

Imagen proceso. Crónicas de la mirada

María Inés Giaccio

Universidad Nacional de La Plata
m.inesgiaccio@gmail.com

Paula Panizza

Universidad Nacional de La Plata
paulapanizza@yahoo.com.ar

Introducción

Compartimos una experiencia pedagógica, con la intención de propiciar el debate sobre las oportunidades para desarrollar nuevas didácticas en la enseñanza de la comunicación gráfica, en la modalidad de educación a distancia y las posibilidades que ellas abren para la reflexión crítica de la relación entre ver y saber, base de la alfabetización (disciplinar, verbal, visual). Comenzaremos delimitando conceptualmente el término experiencia, como sugiere Larrosa, al señalarla:

primero, una invitación a explorar el par experiencia/sentido como alternativa o como suplemento a un pensamiento de la educación elaborado desde el par ciencia/técnica o desde el par teoría/práctica. Segundo, la necesidad de reivindicar la experiencia y de darle una cierta legitimidad en el campo pedagógico. Y tercero, algunas precauciones para que ese pensamiento de la experiencia, o desde la experiencia, no se vuelva contra la experiencia y la haga, otra vez, imposible, y la deje, otra vez, sin lenguaje (2003, p. 7).

Se trata de una propuesta de intervención académica para la materia “Comunicación” del 2º y 3º nivel (Taller Vertical de Comunicación García, 2020) que, en el marco del confinamiento pandémico, implicó trabajar en EAD desde la plataforma institucional Aulasweb, así

como reformular prácticas y recursos en función de contenidos para el nuevo escenario.

El fenómeno urbano en su registro gráfico es el objeto de estudio de la actividad abordada. Es una práctica situada, en la que coinciden estudiantes y docentes, centrada en la comunicación gráfica del hecho urbano en su dimensión espacial. Es allí donde acontece una suerte de “conversación” entre imagen y contexto, donde el dibujo no se concibe como un fin en sí mismo sino como un medio para comprender y develar, para desarrollar una “visión inteligente” (Arnheim, 1986) que despliegue imaginación y entendimiento como modo de conceptualización. La disciplina nombra esta práctica como croquis o boceto, una imagen fija, construida a partir del diálogo con los docentes mediadores del pensamiento disciplinar. Sin la palabra como médium, la práctica resulta limitada a lo instrumental. La perspectiva, como instancia definitoria, carece de registro verbal, del modo en que trazos y manchas construyen la imagen de lo percibido en términos de enunciación de la arquitectura.

Confinados en nuestras casas, e impedidos de abordar el hecho urbano, propusimos la experiencia¹ desde la indagación de la información sobre arquitecturas situadas que los diferentes recursos/soportes hipermediales e hipertextuales habilitan. Conocerlos e interpretarlos en la construcción misma de una imagen. En nuestro campo disciplinar, el lenguaje –en tanto representación verbal y visual– se expresa en distintas codificaciones, soportes y materialidades, que articuladas en el tiempo construyen diversas narrativas en las que “el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad” (Dondis, 2012, p. 4)². Consideramos esa rela-

¹ “la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa”, sobre la relación entre experiencia y formación. (Larrossa, 2003, p. 7)

² La autora define el lenguaje como “un recurso comunicacional con que cuenta el hombre de modo natural y ha evolucionado desde su forma primigenia y pura hasta la alfabetidad, hasta la lectura y escritura. La misma evolución debe tener

ción entre ver y saber en la base del proceso de alfabetización. Adoptamos aquí el concepto de alfabetización académica acuñado por Paula Carlino (2013, p. 370) quien la define como “proceso de enseñanza que puede –o no– ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas”.

En ese contexto de distanciamiento aún presente, para desarrollar la propuesta de intervención nos planteamos una serie de interrogantes referidos a los condicionamientos del aprendizaje situado y las posibilidades de restituir el diálogo como precondition para dar inicio a la alfabetización.

