

Encargarse para aprender: El encargo arquitectónico como dispositivo pedagógico del pensamiento encarnado

José Antonio Sánchez Toro, Reinaldo Chong Vega y
José Francisco Tapia Díaz ⁽¹⁾

Resumen: “Quisiéramos ver y tenemos miedo de ver. Éste es el umbral sensible de todo conocimiento” (Bachelard, 2000, p. 109).

Es habitual llamar *Encargo* al ejercicio asignado durante la formación en arquitectura al interior del espacio del taller. El presente ensayo indaga sobre la trascendencia del ejercicio pedagógico, situándose en el umbral entre lo fenomenológico y lo ontológico, en el marco de la obra de Gastón Bachelard y los procesos iniciales de formación.

A través de la experiencia práctica recopilada de dos talleres de ciclo inicial de la carrera de Arquitectura, mediante el hallazgo de una roca que devendrá, por una parte, en refugio para una afición, y por otro, en la concepción de una forma que acoge una actividad propia del borde costero, es que se sostiene que este *encargo*-dispositivo permite al estudiante proyectar su mundo interior y dar forma a lo que aún no la tiene, siendo el alma la que inaugura una forma (Bachelard, 2000, p. 11).

En esa tensión, el *Encargo* se constituye como un *Dispositivo* formativo que vincula experiencia sensible y pensamiento proyectual, como catalizador de un “pensamiento encarnado”.

Palabras clave: Dispositivo Pedagógico - Encargo - Enseñanza del Proyecto – Bachelard - Pensamiento Encarnado

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 116-117]

⁽¹⁾ Ver CVs en pág. 117

1. Introducción | Preámbulo

En el presente ensayo nos planteamos —como *Encargo*— dialogar con “La poética del espacio” de Bachelard (2000) en una búsqueda activa hacia reconocer similitudes, asimetrías o, sobre todo, resonancias profundas entre su fenomenología y la experiencia sensible de los estudiantes de primer año en su primer acto proyectual.

Aceptar este *Encargo* implicó situarnos en campos difusos donde la percepción todavía es torpe, la materia sorprende, y el espacio se intuye antes de tomar forma. En el taller, esa primera aproximación al mundo desde lo que se observa activa una relación entre cuerpo, emoción y pensamiento, inseparable de la sensibilidad que Bachelard describe. Este diálogo busca constatar cómo los *Encargos* iniciales, al confrontar al estudiante con la materia, operan como Dispositivos que permiten transitar entre lo que aún no es y lo que empieza a ser, hallando en la obra de Bachelard un marco teórico que la intuición pedagógica requería para volverse argumento. Para ello, el artículo se organiza desde la noción bachelardiana de imagen poética, entendida como un “resaltar súbito del psiquismo” (Bachelard, 2000, p. 7) que, al situarse en el umbral entre experiencia sensible e imaginación creadora, permite comprender el Encargo como el espacio donde la materia despierta imágenes y la imaginación se deja habitar por el mundo.

Aproximación metodológica

El presente trabajo se inscribe como un ensayo pedagógico de carácter cualitativo-interpretativo, basado en la sistematización de dos experiencias de taller inicial de la carrera de Arquitectura de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Valparaíso (EAUV): el segundo semestre de 2022, centrado en el hallazgo de una roca como refugio para una afición, y el primer semestre de 2025, orientado al injerto de un artefacto proyectual en el borde costero. El procedimiento consistió en la observación participante de los procesos de taller, el análisis de las producciones estudiantiles —dibujos, réplicas en arcilla, modelos tridimensionales y propuestas proyectuales— y su interpretación teórica a la luz de la fenomenología de la imagen poética de Bachelard (2000), la noción aristotélica de potencia y acto, y la operación inmanente del conocer según Polo (2006). El objetivo es comprender cómo el Encargo, al operar como Dispositivo formativo, articula experiencia sensible y pensamiento proyectual, facilitando el tránsito entre lo que aún no es y lo que empieza a ser.

2. Desarrollo

2.1. El *Encargo* como Dispositivo

Es habitual llamar *Encargo*¹ al ejercicio asignado durante la formación en arquitectura al interior del espacio del taller. Sin embargo, lejos de la idea de “tarea” o “ejercicio”, como listado de instrucciones, por su etimología, que refiere a poner una “carga” sobre otro (*carricāre*), es un ejercicio de confianza donde se “carga” la responsabilidad de dar forma a aquello que aún no la tiene.

Para esto, el *Encargo* debe ser entendido como *Dispositivo*: una red compleja que articula elementos heterogéneos (Foucault, 1991, p. 128), permitiendo al estudiante hacerse parte de esta red, facultando un modo particular de pensamiento y operación.

De este modo, entendiendo la realidad material y quien la experimenta como parte de esta red, el *Encargo* permite articular una nueva realidad exterior e interior, cruzando lo que Bachelard (2000) llamó “el umbral sensible de todo conocimiento” (p. 109), y exigiendo al estudiante renunciar a la seguridad de lo ya conocido. En palabras del autor, es preciso que “el saber vaya acompañado por un olvido igual del saber mismo” (p.19).

Por tanto, puede decirse que este *Dispositivo* actúa como articulador de la noción aristotélica de potencia y acto² en un injerto y ensamblaje proyectivo, a partir de lo que Bachelard (2000) llamó “imágenes primeras”: aquellas configuraciones sensibles que anteceden a toda razón, y que anidan en la memoria material del cuerpo (pp. 10, 33, 48). Aquí, el aprendizaje se asienta en la experiencia tangible y en una abstracción material que visibiliza lo que el estudiante aún no sabe que está viendo.

