



LA PEDAGOGÍA DE LA INICIACIÓN EN LA CREACIÓN ARQUITECTÓNICA: LA INMERSIÓN Y LA EMERSIÓN IMAGINARIAS, EL ESPACIO MATRIZ Y LA PROPUESTA INCIPIENTE

Aproximaciones a una pedagogía poiética

Pedro M. Burgaleta Mezo

Para quien se forma en el oficio de arquitecto, aprender a dibujar debe ser una experiencia de iniciación en la creación arquitectónica –y no una mera disciplina propedéutica, una enseñanza preparatoria y exterior al proyecto– por tanto, el rendimiento del dibujar como *modo de iniciación* depende de que se aprenda a dibujar y a proyectar a la vez. Cuando se aprende a dibujar y a proyectar de manera simultánea se eliminan gran parte de los malentendidos existentes sobre la relación entre dibujar y proyectar, se depuran el dibujar y el proyectar de las múltiples adherencias impropias que los desvirtúan, se practica aquel dibujo que posibilita inventar arquitectura y se inventa aquella arquitectura que, en cada estadio del aprendizaje, el grado de dominio del dibujar va posibilitando. Como no se puede aprender a dibujar ni a proyectar de una manera definitiva, la relación entre dibujar y proyectar es un diálogo inacabable que debe prolongarse a lo largo de toda la formación del arquitecto.

La iniciación en la creación puede entenderse como la experiencia de una serie de desplazamientos entre diversas situaciones vitales –situaciones productivas y cognoscitivas– que pueden entenderse también como desplazamientos entre ciertos “mundos”, entre

ciertos ámbitos significativos. Estos desplazamientos implican transgresiones de sentido de los mundos de partida por lo que podemos afirmar que dichos desplazamientos son de naturaleza poética, toda vez que la poética puede entenderse, efectivamente, como la transgresión de cierto sentido establecido y la propuesta de un sentido nuevo.

Al iniciarse en la creación, el aprendiz se traslada desde una situación inicial centrada en el reconocimiento y la convención hasta otra de indeterminación y tanteo para desembocar, finalmente, en una situación propositiva. El aprendiz se traslada desde el mundo convencional –al que ha accedido mediante la socialización– hasta una situación de incertidumbre en la que dicho mundo es disuelto por la acción crítica y productiva, para acabar proponiendo –si las cosas transcurren adecuadamente– una transformación del mundo de partida, un “nuevo mundo”. Esta dinámica se repite una y otra vez a lo largo de la formación del aprendiz, en niveles progresivos y con grados de conciencia crecientes, en paralelo con la maduración de la persona.

El acceso a la creación no es, por tanto, algo que ocurra “de una vez por todas” sino que constituye una dinámica constante y progresiva cuyo origen es imposible determinar y que re-

1 / Sobre la creación como desplazamiento entre mundos, entre otros: BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1996. TRIAS, Eugenio. *Lógica del límite*. Ed. Destino, Barcelona, 1991. *Los límites del mundo*. Ed. Destino, Barcelona, 2000.

pite en diversos niveles ese tránsito constante entre “mundo convencional”, “no-mundo” y “nuevo mundo” 1. Ese constante trasiego entre mundos es, por otra parte, una característica de nuestro funcionamiento mental que se está produciendo en cada cual desde edad muy temprana, de manera que la iniciación en la creación en el ámbito académico se alimenta de esa dinámica y no consiste más que en hacer patente y fijar sistemáticamente –intentando nombrar y categorizar– esos ciclos de desplazamientos. Así que no se trata tanto de habilitar un “origen”, una “situación de partida” para arrancar desde ahí la creación artística como de aprovechar y hacer patente la natural dinámica creativa que se viene dando en la vida de todo individuo, advirtiendo y fijando ciertas situaciones y desplazamientos, configurando ciertos mapas. La iniciación en la creación consiste, por tanto, en intentar sistematizar y fijar, en cierta medida, la dinámica de estancias y desplazamientos –dinámica que en el creador avezado constituye hábitos asentados– otorgándole a esta dinámica una dimensión sociocultural, facilitando las referencias que permitan conectar la práctica individual con las prácticas culturales y productivas del mundo histórico en el que el aprendiz se encuentra inmerso.



1. Entre la figura y el fondo. G. Seurat.

A cada una de las situaciones y a cada uno de los tránsitos entre situaciones implicados en la dinámica creativa –contenidos en cada uno de los ciclos o niveles de maduración–, les correspondería una modalidad del dibujar –y, por extensión, del proyectar– de manera que aunque dibujar/proyectar constituye una actividad altamente fluida y variable, es posible fijar ciertos momentos fundamentales y sus modos de hacer asociados. La pedagogía de la iniciación en la creación requiere disponer de un mapa de los lugares/modos productivos más relevantes y su puesta en práctica consiste en facilitar el acceso a cada uno de los ciclos o niveles y a cada una de las situaciones y tránsitos propios de cada nivel, promoviendo para ello las operaciones creativas asociadas a dichos niveles, estancias y tránsitos. El problema se centra entonces en la manera de poner en marcha esa dinámica en el ámbito académico, lo que nos conduce en primer lugar al tema de la motivación.

Efectivamente, una de las principales cuestiones implicadas en la iniciación en la creación en el ámbito académico es la motivación de los aprendices. Quien acomete en la “sociedad abierta” (frente al “cierre” que habitualmente implica la institución educativa) una empresa creativa del tipo que sea –bien por iniciativa propia bien por encargo de otro– es capaz de poner en marcha una fuerza de motivación –puesta en movimiento– que le conduce en el proceso y le lleva a hacer en cada momento lo que sea pertinente. Por el contrario, el ámbito académico es, en gran medida, un espacio de simulación de la productividad so-



cial, donde los encargos son ficticios y donde el aprendiz suele tener dificultades para desencadenar la motivación, bien porque no tiene la posibilidad de desarrollar aquello que verdaderamente le interesa, bien porque no consigue interesarse por lo que otros le proponen. Así, aunque siempre existe una pequeña minoría ya motivada o capaz de hacer suyas las ejercitaciones académicas, la inmensa mayoría del alumnado suele estar bloqueada por falta de motivación. Esta dificultad constituye, sin duda, uno de los límites más flagrantes de las pedagogías orientadas a la creatividad, donde se patentiza la dificultad de intentar enseñar a crear, de manera que la pedagogía consiste, en gran parte, en intentar sortear o suavizar este impedimento.