De tal ojo, tal objeto

En el devenir histórico de la representación arquitectónica y en la tradición de su enseñanza, podemos señalar un primer momento signado por la abstracción que representa la perspectiva central hegemónica, en la que los objetos forman parte de un campo visual que transforma la relación del sujeto observador y el objeto. Esto redujo la visión a la mirada fija e implicó la pérdida del potencial para el movimiento de la ojeada temporal, del vistazo, del ojo ambulante (Jay, 2017) Lo visible en ese espacio perceptivo se concibe en un espacio homogéneo, regularmente ordenado, duplicado por la extensión de una malla reticular de coordenadas: el “velo de Alberti”.

lugar con todas las capacidades humanas involucradas en la previsualización, la planificación, el diseño y la creación de objetos visuales” (Dondis, 2012, p. 3).

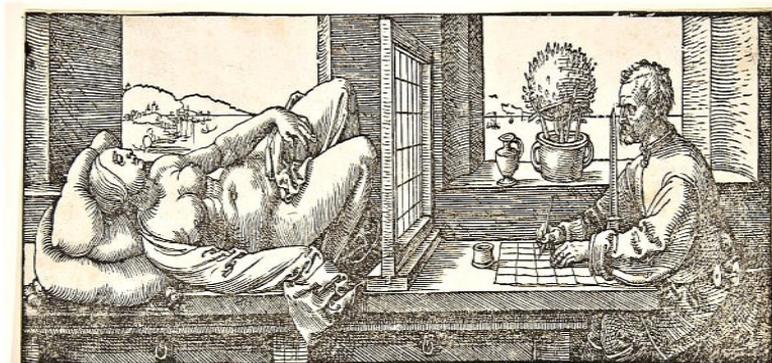


FIGURA 1. Dibujante haciendo un dibujo en perspectiva de una mujer reclinada, ca. 1600. Xilografía. Dürero

Una visión pasiva (Kepler) que con Descartes fundará el sujeto de la Modernidad. La sistematización planteada por Gaspard Monge con su Sistema de Proyecciones Ortogonales (S.P.O.) introduce una convención que –universalizada– es adoptada como código principal de comunicación en las disciplinas proyectuales y que completa este proceso de dualización entre sujeto y objeto. Rigen desde entonces la precisión, la anomia, la infinitud, el número, el cálculo, el control y el consumo. De esta manera, se edificó procesualmente la disociación de los significantes visuales respecto de los significados textuales, llamado por Martin Jay (2017, p. 46) como la *desnarrativización de lo ocular*.³

³ “El proceso de desnarrativización encontró un acicate aún más poderoso en la gran innovación técnica del arte renacentista, lo que los distintos autores llaman la invención, el descubrimiento o el redescubrimiento de la perspectiva, la técnica de traducir el espacio tridimensional a las dos dimensiones del lienzo plano. A partir de ese momento fue posible preocuparse más por las reglas y procedimientos para alcanzar la ilusión de perspectiva que por el tema representado. El espacio, más que los objetos que había en él, fue cobrando una importancia creciente. Aunque León Battista Alberti -el primero en explicar la gran innovación de Filippo Brunelleschi en su tratado *Della Pittura*, fechado en 1435-105- subrayó la importancia de la historia de la pintura, o historia ennoblecedora, sus sucesores no siempre estuvieron dispuestos a transitar por esa senda. El empleo precedente de figuras en el cuadro que mostraban literalmente sus acciones, pronto cayó en desuso. Con la diferenciación de lo estético respecto de lo reli-

transformación generalizada por la que se pasó de leer el mundo como un texto inteligible (el “libro de la naturaleza”) a mirarlo como un objeto observable pero carente de significado (...) Sólo con esta transformación epocal pudo darse la “mecanización de la imagen del mundo” tan esencial para la ciencia moderna (Jay, 2017, p. 46).

Asumimos la imagen como lugar de convergencia entre el sujeto que observa y lo observado, y al sujeto como territorio de arraigo de la visión, como posibilidad para el experimentar auténtico del mundo real.

