

Pensando la arcilla con el cuerpo: el pensamiento metafórico multimodal en un taller de cerámica

Thinking of clay with the body: multimodal metaphoric thought in a pottery workshop

Carolina M. Mahler

Universidad Provincial de Córdoba
Córdoba, Argentina
cmahler@upc.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-0399-3883>

Alejandra Perié

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba, Argentina
alejandraperie@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-5245-1110>

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27186555/ra7d9ojew>

Resumen

Las *metáforas conceptuales* (Lakoff y Johnson, 1980; 1999) forjan la conceptualización de un tipo de experiencia, generalmente abstracta o difícil de comprender (*dominio-destino*), en términos de otra, habitualmente más básica o simple (*dominio-origen*). Las *metáforas multimodales* (Forceville, 2006) emergen de la correlación entre un dominio-origen, que expresa su contenido en una modalidad, y un dominio-destino, en otra *modalidad*. En esta indagación, que forma parte del proyecto *Pensar las Artes con el Cuerpo* (SPI, UPC), identificamos y analizamos el *pensamiento esquemático* (Mahler, 2023) proyectado a los procesos llevados a cabo por productores de arte, artesanía y diseño en el contexto situado de un taller de cerámica. Las *metáforas multimodales* más sobresalientes son LA PIEZA DE CERÁMICA ES LA PROFESORA y LA ARCILLA ES EL CUERPO, que articulan las explicaciones y las pautas. Les siguen LA TEMPERATURA ES VERTICALIDAD, LA PIEZA DE CERÁMICA ES LA MANO o EL PUÑO, TOCAR ES TORNEAR, LAS MANOS SON HERRAMIENTAS, CONOCER ES VER y LA CABEZA ES CONTENEDOR, entre otras. El pensamiento metafórico emerge espontánea y dinámicamente en las consignas, la práctica y la elaboración conceptual, sirviendo a diferentes fines especialmente ligados a la construcción y circulación de significados relevantes al contexto específico del taller.

Palabras clave

cognición corporeizada, metáfora conceptual, pensamiento esquemático, discurso artístico.

Abstract

Conceptual metaphors (Lakoff & Johnson, 1980; 1999) shape the conceptualization of one type of experience, generally abstract or difficult to understand (*target-domain*), in terms of another, usually more basic or simple (*source-domain*). *Multimodal metaphors* (Forceville, 2006) emerge from the correlation between a source-domain, which expresses its content in one modality, and a target-domain, in another *modality*. In this study, part of the project named *Pensar las Artes con el Cuerpo* (SPI, UPC), we identified and analyzed the *schematic thoughts* (Mahler, 2023) mapped to the processes carried out by producers of art, crafts and design in the situated context of a pottery workshop. The most outstanding *multimodal metaphors* are THE PIECE OF POTTERY IS THE TEACHER and THE CLAY IS THE BODY, which articulate the explanations and guidelines. These are followed by THE TEMPERATURE IS VERTICALITY, THE PIECE OF POTTERY IS THE HAND or THE FIST, TOUCHING IS TURNING, THE HANDS ARE TOOLS, KNOWING IS SEEING and THE HEAD IS A CONTAINER, among others. Metaphorical thinking emerges spontaneously and dynamically in the prompts, practice and concept construal, serving different purposes especially dedicated to the construction and circulation of meanings relevant to the specific context of the workshop.

Key words

Embodied cognition, conceptual metaphor, schematic thought, artistic discourse.

La teoría de la metáfora conceptual y las metáforas multimodales: introducción

Según la Teoría de la *Metáfora Conceptual* (Lakoff y Johnson, 1980; 1999) (en adelante: TMC), las *metáforas conceptuales* (MCs) moldean la conceptualización de un tipo de experiencia, generalmente abstracta o difícil de comprender, en términos de otra, habitualmente más básica o simple. Las MCs se basan en la idea de una proyección asimétrica o correlato experiencial, por la que un *dominio-origen* le da forma a un *dominio-destino*, constituyendo así un tipo específico de concepto. Así, las MCs nos permiten pensar algo en términos de otra cosa.

La noción de *dominio* es de amplio rango y refiere tanto a experiencias sensorio-motrices muy básicas, tales como VER y VERTICALIDAD, como también a experiencias más abstractas y complejas, tales como los conceptos abstractos COMPRENDER y FELICIDAD. Según la formulación inicial de *Teoría de la Metáfora Conceptual*, los dominios más básicos son un tipo de conceptualización llamado esquemas de imagen (p. ej., Johnson, 1987), que surge de nuestra capacidad de estar, movernos y percibir el mundo, según los enfoques *gestálticos* de la percepción (p. ej., Rosch, 1978) y *enactivos* de la cognición (p. ej., Varela *et al.*, 1991). Cuando estos *esquemas de imagen* se proyectan hacia otro dominio, constituyen el anclaje en la experiencia sensorio-motriz del significado metafórico. Así, las proyecciones o correlaciones nos permiten comprender algo en términos del anclaje en la experiencia corporeizada, como en las MCs COMPRENDER ES VER y FELICIDAD ES ARRIBA.¹ En tal sentido, las MCs no dependen de comparaciones, analogías o parecidos intrínsecos entre los dos dominios que las componen. Cabe destacar que la productividad en las MCs se establece mediante el ensamblaje y re-ensamblaje de diferentes dominios y diferentes metáforas conceptuales entre sí.