Enseñar a alguien a crear es conseguir que se comporte de una manera altamente individualizada a la vez que socialmente orientada. Pero ¿cómo enseñar a alguien a comportarse de un modo que sólo él puede concretar? ¿Cómo enseñar a alguien a ser él mismo? En este sentido es pertinente la anécdota que refiere que cuando Matisse abrió su academia de pintura para enseñar creatividad, finalmente tuvo que cerrar pues llegó a la conclusión de que él sólo podía enseñar a pintar como Matisse. Quizá la única vía para salvar esa dificultad consista en activar y especializar el bagaje de procedimientos y actitudes creativas que el aprendiz ha desarrollado como consecuencia de su experiencia vital, muchas veces al margen de las aulas. Para alcanzar una dimensión cultural, esta vía necesita ser alimentada con el estudio de ciertas poéticas fundamentales –interpretando los procedimientos implí-



citos en ciertas obras de calidad contrastada— concretando así el sistema de referencias que permitirán al aprendiz abrirse y ubicarse en el mundo de la cultura, conectando y comparando su mundo poético personal con los modos de hacer fundamentales del contexto al que pertenece. Sin embargo, afrontar las obras ejemplares de otros es un procedimiento que se puede academizarse rápida y fatalmente pues las obras estudiadas pueden convertirse fácilmente en modelos a imitar olvidando su condición de referentes culturales y desencadenantes creativos, su pertenencia a un mapa crítico de poéticas diferenciadas pero interconectadas, de estancias y traslaciones. Efectivamente, sostener una visión crítica de los distintos modos de hacer requiere un gran desapego intelectual que sólo se consigue mediante un profundo conocimiento cultural, por lo que el procedimiento puede desvirtuarse con facilidad.

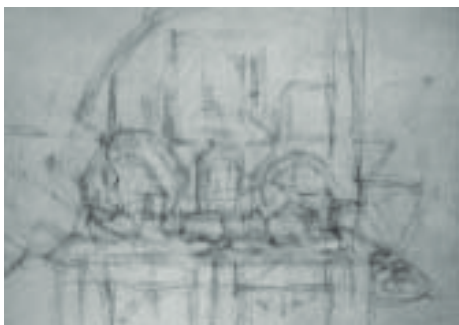
Entender que la iniciación implica el acceso a un territorio poblado de lugares poéticos o modos de hacer específicos y entender que el desarrollo de la creatividad implica la exploración de esos lugares y esos modos de hacer, son sólo conocimientos necesarios para orientarse pero insuficientes para que la creación tenga lugar. Además, es necesario considerar que la iniciación en la creación constituye un conjunto de experiencias que implican directamente al cuerpo del aprendiz, transformándolo. Efectivamente, el “estado de convencionalidad” que muestra el aprendiz es el resultado de un intenso proceso de socialización, proceso que le ha conducido a interiorizar co-



2 / Sobre la socialización del cuerpo: CRARY, Jonathan. *Suspensiones de la percepción. Atención, espectáculo y cultura moderna*. Ed. Akal, Madrid, 2008. JAY, Martin. *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo xx*. Ed. Akal, Madrid, 2007.

mo propios ciertos gestos, ciertas posturas, y ciertos movimientos socialmente privilegiados que, a su vez, privilegian ciertas maneras de atención, de percepción y en, última instancia, de conocimiento. Iniciar a alguien en la creación, desde este punto de vista, consiste en alterar los patrones de conducta corporal, en favorecer la desprogramación del cuerpo socializado posibilitando nuevos gestos, nuevas posturas, nuevos movimientos y nuevas maneras de atender, de percibir y de conocer 2. Paradigma de la socialización es, por ejemplo, el tradicional aprendizaje de la caligrafía donde el cuerpo queda fijado y la mano encadenada a ciertos movimientos. En consecuencia, iniciar en la creación consistiría —como sostiene Deleuze— en desencadenar la mano y todo lo que su encadenamiento conlleva de fijación a la convención. El garabato sería, por tanto, el antiparadigma de la caligrafía, de la misma manera que deambular o danzar libremente serí-





3.1



3.2



3.3

3. Entre la figura y el fondo con cualidad de transparencia.

3.1. Giacometti. Bodegón.

3.2. Man. Ray. Fotograma de vídeo. L'Etoile de Mer. 1928. DVDrip.

3.3. Moholy-Nagy. Fotograma de vídeo. Ein. Lichtspiel.

tilezas emotivas y cognoscitivas que no se da –por innecesarios– cuando nos comportamos como meros usuarios del mundo, cuando manipulamos los objetos que nos rodean en nuestros quehaceres cotidianos. Es como la diferencia que existe entre dar a alguien la mano para saludarle o acariciar la mano de una persona que se ama. Dibujar de pie frente a un caballete requiere la movilización de complejas habilidades específicas, diferentes, sin embargo, de las necesarias para dibujar sentado frente a un soporte horizontal. Deambular para seleccionar el tema y el punto de vista adecuados resulta muy diferente de colocarse a dibujar un tema propuesto desde una ubicación también propuesta. En resumen, el tránsito de una situación vital convencional a una situación creativa pasa, necesariamente, por la práctica de comportamientos corporales específicos que dejan huellas gráficas también específicas. El cambio de la movilidad del cuerpo es el umbral de paso necesario entre el mundo cotidiano y la práctica creativa.

De manera similar a como se favorecen los comportamientos creativos –traslaciones entre situaciones e instalación en dichas situaciones– incitando la variación de los movimientos corporales habituales, también se pueden favorecer dichos comportamientos alterando las condiciones que caracterizan un ambiente como “normal” o “cotidiano”. La alteración de las condiciones acústicas del ambiente en el que se dibuja –dibujando inmersos en un ambiente musical que se utiliza como desencadenante gráfico, por ejemplo– o la alteración de las condicio-

nes lumínicas –dibujando en penumbra o en oscuridad– puede ser un medio efectivo para alterar la atención, la percepción y el conocimiento del ambiente que se dibuja, dificultando la tendencia a extraer figuras habituales del ambiente mediante el silueteado de lo que se reconoce y facilitando la extracción de nuevas figuras.

La salida del estado de cotidianidad que favorece la puesta en marcha de la dinámica creativa mediante la alteración de ciertos hábitos corporales y de las condiciones ambientales, conduce a la práctica del tanteo de las configuraciones como situación de aceptación de la incertidumbre, característica fundamental del “no-mundo”. El dibujante/proyectista es capaz de ubicarse en una situación intermedia entre la figura y el fondo, entre mundo y no-mundo, tanteando configuraciones. Bien sea enfrentándose al ambiente, bien sea elaborando configuraciones sin referentes objetivos, el dibujante es capaz de entender las figuras como emergiendo de un fondo generador y de entender el fondo como habilitado por las figuras que hace y deshace en el proceso de tanteo. Dibujar, desdibujar y redibujar para volver a desdibujar y volver a redibujar es la dinámica implicada. Este estadio creativo aparece de manera explícita en algunos de los dibujos de Georges Seurat, en los que las figuras que en ellos se aprecian se pueden considerar tanto emergiendo de un fondo como sumergiéndose en él.