2.2. Rocas, costas y primeros proyectos: Notas sobre Dispositivos formativos en el taller inicial de Arquitectura

Entendiendo que este *Dispositivo* articula una red metodológica que incorpora tanto lo dicho como lo no dicho del proceso formativo, se busca que éste permita el tránsito entre potencia y acto de manera externa e interna: externa, por dar forma material a una idea que aún no se asienta en el mundo; e interna, siguiendo a Polo (2006), por cuanto mientras la producción de la obra termina cuando esta existe, la operación inmanente del aprender es un acto perfectivo que posee su fin en sí mismo.³

En este contexto, el encuentro del estudiante con la materia —según se verá, desde la escala objetual de una roca—, inaugura el desafío proyectual (*Encargo*), donde a diferencia de la observación contemplativa, que para Byung-Chul Han (2010) busca un estado de profunda atención y una renuncia a intervenir para permitir que el “ser-así” de las cosas se manifieste sin la imposición del sujeto (pp. 48-49), la mirada arquitectónica opera como una disección activa.

Siguiendo a Gadamer (2006), quien recupera a Valéry, la mirada no se detiene en la admiración estética, sino que examina la realidad buscando “posibilidades de hacer” (p. 135). Si bien los sentidos nos acercan al conocimiento de los objetos percibidos, es necesario reconocer que “la plenitud del conocimiento se alcanza con la inteligencia quien, por medio del proceso de abstracción, es capaz de formular conceptos, juzgar ... y avanzar de lo conocido a lo desconocido” (Aguilera, 2023, p. 48). Sin embargo, tal avance no implica un cambio en la realidad física del objeto estudiado, sino una transformación en la mirada del sujeto que aprende. Se faculta en él una inteligencia y un modo de mirar donde “lo que veo realmente tiene que ser lo que se produce en mí por el efecto del objeto sobre mí ... Y esta materialización es algo espacial y debe poder ser descrita totalmente con conceptos espaciales” (Wittgenstein, 2009, p. 573). (*ver figura 1*).

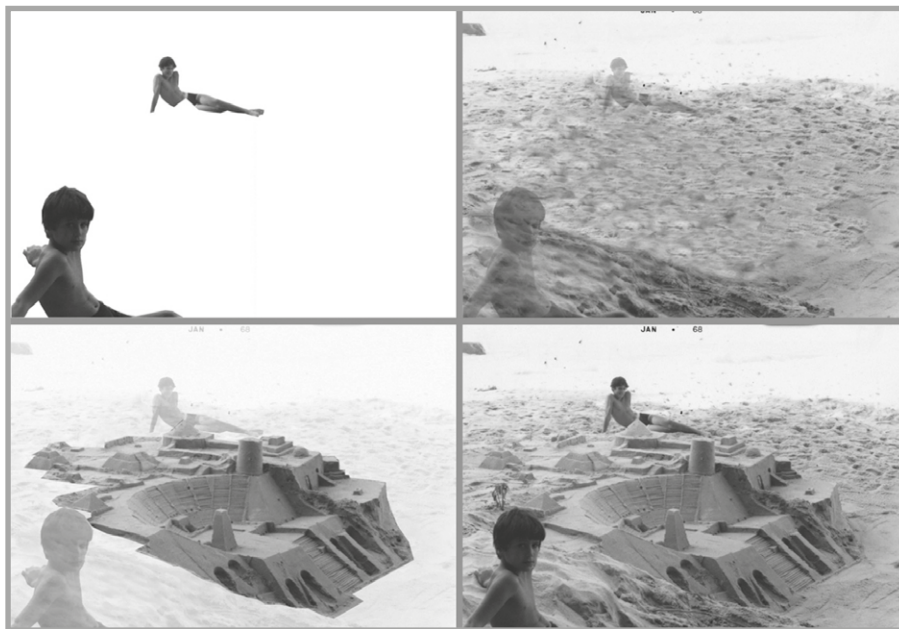


Figura 1. Secuencia proceso creativo y formativo. Fuente: Composición en base a la fotografía intervenida de Gonzalo Fonseca. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20191016023704/https://www.gonzalo-fonseca.com/installations>

Este proceso de abstracción, para ser efectivo en las prácticas propias de la disciplina, requiere de la creación de un esquema, por cuanto “sin hacer no puede haber comparar” Gombrich (2010), lanzando una hipótesis formal —un dibujo, un modelo o un esquema abstracto— para luego ajustarlo a la realidad (pp. 264, 272), encontrando resonancias en un proverbio papú: “el conocimiento es solo un rumor hasta que vive en el músculo”.

De este modo, lo que se busca mediante la serie de experiencias materiales que se describirán a continuación, es cambiar la organización interna de la actividad perceptiva del estudiante, habilitando lo que Wittgenstein (2009) llamó el “ver cómo” (*seeing as*): “Donde estaban antes unas ramas está ahora una forma humana. Mi impresión visual ha cambiado y me doy cuenta de que no sólo tiene color y forma, sino también una ‘organización’ muy determinada” (p. 567).

