



Foto: Sarah Miles

# La enseñanza teórico-práctica del Diseño, desafío constante

## The theoretical and practical design teaching, a constant challenge

Roberto Langwagen

Magíster en Enseñanza Universitaria.  
Arquitecto.  
Profesor adjunto de la Escuela Universitaria Centro de Diseño.  
Universidad de la República, Uruguay

roberto.langwagen@gmail.com

### Citación recomendada

LANGWAGEN, Roberto (2016). «La enseñanza teórico-práctica del diseño, desafío constante». En: InterCambios, Vol. 3, n.º 1.

### Resumen

*Reflexión sobre el alcance de la palabra y la imagen en la enseñanza teórica y también práctica de las disciplinas proyectuales del diseño.*

**Palabras claves:**  
diseño, palabra, imagen.

### Abstract

*Reflection on the scope of word and image in the theoretical and also practical project disciplines of design.*

**Keywords:**  
design, word, image.

Hay campos de enseñanza que tienen un discutido sitio y un reconocimiento tanto en lo disciplinar como en quien enseña y en la comunidad académica en general. Ese lugar coincide con las materias o asignaturas importantes, troncales, medulares de las carreras y la importancia relativa del docente de esa asignatura, en especial en las carreras universitarias de grado. Para el caso de la enseñanza del diseño, en sus múltiples variantes (gráfico, comunicación visual, industrial, indumentaria-moda u otras posibles), se puede reconocer o percibir esta lógica en la enseñanza de lo proyectual disciplinar, es decir, en el taller de diseño, en general las llamadas asignaturas *de proyecto*. Sucede así que el estudiante encuentra el *leitmotiv* de su carrera de grado en la tarea proyectual, que en general está organizada de manera tal que se espera que adquiera competencias para resolver un problema de complejidad creciente desde los ciclos ini-

ciales hasta los ciclos finales cercanos al egreso de la carrera de grado. Es más, se podrá formular la hipótesis de que los estudiantes eligen las carreras de diseño por ser estudios creativos, que estimulan lo nuevo, el aprender a hacer lo innovativo. Los artefactos diseñados en estas instancias de taller en su mayoría son productos visuales, dibujos, diagramas, que utilizan los recursos de la geometría descriptiva (geométrales), perspectivas (simulaciones de tres dimensiones) o modelos icónicos (maquetas). Pero, mirado desde el estudiante también, en las carreras de diseño se insertan a modo de contrapunto las materias llamadas *auxiliares* o *complementarias*, que, a diferencia del taller de proyecto, entran en la categoría de asignaturas teóricas, es decir, básicamente discursivas y apelando a un saber acuñado en palabras. El producto de estas materias llamadas teóricas son generalmente informes, *papers*, respuestas a consignas en el ámbito de

la palabra, transitando por instancias de expresión oral y escrita del lenguaje verbal.

De esta forma queda planteada, sin pretenderlo muchas veces, una suerte de dicotomía: por un lado está el taller, que es el lugar de la enseñanza de lo práctico (lugar donde se aprende a proyectar), sin dudas la competencia medular de las carreras de diseño, y por otro lado están las materias teóricas, que son materias auxiliares y que nutren el taller.

Sin ánimo de reivindicar un lugar o posicionamiento en la manera de distribuir el poder de lo académico ni de abundar en esta falsa oposición, es de recibo percibir, por un lado, el territorio de lo fuerte, el taller, y por otro lado, la zona de lo débil, las teóricas. Probablemente esto no suceda en una carrera de literatura o de historia o de lingüística, en las que el plano común es lo discursivo basado en palabras y se hacen trabajos prácticos basados en palabras y se leen textos teóricos que son discursos en palabras; es decir, hay un acuerdo tácito en que el conocimiento está en el ámbito de la lectura y la escritura verbal.