Es, desde esta afirmación, que nos preguntamos por el paradigma comunicacional con el que llevamos adelante nuestra práctica pedagógica en los primeros años. Porque reconocemos que esta práctica visual naturalizada, dominante, conlleva a situar el ojo dentro de un “campo visual” más que en un “mundo visual”. A partir de este posicionamiento nos preguntamos cómo distinguir el proceso de apropiación de una imagen en tanto momento de comprensión del saber proyectual y no un simple almacenamiento de estímulos visuales.⁴

¿Qué oportunidades ofrece aún este paradigma?

Esta suerte de disciplinamiento de la mirada de la mano de la pervivencia del modelo epistemológico ha erigido y consolidado en la cultura disciplinar un modo incuestionable de representación de mundo, un método “verdadero”, refractario de los vaivenes que el paso del tiempo, la técnica, la tecnología y la filosofía imprimen a todo campo del saber. Esta relación entre ver/saber, ver/ poder, en suma, entre imagen y convención, habita el centro de gravedad del

gioso, que antes hemos señalado como una consecuencia de la Reforma, la perspectiva tuvo libertad para seguir su propio camino, y se convirtió en la cultura visual naturalizada del nuevo orden artístico”. (Jay, 2017, p. 46)

⁴ John Berger plantea que una metáfora más apropiada que la albertiana de la ventana al mundo sería la de “una caja fuerte colocada en una pared, una caja fuerte en la que se ha depositado lo visible” (Jay, 2017, p. 52). Este concepto fue previamente desarrollado por Johnson y Lakoff que plantearon que “conceptualizamos nuestro campo visual como un recipiente y conceptualizamos lo que vemos como algo que está dentro de él”. (Jay, 2017, p. 53).

problema, porque al hablar de convención hablamos de una tradición cultural en la que se estructuran, organizan, modifican los acuerdos de sentido, las significaciones.

Concebimos el acto de dibujar como un acto de interrogación de las apariencias, de la forma⁵ entendida como “esencial constitución interna de un objeto (...) forma (que) se identifica con el moderno concepto de *estructura*” (Martí Arís, 2005, p. 36) y asimismo, forma como “aspecto o conformación externa, de modo que se convierte en sinónimo de *figura*” (Martí Arís, 2005, p. 36). Dibujar atañe al espacio y al tiempo, e implica tomar microdecisiones, determinar qué trazos o manchas comienzan a entramarse como signos de la imagen en un proceso lineal e irreversible. Desocultar el sentido de la jerarquización de los significantes gráficos –antes manchas, trazos– en tanto portadores de saber proyectual, es una tarea metacognitiva que devuelve el rol de lector al autor. Autor constructor de lo que llamamos imagen-argumento: entramada de la percepción sensitiva como intelectual. Una experiencia de la que participan sincrónicamente, y de modo situado, estudiantes y docentes. En ese diálogo nace la imagen lejos de toda pretensión de iconicidad con lo que se da a la vista, lejos del oficio del ilustrador. Es en la ausencia de la temporalidad que encontramos el límite del paradigma epistemológico, dimensión fundamental en todo proceso cognitivo que habilita la innovación.

Imagen proceso

Planteamos una aproximación metodológica a la comprensión de la forma urbana y arquitectónica en tanto proceso. Proponemos graficar para argumentar cómo hace paisaje, cómo potencia la calle como signo y como objeto.

Intentamos restituir ese acontecer de la imagen en esto que nombramos “Imagen Proceso”, como el desplegar de los momentos que

⁵ La noción de forma como estructura remite a las dimensiones inteligibles del objeto y abre la puerta a la concepción abstracta. La noción de forma como figura refiere, ante todo, a las “dimensiones sensibles o perceptibles del objeto y constituye la base de la elaboración figurativa” (Martí Arís, 2005, p. 36).