Las MCs son ubicuas en el pensamiento humano, y son una parte fundamental de la explicación de nuestras capacidades para el razonamiento y la creatividad. Están característicamente por fuera del alcance de nuestra consciencia, según la TMC, por lo que no nos percatamos de estar utilizándolas. Están tan arraigadas en nuestro pensamiento habitual, tanto en la vida cotidiana como en el pensamiento científico y artístico, que pasan inadvertidas.

¹ Es convencional en la TMC utilizar este tipo de etiquetas que explicitan los dominios de las MCs en mayúsculas sostenidas, unidas por la cópula (primero el dominio-destino y luego el dominio-origen).

Cabe mencionar que las MCs son un fenómeno de la cognición, diferente del fenómeno literario o retórico. No concebimos la MC como un recurso que puede o debería ser suprimido con el fin de obtener un lenguaje literal, llano y claro. Por el contrario, las MCs son conceptos significativos en sí mismos. Desde una perspectiva más amplia, la TMC se ha alejado de las concepciones clásicas o computacionales de la mente. Estas últimas suelen concebir la capacidad de pensar como algo separado tanto de la propia corporalidad como de los contextos históricos y sociales. En este estudio, como veremos enseguida, nos distanciamos también de la idea de que las metáforas sean el producto de la subjetividad en un sentido estricto, y de la mente del sujeto como escindida del cuerpo.

Un desarrollo posterior que ha recibido la TMC es el estudio sobre las *metáforas multimodales* (MMs) (Forceville, 2006; Forceville y Urios-Aparisi, 2009). Una MM puede concebirse como un subtipo de metáfora conceptual que específicamente se basa en la correlación entre un dominio-origen, que expresa su contenido primordial o exclusivamente en una modalidad, y un dominio-destino, en otra modalidad. Modalidad, en este marco, es un sistema de signos interpretables en razón de la percepción y la acción. Así, la noción de *modalidad* de las MMs es entendida desde una perspectiva semiótica de la expresión de los significados que se correlacionan en los dominios origen y destino.

Marco teórico

El desarrollo multimodal para las MCs es importante en las artes, ya que, con anterioridad, el estudio de las metáforas se enfocaba casi exclusivamente en la expresión lingüística y monomodal de las MCs. En este artículo, desarrollamos un enfoque específico que hace converger las virtudes epistémicas de la TMC y la noción de MM, como veremos a continuación.

La noción de *modalidad* es controversial y difícil de definir. Por una parte, cabe destacar que no la asociamos directamente a los cinco sentidos clásicamente estudiados. La humanidad cuenta, como ahora sabemos, con sentidos que quedan por fuera de tal propuesta tradicional, p. ej. la noncepción (vgr., nuestra capacidad para percibir dolor), o la propiocepción (vgr., nuestra capacidad para sentir las partes de nuestro propio cuerpo y los fenómenos ligados a ello en el movimiento, en el espacio, etc.). Otra dificultad definicional de *modalidad* es que es posible estudiar las modalidades de la percepción no de una sola, sino de diferentes maneras, p. ej., por el órgano involucrado o por los fenómenos que operan (p. ej., el gusto y el olfato

son fenoménicamente difíciles de separar). Por ello, para estudiar las MMs es más fructífero ligar la idea de *modalidad* a una perspectiva semiótica de la *expresión* de los significados que se correlacionan en los dominios origen y destino en el pensamiento metafórico. El medio y los factores contextuales participan en el recorte de la noción de *modalidad* que utilizamos. Dado que el tipo de modalidad de un dominio es habitualmente “intraducible” en términos de la modalidad del otro dominio, este análisis que proponemos podría desvelar algunos procesos cognitivos artísticos situados que quedan por fuera de la explicación en los enfoques tradicionales de la mente, como también por fuera del enfoque inicial de la TMC.

La presente indagación se enmarca en una concepción situada, corporeizada (Varela *et al.*, 1991; Johnson, 1987) e intersubjetiva (Trevarthen, 1998; Perez y Gomila, 2022) de la cognición, tanto respecto a la génesis como a la expresión de las MMs (Mahler, 2023). Para la noción de *corporeidad*, nos servimos de la noción de *anclaje* de las MCs y ofrecemos una versión reelaborada de los *esquemas de imagen*, potenciada por la perspectiva de la Semiótica Cognitiva, específicamente, la noción de *esquema mimético* (Zlatev, 2005): el *pensamiento esquemático* (Mahler, 2021; 2023). Este sirve de explicación de los significados de la metáfora. El *pensamiento esquemático* es un tipo de conceptualización muy básica, de escasa precisión o riqueza semántica, que no depende necesariamente del uso de ítems lingüísticos, que involucra aspectos constitutivamente sociales en la organización de su significado, y que se manifiesta o expresa en diferentes sistemas semióticos, tales como los gestos faciales y corporales, sonidos o ruidos, así como también en el *discurso* en un sentido amplio (Halliday y Matthiessen, 2004; Kress, 2012; Kress y Van Leeuwen, 2021). Se entiende por *discurso* a la *práctica sociocultural*, no idealizada ni abstracta, del lenguaje utilizado por los participantes en los intercambios entre ellos, cuyos aspectos esenciales, tales como la prosodia y la tonalidad en el habla, cobran importancia. En las MMs, el *pensamiento esquemático* se proyecta o correlaciona con otro dominio, como dijimos, expresado en una modalidad diferente. En este estudio, el pensamiento metafórico emerge espontánea y dinámicamente en las consignas y la elaboración conceptual de los procesos llevados a cabo por productores de arte, artesanía y diseño que participaron de un taller de cerámica realizado en noviembre de 2019.

