

Actas de Diseño

**ÁREA TEMÁTICA: Educación Superior
Análisis de Casos y Experiencias Pedagógicas Significativas
Innovación en Estrategias de Enseñanza**

AUTOR:

Arquitecta Irma Soledad Abades
Profesora Asociada Sistemas de Representación Arquitectónica I
Profesora Titular Permanente: Morfología

INSTITUCIÓN:

Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Arquitectura
Cátedra Sistemas de Representación Arquitectónica I
Sede Buenos Aires

TÍTULO DEL ARTÍCULO:

Diseño de una estrategia creativa para la traducción y generación de imágenes.

Ante los problemas de comprensión que presentan los alumnos en el aula por la fragmentación del discurso verbal, visual, gráfico y/o gestual, se expone una experiencia que permitió y permite indagar sobre el tema para desocultar impedimentos que obstruyen los procesos cognitivos.

Se presenta el Diseño de una Estrategia en el campo de la enseñanza implementada en el primer año de la Facultad de Arquitectura en la asignatura Sistemas de Representación Arquitectónica I (1) que tiene la capacidad de trasladarse y tener aplicación en cualquier campo del aprendizaje del espacio, tanto interior como exterior.

Objetivo

La actividad en el aula-taller se orienta hacia aquellos alumnos que recién se inician, que aún no han adquirido destrezas en la gráfica como herramienta de expresión de una idea o como traductora de una propuesta arquitectónica, con un vocabulario aún sin precisiones y que, al sacarlos de la estructura en la que están afianzados y proponerles una nueva mirada sobre el mismo hecho, se vuelven reticentes o se encuentran bloqueados por no poder abordar el problema desde los ángulos que estaban acostumbrados a hacerlo.

Por lo tanto esta propuesta les permite construir un nuevo ángulo de visión, cuestionar lo conocido, armar un nuevo modelo de pensamiento para luego poder recurrir a un modelo gráfico que lo exprese.

De este modo los estudiantes, obligados a pensar antes de dibujar provocan desde esa acción nuevas decodificaciones, vínculos de distinto grado y asociaciones que permitirán romper con las estructuras subyacentes.

Se plantea dentro de una estructura metodológica, analizar un texto con descripciones espaciales pregnantes y realizar dibujos descriptivos emergentes de los relatos dados.

Se entiende que el dibujo al que se alude es aquel que actuará como traductor de una descripción literaria y que ...”la toma de conciencia de las relaciones espaciales, ocurre en

dos niveles muy diferenciados que los psicólogos distinguen como el nivel *perceptual* o *sensomotor*, y el nivel *representativo* o *intelectual*. (2)

Ante este desafío, los alumnos ya están involucrados en un proceso de ideación que, aunque intuitivo, es el primer momento creativo proyectivo dentro del primer año de la carrera. La técnica sugerida es blanda proponiendo el uso del pastel o crayón sobre soporte negro, de textura rugosa y dimensiones A3 ó 35 x 50 cm.

La estrategia se inicia con la lectura de fragmentos del libro de Ítalo Calvino “Las Ciudades Invisibles”.(3) La elección de estos textos se justifica por el impacto emotivo que causa en el lector, por ser un detonante provocador de imágenes visuales, porque los relatos contienen datos de fuerte reconocimiento espacial para ser registrados por medio del dibujo y que en su sintaxis obligan a producir una nueva mirada sobre un contexto (que en este momento es ese texto) e imponen armar otra estructura de códigos descriptivos espaciales, tan posible como la que los alumnos hasta el momento están habituados a emplear.

Se seleccionaron relatos descriptivos de cuatro ciudades: Fedora (Las Ciudades y el Deseo. 4. Cap. II) por la descripción que brinda de su nivel consistente y de su mágico emplazamiento; Valdrada (Las Ciudades y los Ojos. 1. Cap. III) por su capacidad de duplicación; Ersilia (Las Ciudades y los Cambios. 4. Cap. V) por las relaciones de vínculo que en ella se establecen; a las que se agrega Ottavia (Las Ciudades Tenues. 5. Cap. V) por el mágico mallado que presenta.

Es patrimonio de los alumnos definir cómo traducir la esencia de los relatos (se asigna uno por estudiante) dando una versión del mismo por medio de una gráfica expresiva. Ellos son, desde este momento, los nuevos Marco Polo que mostrarán al Kublai Kan a través de sus dibujos, esos dominios que él nunca alcanzará a visitar.

Las dificultades aparecen cuando los alumnos no comprenden la dinámica del proceso de búsqueda conducida y se orientan a obtener un producto final que supuestamente satisfaga las demandas de la Cátedra. Para sortear este escollo epistemológico se recurre a la reflexión sobre la acción, al reordenamiento del proceso de búsqueda, a la verbalización de sus ideaciones.

Desde aquí los alumnos comienzan a construir su campo justificatorio.

Reflexión

Ante este planteo cabe atender qué representar:

- a) La idea descriptiva que emerge del relato.

Se toma al relato como argumentación inferida que requiere de un emisor, un receptor y un canal y que a su vez conlleva un mensaje y un código propio por medio de los cuales se pueda transmitir y recepcionar su estructura lógica con su carga de significado.