A través de la experiencia de dos semestres de ciclo inicial de dos talleres integrados de Arquitectura de la EAUUV, se indaga en cómo el proceso proyectual desciende de la abstracción para encarnarse en la materia, presenciando el momento en que la experiencia se vuelve táctil y corporal, pues como sugiere Zumthor (2009) “la mano a menudo sabe cómo resolver un enigma con el que el intelecto ha luchado en vano” (p. 57). Es aquí donde los sentidos, el contexto, los materiales y las referencias sitúan al estudiante frente a una novedad radical donde una roca deja de ser mero mineral para verse como refugio, de tierra o de mar.

2.2.1. Roca, refugio y afición: Hacer emerger una interioridad desde el ensamblaje

En el segundo semestre de 2022, el *Encargo* comenzó con el hallazgo de una roca en el borde costero. El fragmento debía ser resultado de una fractura y poseer una morfología y tamaño tales que permitieran llenar la propia mano (*ver figura 2*).

Más allá de la escala, se buscaba que el acto de sostener el fragmento permitiera aprehender la totalidad del paisaje, resonando con Blake (1987) al “ver el mundo en un grano de arena” y abarcar “el infinito en la palma de tu mano” (p. 115).

Bajo esta premisa, la roca se presenta ante el estudiante como una paradoja material: es simultáneamente lo preexistente —lo dado, con su peso específico, su geometría, y su naturaleza— y a la vez, potencia de aquello que aún no es.

La roca como preexistencia material: Para llevar esa potencia a una forma, la roca, como preexistencia material, sería estudiada y comprendida con las propias manos (*ver figuras 3 y 4*): Réplicas en arcilla, trazados técnicos, y dibujos cualitativos capturando su morfología, textura y luz, permitieron, mediante la dedicación exclusiva de estos actos sensibles, ascender la roca a “un nivel de realidad más elevado que los objetos indiferentes, que los objetos definidos por la realidad geométrica” (Bachelard, 2000, p. 75).

Afición como construcción de interioridad: Posteriormente, la roca fue intervenida mediante operaciones estereotómicas y ensamblajes espaciales para dar cabida a una ritualidad propia: una afición personal entendida como una “necesidad del ser” que opera como la causa final que moviliza la transformación de la materia. Esta nueva “preexistencia inmaterial” permite al alumno anclar su memoria personal y mundo interior en la realidad física del objeto, siendo este proyecto un ensamblaje entre lo propio (intransferible por cuanto subjetivo) y lo disciplinar (objetivo). La labor académica consiste, entonces, en guiar y orientar el modo de transcripción a la forma, proveyendo el saber común y transferible de la disciplina: el saber hacer.



Figura 2. Hallazgo de la Roca, estudio inicial de la forma, estudiante Franco González. Fuente: Registro del taller Umbral 2022.

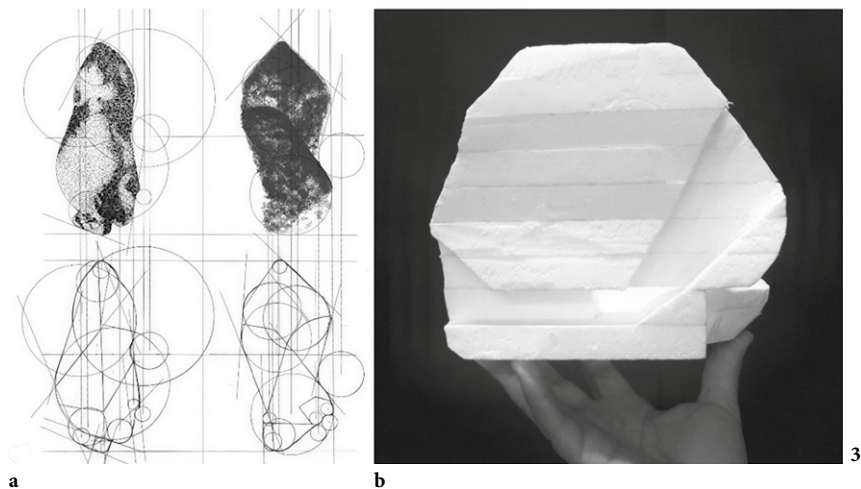


Figura 3. Desarrollo del estudio inicial de la forma. a) geometrización y trazado de la roca elegida, estudiante Marco Salinas, b) modelo tridimensional para la abstracción espacial de la roca, estudiante Marcelo Aguilera. Fuente: Registro del taller Umbral 2022.

Figura 4. Desarrollo del estudio inicial de la forma. Roca estudiada por cada estudiante y su réplica en arcilla. Estudiante Franco González. Fuente: Registro del taller Umbral 2022.

Ensamblaje como operación proyectual: La noción de ensamblaje se presenta como una secuencia de operaciones que busca relacionar distintos elementos de manera inseparable para alcanzar coherencia proyectual, entendiendo la arquitectura como una sumatoria de preexistencias donde el arquitecto es el encargado de ponerlas en relación en un *assemblage* arquitectónico (Sánchez & Chong, 2025, p. 85-87), reconociendo y valorizando la existencia de capas previas —materiales, simbólicas y temporales— sobre las cuales opera la propuesta. En este sentido, proyectar no implica borrar lo existente, sino operar desde lo que ya está: lo que se trae, lo que se reconoce y lo que se imagina.