Haciendo y deshaciendo se determina el lugar de la obra, el dibujar se experimenta como la habilitación de una situación matricial, de un lugar del que

an maneras de desplazar el cuerpo al margen de los movimientos propiciados por la socialización.

Favorecer los movimientos corporales inusuales –y los modos de pensar a ellos asociados– es una manera necesaria de activar los comportamientos creativos. Dibujar creativamente requiere adquirir destrezas manuales específicas en las que se implican tanto cada uno de los dedos –aprendiendo a colaborar entre ellos– como la mano completa, así como el brazo y el resto del cuerpo. Explorar la presión adecuada que el instrumento con el que se dibuja debe ejercer sobre el soporte, así como la amplitud o el ritmo del trazo, forman parte de un tipo de comportamiento complejo cargado de su-

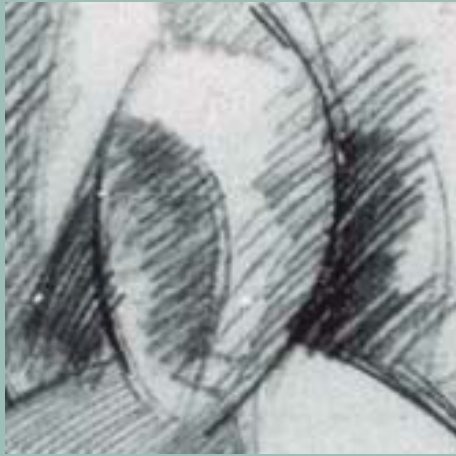


emergerá la configuración definitiva. En una situación más avanzada que aquella representada por la ubicación “entre figura y fondo”, el dibujo se vive como una situación entre figura y fondo que suma la cualidad de la transparencia, donde se advierte la totalidad del proceso. La superposición en transparencia de las huellas gráficas se percibe de manera sincrónica. El dibujo posee el carácter de una Khora o matriz susceptible de engendrar figuras. En cualquier caso, la percepción del proceso como matriz acontece cuando las figuras son explicitadas, no antes. Es a posteriori cuando el proceso y el propio dibujo se perciben como generadores. La matriz, por definición, es lo que nunca puede ser explicitado y su presencia siempre se experimenta de manera indirecta.

En esta línea de pensamiento, Gilles Deleuze **3** plantea la creación como el tránsito por tres estadios sucesivos. El primero correspondería al estadio de los clichés y de los prejuicios: es aquel material que hemos interiorizado como consecuencia de nuestro proceso de socialización. Nunca se empieza con una página en blanco, la página contiene todos nuestros prejuicios. El segundo estadio correspondería a la elaboración del <<diagrama>>. Se trata del resultado de la acción de una mano desencadenada, capaz de elaborar trazos aleatorios encargados de romper las formas iniciales. En este momento surge el caos-germen. Si el caos se supera, emergen las figuras, que hacen visible lo invisible: las fuerzas latentes implicadas en el tema que abordamos. El espacio matriz que aquí proponemos sería el equivalente al diagrama que Deleuze propone.



5.1



5.2



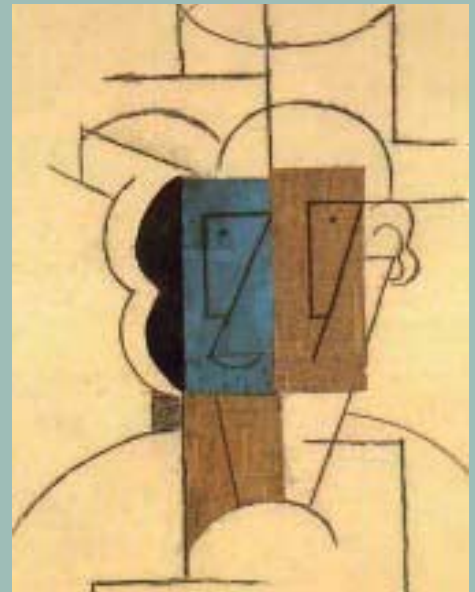
5.3



5.4



5.5



5.6



5.7



5.8

5. Pablo Picasso. Habilitación del espacio matriz del cubismo

5.1. Cabeza. Simplificación geométrica 1. Proceso de inmersión.

5.2. Cabeza. Simplificación geométrica 2. Proceso de inmersión.

5.3. Cabeza. Desdibujamiento en elementos básicos. Diagrama o espacio matriz.

5.4. Cabeza. Diagrama o espacio matriz de tanteo.

5.5. Cabeza. Figura obtenida.

5.6. Cabeza. Proceso de emersión. Cubismo sintético.

5.7. Guitarra. Papel plegado. Proceso de emersión tridimensional.

5.8. Silla. Papel plegado. Proceso de emersión tridimensional.



4 / Sobre la inmersión imaginaria: SLOTERDIJK, Peter. *Esferas I, II y III. Burbujas, Globos, Esferas*. Ed. Siruela, Madrid, 2006. Especialmente, el volumen III, *Esferas*.
5 / MORALES, José Ricardo. *Arquitectónica. Sobre la idea y el sentido de la arquitectura*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1999.

Si hay que considerar un primer estadio en la práctica del dibujo que patentice la iniciación en la creación, ese estadio queda definido por la situación que acabamos de describir y podría afirmarse que quien lo ha alcanzado y se ubica en él de manera estable, ya está iniciado como creador. Lo que matiza este estadio hacia el proyecto de arquitectura es la posibilidad de que las figuras elaboradas sean susceptibles de ser habitadas –primero imaginariamente y después también corpóreamente– así como la posibilidad de que dichas figuras se conviertan en artefactos edificables con utilidad concreta en el mundo empírico. Pero aparte de esa especificidad, el proceso descrito reúne las características propias de un genérico proyectar.

Vitalmente hablando, lo propio de la experiencia arquitectónica es sentirse inmerso, sentirse envuelto por lo construido, tanto corporal como psicológicamente 4. Es entonces cuando la persona, sintiéndose protegida, “en penumbra y a cubierto”, se hominiza –como afirma J.R. Morales 5– y es capaz de ensoñar-soñar sólo descansa al cuerpo–, reponiendo así su psiquismo desgastado por la experiencia cotidiana. Esa inmersión en lo construido debe ser simulada por el arquitecto mientras proyecta.

La necesidad implícita en el proyecto de arquitectura de concretar figuras envolventes, habitables, edificables y con uso, requiere que las imágenes –las figuras– que se van elaborando durante el proceso posean la doble cualidad de facilitar la inmersión imaginaria en ellas –para inventar el mundo que el proyecto persigue concretar–, y la posibilidad

6. Matrices gráficas.

6.1. Twombly free wheeler 1955, lapiz y pastel sobre lienzo.

6.2. Vieira da Silva. *Color sin límites*, 1942-8, óleo sobre tela.

6.3. Vasarely, *Ixion*, óleo, 1956.



6.1



6.2



6.3

6 / TRIÁS, Eugenio. *Los límites del mundo*. Ed. Destino. Barcelona, 2000.