- b) El símbolo que conlleva.

Se considera como símbolo a aquella forma de exteriorizar un pensamiento o idea, incluso abstracta.

- c) Lo que Marco Polo relata acerca de esas ciudades.

El relato como estructura discursiva, consiste esencialmente en que alguien cuenta una historia, y aquí es Marco Polo quien se ocupa de relatar características de aquellos dominios a los que su rey no puede arribar debido a las dimensiones de su reino.

- d) Lo que el Kublai Kan interpreta de esos relatos.

Se hace referencia a las diferentes actividades mentales implicadas en el proceso interpretativo convirtiéndose en este momento los docentes, en un hipotético Kublai que

desconoce sus territorios y se apropia de los mismos a través de los dibujos que le presentan.

e) Lo que cada alumno decodifica de ese texto.

El objetivo se centra en una decodificación personal que permitirá superar la idea del dibujo agradable juzgado desde su fuerte iconicidad. En este caso, los valores para traducir la imagen emergente del texto provienen de la propia creatividad del alumno.

f) El signo que Ítalo Calvino construye.

Según Ferdinand de Saussure, el signo lingüístico proviene de la combinación de significante y significado, de forma que constituyen como las dos caras de una moneda. En este caso, el *significante* del signo lingüístico es el conjunto de letras con el cual Calvino escribió cada uno de los relatos y, el *significado* es el concepto, lo que construye el plano del contenido. Pero a su vez el *significante* también consta de una *imagen gráfica*, y para su obtención intervendrán los sentidos, la memoria, los afectos, la historia personal de cada alumno al momento de develar esos espacios que Marco Polo describe.

g) El significado que cada uno le atribuye.

En este caso, para atribuir significado, los alumnos hacen uso de referentes que pertenezcan a la realidad y que (suponen) pueden compartir tanto el emisor (alumno/s) como el receptor (docente) entendiendo como referentes a aquellos elementos que el mensaje toma de la realidad.

La correspondencia entre el lenguaje del autor, su pensamiento y esa descripción que se encuentran comprometidos en traducir. Ahora bien, *“si el lenguaje no se asemeja de inmediato a las cosas que nombra, no está por ello separado del mundo; continúa siendo, en una u otra forma, el lugar de las revelaciones y sigue siendo parte del espacio en el que la verdad se manifiesta y se enuncia a la vez.”*(4) La búsqueda se dirige a la coherencia entre las variables mencionadas más que a una traducción gráfica inmediata y literal a la vez que se indaga desde qué dimensión se puede (tanto de parte del alumno como del docente) comprobar o refutar la misma.

h) El aspecto social que se encuentra implícito en esos relatos.

La comunicación que establece Calvino en su relato con los dos protagonistas, el alumno que ahora se convierte en un miembro más de ese momento interpretativo y el mensaje que desborda los límites de los territorios descriptos.

Ante el texto, como fragmento del libro, el alumno decidirá qué función cumple:

Se puede considerar al fragmento como una organización que remite exclusivamente al relato en sí mismo, o a una estructura que posibilita realizar asociaciones mayores.

Si la respuesta corresponde al última posibilidad, se podrán hacer evocaciones apelando al recuerdo, a los afectos, a las tendencias ideológicas, a las influencias, a las presiones del medio, a proyecciones futuras, a mandatos familiares, a requerimientos sociales, etc.

Extensión

El tiempo de puesta en práctica y desarrollo de esta propuesta es estratégicamente breve, por lo cual se destinan dos encuentros para su desarrollo, durante los cuales se marcan lapsos como: el momento de la lectura, el momento de la decisión de qué se va a dibujar, el momento del dibujo propiamente dicho, el momento de la socialización de la experiencia y el momento de la justificación.

Etapas

Se presenta en un inicio la etapa de lectura donde el horizonte de los alumnos no se extiende más allá de la acción de leer y comprender el mensaje emanado del texto.

A continuación aparece el compromiso de expresar gráficamente ese mensaje, primer etapa de desconcierto frente al soporte vacío y a la herramienta blanda. Etapa de dudas acerca del contenido a volcar y de cómo ejecutarlo. El “qué” y el “cómo” bloquean los primeros momentos de decisión, hasta que comienza la acción sin apoyo de posibles nociones de semejanza. Considerando que “... *la semejanza ha desempeñado un papel constructivo en el saber de la cultura occidental. En gran parte fue ella la que guió la exégesis e interpretación de los textos; la que organizó el juego de los símbolos, permitió el conocimiento de las cosas visibles e invisibles, dirigió el arte de representarlas. El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los secretos que servían al hombre. La pintura imitaba al espacio. Y la representación se daba, ya fuera fiesta o saber, se daba como repetición: teatro de la vida o espejo del mundo, he ahí el título de cualquier lenguaje, su manera de anunciarse y de formular su derecho a hablar.*” (5) en este momento el alumno descubre que carece de ese recurso-soporte cultural.