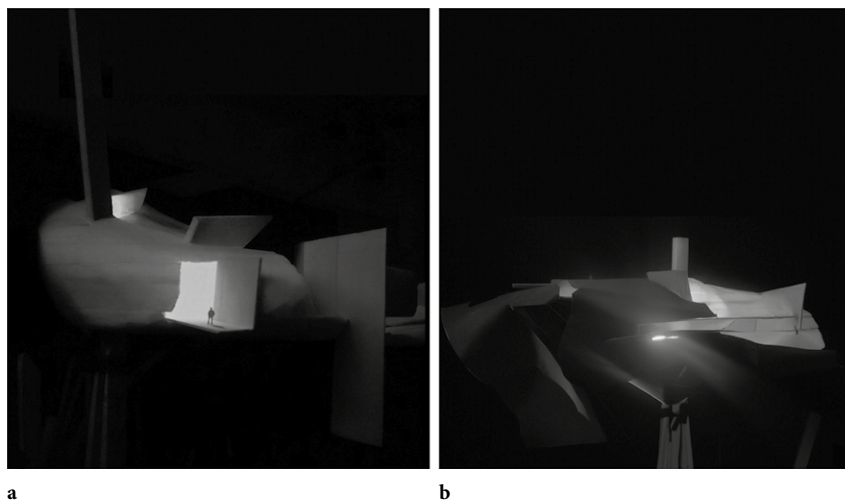


Figura 5. Propuestas proyectuales de refugios para una afición realizadas por estudiantes. a) Proyecto del estudiante Alejandro Morales, b) Proyecto del estudiante Cristóbal Ampuero. Fuente: Registro del taller Umbral 2022.

Como sostiene Aravena (Maillé, 2021), la arquitectura surge de interrogar los verbos fundamentales del habitar para darles una respuesta espacial concreta, reconociendo que estos actos ocurren en lugares y que la forma de estos tiene el poder de cualificar la acción, permitiéndola o imposibilitándola (52:12). En este sentido, Kahn (Falkenberg, 1972, 10:50) concibe al arquitecto como un compositor más que como un creador, bajo la premisa de que lo material permite capturar y definir “una rebanada de sol” (11:21). Bajo esta premisa, los estudiantes ensamblaron en el interior de la roca tres situaciones espaciales propicias para el desarrollo de su afición, con condiciones particulares en cuanto a luz, sonido, y espacialidad, junto a tres horizontes cualitativos que permitieran dar sentido a cada lugar (*ver figura 5*).

2.2.2. Una Roca, el mar y un SER habitado: hacer emerger una exterioridad desde el injerto

La premisa que dio inicio al taller del primer semestre de 2025 propuso imaginar un nuevo SER, entendido como un artefacto material, un cuerpo o una criatura proyectual, capaz de ingresar al mundo marino y transformarse en él para dar cabida a un acto humano. A diferencia del taller anterior, donde la roca operaba desde la interioridad, en esta ocasión el punto de partida se situó en la exterioridad: en un lugar de arribo definido en el mar de Valparaíso, una roca capturada, estudiada, trazada y orientada es la que recibe (*ver figura 6*), a modo de injerto, este nuevo SER arquitectónico.

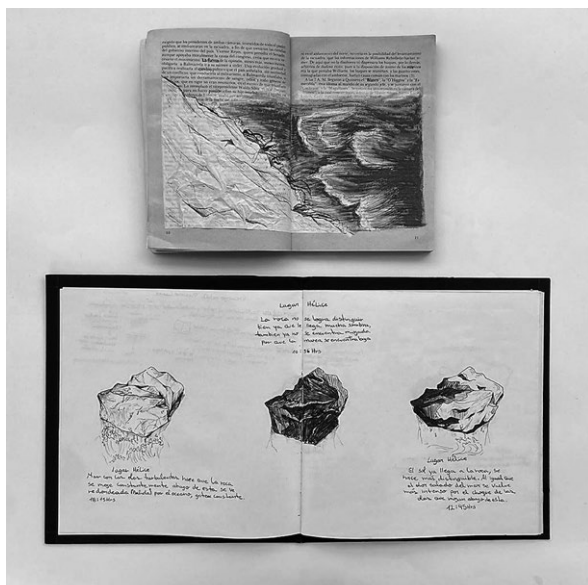


Figura 6. Hallazgo de la Roca, el estudio inicial de la forma. Estudiante Traicy Carrasco. Fuente: Registro del taller sección C-2025.

La noción de injerto se presenta como una operación proyectual clave, en tanto reconoce la existencia de capas previas —materiales, simbólicas y temporales— sobre las cuales se superpone la propuesta. Proyectar no implica aquí borrar lo existente, sino operar desde lo que ya está: lo que se trae, lo que se reconoce y lo que se imagina.

El *Encargo* se estructura a partir de la coexistencia de tres temporalidades: una imagen evocadora del pasado, la experiencia sensible del presente y un futuro imaginado proyectado. Esta superposición temporal opera como un palimpsesto, entendido como la combinación de capas visuales y conceptuales con distintos grados de transparencia, que integran tiempos históricos y voces diversas. Como señala Goffard (2019), el valor del palimpsesto reside en recordar que pasado y presente están siempre entrelazados y que la percepción nunca es definitiva, sino que se transforma con cada nueva capa añadida (p. 11). En este sentido, el *Encargo* se sitúa en el campo donde se sintetiza lo que Bachelard (2000) denominó Pasado y Devenir, comprendiendo la creación no como un acto aislado, sino como un proceso continuo de transformación (pp. 17-18).