Tal taller, que llevó como título “Los modos de hacer: el material, tradición-disciplina, cambio/práctica”, se propuso como una instancia autorreflexiva centrada en el concepto de *transversalidad*, en torno a la relación entre la técnica cerámica, el hacer manual propio de este oficio, y los procesos que cada asistente era capaz de vincular desde sus experiencias previas. El interés inicial de este taller estuvo centrado en observar cómo una nueva práctica puede

320

modificar respuestas habituales frente al material y viceversa, cómo un ejercicio artesanal puede modificar ciertas dinámicas de trabajo fijas en otros tipos de procedimientos. La metodología empleada tuvo distintos momentos: una primera parte destinada a un acercamiento a la técnica (tiempo estimado 90 minutos), una segunda parte destinada a la *exploración* (tiempo estimado 90 minutos) y una tercera parte destinada a la *modificación* (tiempo estimado 60 minutos). La primera parte propuso un acercamiento, una introducción y un reconocimiento del material a través de una práctica ancestral: el amasado. Se realizaron ejercicios de revisión de dos procedimientos técnicos tradicionales: modelados primitivos o primarios: pellizco-zurullo. La segunda parte consistió en realizar ejercicios técnicos menos tradicionales o sistemáticos. En primer lugar, la realización de pruebas o prácticas que surgían desde el hacer y la lógica cerámica, p. ej., repetir de cuatro a seis veces el ejercicio de modelar una pieza cóncava desde el pellizco. En segundo lugar, la realización de una mutación simple en cada prueba, reflexionando sobre su capacidad inicial de contener. La última parte consistió en la realización de pruebas o prácticas a partir del hacer y la lógica de otros materiales y procedimientos que cada una traía, tales como pensar en uno o dos procedimientos, acciones, ejercicios, propios de sus procesos en otras investigaciones, y aplicarlos utilizando, en este caso, la arcilla. Estos diferentes momentos en el taller se imbrican con el tipo de pensamiento metafórico emergente, como se verá en la sección Resultados y discusión.

Objetivos y método

Esta indagación es una parte del proyecto *Pensar las Artes con el Cuerpo*, avalado por la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba², en torno a la pregunta sobre los procesos cognitivos de estudiantes e investigadores en arte y diseño en un contexto dado. En este trabajo, presentaremos los resultados originales de la indagación, tras compartir un avance de estos en las XXVI Jornadas de Investigación en Artes, organizadas por la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Nos proponemos revelar cuáles MMs fueron utilizadas por les participantes, con el fin de dar a conocer la manera en que ciertas conceptualizaciones ancladas al cuerpo tienden a construirse metafóricamente, lo que permite la creación y circulación de significados relevantes.

² Aval institucional de la Universidad Provincial de Córdoba: resolución 0057/20.

Las MMs fueron analizadas como emergentes en el taller de cerámica, sirviendo diferentes fines.

Tal taller de cerámica constituye el contexto situado de investigación sobre los procesos creativos. Elegimos este contexto de taller reconociendo que sus objetivos iniciales suscitarían la *expresión* de pautas y de formas de elaboración y/o reelaboración de los procesos creativos. Los significados expresados en diferentes sistemas semióticos en las MMs que emergieron refieren a las técnicas artísticas, las pautas para la creación con arcilla y la aplicación de procesos proyectivos de diversas disciplinas a un campo material diferente al que les participantes del taller habitualmente trabajan, es decir, la cerámica.

El registro de esos significados metafóricos se realizó de manera coherente con el enfoque de la *experiencia corporeizada situada*. Se tomó nota de las expresiones en diferentes modalidades que emergieron en interacciones, diálogos y demostraciones durante el taller, en el formato de escritos descriptivos o glosas, comentarios grabados y fotografías. Estos registros fueron recolectados y tratados como relevantes de tres maneras: por una parte, como se ha dicho, los significados son *situados* o acoplados al entorno, en calidad de expresiones de los procesos en la experiencia del taller. Por otra parte, son *intersubjetivos*, en la medida en que adquieren un significado en virtud del encuentro con otros y de las interacciones entre los participantes del taller, cuyos roles se ajustan a tal situación particular. Por último, de estos registros se observaron y analizaron las *correlaciones* o *proyecciones metafóricas* entre dominios origen y destino.