La siguiente etapa también provoca temores por tener que mostrar su interpretación, que es un mostrarse a sí mismo, es la etapa de justificación. Este es el momento en que se da la posibilidad a los alumnos de manifestarse y explicar desde dónde ha construido esa imagen para que se puedan juzgar sus logros y sus dificultades en la trasmisión, por medio del dibujo, de lo que él interpretó, decodificó y valoró de la lectura.

Esto no implica un juzgamiento sobre la construcción del dibujo, en esta fase se verifica la correspondencia entre lo que cada alumno interpreta y lo que su dibujo manifiesta.

Esta mirada sobre la correspondencia lograda entre texto y gráfica, las fortalezas y debilidades de la traducción, puede explicarse desde:

- a) Lo que el alumno lee.
- b) Lo que el alumno interpreta
- c) Lo que el alumno idea (sus prefiguraciones)
- d) Lo que el alumno grafica
- e) Lo que el alumno declara
- f) Lo que el alumno justifica

Estas acciones: leer, interpretar, idear, graficar, declarar y justificar no se ordenan necesariamente en este único y lineal sentido durante el proceso. En el alumno, salvo la acción de leer, que está ubicada en un ineludible primer lugar, y que es absolutamente objetiva, las otras acciones coexisten, se superponen y se repiten en la construcción de todo un tejido de decodificación y traducción de la imagen textual en gráfica.

Dinámica de Taller

Operativamente se producen una instancia de lectura y elaboración; una instancia de exposición general de la producción del taller (momento donde se presentan las miradas y las hipótesis propuestas) una instancia de exposición de los problemas particulares y de las miradas selectivas que provocaron posicionamientos y enfoques específicos.

Las distintas instancias reflejan el momento en que el alumno se mira y es mirado por sus pares colaborando esta dinámica en la construcción de metaprocesos cognitivos.

La propuesta fundamental es abrir un canal de comunicación tendiente a que el mensaje llegue con la eficacia deseada. Si esto no se produce puede ser por múltiples factores, entre otros porque:

- a) No hay retroalimentación
- b) Hay interferencia

- c) Emisor y receptor no comparten los mismos códigos.
- d) No existe un referente que pertenezca a la realidad que comparten el emisor y el receptor.
- e) Hay fragmentación en la estructura de traducción literaria a gráfica.

Sobre esos posibles obstáculos epistemológicos es importante la presencia del docente que trabaja motivando (motivación como anticipación de una meta) al alumno para que supere estos posibles bloqueos.

Como instancia final queda la de la crítica general valorativa que transita desde una mirada conceptual general a una reflexión particular sobre cada hipótesis presentada. Se debe tener en cuenta que más de un alumno ha recibido el mismo texto, lo cual permite comparaciones entre miradas y productos finales despertando a la vez una conciencia crítica acerca del fenómeno graficado.

Cabe describir desde dónde se enfocará la evaluación de todo este proceso, cuáles serán los parámetros a utilizar, teniendo en cuenta fundamentalmente lo ya manifestado en el ítem anterior: se observará qué coherencia existe entre lo que el alumno lee, lo que interpreta de esa lectura, lo que anuncia que va a develar a través de su dibujo y la respuesta gráfica final.

Devolución

“En Psicología se considera que el objetivo básico de la devolución es la transmisión de la información. En Pedagogía podríamos decir que la trasmisión de la información debiera darle la oportunidad al alumno de reelaborar o reestructurar la información construida hasta el momento. De esta manera le estaríamos dando la posibilidad de construir de manera más acabada el conocimiento.”(6)

Se propone una devolución cualitativa, que sirva como guía reflexiva dentro de la cual se puedan analizar y valorar las líneas generales del proceso productivo dentro del marco mayor de la asignatura, realizando una lectura sobre procesos y resultados que permita analizar comportamientos en el campo del dibujo e innovar en el diseño de estrategias optimizadoras del proceso de enseñanza. El propósito planteado de iniciar al alumno en la comprensión del espacio tridimensional, en el reconocimiento de las cualidades visuales así como en la aprehensión e interpretación de la forma rompiendo con preconceptos para generar nuevos conceptos ha sido logrado a través de la implementación esta experiencia académica.

Referencias

1. Sistemas de Representación Arquitectónica I. Cátedra Arq. Jorge O. Fucaracce. Facultad de Arquitectura. Universidad Abierta Interamericana.
2. Read, Herbert *Imagen e Idea. La función del Arte en el desarrollo de la conciencia humana.*(1957) Capítulo: *Los símbolos de lo desconocido.* Editorial: Fondo de Cultura Económica. México.
- 3 Calvino, Ítalo. *Las Ciudades Invisibles.*(1984) Editorial Minotauro. Bs. As. Argentina
- 4 Foucault, Michel. (1968) *Las palabras y las cosas. Una Arqueología de las ciencias humanas.* Capítulo II. La Prosa del Mundo. 4, La escritura de las cosas, 42.Siglo XXI Editores Argentina.
- 5 Foucault Michel (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Capítulo II. La Prosa del Mundo.* Siglo XXI Editores Argentina
- 6 Tedesco, Fedra (2007)Universidad Abierta Interamericana. Revista Iberoamericana de Educación. No: 44/5 - 25/11/ 2007 Devolución: Instancia de Aprendizaje.