Desde esta perspectiva, el Encargo deja de ser una instrucción cerrada o técnica y se convierte en una situación que despierta el ensueño: el lugar donde la materia despierta imágenes y donde la imaginación se deja habitar por el mundo (Bachelard, 2000, pp. 11, 63). Así, el pasado emerge como huella sensible de recuerdos personales, experiencias previas de habitar, que le otorgan espesor a un lugar. El presente se manifiesta en los fenómenos percibidos por el cuerpo —luz, temperatura, sonido, gravedad—, entendidos no como datos sino como presencias. Y el porvenir se abre en el acto proyectual, cuando lo imaginado busca forma y la experiencia sensible se transforma en intención arquitectónica.

Imagen evocadora del pasado: Para concebir la presencia material de este nuevo SER, se tomó como referencia inicial la obra fotográfica de Bernd y Hilla Becher sobre estructuras industriales. Desde estas imágenes estudiadas, se propone que la estructura se desvista para volver a su principio espacial, donde el vacío, el aire contenido y el volumen ocupado en el territorio adquieren protagonismo (*ver figura 7*). Corner (1992) señala que la experiencia de inferencia y asociación en el arte puede entenderse como *synesthesia*, una transferencia de impresiones entre sentidos que permite evocar nuevas imágenes al establecer asociaciones inéditas (p. 261). Desde esta mirada, las estructuras industriales se transforman en referentes y preexistencias para dar forma al proceso creativo de imaginar un nuevo cuerpo proyectual.

La experiencia del presente: Se abordó a partir del reconocimiento y estudio sensible de distintos actos presentes en el territorio costero comprendido entre Caleta El Membrillo y Playa Las Torpederas, en Valparaíso, Chile. Esta aproximación permitió una lectura del territorio basada en la experiencia situada, donde el cuerpo humano se reconoce como el punto de partida de toda relación con el mundo.

El cuerpo, a través de los sentidos, no solo recibe estímulos, sino que los interpreta y los inscribe en una red de significados personales y colectivos. La percepción es siempre corporal y constituye la base de los vínculos afectivos con el territorio, la identidad local y la memoria colectiva (Goffard, 2019, p. 21). Esta comprensión se vincula con la noción de “medianza” (*médiance*) de Berque (1990), entendida como un principio que integra las dimensiones factuales y sensibles del territorio, es decir, sus elementos objetivos y la forma en que estos son percibidos y significados por quienes lo habitan. Aquí, el proyectista no parte de una tabula rasa, sino de una memoria encarnada que el sitio convoca: el olor del material, la textura de la piedra, el sonido del viento.

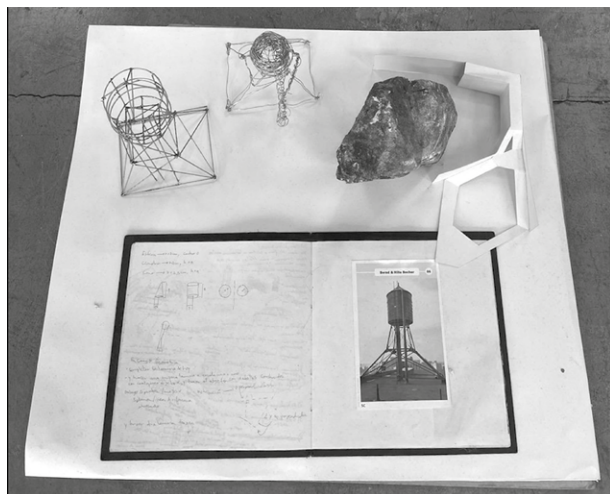


Figura 7. Estudio espacial de las estructuras industriales presentes en las fotografías de Bernd y Hilla Becher. Estudiante Traicy Carrasco. Fuente: Registro del taller sección C-2025.

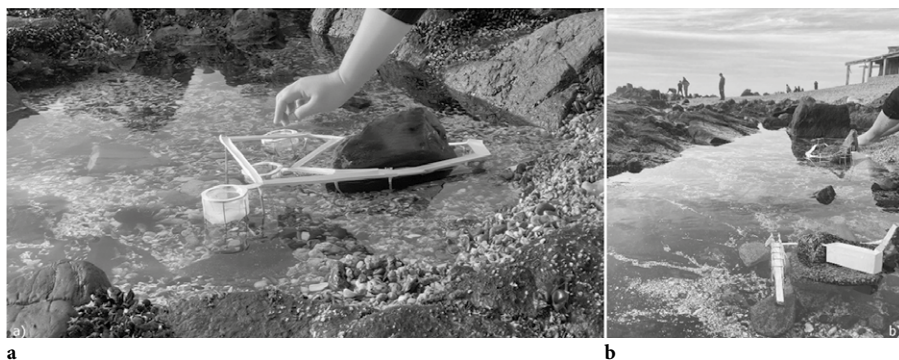


Figura 8. Ejercicio de posicionamiento, orientación y cualificación del modelo de proyecto en el mar. a) Proyecto de la estudiante Candy Mesina, b) Desarrollo del ejercicio propuesto. Fuente: Registro del taller sección C-2025.