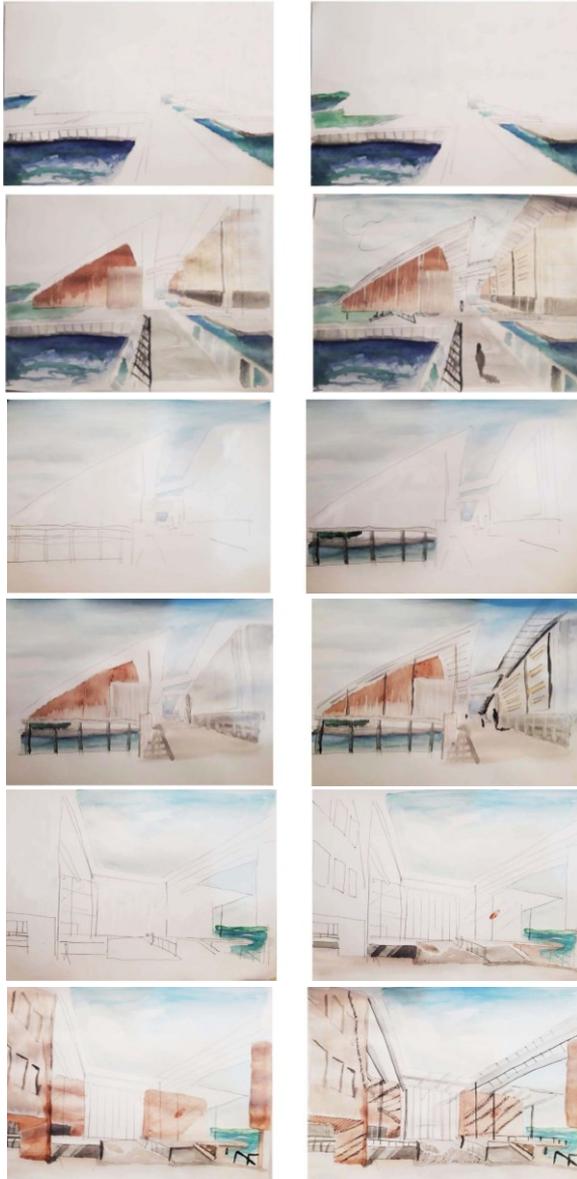
integran su creación al proponer una secuencia –la captura fotográfica de cada instante– en la que el estudiante establece un principio de relación entre lo que observa y lo que decodifica, en la construcción de su saber proyectual.

Es en el montaje de estos trazos, en el modo, en el orden de prelación y en la secuencia en la que se plasman como signos en el soporte, lo que constituye ese “saber decir”. La narración de la entrada al objeto desde el saber ver del arquitecto. Es así como el montaje adquiere una voz.

La imagen resultante no es la última concluida. La “imagen fija” es su lectura en secuencia⁶, es la decodificación “*en*” el proceso, en el acontecer.



⁶ Así es cómo podemos observar en las distintas series, de modo sistemático casi, que es el paisaje el que imprime los primeros trazos a la mirada, donde el agua como plano material, como textura y como soporte desde el que contemplar/comprender la topografía como escenario/ soporte de los sucesivos planos en que acontece el fenómeno urbano; el cielo como continente, organiza la escena en que “emerge” con su materialidad singular la arquitectura, que recoge tradiciones constructivas vinculadas al bosque y al mar, lo naval y la madera, que potencia las tonalidades de la luz nórdica; y finalmente es ocupando el vacío el modo en que se presenta, en el sentido que hace presencia, la obra de arquitectura. Corporizando una serie de límites de presencia etérea y liviana, que es dentro, fuera y entre, que siembra preguntas, que invita desde su existencia a (re) conocer el paisaje.



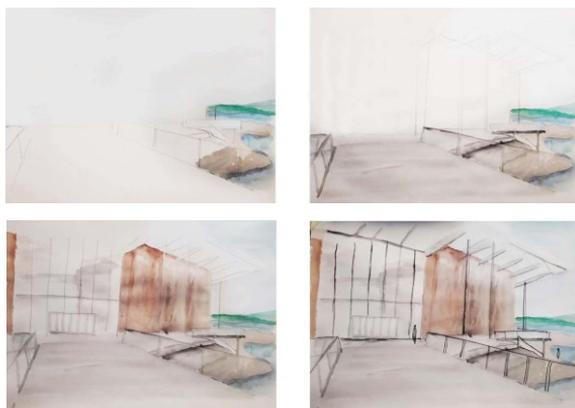


FIGURA II. Serie I a VI. Est. Karen Floriani, curso 2020

La experiencia propuesta es individual; comprende instancias de indagación, comprensión/interpretación/producción, socialización, intercambio, postproducción. La hemos planificado articulando momentos sincrónicos y asincrónicos, momentos de debates en foros, instancias de evaluación y autoevaluación.