7 / PAZ, Octavio. *Apariencia desnuda*. Alianza editorial. Madrid 2003.

de poder emerger hacia el mundo real, gracias a su verosimilitud y viabilidad como artefactos edificables. Efectivamente, el arquitecto –igual que el novelista, el pintor, o cualquier otro artista– proyecta habilitando mediante su propia acción productiva el lugar en el que imaginariamente se sumerge para desarrollar precisamente el propio lugar, lugar que determina a la vez que en él se sumerge. La operación de inmersión imaginaria debe ser complementada, como decimos, con la posibilidad de hacer emerger de esa situación matricial una propuesta edificable, aunque sea en estadio incipiente.

Los dibujos elaborados al proyectar deben poseer entonces esa difícil doble cualidad de poder abrirse tanto “hacia lo imaginario” como “hacia lo real”, deben mantenerse en esa situación intermedia a la que más arriba nos referíamos metafóricamente como “mantenerse entre la figura y el fondo con la cualidad de la transparencia”, ese lugar que en Eugenio Trías denomina Espacio Luz 6 y que queda magistralmente ejemplarizado en el Gran Vidrio de Duchamp tal como interpreta Octavio Paz esta obra en su texto *Apariencia Desnuda* 7.

Ejemplo notable de esa manera de dibujar lo constituyen las imágenes elaboradas por Piranesi en *Le Carceri*. Los dibujos de esta serie poseen, efectivamente, la doble capacidad de incitarnos a sumergirnos en ellos para explorar y completar el lugar que evocan, como de incitarnos a intentar concretar en el mundo empírico los lugares que proponen.

La “iniciación en la creación arquitectónica dibujando” pasa la conquis-



8 / Sobre la "anterioridad posterior": PARDO, José Luis. *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Ed. Círculo de lectores. Barcelona 2003.

ta de la situación de indeterminación configural –del espacio matriz– que se alcanza verdaderamente –o se muestra que se ha alcanzado– cuando se es capaz de proponer configuraciones viables como “soluciones” del asunto que se acomete. Sólo la concreción de propuestas viables garantiza, siempre a posteriori, la potencialidad del proceso creativo. En eso consiste la paradoja de su carácter, que el filósofo José Luis Pardo 8 denomina como una “anterioridad posterior”.

Formarse como creador consiste, por tanto, en habilitar el propio espacio matriz o, lo que es lo mismo, una “poética propia”. El espacio matriz de cada creador se constituye mediante el afianzamiento de los hábitos operatorios alcanzados obra tras obra, especialmente gracias a las maneras de practicar la inmersión y emersión imaginarias, que pueden entenderse también como las maneras propias de “dibujar”, “desdibujar” y “redibujar”, entendidas tanto literalmente –en los ámbitos poéticos centrados en la producción de figuras– como metafóricamente, tratándose entonces de operaciones de transformación semántica. Se trata de un lugar constituido, además de por las maneras de operar –desplazamientos y situaciones productivas–, por el acopio de ciertos “materiales significativos” que cada creador mantiene como un material fragmentario y abierto y en clave simbólica, susceptible de interactuar entre sí gracias al estímulo que cada proyecto concreto significa.

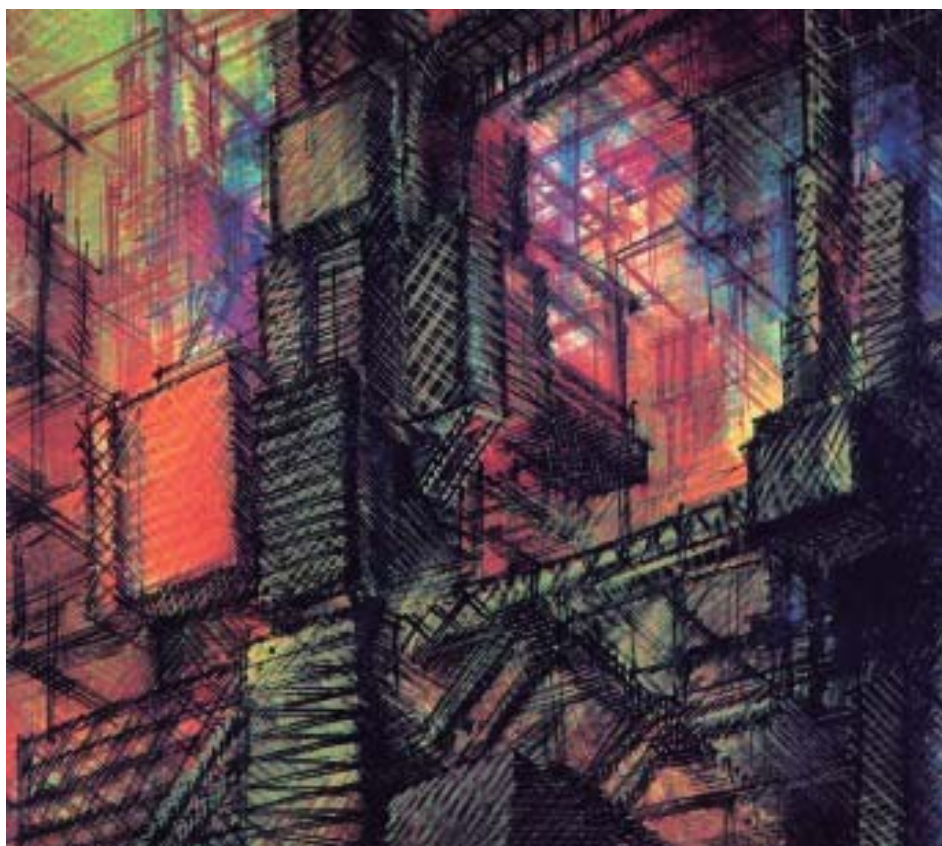
Resulta evidente que un buen procedimiento pedagógico es aquel que posibilita que los diversos estadios de desarrollo de la creatividad, entendi-

7. Entre la figura y el fondo. La imagen intermedia.

7.1. Interpretación de una imagen de Piranesi hacia lo imaginario. Chernikov.

7.2. Piranesi. Imagen intermedia. Las Cárceles. Lámina VIII.

7.3. Interpretación de una imagen de Piranesi hacia lo banal cotidiano.



7.1



7.2



7.3



dos como ciclos completos de desplazamientos entre “mundo cotidiano”, “no-mundo” y “nuevo mundo”, se asienten progresivamente. Para conseguirlo, resulta necesario que el aprendiz afiance en su creatividad, comprobando que es capaz de proponer soluciones aunque estas posean el carácter de “propuestas incipientes”. La “propuesta incipiente” es el tipo de propuesta que es capaz de elaborar quien todavía no es capaz de desarrollar proyectos de manera plena. La cuestión de la propuesta incipiente nos remite al tema del germen.