En el taller, los significados metafóricos se manifiestan mediante gestos faciales y corporales, mediante sonidos o ruidos, así como también discursivamente, es decir, en el lenguaje utilizado por los participantes en los intercambios entre ellos. Se hallaron evidencias de correlatos de las diferentes modalidades de expresión, p. ej. gestual y sonora, en su utilización simultánea, en tiempo real.

Resultados y discusión

Las MMs que emergieron en el taller muestran cómo la práctica de técnicas nuevas, con un material nuevo, vgr. la cerámica, es pensada fundamentalmente con el cuerpo y con otros. Identificamos los *pensamientos esquemáticos* que le dan forma a las MMs. También

detectamos y analizamos las MMs que fueron expresadas por los participantes del taller en las consignas, explicaciones y elaboraciones conceptuales, producto de la reflexión y de actividades variadas.

De manera sistemática y recurrente, la instructora en el taller expuso el movimiento del propio cuerpo para que exprese icónicamente (Perniss y Vigliocco, 2014) los eventos y las pautas que se relacionaban con la técnica de la cerámica. En este contexto situado, la corporeidad, mediante los movimientos y los gestos de los integrantes del taller, ancla y expresa públicamente los *pensamientos esquemáticos* que refieren y se proyectan metafóricamente a la pieza o a los procesos de amasado y cocción de la arcilla. La iconicidad del movimiento corporal proyectado metafóricamente tiende a suscitar la elaboración de abstracciones y dirige la atención de la audiencia. Asimismo, las proyecciones metafóricas pueden pensarse como una pieza clave que permite reelaborar o reconceptualizar técnicas de varios ámbitos del arte con un material diferente del habitualmente trabajado. Como estructura conceptual compleja, que contiene una correlación experiencial en diferentes modalidades, el pensamiento metafórico multimodal podría favorecer o permitir los procesos de aprendizaje y de enseñanza de la cerámica.

A primera vista, gran parte de los significados metafóricos fue construida por la instructora, quien estaba a cargo de las pautas y las demostraciones y por lo tanto quien tenía a su cargo la mayor cantidad y longitud de turnos de habla. Sin embargo, tales significados metafóricos no se conciben como una construcción aislada o puramente subjetiva de ella. Por el contrario, las MMs son entendidas como originadas en la influencia recíproca entre los participantes, aunque sea en parte. Son emergentes en el taller, vale decir, una situación de acople no solo material y corporal sino también social. En este contexto, se originó la necesidad de comunicar con la mayor claridad y eficiencia posible las estrategias y técnicas de una práctica novedosa. En tal sentido, las MMs halladas son *intersubjetivas* en la dinamicidad del contexto de situación que constreñía ciertas opciones posibles de expresión y favorecía la correlación de expresión de otras. Las MMs halladas incluyen LA ARCILLA ES EL CUERPO, LA PIEZA DE CERÁMICA ES LA PROFESORA, LA PIEZA DE CERÁMICA ES LA MANO o EL PUÑO, LA TEMPERATURA ES VERTICALIDAD, CONOCER ES VER, LA CABEZA ES CONTENEDOR, LA MENTE ES LA CABEZA, APRENDER ESTÁ ADENTRO, TOCAR ES TORNEAR y LAS MANOS SON HERRAMIENTAS. En varios casos, estas MCs se encontraban ensambladas entre sí.

Las MMs más sobresalientes son LA PIEZA ES LA PROFESORA y LA ARCILLA ES EL CUERPO. Estas son dos metáforas multimodales que articulan y acompañan las explicaciones

y las pautas de la experta, quien realiza movimientos corporales icónicos de los procedimientos que realizarán los aprendices-alfareros, y también son una expresión de lo que le sucede al *material* frente a los distintos procedimientos. Por una parte, se pretende aprender nuevas técnicas de trabajo con la *PIEZA* y con la *ARCILLA*, que son los *dominios-destino*. El *CUERPO* de la *PROFESORA*, sus gestos, movimientos y dinamismo contextualizado le “dan forma” a esos dominios-destino, y permiten comprenderlos mejor.

A continuación, enumeraré las variadas MMs y su correspondiente análisis situado. Mencionaré la correlación, en tiempo real, de los gestos, sonidos, movimientos corporales y el discurso, y el análisis que propusimos en nuestro enfoque. Posteriormente, habrá una breve discusión y una invitación a vías de exploración y aplicación.