El recurso Foro lo utilizamos para comenzar a pensar el tema, familiarizarnos con otras miradas, en la búsqueda de ese aporte cualitativo, de carácter informativo/reflexivo, así como el intercambio y socialización de lo producido. El de tipo único en formato P y R (foro de pregunta y respuesta) nos permitió provocar el recorte o encuadre del tema, con participación de todos los estudiantes. Mientras que la “oficina de trabajo” por comisión, en modalidad “debate sencillo”, posibilitó toda la serie de intercambios y consultas de los estudiantes sobre la resolución del trabajo previo a la entrega, así como la devolución posterior.

Planteamos la clase⁷ segmentada en momentos a fin de optimizar el uso del tiempo: el primero, sincrónico de intercambio y reflexión,

⁷ **2 a - Encuentro sincrónico de apertura:** Momento de recuperación del intercambio del foro general y planteo del tema. De carácter obligatorio y especialmente **prospectivo**.

2 b - Momento de proyectar offline: Tiempo en que los estudiantes plantean sus proyectos de trabajo a partir de todo lo abordado y aportado en el foro y en

el segundo, de proyectar *offline* el trabajo, y el tercero (optativo), sincrónico de intercambio de “proyectos”. La entrega se formaliza en el recurso glosario.

Dispusimos para los encuentros sincrónicos salas de conferencias por comisión a través de los recursos que brinda el espacio: la pizarra *BBB*, las notas compartidas, el chat general y/o privado, etc.

Lo intercambiado, debatido, producido en cada encuentro es el primer tramo del proceso de producción de cada actividad propuesta, que completarán de manera asincrónica, previa socialización e intercambio en el foro correspondiente. Desde la idea del Taller como dispositivo y del aprendizaje colaborativo, pensamos la construcción de este entramado pedagógico, de imbricación de aspectos cognitivos y sociales, donde podemos reconocer:

las dinámicas interactivas más relevantes, que forman parte del desarrollo de toda red de aprendizaje: a) el intercambio de experiencias y conocimientos con otros, b) la producción conjunta de proyectos (de innovación, de investigación, etc.), c) la creación de grupos de trabajo, comunidades, debates y congresos, d) el ofrecimiento de apoyo a otros participantes de la red (resolver dudas, dar orientación, hallar soluciones), f) la autoevaluación y la evaluación entre pares; g) la búsqueda colaborativa de recursos de aprendizaje; y h) la construcción de un perfil personal (Caldeiro, 2014, p. 6).

En este escenario –el Taller–, proponemos trabajar desde la noción de:

que el aprendizaje colaborativo se produce a través del flujo de las interacciones grupales sincrónicas y asincrónicas, muchas de las cuales se documentan de forma automática en las plataformas digitales

la instancia sincrónica. Si se quiere con dos instancias, de reflexión/ decisión primero, y luego de pre- producción, ya que deben materializar en bocetos intencionados y proporcionados el resultado de la toma de decisiones. De carácter obligatorio de 14:30 a 16:30.

2 c - Encuentro sincrónico de cierre: momento de socialización de los “proyectos” elaborados con y entre los estudiantes, que da la posibilidad de acortar tiempos para plantear ajustes, de forma y de fondo. De carácter **optativo**. De 16:30 a 17:30

2 d - Entrega proyecto: 18:00 hs. Lo entregado es devuelto colectivizado en la oficina de trabajo por comisión (foro sencillo) de modo que la devolución a la pregunta de un estudiante sirva para todos.

configuradas para operar como entornos que median la comunicación a lo largo del proceso educativo (Caldeiro, 2014, p. 6).