A este respecto, Sainz de Oiza sostenía en sus clases que el desarrollo del proyecto podía entenderse en torno a dos metáforas fundamentales: la metáfora del <<germen>> y la metáfora del <<palimpsesto>>. El proceso creativo, según este planteamiento, podría comprenderse como el despliegue de un germen gracias a una secuencia de operaciones de configuración que podían considerarse como una superposición de transparencias, no sólo como superposición de los tanteos de las plantas, las secciones y los alzados sino, en sentido más amplio, como una consideración simultánea y sincrónica de todos los estadios del proceso de la configuración arquitectónica.

El hacer artístico –sostiene Pareyson 9– es una realización sin proyecto, porque aquí el proyecto más que preceder a la realización surge de ella, y se concreta en esquemas operativos y en acciones productivas como los esbozos y los ensayos; el artista se encuentra en la situación de tener que *acabar* un trabajo sin saber de antemano qué le queda por hacer para completar lo que está realizando. Es-

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

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

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

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

8. Propuesta incipiente.

8.1. Propuesta 1.

8.2. Propuesta 2.

8.3. Propuesta 3.

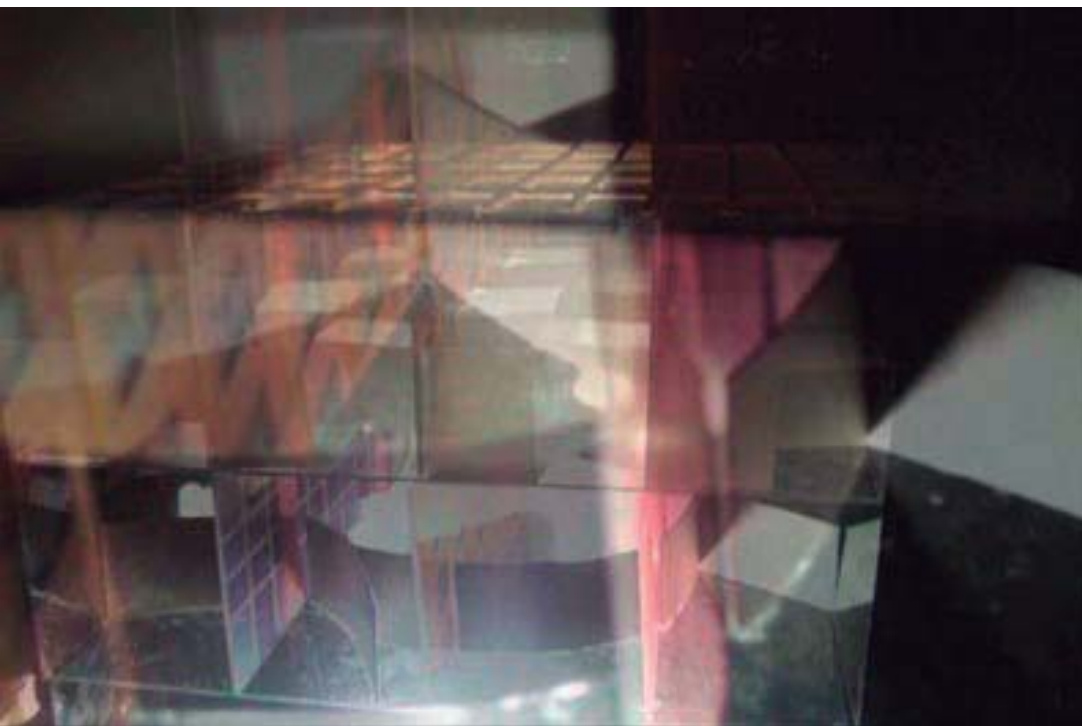
sibilidad válida: el modo como se puede y se debe hacer la obra es único.

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

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

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

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



8.1



8.2



8.3

misma inmodificabilidad de la obra se le presenta como un signo de la unicidad de aquel recorrido.

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

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

Una de las mayores dificultades de las estrategias pedagógicas de iniciación en la creación arquitectónica con-

siste en determinar qué tipo de propuesta es capaz de desarrollar el aprendiz en cada momento de su formación. Resulta obvio que quien acomete por primera vez un proyecto de arquitectura es incapaz de concretar fehacientemente la forma arquitectónica y que su propuesta se encontrará mucho más cerca de un germen que de una solución acabada. Forzar al aprendiz a una concreción que para él resulta imposible es una manera de bloquear su capacidad productiva, impidiéndole que su productividad se asiente de manera natural y que se manifieste en el nivel que le corresponde en cada momento. Por otra parte, la dificultad de producir gérmenes arquitectónicos radica en el hecho de que –como sostiene Pareyson más arriba– el germen se percibe como tal una vez desplegado y convertido en solución. Nos encontramos otra vez ante la paradoja de la “anterioridad posterior”.

Sin embargo, la pedagogía de la iniciación en la creación se debate en un espacio de paradojas e intentar abandonar ese lugar sólo conduce a la banalización de la propia pedagogía.

La expresión “propuesta incipiente” se centra en ese espacio paradójico de intentar concretar el germen arquitectónico sin necesidad de desarrollar completamente un proyecto. Una propuesta incipiente tendría el carácter de una situación matricial y sería aquella propuesta capaz de situarse en una situación intermedia entre el mundo imaginario y el mundo real: lo bastante abierta como para sugerir ciertas posibilidades de formalización y lo bastante cerrada como para resultar una propuesta viable y verosímil, susceptible de ser encarnada como realidad edificable en el mundo empírico. La propuesta incipiente es tal cuando lo que se propone posee ya un argumento, cierta cualidad ambiental que permita establecer cuál es el sesgo poético del germen arquitectónico: qué tipo de transgresión o tensión ambiental propone dicho germen respecto del estado convencional de cosas. La capacidad de involucencia de ese lugar, la cualidad emocional del espacio sugerido evocado por la iluminación, la escala, la textura material, la permeabilidad o impenetrabilidad, etc.

either with traditional data taking systems nor using classic photography. The architectures resulting from that kind of procedures are conceived to be lived in a similar way. It will be impossible to resume its main features in a principal image or a special best framing. Its labyrinthine and multidimensional quality will naturally include all variations that occur in the creation process or in the course of its further use. They always show a consubstantial continuity with the context where they were to be built.

Learning to draw in order to design architecture has much to do with the architect learning to construct a human way of seeing, according to the specific cultural context in which he has to live. It is essential to incessantly explore new and effective perceptive approaches and graphic records that allow us to understand that objective of architecture which is harmonious with our current reality. Otherwise, conformist inertia and obsession about the deceptive security flowing from the repetition *ad nauseam* of the well known, would surely neutralize the power of imagination and with it any hope for progress: "imagination, that wonderful ability, if left out of control, does nothing but to rely on memory. Memory will once more bring to light well known things, seen or heard, the same way ruminants regurgitate grass. Chewed it may be but never properly digested or transformed."¹²

Our pedagogical experience with these means of expression has taught us that architecture students assimilate and most easily adapt this way of looking at the various stages of their design work, in opposition to what happens with other techniques like traditional perspective, which they often forget immediately after they had learnt it (despite its undeniable usefulness to represent specific kinds of architecture in the process of project). This could probably happen due to the un-intuitive nature of perspective conventions when we compare them to the natural way of looking at things, despite the evident analogies between perspective and photography.