1. *En el amasado se resuelven varios problemas*. MC: *AMASADO ES CONTENEDOR*. El amasado se concibe como una propuesta de resolución a ciertos problemas, de modo tal que, de estar *dentro* de la técnica del amasado, tales problemas encuentran solución. En cambio, de estar afuera del amasado, los problemas se preservarían.
2. La expresión *si tengo diferencia de humedades* es temporalmente coincidente con un movimiento de vaivén, con las manos y los antebrazos semiabiertos delante del cuerpo, en posición de *diez* y de *dos* en las agujas del reloj. Se trata de una MM en la que el movimiento de vaivén de los brazos es el anclaje corporal que se proyecta a la idea de diferencia en niveles de humedad expresada en el discurso: *LA VARIACIÓN DE HUMEDAD ES VAIVÉN*.
3. La expresión *sube la temperatura* fue simultánea con un gesto de pellizco y pulgar hacia arriba. Coincidente con la expresión verbal *subir*, tal gesto dinámico expresa el pensamiento esquemático *HACIA ARRIBA*, y opera como el ancla de la metáfora multimodal *TEMPERATURA ES VERTICALIDAD*.
4. La expresión *el aire se corre a un costado* fue coincidente con un gesto de desplazamiento de la mano hacia la derecha de la instructora. El movimiento del cuerpo sirve de ancla conceptual para enseñar o demostrar la posibilidad de escape de aire al cocinar la arcilla. Las MMs utilizadas son *LA PIEZA DE ARCILLA ES EL CUERPO* y *EL AIRE ES EL MOVIMIENTO DE LA MANO*.

5. La instructora utilizó el gesto de *abrir las manos*, mostrando ambas palmas a los costados del torso mientras enunciaba la expresión *cada uno lo hace como quiera*. Esta es parte de la pauta para el trabajo con el material, a partir de los saberes artísticos previos que poseen los participantes del taller. En esta MM, LIBERTAD ES APERTURA DE LAS MANOS, expresa cuánta libertad de acción tienen los asistentes al taller para aplicar las técnicas conforme cuán ampliamente ella abre sus manos. Nótese que en su rol de instructora, en esta instancia particular, el gesto que expresa la pauta no puede tomarse como uno que representa el trabajo con la cerámica, ya que, para trabajar el material, los asistentes no podrán tener las palmas ni completa ni permanentemente abiertas. Esto es evidencia de la ausencia de un parecido intrínseco, es decir, que el pensamiento metafórico no se sostiene por analogía o por similitud. Por el contrario, los asistentes necesitarán llevar a cabo acciones de diversa índole, con muy diversos tipos de movimientos de alta precisión manual.
6. Cuando la instructora explicaba la técnica de “cabeza de buey”, lo demostró primero con un gesto envolvente de las manos, haciendo énfasis en la postura del cuerpo para realizar la técnica, poniendo un pie delante del otro. Demostró la postura corporal describiéndola explícitamente, así como también sus fines, tales como equilibrar el peso del cuerpo y no hacer fuerza de más. Para la explicación de esta técnica en particular, fue notable que la mirada de los participantes se dirigió atentamente no solo a la instructora, sino también a los demás. Todos miraban lo que hacían los demás, con una mirada que se dirigía de una persona a otra en su despliegue de comportamientos y acciones. Esta mirada atenta de cada persona a cada otra, con el fin de aprender viendo cómo aplicaban la técnica tanto la instructora como también otros aprendices, es una manifestación de la intersubjetividad en el aprendizaje. No solo aprendían viendo, sino que además aprendían viendo a otros que estaban, a su vez, aprendiendo. La conocida MC CONOCER ES VER articulaba el aprendizaje de la técnica.
7. Después del amasado, la instructora instó a verificar si la técnica había sido realizada correctamente. Con ese objetivo de verificación, había que *hacer un pancito* con la masa. Elevó tal pancito a la altura de la vista, mostrando cómo debía lucir, su tamaño y su forma. Las pautas luego incluían abrir la pieza amasada, cortándola al medio para ver si había burbujas: *Hay que abrir la pieza, si no, no hay forma de saber si hay burbujas de aire*. A modo de metacognición sobre la evaluación del amasado, se utiliza la MC CONOCER ES VER, ensamblada con una MC característica de este taller: LA MASA ES

CONTENEDOR. La masa se concibe como una entidad que podría contener algo en su interior y el acceso al conocimiento de si eso ocurre es abriendo y mirando.

8. A modo de comentario sobre la aplicación de la técnica, la instructora le remarcó *Ahí estás haciendo mucha fuerza* a un participante. En este caso, era posible escuchar y percibir el movimiento de la mesa de trabajo. Las MMs INTENSIDAD ES SONIDO e INTENSIDAD ES MOVIMIENTO permitieron dar una devolución sobre el desempeño y el tratamiento del material.
9. En las pautas para la técnica de caracol, utilizada para piezas más grandes, la instructora realizó una demostración sin palabras. Esto es interesante en sí mismo, ya que da cuenta de que ciertos procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de técnicas no requerirían de una descripción explícita verbal del procedimiento, sino que se expresarían suficientemente con el movimiento corporal. Para remarcar cómo se afianza una competencia técnica, la instructora afirmó que es *preferible tener internalizado (...)*, elevando la mano hacia la cabeza y cuello y realizando un movimiento circular. Si bien tal movimiento circular podría interpretarse como referido a la técnica aplicada a la arcilla, en este caso el gesto se dirigía hacia la cabeza de la instructora, lo que nos inclina a pensar que las MMs que organizan estas conductas son las tradicionales formas de concebir el pensamiento y el aprendizaje: LA CABEZA ES CONTENEDOR, LA MENTE ES LA CABEZA y APRENDER ESTÁ ADENTRO.
10. De la misma manera, con un gesto que apuntaba el dedo índice hacia su propia sien, justo durante la enunciación de la palabra *pensás*, la profesora indicó *pensás que vas a tener que hacer mucha fuerza con metal (...)*. Esta es una continuidad de las MMs LA CABEZA ES CONTENEDOR, LA MENTE ES LA CABEZA y APRENDER ESTÁ ADENTRO del punto 9.