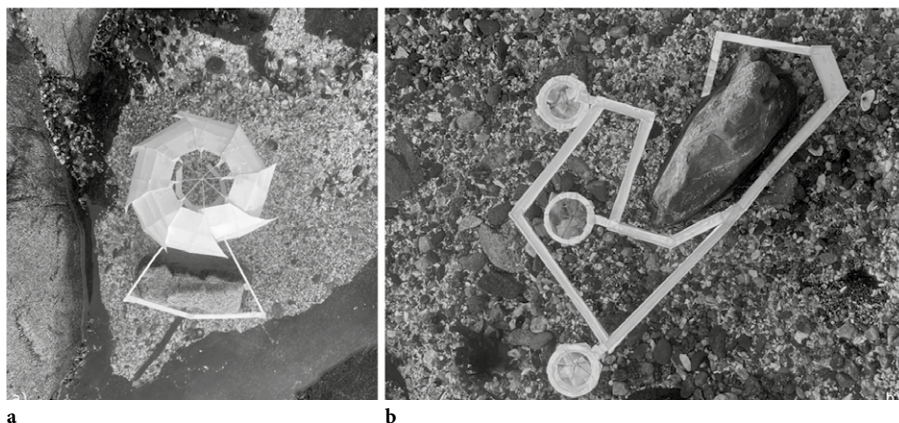


Figura 9. Proyecto desarrollado por cada estudiante y su injerto en la roca y el mar. a) Proyecto del estudiante Miguel Caviedes, b) Proyecto de la estudiante Candy Mesina. Fuente: Registro del taller sección C-2025.

Imaginación de futuro y acto proyectual: El paso a la propuesta material implica el entendimiento de que el mar opera en lenguaje de fuerzas y condiciones. Y, como en las embarcaciones, cada decisión formal implica una condición de resistencia o vulnerabilidad a éste. Así, al injertar el proyecto, será el propio mar quién exigirá su derecho a modificar, deformar y reconfigurar aquello que recibe. El estudiante, al ser quien lo emplaza, lo condiciona, lo orienta y lo cualifica (ver figura 08), será responsable de permitir este impacto y metamorfosis. El nuevo SER se adapta al espacio marino: se deforma, se estira, se duplica, se mutila o se infla para dar cabida al habitar, configurando un ecosistema de relaciones y ensamblajes que este SER-DISPOSITIVO establece entre la roca injertada, los habitantes imaginados, el mar y la extensión de los actos observados en el borde costero (ver figura 9).

Aportes de la investigación

A partir de las experiencias expuestas y su interpretación teórica, es posible identificar los siguientes aportes de esta investigación:

- a. La conceptualización del Encargo como Dispositivo arquitectónico y pedagógico, superando su comprensión habitual como simple tarea o listado de instrucciones.
- b. La comprensión del aprendizaje proyectual como tránsito entre potencia y acto, donde la operación inmanente del aprender posee su fin en sí misma (Polo, 2006, pp. 170-171, 220).
- c. La articulación entre experiencia material, pensamiento encarnado e imaginación proyectual como dimensiones simultáneas e inseparables del proceso formativo.
- d. La relectura del taller inicial como espacio de formación ontológica y fenomenológica, donde el estudiante no solo aprende técnicas, sino que se forma a sí mismo.
- e. La diferenciación entre el Encargo como tarea (listado de instrucciones) y el Encargo como responsabilidad formativa (carricâre: poner una carga de confianza sobre otro).
- f. La incorporación de las nociones de ensamblaje e injerto como operaciones proyectuales que reconocen y valorizan las preexistencias materiales, simbólicas y temporales del territorio.

3. Conclusiones

Aperturas y hallazgos

A partir de lo expuesto, se devela que el acto de proyectar fusiona el pensamiento interno con la percepción externa, y que el *Encargo* como *Dispositivo* sirve de catalizador y facilitador para la formación en arquitectura desde la heterogénea red articulada alrededor del estudiante.

Discusión contemporánea: crisis ontológica y perceptiva

Sin embargo, una restitución de la experiencia formativa se vuelve urgente ante un escenario contemporáneo marcado por dos crisis que amenazan con vaciar de sentido la práctica arquitectónica: Por un lado, enfrentamos una crisis ontológica ante la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa, que sustituye la resonancia interior del estudiante por lo que Baudrillard (1978) denomina la “precesión de los simulacros”: la generación de modelos sin origen ni realidad, donde el algoritmo engendra un territorio hiperreal que liquida la necesidad de imaginar (p. 5). Esta sustitución provoca una “atrofia de las manos” (Flusser, como se citó en Han, 2014, p. 56), que lleva —como titula el propio autor— “de la acción al tecleo”.

Por otro lado, existe una crisis de la percepción respecto al territorio, por cuanto la tradición civilizatoria occidental ha tendido a desarraigar al hombre del suelo, transforman-

do el paisaje vivo en energía financiera y recurso abstracto (Spengler, 1923, p. 101). Esta alienación se radicaliza hoy mediante una experiencia mediada por pantallas que sitúan al observador fuera del mundo, aplanando la realidad y ocultando su profundidad táctil y sus interacciones subyacentes.