The graphic strategies used in the graphical process of project design, are bound to the specific nature of the architecture produced. If we initiate the work using conceptual diagrams and tentional sketches, exploration directions and referential qualitative intentions, trying different models changing attention focus and considering that process as an open dialog, all this work will produce a kind of architecture far away of the one that would result from the use of the classical strategies of mimesis and previously stating an idea as an advance of the final figurative approach. When the action of thinking is preceded by a constructive trial and error open receptive process, the graphic track notoriously differs from the use of an abstract idea as origin of the construction. In the first case, the coherence of the project comes out of the mechanisms employed in its articulation process, it

has nothing to do with the recurrent use of images or representations.

There is not neutral teaching of drawing in architecture: depending on what systems of expression we use, what kind of graphic project process we start with, a determinate architectural response will emerge. Learning to use perspective in one or another way or the volume modelling workshop, the correspondence between concepts and their graphic approaches, knowing the proper moment for the use of the metrics, geometry and precision, the roll and the importance we give to the mimesis in the act of design... all this items form the corpus of a graphic discipline that can not be understood apart from the very bulk of the graphic ideation of architecture. The best for learning this is to perform these processes, also trying to understand the methodology of those which constantly try to open new dialog and experimentation as a way of constructing a knowledge and comprehending the true nature of their way of doing.

FIGURES

Fig. 1. Mario Ridolfi. Proyecto Casa H.D.B.: FRANCESCO CELLINI, CLAUDIO D'AMATO, "Mario Ridolfi". Electa, Milano, 1997. p. 45.

Fig. 2. Mario Ridolfi. Casa De Bonis: FRANCESCO CELLINI, CLAUDIO D'AMATO, "Mario Ridolfi all'Accademia di San Luca". Graffiti Editore, Roma, 2003. p. 390.

Fig. 3. Viaplana/ Piñón arquitectos. Plaça dels Països Catalans. COLLEGI D'ARQUITECTES DE CATALUNYA: "Obra Viaplana/Piñón". Ed. COAC, Barcelona, 1996. p. 6.

Fig. 4. Enric Miralles y Carme Pinós. Instituto de bachillerato La Llauna: BENEDETTA TAGLIABUE, "Enric Miralles. Obras y Proyectos". Electa, Milano, 1996. p. 49.

Fig. 5. Enric Miralles y Benedetta Tagliabue. Carrer Avinyó 52: BENEDETTA TAGLIABUE, "Enric Miralles. Obras y Proyectos". Electa, Milano, 1996. p. 6.

Fig. 6. Enric Miralles y Benedetta Tagliabue. Nueva sede de Gas Natural. EL CROQUIS n°100/101. "Enric Miralles Benedetta Tagliabue 1996/2000". El Croquis editorial. Madrid, 2000. p. 291.

Fig. 7. Enric Miralles y Benedetta Tagliabue. Frankfurt: EL CROQUIS n°72. "Enric Miralles". El Croquis editorial. Madrid, 1995. p. 12.

Fig. 8. David Hockney. George, Blanca, Cèlia, Albert y Percy: "Hockney Fotògraf (catálogo)". Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1985. p. 46.

Fig. 9. David Hockney. David Graves mirando hacia Bayswater. "Hockney Fotògraf (catálogo)". Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1985. p. 45.

Fig. 10. David Hockney. El escritorio. "Hockney Fotògraf (catálogo)". Fundació Caixa de Pensions, Barcelona, 1985. Cubierta.

Fig. 11. Richard Estes. Vista de Florencia (óleo sobre tela): JOHN ARTHUR, "Richard Estes. Paintings & Prints". Pomegranate Art Books, San Francisco. 1993. p. 92.

Fig. 12. Richard Estes. Tren D. 1988. (impresión sobre tableros laminados): JOHN ARTHUR, "Richard Estes. Paintings & Prints". Pomegranate Art Books, San Francisco. 1993. p. 128.

1 / In relation to this see: Bruner, J., *Actual mind, possible worlds*. Harvard University Press, 1985. See also: Trías, E., *Lógica del límite*. Destino: Barcelona, 1991, and: Trías, E., *Los límites del mundo*. Destino: Barcelona, 2000.

PEDAGOGY OF THE INITIATION IN ARCHITECTURAL CREATION: IMAGINARY IMMERSION AND EMERSION, MATRIX SPACE AND INCIPIENT PROJECT. APPROACHES TO A POIETIC PEDAGOGY

by Pedro Burgaleta Mezo

Learning to draw must be for architecture students an initiating experience in architectural creation—as opposed to a mere propaedeutic discipline, a skill to be learnt independently of that of projecting itself. Consequently, in order to successfully draw as a way of initiation, both drawing and projecting are needed to be learnt concurrently. Most of the existing misunderstandings about the drawing-projecting relationship disappear when studied simultaneously; it is then when they get rid of those artifactual aspects that distort them. Indeed, the kind of drawing that enables to invent architecture is the one that has to be practiced; and the resulting architecture is conditioned by the drawing skills acquired at each learning stage. The relation between drawing and projecting is a never-ending dialogue that must remain active during the whole education of an architect.

Initiating in creation can be understood as experiencing a series of translations between different vital situations—productive, cognoscitive situations—or spheres of significance. These translations involve meaning transgressions and, therefore, can be considered of poietic nature—since poiesis can be understood as the transgression of a given, established meaning and the proposal of a new one.

At the beginning of the initiation in creation, students will move from a situation characterized by conventions and recognition, to a different one characterized by indetermination and exploration, and eventually from the latter towards a situation where proposals can be finally made. Students translate from the conventional world—known through socialization—to a sphere of uncertainty where that world is diluted through critic and productive actions. At that point, the possibility to propose a new world arises. This is a cyclical process that takes part along the whole education of the students, reaching new levels of consciousness, growing up in parallel with their own maturing process.

Creating is, therefore, a constant and progressive process, and its roots cannot be determined. It takes place along different stages of the displacement between the conventional-world and the no-world, and between the latter and the new-world¹. It must be noted that this constant activity—switching between worlds—is also a feature of our own mind since early childhood, and the initiation in the process of creation takes advantage on it, making it explicit, serving as a guideline and structure. So this is not an issue



2 / Sobre la socialización del cuerpo: Crary, Jonathan. *Suspensions of perception. Attention, spectacle, and modern culture*. The MIT Press: Massachusetts: 2001. See also: Jay, M. *Downcast Eyes: The Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought*. University of California Press: Los Angeles, 1994.

