



**METÁFORAS IMPLÍCITAS: LOS INTERSTICIOS DE LA COMUNICACIÓN EN EL  
PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO**

TEMA: docencia

SUBTEMA: Líneas de articulación curricular a partir de la expresión grafica

**GIACCIO, María Inés**

Facultad de Arquitectura y Urbanismo- FAU - Universidad Nacional de La Plata- UNLP

m.inesgiaccio@gmail.com

**PALABRAS CLAVES:**

Alfabetización, currícula, percepción.

**ABSTRACT:**

One of the most important purposes in the initial level of Architecture career is to make the students reach the academic literacy. Teaching and learning processes are mediated by graphic communication. However, the daily live speech practice in the classroom contains implicit metaphors that could condition the perception and cognition of architectural objects. This paper is presented in order to discuss the development possibilities of new speech practices based in the systematic interaction between picture and words.

**RESUMEN:**

Uno de los propósitos de mayor relevancia para el nivel inicial de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo es lograr la afiliación intelectual de los ingresantes en cuyo horizonte están la autonomía y el “saber legítimo” de los estudiantes. La experiencia docente tanto en el área de Comunicación como en Arquitectura desde la implementación de Teoría ha contribuido a la revisión de las prácticas de comunicación implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel inicial. En este artículo se presenta la experiencia del Taller de Comunicación TV2 García para el nivel de 1º año en la práctica desarrollada por los estudiantes para la 3º etapa en el reconocimiento de una obra arquitectónica. A partir de estos recorridos se sostiene que la interacción de la comunicación gráfica y la palabra “legitimada” estaría mediada por metáforas implícitas en el habla del aula cotidiana que condicionan la percepción y la cognición de los objetos arquitectónicos. Con el fin de debatir las posibilidades de desarrollo de una nueva discursividad basada en la interacción sistemática entre imagen y palabra, se presenta este enfoque de la articulación curricular.



## 1.- INTRODUCCIÓN

Tratándose de una de las tareas primordiales en el nivel inicial de la carrera de Arquitectura, la introducción a las convenciones de la comunicación en la disciplina en tanto productoras/ no productoras de representaciones espaciales nos interpela en una dimensión de débil visibilidad: la alfabetización académica.

En este artículo se presenta la experiencia del Taller de Comunicación TV2 García para el nivel de 1º año en la práctica desarrollada por los estudiantes para la 3º etapa en el reconocimiento de una obra arquitectónica.

Las prácticas de comunicación se despliegan en el Taller a partir de la presentación de obras consagradas de maestros de la Arquitectura que excepcionalmente pueden experimentarse con el cuerpo, habitualmente su interrogación se produce sobre un vacío perceptivo. No hay otra posibilidad de contacto más que a través de imágenes en dos dimensiones. ¿Qué significa *reconocer* una obra para un estudiante que se inicia en la carrera? ¿Cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje del “ver” la imagen? Se propone abordar en este artículo las oportunidades de articulación curricular en relación a las prácticas de alfabetización intelectual de los ingresantes.

## 2.- METODOLOGIA

El contexto de la experiencia pedagógica es el de la Arquitectura en tanto *institución*: “colección metódica de los principios de una ciencia o arte”, nos recuerda L. I Soler [1] “*no como un sistema cerrado, en el que todo es siempre igual, y donde el peso de la historia se convierte en un lastre que hay que soportar, sino como sistema abierto, donde lo importante no es aquello que ya está establecido, sino la posibilidad de construir variaciones desde ese momento en adelante*” [2]. Según este autor la índole del conocimiento disciplinar es esencialmente la de un “*proceso creativo basado en la “invención convencional” por lo que ya no primará la homologación como criterio pedagógico sino la enseñanza de un conocimiento creativo (que) supone la enseñanza de la diferencia*”. El desafío será hacer comunicable los *aspectos esenciales de la creación artística.*” *Es posible aprender la arquitectura como disciplina creativa* [3]. El marco de referencia para la propuesta de enseñanza de la experiencia que aquí se

presenta asume una posición que rechaza el *innatismo* de esas competencias creativas y se propone su adquisición mediante la experiencia del Taller.

El objetivo de la práctica está centrado en generar las condiciones de reconocimiento tridimensional de una obra a partir de los indicios aportados por su imagen terminada (fotografías, sin información de planos SPO) con el fin de descubrir el pensamiento arquitectónico subyacente en el proceso de diseño.

Es a partir de la práctica del boceto preliminar donde se desencadena la formulación de hipótesis de las intenciones del autor.

Si conocer es “*dotar a una experiencia <desordenada> de la Arquitectura de un orden,*” [4] la propuesta del trabajo práctico se centrará en la búsqueda de relaciones volumétricas y espaciales, formales, proporcionales, del objeto con el lugar, con la escala, con la materialidad, con el clima, con las propuestas de recorrido dentro de referencias programáticas generales.

Momento de indagación en la imagen que desalienta tanto la descripción localizante como el análisis por categorías y estimula la detección de la red de indicios que dará cuenta de los conceptos generativos de la obra.