Las metáforas en los puntos 9 y 10 contienen algunas formas metafóricas tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, este discurso entra en tensión con el despliegue de recursos para la enseñanza de la técnica que no requiere del uso del lenguaje y que aparentemente no guiaría apropiadamente la técnica. Así entonces, la técnica pasa por el cuerpo, pero la modalidad verbal hablada del discurso, cuando se refiere a la descripción teórica de la técnica y su aprendizaje, refiere a una dualidad entre afuera y adentro. Posiblemente, una explicación para estos usos discursivos sea

que son parte del acervo cultural más amplio, y que simplemente sea más efectivo reproducir ciertos usos y formas lingüísticas que ya están socialmente aceptados y convencionalizados, mientras que tanto su ancla conceptual como su realización son dinámicas, acopladas y corporeizadas.

11. Al comenzar con la técnica del “pellizco”, la instructora dijo que *todas las formas son contenedoras*, mientras abría las palmas con los dedos juntos, gesticulando dinámicamente hacia su propio eje corporal, en un movimiento amplio. En este caso, las MMs fueron: LOS CUENCOS SON LAS MANOS y LA ARCILLA ES EL CUERPO y, metonímicamente, EL CUENCO DE ARCILLA ES EL CUERPO.
12. Para el procedimiento de la técnica del “pellizco”, la instructora explicó que había que usar *mi mano como torno*, y que *con tus dedos sientas el espesor. Voy girando y afinando*. A lo largo de su demostración, ella no miraba la pasta. Solo miraba a los demás participantes. Luego, los asistentes también dejaron de mirar el material. Así, mirar el material deja de ser relevante para la totalidad de los participantes y toman protagonismo las manos como instrumento para dar forma a la arcilla. Al abandonar la mirada sobre la pieza trabajada, prevalece la modalidad háptica casi exclusivamente como dominio-origen, que se proyecta al dominio-destino de la experiencia de crear una forma tridimensional con la arcilla. La MM es TOCAR ES TORNEAR y LAS MANOS SON HERRAMIENTAS.

En este momento, se distingue que la instructora no solo no mira, sino que además aleja de la vista y de sí misma el material que está siendo trabajado, apoyándolo en la mesa ocasionalmente. Mientras trabaja la arcilla, se observa una leve flexión de brazos. En cambio, los demás participantes trabajan su arcilla con una flexión de brazos mucho mayor, casi en ángulo recto (entre 80 y 90°), lo que acorta la distancia del material tanto de la vista como del cuerpo.

Una interpretación posible es que CONOCER ES VER, en este contexto, es una MC que permite un aprendizaje inicial de la cerámica, es decir, parece ser de mayor utilidad a las personas que todavía no dominan la técnica. El apoyo de la modalidad visual parece ser un andamiaje necesario para un posterior desempeño más sofisticado. Posiblemente, las personas con un nivel avanzado de conocimiento de esta técnica no requieran de aquella MC, ya que pueden obtener mejores resultados mediante la

modalidad háptica. Las MMs que emergen son TOCAR ES TORNEAR y LAS MANOS SON HERRAMIENTAS. En una breve discusión sobre la importancia de ver o no ver, la instructora afirmó que si no se miran las piezas, *quiere decir que el tacto ya aprendió*, por ejemplo, a regular el espesor de estas. Una vez que este aprendizaje tuvo lugar, vale decir, que primó la modalidad háptica en la realización o en ciertos procesos, tales como la técnica del pellizco, *si se puede empezar a ver nuevamente*.

13. Continuando con la explicación del "pellizco", la instructora enunció una pauta sobre el uso moderado del agua para trabajar el material. Explicó que *con mucha agua, tiende a abrirse*, al tiempo que utilizó un gesto con una palma hacia arriba, hacia un costado, mientras inclinaba su cuerpo en una diagonal en dirección opuesta, en una suerte de forma de V. Aquí nuevamente emerge LA ARCILLA ES CUERPO. Esta MM y LA PIEZA ES LA PROFESORA son metáforas que articulan y acompañan las explicaciones y las pautas de la experta, quien realiza movimientos corporales icónicos de los procedimientos que hacen les aprendices de alfareros y que, principalmente aquí, son una expresión de lo que le sucede al material frente a los distintos procedimientos.
14. Otro ejemplo de los movimientos corporales icónicos utilizados para dar cuenta del cambio de propiedades del material fue que, a medida que explicaba que la arcilla, *después del horno, se cocina y se contrae*, la instructora alejó rápida y levemente los brazos y luego los acercó gradualmente hacia sí misma, sosteniendo ambos brazos en línea recta. En este caso, opera nuevamente la MM LA PIEZA DE ARCILLA ES EL CUERPO. Además e inmediatamente después, elevó la mano derecha en un puño semiabierto, como si fuera un círculo. Luego, como representando un círculo más pequeño, estrechó aún más su puño. Esta forma de pensar con el cuerpo puede concebirse como una metonimia de la MM anterior: la mano como una parte del cuerpo. También puede concebirse como una MM plena, a saber, LA PIEZA DE CERÁMICA ES LA MANO o EL PUÑO. En ambos casos, la instructora representó la contracción del material por el calor del horno, primero con todo el cuerpo y luego con el puño. Como estrategia de enseñanza, expresar un contenido importante, determinante del resultado final (vale decir, la cocción de la arcilla), puede ser motivación para representarlo no de una sino de varias maneras. Su importancia podría ser una explicación sobre por qué multiplicó o utilizó diferentes MMs que se relacionan coherentemente como parte de un mismo relato explicativo.