Implicancias pedagógicas

Frente a este escenario, y de acuerdo con Delors (1996, como se citó en Escobar Fiesco y Ramírez Minú, 2022), una formación integral debe recuperar cuatro pilares fundamentales: Aprender a conocer, adquiriendo instrumentos de comprensión; aprender a hacer, para influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, y aprender a ser, este último recogiendo elementos de los tres anteriores. (pp. 22-23)

Por tanto, puede entenderse que tal Dispositivo pedagógico proyectual abarca los 4 aspectos: reorganizar la percepción —ver cómo— (aprender a conocer); facilitar la experiencia material en el diálogo idea-realidad a partir de la transfiguración del saber en hacer (aprender a hacer); proyectar para un otro a partir de experiencias universales pero específicas en cuanto a su subjetividad (aprender a vivir juntos); y hacer de la mirada y pensamiento proyectual un hábito que moviliza una inteligencia facultada en la disciplina (aprender a ser). Para estos fines, el *Encargo* no puede plantearse como un listado de tareas, por cuanto “entre la orden y la ejecución hay un abismo”, y “éste tiene que ser suprimido mediante la comprensión” (Wittgenstein, 2009, § 431). Por esto, de acuerdo a los casos revisados, al operar como *Dispositivo* permite articular tres dimensiones simultáneas e interdependientes: Primero, como articulador ontológico, gestionando el tránsito entre potencia y acto; segundo, como activador fenomenológico, situado en el umbral entre conocimiento sensible e inteligible; y finalmente, como injerto o ensamblaje proyectivo, operando desde aquellas configuraciones sensibles que anteceden a toda razón (Bachelard, 2000, pp. 10, 48) a través de la “imagen poética” entendida como “un resaltar súbito del psiquismo” (p. 7). Poética, como señala Maritain (2004), por su “intercomunicación entre el ser interior de las cosas y el ser interior del yo humano” (p. 31).

Si bien “psiquismo”, de *psyché*, actualmente denota “mente”, su traducción del griego al castellano es “alma” (Serani, 2023, p.81), y el alma para Aristóteles (2003) es análoga a la mano, por cuanto “la mano es instrumento de instrumentos y el intelecto es forma de formas” (432a). Es aquí donde “el alma viene a inaugurar la forma, a habitarla, a complacerse en ella” (Bachelard, 2000, p. 11).

Así, el Dispositivo permite acceder a un conocimiento que es, ante todo, encarnado. Lejos de ser representación, esta construcción transforma la realidad y se sostiene por sí misma, alcanzando un “verdadero ser” que antes no tenía y que “se presenta a sí mismo como una totalidad de sentido” (Gadamer, 2006, p. 162).

La dimensión propiamente humana del aprendizaje se sostiene sobre inteligencia, voluntad y afectividad, siendo esta última la que determina “lo que consideramos nuestro y lo que queda fuera de nuestros intereses” (Aguilera, 2023, p. 43). Por esto, el estudiante, al entregar-se al Encargo —por sobre entregar el Encargo—, mediante el ejercicio voluntario y comprometido de su libertad guiada por sus afectos, a través del cuerpo, forma la obra, se

forma en arquitectura, y se forma a sí mismo, en lo que Bachelard (2000) describe como resonancias y repercusiones: las primeras dispersas “sobre los diferentes planos de nuestra vida en el mundo”, y las segundas llamándonos a profundizar en nuestra propia existencia (p. 12). Encargarse es, finalmente, aceptar esta potencia transformadora: saber que “cuando la imagen es nueva, el mundo es nuevo” (p. 59)

Notas

1. *Encargo*, en el contexto arquitectónico de aprendizaje, corresponde a los trabajos o ejercicios donde el estudiante, asumiendo una pregunta, indaga posibles soluciones o respuestas. Este dispositivo obliga a un proceso que integra la interpretación, investigación y síntesis creativa para materializar dicha respuesta, similar a lo que se realiza en el ejercicio profesional de la disciplina.
2. Aristóteles (1994) define potencia (*dýnamis*) como una realidad positiva pero incompleta, un “no ser todavía” capaz de llegar a ser algo, y acto (*enérgeia/entelécheia*) como la realización efectiva o la existencia plena de la cosa. En el contexto del proyecto arquitectónico, este tránsito corresponde a “la actualización de lo que está en potencia, en tanto que tal” (*kínesis*) (*Met.* V, 12, 1019a; IX, 6, 1048a, pp. 239, 363; *Met.* XI, 9, 1065b, p. 453).
3. Si bien el objeto producido en el proceso es acto finito, el proceso de aprendizaje, para Polo (2006), más allá del “hacer” externo es un “crecer” interno e infinito, donde su fin se retiene como un hábito que capacita al estudiante para futuras operaciones (pp. 170-171, 220).

Referencias bibliográficas

- Aguilera Pérez, J. C. (2023). El hombre, ¿algo o alguien? En A. V. Durruty Corral (Ed.), *El camino de la persona* (pp. 21-66). Ediciones Universidad San Sebastián.
- Aristóteles. (1994). *Metafísica* (T. Calvo Martínez, Trad.). Editorial Gredos.
- Aristóteles. (2003). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trad.). Editorial Gredos.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio* (E. de Champourcin, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Berque, A. (1990). *Médiance, de milieux en paysages*. Éditions Belin.
- Blake, W. (1987). *Canciones de inocencia y de experiencia* (J. L. Caramés y S. González Corugedo, Trans.). Cátedra.
- Corner, J. (1992). Representation and landscape: Drawing and making in the landscape medium. *Word & Image*, 8(3), 243–275. <https://doi.org/10.1080/02666286.1992.10435840>
- Escobar Fiesco, H. C. y Ramírez Minú, A. (2022). *La evaluación del saber ser y saber convivir en el proceso de enseñanza aprendizaje en instituciones educativas del municipio de La Plata* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional Universidad de La Sabana.