## 3.- DESARROLLO

Frente al objeto real contamos con la *visión*, frente a los objetos re-presentados ¿cómo hacerlos *visibles*? Se retoman en esta instancia las nociones R. Arnheim en relación a la formación de conceptos a partir de la percepción de la forma. Frente a la controversia “*conceptos verbales vs conceptos pictóricos*” este autor posiciona al lenguaje como medio perceptual al afirmar que “*el acto de pensar exige imágenes y las imágenes contienen pensamiento.*”

Identificados aquellos esquemas preliminares a partir de la técnica del boceto se pone en marcha un proceso dialéctico entre las nociones de *cognición intuitiva y cognición intelectual* [5]. Arnheim define a la primera como aquella que tiene lugar en un campo perceptual de fuerzas que interactúan libremente. La segunda, supone la actividad de un observador que aísla los componentes y detalles relacionándolos desmontando el *continuum* de la imagen, de modo de desarrollar *conceptos secuenciados estables e*



*independientes*. El lenguaje viene a cumplir ese rol estabilizador.

Finalmente se propone la elaboración de una memoria-síntesis gráfica y escrita de lo explorado.

Durante la elaboración de este material se desarrolla la tarea docente de dotar el lenguaje de la disciplina. Material que comienza a formar parte del archivo institucional disponible, de la “lengua”, del territorio de lo *colectivo* [6].

Mediante los registros observacionales de las clases, del material gráfico y verbal producido, como también en las encuestas a los estudiantes, se han podido identificar los diversos modos en que el lenguaje participa como puente cognitivo entre las imágenes. Descubrir el *orden* implica una tarea de imbricación tanto de la percepción sensitiva como intelectual. Esa “*visión inteligente*” despliega imaginación y entendimiento como modo de conceptualización.

Pero hay otro material, del territorio de los sujetos, del “*habla*” individual [7] que queda relegada, cuando no sancionada como desvío, de aquello que F. Liernur, a partir de Cassirer, llama “*memoria cultural (que) coincide con la memoria involuntaria, y procede en la recepción de la obra por analogías igualmente involuntarias. (...) Para producir sentido como parte de los mecanismos de comprensión, el pensamiento visual conecta automáticamente las imágenes observadas con las que componen e archivo de formas y modelos de la memoria. De modo que en la percepción de las construcciones se articulan los propósitos que las originaron con todos aquellos otros significados que en ella deposita la memoria cultural: los faros, grutas, laberintos, carpas, templos, casas de muñecas, monumentos, portales, castillos, cabañas, fortalezas, etc. que provienen de la experiencia edilicia, pero también el infinito mundo de objetos y Formas atesorados con la experiencia vital. Es la memoria cultural y no solo el uso de las obras la condición que permite realizar ese completamiento de la función estética al que Sartre aludía al describir la “encarnación” de la escritura e la experiencia del lector*” [8].

A modo de hipótesis, este proceso de recepción de la obra presenta una zona de clivaje en la que las imágenes perderían la visibilidad donde las fija la disciplina. Región de analogías, productora de metáforas espaciales implícitas, a partir de esta experiencia de enseñanza y aprendizaje plantea indagar cómo estaría operando en la conceptualización

de quien aún no “*ve*” el espacio. Por ejemplo los esquemas compositivos del espacio dados en la literatura, conservados por la tradición, la tópica espacial, los universales espaciales arquetípicos, el valor semántico de las presentaciones espaciales y las aprehensiones convencionales particulares de las épocas, las culturas literarias.

Los aportes de Lakoff advierten cómo los conceptos que rigen nuestro funcionamiento cotidiano, configuran un sistema conceptual predominantemente metafórico [9], nos habilitan interrogar el discurso que circula en el aula. Analogías que surgen también del uso automatizado del lenguaje con la puesta en curso de estereotipos verbales y *slogans*. Cómo este “*habla*” está impregnada por metáforas del espacio que *habitualmente* lo caracterizan en tanto continente, “...*la obra abraza...*”; como contenido “...*la obra se pierde...*”, o cuando se lo convierte en algo *animado* - analogías orgánicas [10]-. Lo que se observa es una resemantización de las obras mediante unas metáforas que habitualmente fijan el momento de origen en el proceso de diseño velando las posibilidades de relacionar aquello que ordena y configura el espacio arquitectónico al mismo tiempo que son relegadas al plano de la fantasía sin visualizar su potencial creativo.

#### 4.- CONCLUSIONES

Cuestionar el *realismo clásico* donde *ver* y *percibir* se conciben como sinónimos, demanda un trabajo de metacognición de estas metáforas implícitas, es “*introducir en la esfera de lo consciente algo que en la mayoría de los casos se produce por medio de acciones del inconsciente*” (...) “*pasar del subconsciente al plano consciente los procesos de pensamiento a través de los cuales un diseñador resuelve los problemas arquitectónicos que se le plantean*” [11]. Al ver el objeto es creado, re-creado.

W. Benjamin nos dice que la imaginación no es fantasía subjetiva sino facultad para percibir relaciones, correspondencias y analogías estructurales de las cosas.

Si lo que está en juego es la enseñanza de un conocimiento que en parte es creativo el desafío será encontrar canales de comunicación curricular para que la alfabetización sea también desde la diferencia.



## 6.- REFERENCIAS

- [1] LINARES I SOLER A. (2006). La enseñanza de la Arquitectura como poética. 36
- [2] Op. cit. 37
- [3] Op. cit. 28
- [4] Op. cit. 28
- [5] ARNHEIM R. (1986) El pensamiento visual, 246
- [6] LINARES I SOLER A. (2006).Op. cit.
- [7] Op. cit.
- [8] LIERNUR F. (2010). Arquitectura, en teoría. Escritos 1986-2010, 113.
- [9] LAKOFF G. y JOHNSON M. (2009). Metáforas de la vida cotidiana.
- [10] PIÑOÑ H. (2005). La forma y la mirada.
- [11] LINARES I SOLER A. (2006). Op. cit. 61