15. Una de las participantes del taller enunció su inquietud en relación con en el caso de que alguna de las técnicas no estuviera siendo bien aplicada. Al mismo tiempo que preguntaba, con la mano hizo un gesto circular hacia el frente, en relación con su propio eje corporal, mientras decía: *de nuevo, empezar de nuevo*. En esta metáfora basada corpóreamente, el dominio-origen expresa la noción de CICLO mediante el movimiento manual *circular* hacia adelante, mientras que el dominio-destino refiere a la experiencia de realizar un nuevo intento de aplicación o de aprendizaje de una técnica empezando desde el principio o desde cero. Así, las MMs son EMPEZAR ES HACIA ADELANTE y también EL APRENDIZAJE ES CIRCULAR.
16. Para el desarrollo de la técnica del “choricito”, “zurullo” o “colombín”, es interesante que en ningún momento se enunció una definición de “choricito”. Los nombres de las técnicas parecen ser suficientemente descriptivos de la forma y el tamaño, aunque no siempre den una pista sobre las maneras o los fines del despliegue de la técnica. Al explicarla, la instructora propuso *poner un choricito encima del otro para abrir y cerrar (...)*, y lo demostró primero con las manos y después trabajó en la mesa. *Esta va para abajo y esta va para arriba*. Explicando la técnica de unión entre los chorizos, aclaró que *necesitamos que haya presión entre uno y otro*, realizando un gesto con las dos manos, mientras una palma bajaba y la otra subía, a la altura de su rostro. El gesto dinámico de las palmas de las manos acercándose entre sí opera como el dominio-fuente y la unión entre los chorizos de arcilla, como dominio-destino.
17. Como recomendación para la técnica de unión de chorizos, la instructora afirmó que *conviene por tramos sino no llego abajo*. Cuando lo dijo, sus dos brazos se movieron hacia abajo de la cintura. Nuevamente, LA PIEZA DE CERÁMICA ES EL CUERPO DE LA PROFESORA.
18. Más tarde, algunos participantes compartieron su experiencia de la técnica del chorizo a les otros aprendices. Una participante describió la dificultad que tuvo al comenzar a trabajar con esta técnica, destacando las etapas que experimentó en la realización, específicamente para ligar dos choricitos. Afirmó que al comenzar a practicar la técnica, *al principio tiene como etapas*, e inmediatamente enunció *tuc-tuc /tuk'tuk/*, como un *staccato*. La micropausa interna en el *staccato* se hace más notoria por el uso de elementos consonánticos oclusivos /t/ y /k/, al comienzo y al final de cada uno de sus dos segmentos. Este tipo de consonantes expresa una discontinuidad, vale decir, lo

opuesto de un *legato* o ligadura. En la explicación de la dificultad en el aprendizaje de la técnica y durante la enunciación de /tuk'tuk/, hizo un gesto con toda la palma de una mano, en una secuencia de dos pasos: primero con la palma hacia abajo sobre la mesa y segundo hacia arriba, sin gran intensidad pero de manera rápida. En este caso, la modalidad sonora (el dominio-origen) se correlaciona con la modalidad gestual de la transición de la palma hacia abajo a la palma hacia arriba (dominio-destino). Cabe destacar que ni la participante ni la arcilla generaron ese ruido mientras se desarrollaba la actividad, sino que se trata de una expresión posterior de la *dificultad* en el trabajo con el material. El caso es que había utilizado demasiada presión sobre el material, causando que este adquiriera una forma plana o achatada, lo cual no era el resultado buscado. La forma plana se corresponde icónicamente con el sonido utilizado, así como también con el gesto de la palma de la mano empleado. Así entonces, esta MM requiere del uso de diferentes modalidades con el fin de comunicar un tipo específico de dificultad en el proceso de aprendizaje de la técnica.