3 / An example of this can be found in the work of Georges Seurat, where figures are both emerging and immerging in the ground at the same time.

4 / Deleuze, G.. *Pintura. El concepto de diagrama*. Cactus: Buenos Aires, 2007.

5 / Morales, J.R.. *Arquitectónica. Sobre la idea y el sentido de la arquitectura*. Biblioteca Nueva: Madrid, 1999.

about setting up a starting point but, about making explicit the latent, creative activity that is present in every individual. In order to structure this experience, placements and displacements must be identified and understood from a sociocultural perspective, allowing the individual's practice to be connected with other cultural and productive practices.

There is a particular way to draw –and to project– for each of the situations that are part of the creative process and, consequently, of each stage of the personal maturation process. The pedagogy of the initiation in creation requires a map of those situations/places/activities relevant to the productive action. We can provide access to that map by helping the students to gain access to the corresponding stage and its associated situations, placements and displacements, and by promoting and monitoring those creative operations that suit in each stage. However, when we try to implement this pedagogy in the academic world, a first problem arises: motivation.

Indeed, students' motivation is one of the main issues that must be taken into account during the initiation in creation. The academic world –especially that of the architecture– is a simulation of social productivity, where assignments are fictitious; in such a context, it is difficult for the student to trigger the required motivation –perhaps because of his lack of interest on activities proposed by others, or because there does not seem to have a chance to develop what is really aimed to. There is always a minority among the students though with a high load of internal motivation: unfortunately, the most generalized situation is that in which students' process of learning gets blocked as a consequence of their lack of motivation. This problem is, undoubtedly, one of the most outstanding limits of those creativity-oriented pedagogies.

*

To teach someone to create is to make him behave in a highly individualized manner, but socially oriented as well. However, how can anybody be taught to behave in a way that only can be specified by no other but himself? It is, how to teach anyone to be himself? This problem recalls an anecdote: Matisse opened up a painting academy to teach creativity, but he had to quit after concluding that he could only teach to paint like Matisse would paint. Perhaps the only way to deal with this issue is to activate the background of creative procedures and attitudes that students have developed during their lifespan experience –often out of the school. Now, in order to gain access to a cultural dimension, certain essential poetics must be studied –through the interpretation of those implicit procedures that can be discovered in certain well known high-quality works. This enables the student to be placed into a cultural coordinate

system where his own poetic world can be put in context. It must be noted though that facing others' work can quite easily become an 'academic' activity –in a pejorative sense–, leading to a practice of mere imitation and, therefore, to forget their condition of cultural models and triggering factors to creation. Indeed, in order to hold a critic perspective of others' procedures –it is, to intellectually dissociate oneself–, a vast cultural knowledge is required; otherwise, this approach can get corrupted.

However, what has been said so far is not enough to let the creation happen. In addition, it must be noted that the creative process takes into account the own body as well. The 'standard state' of the body is the result of an intense process of socialization, so that a set of gestures, positions and stances are acquired and, along with them, certain kinds of attention, perception and cognition. To be initiated in creation implies to alter, to reset this pattern of body-mind behaviour so that new ways to perceive and to understand were acquired². A good example of this is the traditional learning of calligraphy, in which the body gets immobilized and the hand is restricted to a set of predefined movements. In this case, the initiation process would comprise –following Deleuze– releasing the hand and, in sum, removing conventions. Therefore, scrawling would be the antiparadigm of calligraphy, the same way wandering around or moving without restrictions would be ways to get rid of socialized movements and postures. In summary, promoting unusual body movements –and their associated ways of thinking– is a key way to activate creative behaviours. Creative drawing needs specific manual skills that involve the orchestrated usage of all our fingers, our hand, our arm and our whole body. Exploring the right pressure over the surface, the amplitude and the rhythm of the stroke are part of a complex behaviour full of emotional and cognitive subtleties, not present during our daily usage of the world. In order to move from the conventional world to a creative situation, certain body behaviours are required, so that their corresponding graphic traces are produced.

Besides altering the body behaviour, we can also modify our environment, paying attention to those aspects that make it just 'normal'. For instance, adding music or sounds, or removing them at all. Or, perhaps, adequately changing the lighting design: drawing under variable conditions of light deprivation. These situations alter our perception of the environment and, therefore, make it difficult to detect usual shapes, leading to the extraction of new ones.

*

At this point, the student must accept the uncertainty of the situation –the no-world– and experiment with those different configurations or possibilities that arise from this new environment and through this new

attitude. The drawer is now able to put himself between figure and ground, between the world and the no-world, experimenting with configurations. Figures are understood as emerging from a generator ground, whereas the ground is considered to be made of potential emergent figures. Once the process of drawing has begun, cyclically alternating between un-drawing and re-drawing will define this creative stage³.

The work is gradually defined through doing and un-doing, and a matrix situation –understanding 'matrix' as a generator space– is enabled. From this matrix situation will emerge the final configuration. Moving one step further in complexity, drawing is not only a dialog between figure and ground, but transparency is also added to the equation. Indeed, all the strokes –preparatory strokes, figure-defining strokes, etc– made from the beginning to the end of the work's process can be perceived simultaneously. The drawing is, then, like a *khora*, or matrix. That matrix aspect of the work, though, can only be noticed when the figures-solution are specified or formed.

In this line, Deleuze⁴ writes about creation as the transit between three consecutive stages. The first stage is that of the cliché, those prejudices that have been internalized through socialization. The second stage corresponds to the making of the 'diagram': the result of an unleashed hand that is able to produce random strokes, dissolving initial figures. At this point is when the chaos-germ comes up. If chaos is overcome, then those latent figures that make visible the invisible emerge (stage 3). Deleuze's diagram would fit what we refer here as matrix space or matrix situation. The creator's goal is to reach this situation. In the specific context of the architectural project, these figures must also be habitable –in an imaginary fashion first, and physically next–, and have the potential to evolve into a buildable artifact with a real usefulness in the empirical world. Indeed, a vital aspect of the architectural experience is to feel immersed, surrounded –physical and psychologically speaking– by what has been built. It is then when the subject feels protected, "under the gloom and shelter", and becomes 'hominized' –following J.R. Morales⁵–, being then able to dream and to recover his mind after the daily experience. That immersion must be simulated by the architect during the process of projection.