- Falkenberg, P. (Director). (1972). Louis Kahn, architect [Video]. Archivio Nazionale Cinema d'Impresa. <https://www.youtube.com/watch?v=ZbE3rmh62x4> <https://www.youtube.com/watch?v=ZbE3rmh62x4>
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Ediciones de la Piqueta.
- Gadamer, H.-G. (2006). *Verdad y método I* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trans.). Ediciones Sígueme.
- Goffard, N. (2019). *Intramuros: Palimpsestos sobre arte y paisaje*. Metales Pesados.
- Gombrich, E. H. (2010). *Arte e ilusión: Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Phaidon Press.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre*. Herder.
- Maillé, E. (Director). (2021). Alejandro Aravena (Temporada 1, Episodio 1) [Episodio de serie de TV]. En *Arquis*. HBO Latinoamérica. <https://www.primevideo.com/-/es/detail/Arquis/0QCU3H8YIRSKU76JAE6HDC8V28>
- Maritain, J. (2004). *La intuición creadora en el arte y en la poesía* (A. L. Bixio, Trad.). Palabra. (Obra original publicada en 1953).
- Polo, L. (2006). *Curso de teoría del conocimiento* (Vol. 1). EUNSA.
- Sánchez, J. A., & Chong, R. (2025). Preexistencias y hallazgos: Inmersiones didácticas para el estudio de arquitectura inicial. En G. Manzi (Ed.), *Congreso Cultura Proyectual: Nuevos paradigmas y didácticas en transformación* (pp. 82–91). Universidad de Chile.
- Serani Merlo, A. (2023). Naturaleza y vida humana. En A. V. Durruty Corral (Ed.), *El camino de la persona* (pp. 69–95). Ediciones Universidad San Sebastián.
- Spengler, O. (1923). *La decadencia de Occidente*. Espasa-Calpe.
- Wittgenstein, L. (2009). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y C. U. Moulines, Trans.). En *Tractatus logico-philosophicus. Investigaciones filosóficas. Sobre la certeza*. Editorial Gredos.
- Zumthor, P. (2009). *Pensar la arquitectura* (2a ed. amp.). Editorial Gustavo Gili.

Abstract: “We would like to see and we are afraid to see. This is the sensitive threshold of all knowledge” (Bachelard, 2000, p. 109).

It is common to refer to the exercise assigned during architectural training within the studio space as a *Brief* (Encargo). This essay inquires into the transcendence of the pedagogical exercise, positioning itself at the threshold between the phenomenological and the ontological, within the framework of the work of Gaston Bachelard and the initial processes of architectural education.

Through practical experience gathered from two early-cycle architecture studios—through the discovery of a rock that will become, on the one hand, a refuge for a hobby, and on the other, the conception of a form that hosts an activity typical of the coastal edge—it is argued that this brief-as-device enables the student to project their inner world and to give form to that which does not yet possess one, since it is the soul that inaugurates a form (Bachelard, 2000, p. 11).

Within this tension, the Brief constitutes itself as a formative device that links sensory experience and projective thinking, acting as a catalyst for an “embodied thought.”

Keywords: Pedagogical Device - Brief - Design Teaching - Bachelard - Embodied Thought

Resumo: “Gostaríamos de ver e temos medo de ver. Este é o limiar sensível de todo conhecimento” (Bachelard, 2000, p. 109).

É habitual chamar de Encargo ao exercício atribuído durante a formação em arquitetura no interior do espaço do ateliê. O presente ensaio investiga a transcendência do exercício pedagógico, situando-se no limiar entre o fenomenológico e o ontológico, no âmbito da obra de Gaston Bachelard e dos processos iniciais de formação.

A partir da experiência prática recolhida em dois ateliês do ciclo inicial do curso de Arquitetura — por meio da descoberta de uma rocha que se tornará, por um lado, abrigo para uma afiação, e por outro, a concepção de uma forma que acolhe uma atividade própria da orla costeira — sustenta-se que este encargo-dispositivo permite ao estudante projetar seu mundo interior e dar forma ao que ainda não a tem, sendo a alma aquela que inaugura uma forma (Bachelard, 2000, p. 11).

Nessa tensão, o Encargo constitui-se como um dispositivo formativo que vincula experiência sensível e pensamento projetual, atuando como catalisador de um “pensamento encarnado”.

Palavras-chave: Dispositivo Pedagógico - Encargo - Ensino de Projeto - Bachelard - Pensamento Encarnado

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

José Antonio Sánchez Toro es arquitecto por la Universidad de Valparaíso y Magíster en Arquitectura del Paisaje PUC. Profesor adjunto en la Escuela de Arquitectura UV y docente Campus Creativo UNAB. Su investigación aproxima el diseño y estudio del paisaje con estrategias pedagógicas del ciclo inicial, articulando proyecto arquitectónico y medioambiente.

Reinaldo Chong Vega es arquitecto por la Universidad de Valparaíso y Magíster en Estudios Humanísticos USS. Se desempeña como docente del ciclo inicial en la Escuela de Arquitectura UV. Su línea de investigación aborda los cruces teóricos entre estética, antropología filosófica y gnoseología aplicada al proyecto de arquitectura.

José Francisco Tapia Díaz es arquitecto por la Universidad de Valparaíso y Magíster en Arquitectura y Diseño PUCV. Docente del ciclo inicial en la Escuela de Arquitectura UV, su trabajo combina investigación y creación artística, desarrollando metodologías cualitativas para explorar conflictos territoriales y efectos de la urbanización extractiva en el sur global.