Lo hipermedial, al abreviar en diversas fuentes, tanto visuales, sonoras, verbales, reales, ficcionales virtuales, etc., permite y propicia a los estudiantes construir caminos asociativos propios, explorar, experimentar y configurar sus propias estructuras cognitivas, tramando la propia subjetividad. El estudiante en este escenario, asume otros roles, constituyéndose en autor, coautor de productos culturales y emisor de contenidos digitales. Es en esta gestión que se apropia y ensancha su autonomía. En este proceso, en el escenario virtual, el docente, situado en el lugar de orientador, construye desde la palabra, la experiencia y la memoria, las oportunidades para la exploración, formulación y despliegue de nuevas didácticas.

Conclusiones

Esta experiencia, iniciática de algún modo, permitió afirmar los cuestionamientos ya explicitados al paradigma vigente en el proceso de formación de un estudiante de Arquitectura, y confirmar la resistencia a interpelarlo en parte por nuestra comunidad académica. Como respuesta a esta propuesta, muchos trabajos fueron resueltos por vía del *habitus*,⁸ comprendiendo que se trataba de lograr “una imagen”, a partir de la secuencia de capas de “dibujo” superpuestas en el espacio-soporte. Contrariamente, con esta propuesta buscamos desplazarnos hacia otro paradigma –provisorio también– que, independientemente de los medios seleccionados para la comunicación, rescate la mediación lingüística del observador, su ojo encarnado,⁹ como

⁸ Bourdieu (1993, p. 22) lo define como “el sistema de disposiciones adquiridas por la experiencia y socialmente constituidas, que permite engendrar una infinidad de golpes adaptados a la infinidad de situaciones”. Agrega que este “sistema de estructuras cognitivas y motivacionales es un mundo de fines ya realizados, modos de empleo a seguir y, de objetos dotados de un carácter teleológico permanente”. Esto no implica la repetición mecanizada ni automática, por el contrario.

⁹ Este concepto fue ampliamente desarrollado por la Fenomenología.

productor de sentido, adscribiendo a la postura foucaultea de asociar ver y decir al saber, en donde el “ver”¹⁰ remite a un modo posible de organización de mundo, en el que visibilidad y enunciabilidad constituyen los modos primeros del acontecer.

Porque entendemos el camino hacia la alfabetización de nuestros estudiantes como el modo de poder pronunciar. Escribir nuestro mundo de la arquitectura es encontrarnos en esta propuesta de intervención, es la oportunidad para señalar la necesidad de abrir posibles líneas de investigación en nuestro campo disciplinar.

En palabras de Doberti (2003, p. 74), porque:

esa aprehensión que es mirada, es decir que es organización e interpretación, solo se estabiliza, solo es entidad cultural cuando con el dibujo se completa, cuando a través del dibujo, puede decir qué mira del mundo y desde dónde mira ese mundo al que hace nacer.

Referencias bibliográficas

- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Berger, J. (2005). *Sobre el dibujo*. Alfaguara.
- Bourdieu P. (1993). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI editores
- Bourdieu P. y Passeron J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. E. Laia S.A.
- Caldeiro, P. (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales. *Austral Comunicación*, 3(1),13-30. <https://doi.org/10.26422/aucom.2014.0301.cal>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Cendeac.
- Doberti, R. (2003). La mirada. *Revista de Arquitectura [SCA]*, 208, 72-74.
- Dondis, D. (2012). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Gustavo Gili.

¹⁰ El ver no alude a lo visual, sino que es una apuesta a la comprensión.

- Jay, M. (2017). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Akal. Estudios visuales.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia dada en el Seminario Internacional “La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”. Serie “Encuentros y Seminarios”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martí Arís, C. (2005). *La cimbra y el arco*. Fundación Caja de Arquitectos.
- Sarquis, J. (2004). *Itinerarios del Proyecto. Ficción de lo real*. Ed. Nobuko.