The same way any other artist would proceed, the architect sets up the place, through his own productive action, where he will submerge to create that place itself. So, it is the process of immersion itself what defines the place through the architect's action. The drawings that are produced while projecting are twofold: they are opened to the imaginary, but to reality at the same time, standing in that intermediate, undefined situation between-figure-and-ground



- 6 / Trías, E.. *Los límites del mundo*. Destino: Barcelona, 2000.
 7 / Paz, O.. *Apariencia desnuda*. Alianza editorial: Madrid, 2003.
 8 / Pardo, J.L.. *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*. Círculo de lectores: Barcelona, 2003
 9 / Pareyson, L. *Conversazioni di estetica*, Milano: Mursia, 1966.

and in the presence of transparency. This is the place that Eugenio Trías calls Space Light⁶, with an extraordinary example of it in Octavio Paz's vision of Duchamp's 'The Large Glass'. To see an illustration of this kind of drawing, we refer the reader to Piranesi's 'Le Carceri'. These series indeed urge us to immerse into them, to explore and to develop their potential places until they reach the empirical world. In sum, those evolving, habitable figures that take shape progressively during the development of the project will necessarily have two main features: first, to enable the imaginary immersion; and second, to enable the emersion back to the real world. It is, they must make possible an inventive activity in order to create the world that is aimed in the project, but they must also be feasible and plausible.

*

Initiating in creation involves managing the situation of uncertainty that we are describing here. The matrix space is reached when it supplies germs of final solutions. This is related to the paradox that J.L. Pardo⁸ refers to as 'posterior anteriority'. To be trained as a creator implies to set up our own matrix space, our own poietic. This is achieved by consolidating procedural habits, work after work; by practicing imaginary immersions and emersions—it is, our specific ways of drawing, un-drawing and re-rawing. This has to be taken in a literal, but also in a metaphorical way, given that these are operations in which meanings are transformed. The matrix space is also made of 'significant materials', gathered and kept by the creator in a fragmentary, symbolic state. These materials can interact among them in a specific way thanks to the specific stimulation that a project means.

The different stages of the development of creativity can be defined as completed cycles of normal-world-no-world-new-world translations. A good pedagogical method must make these stages possible. In order to reach this, the student must consolidate his creativity, making sure that he is able to generate incipient proposals. These are the kind of proposals that can be made by whom is not able to develop a full project yet. The issue of the incipient proposal refers us to the matter of the germ.

Sainz de Oiza holds that projecting is based on two main metaphors: the 'germ' and the 'palimpsest'. The creative process would be understood as the expansion of a germ, activated by a series of configuring operations. These operations are conceived as a superposition of transparencies: a simultaneous, synchronic comprehension of all the stages that are part of the architectural configuration. This is complemented with Pareyson's approach⁹, in which the artistic practice is an execution that lacks a project, since the latter arises from the former—not the opposite. The project takes shape of productive actions like

sketching; thus, the artist faces the problem of 'finishing' a work but having no clue of what has to be done to conclude. This state of uncertainty has no other guidance than the expectation of a discovering and the hope of success.

An artist's work is, therefore, both product and producer; a combination of the creator's action and the own work's wishes. The creative process can be compared to an organic process: an univocal series of events ranging from the germ to the ripe result. The artist faces multiple choices during the creative process; however, there is only one valid option. The way the work can and must be made is unique. Despite it looks like the result of an organized, calculated sequence of steps, its real nature is that of the spontaneity and maturation.

*

What kind of proposal can be made by the student at each stage of his education? This is one of the main questions that are to be answered in the context of the pedagogy of creation. Obviously, a freshman will not be able to conceive a fully feasible project and his proposal will be closer to a germ than to a finished solution. Therefore, forcing a student to work at an unreachable level will lead to block his creativity. On the other hand, it must be noted that a germ can only be fully identified when it reaches its last stage of development—the final solution. Again, the posterior anteriority paradox arises. However, the pedagogy of creation operates at a level where paradoxes are allowed, and eliminating them would result in a banalization of the pedagogy itself.

The notion of incipient proposal focuses on that paradoxical space where an architectural germ is defined, but where the latter does not necessarily need to be developed into a project. An incipient proposal works as a matrix situation, belonging to that intermediate space between the imaginary and the real world. It is opened enough as to allow for different options of formalization, yet closed enough as to work as a feasible proposal in the empirical world. It can be developed and it means a qualitative change with respect to the conventional state of things.

1 / For the building of the Royal Palace and the transformation of its surroundings is greatly interesting the rigorous and exciting research carried out by Ángel MARTÍNEZ DÍAZ, *Espacio, tiempo y proyecto. El entorno urbano del Palacio Real de Madrid entre 1735 y 1885*, Artes Gráficas Palermo, S.L., Ayuntamiento de Madrid, 2008. The author also studies the Alcázar and gives an account of the several options to the project of the New Palace made before and during the execution of the works.

2 / AGP 6152, 6153, 6154. They are reproduced in the catalogue of the exhibition held at Madrid from October 29, 2002 to January, 26, 2003: Several Authors, *El arte en la corte de Felipe V*, Fundación Caja Madrid, Patrimonio Nacional and

A PLACE IN MADRID FOR FILIPPO JUVARRA'S ROYAL PALACE

by María José Muñoz de Pablo

The Royal Palace designed by Juvorra is probably the most ambitious piece of architecture planned for Madrid during its history. The grand building conceived by the Italian architect, with its gardens and squares intended for parade grounds, was going to integrate a palatial complex which would serve as an emblem of the Bourbon dynasty. Its matchless magnificence in this town during the second third of the eighteenth century would transform the city, conditioning its further development. The project was never carried out and we have no accurate information about its foreseeable location. These two negative facts lead us to speculate, searching on the city map the places where it could have been erected and imagining on the paper a different urban evolution of the city from what it actually came to be.

It is well known that Philip V's decision of building a Royal Palace was caused by the fire of the Alcázar, the ancient fortress, occurred on Christmas Eve in 1734. Nevertheless, it would be more accurate to say that this unlucky sinister only accelerated the decision of the monarch. He immediately requested Friar Filippo Juvorra's services to the Savoy's court. The architect answered quickly to the summons and moved from Turin to Madrid in April 1735. Only a year after the fire had destroyed the old fortress partially, he had concluded the project of a new royal residence. He didn't live very long, and after his death, in January 1736, his pupil and successor, Sachetti, took charge of the works of the Palace. He made other plans and began the long process of construction. Juvorra's plan did not go ahead, but not all of it fell into oblivion. Sachetti's palace inherited some concepts from Juvorra's one, and in the built palace we can see some features which remind us of the original design.¹

Although the New Palace was finally erected on the ruins of the old Alcázar, this was not the site Juvorra had thought for it. However, before speculating on its possible location and the consequences of it on the subsequent urban grid, it is useful to know what the documentation which has come to us says about the building and its dimensions, because although the formal composition only presents slight modifications in the different sources, its size is radically different, and the location was conditioned by the dimensions of the building and the accompanying gardens.

1. Sketches for the New Royal Palace of Madrid done by Filippo Juvorra in 1735.

Three outlines, in which Juvorra considered the plan of the Palace, have been preserved.² In these drawings he not only studied the building itself, but also the spaces outside it which would complete the pala-