19. La instructora propuso trabajar con “estecas”, un tipo específico de herramienta que permite “coser” o unir los choricitos. Además, muestra cómo ella había realizado una pieza ya terminada, “cosiendo” al revés para luego darla vuelta y lograr una forma “esférica”. Justo al mencionar esta forma, se movió y movió sus brazos como si estuviera mecido una esfera invisible, mucho más grande que la pieza terminada. Nuevamente, la explicación de la técnica es demostrada con una MM que está anclada al cuerpo de la tallerista, detectable en un movimiento corporal y un gesto que representan la forma física de una pieza de cerámica.
20. Finalmente, la instructora propone *modificar con la lógica que traen*, refiriéndose a la aplicación de diferentes saberes de varios ámbitos artísticos y del diseño, la cerámica. Como ejemplo, algunas pautas fueron modificar la pieza con una herramienta que los participantes habían llevado al taller, modificar con las técnicas que cada uno domina, o tomar la pieza que hizo otro participante. También se les pidió que consideren cómo cambiaba la pieza a partir de la herramienta y del procedimiento aplicados. Algunos de los instrumentos utilizados por los participantes incluyeron pincel, aguja de crochet, espátula, lapicera, regla de aluminio (de corte). Cuando dio esta pauta de modificación, abrió y extendió los brazos y los cruzó delante de sí dos veces seguidas. Esos cruzamientos con los brazos extendidos expresan gestualmente (*pensamiento esquemático*) el “entrecruce” de los conocimientos de cada participante con el conocimiento específico

de la cerámica, y/o la aplicación de procedimientos técnicos de otros ámbitos creativos a un conjunto de nuevos procedimientos con la cerámica.

21. Tras esta pauta, los movimientos de los participantes del taller se hicieron notablemente más lentos y suaves (pensamientos esquemáticos: VELOCIDAD e INTENSIDAD). Tras haber desatendido la modalidad visual, en esta fase del taller, cada uno de los participantes volvió la vista a los objetos, escudriñándolos muy cuidadosamente (VER), mientras el uso o la aplicación de las herramientas sobre ellos era notablemente más delicado que en los otros momentos del taller (BAJA INTENSIDAD). A lo largo de esta fase, o bien no hubo interacción verbal en absoluto, o bien fueron muy breves y casi en susurros. En síntesis, se podría decir que los participantes estaban ensimismados en la tarea, prestando mucha atención y evitando distracciones. Hay una correlación entre los dominios VER (ESCU德里ÑAR) y BAJA VELOCIDAD y BAJA INTENSIDAD en los movimientos corporales. Posiblemente esta correlación pueda dar cuenta de ciertos procesos creativos o de aprendizaje cuidadoso de técnicas recientemente aprendidas. Además, las MMs del punto 5, LA INTENSIDAD ES SONIDO y LA INTENSIDAD ES MOVIMIENTO, parecen estar coherentemente relacionadas con la MM de esta fase del taller.

Esperamos haber mostrado, en este trabajo sobre el pensamiento artístico, anclado corporeizado e intersubjetivamente, las correlaciones entre los dominios origen y destino en las diferentes modalidades de las MMs que emergieron en este taller. También esperamos haber arrojado luz sobre la naturaleza de la proyección metafórica en los variados procesos cognitivos vinculados a las artes, p. ej., mostrando cuáles pensamientos anclados al cuerpo tienden hacia la abstracción, y qué aspectos de nuestro comportamiento facilitan ciertos procesos de construcción y circulación de significados importantes para ciertas situaciones específicas. Dado que de momento no contamos con una descripción de los anclajes corporeizados en los procesos de aprendizaje, enseñanza y praxis artística en cerámica desde una perspectiva del pensamiento metafórico multimodal, subrayamos la necesidad de seguir explorando en esta vía, tanto con fines prácticos como pedagógicos y teóricos.

Bibliografía

- Forceville, C. (2006). Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research. En G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, F. J. Ruiz (Eds.), *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives* (pp. 379-402). Berlín: Mouton Reader.
- Forceville, C. y Urios-Aparisi, E. (Eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C. (2004). *Introduction to Functional Grammar* (3a ed.). Londres: Arnold.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kress, G. (2012). Multimodal discourse analysis. En J. Gee y M. Handford (Eds.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 61-76). Oxon: Routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3ª ed.). Londres: Routledge.
- Lakoff, G. y Johnson, M. ([1980] 2018). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. (3a ed.). Madrid: Teorema.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. Nueva York: Basic Books.
- Mahler, C. (2021). El paisaje metafórico encarnado en “Las teorías del arte”. *Investiga+*, 4(4), pp. 25-42. <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/article/view/61>.
- Mahler, C. (2023). *La metáfora y su conceptualización: de la cognición al discurso* [tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez, D. I. y Gomila, A. (2022). *Social cognition and the second person in human interaction*. Londres: Routledge.

- Perniss, P. y Vigliocco, G. (2014). The bridge of iconicity: from a world of experience to the experience of language. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651), 20130300.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Trevarthen, C. (1998). The concept and foundations of infant intersubjectivity. En S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Londres: Cambridge University Press.
- Varela, F., Thomson, E. y Rosch, E. ([1991] 1994). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Zlatev, J. (2005). What's in a schema? Bodily mimesis and the grounding of language. En B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning. Image Schemas in Cognitive Linguistics* (pp. 313-342). Berlín: Mouton de Gruyter.

Cómo citar este artículo:

Mahler, C. y Perié, A. (2024). Pensando la arcilla con el cuerpo: el pensamiento metafórico multimodal en un taller de cerámica. *AVANCES*, 33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/avances/article/view/45515>