Esta lógica es la que nos llevó, en el marco de la Maestría de Enseñanza Universitaria de la Facultad de Humanidades, Uruguay, programa coordinado por la Comisión Sectorial de Enseñanza, a orientar el tema de tesis hacia el estudio del recurso de la imagen en la enseñanza teórica del diseño, y en particular de la supuesta oposición entre la palabra y la imagen. Esta dicotomía a su vez se amplía, en el campo disciplinar del diseño y su enseñanza, en la consideración del logos y el ícono. Uno podría pensar que la teoría es una praxis sobre la reflexión, en que se coloca al estudiante en el plano de la construcción y explicitación de significados, es decir, una enseñanza muy práctica, que pretende enseñar a reflexionar sobre un sector o un recorte disciplinar. ¿De dónde entonces esta mala prensa de la teoría en el diseño? Por ahí empecé a pensar e intenté indagar, como objeto de estudio, en el recurso de la imagen mediado por palabras. Esto me llevó,

en el campo epistémico, a profundizar en otra falsa oposición: la palabra *versus* la imagen, no exclusiva del diseño, sino muy presente en la expresión de la lengua y por otro lado las artes visuales.

Sin pretender agotar este tema tan vasto y tan arraigado en la arqueología de la construcción de los conceptos, la propia investigación de aula y del campo de la enseñanza del diseño nos llevó a considerar especialmente la influencia de las epistemologías provenientes de las artes visuales modernas y su incidencia en la construcción del discurso moderno del diseño. Con *moderno*, nos referimos al pensamiento del Movimiento Moderno, categoría utilizada en la arquitectura para hablar de los arquitectos de los años veinte del siglo pasado, que se nutrieron de las vanguardias artísticas de las artes visuales, y a su vez ese pensamiento y postura conceptual derramó en la construcción del campo disciplinar del diseño. Este movimiento básicamente fue protagonizado por arquitectos o quienes proyectaban artefactos de arquitectura y mobiliario. Ejemplo paradigmático de este proceso es la polémica de la Bauhaus, del año 1923, cuando Itten se aleja y se decide contratar a Moholy Nagy, como forma de garantizar una estética elementarista de matriz neoplasticista, con una dosis de constructivismo ruso. No olvidemos que los tres directores de la Bauhaus fueron arquitectos y que la disciplina proyectual de la arquitectura se nutrió de Vitruvio, a través de la tríada Firmatas, Utilitas y Venustas, es decir, de lo estructural tecnológico, la función práctica y los elementos comunicativos de lo bello. En otras palabras, es cometido de la arquitectura satisfacer la necesidad de lo perdurable, de utilidad pragmática y agradable, a lo que se accede a través de la dimensión de lo estético.

El pensar en diseño como actividad proyectual creativa, tanto en el caso de un experto como en el de un estudiante de diseño, moviliza mecanismos vinculados con la imagen y el archivo visual de la memoria, como la

imaginación, las fantasías y las ideas. En cada etapa del proceso proyectual, los avances se representan con figuras (imágenes gráficas), hasta la etapa de comunicación del resultado final. Por último, en la etapa de divulgación de un diseño se utilizan dispositivos de muy variado tipo, y en la difusión y publicación de contenidos de diseño también se recurre a la palabra y a la imagen.

Tenemos que considerar que el campo epistémico de la imagen (visual) enfrenta desde hace relativamente poco tiempo un cambio de paradigma conocido como *giro pictorial*, que se puede entender como una reacción a la pretensión de reducir toda expresión cultural a ser explicable, total y cabalmente, por el lenguaje verbal. El tipo de artefacto visual que es tradicionalmente el objeto de estudio de la historia del arte es cuestionado por miradas epistémicas como la de los estudios visuales, que entienden que la primera excluye imágenes contemporáneas producidas por otros medios y dispositivos que no son considerados arte por miradas conservadoras, como los medios mixtos, lo digital, sobre todo producidos por las culturas no elitistas, la cultura popular y grupos excluidos del sistema cultural hegemónico de turno.

El otro campo de debate enfrentado a la historia del arte por los estudios visuales es el límite alcanzable por la interpretación de la imagen. Se opone a una interpretación conclusiva, definitiva, circunscrible, abarcable de los artefactos visuales que pretende la historia del arte. En cambio los estudios visuales sostienen una postura en la que la imagen es entendida como *presentación*, en vez de *representación*; en ella, la imagen nos interpela con su presencia, que siempre es nueva en cada mirada del observador, y en las circunstancias de su uso y ubicuidad. De alguna manera, los estudios visuales cuestionan la posibilidad misma de conocer cabalmente el objeto de estudio, la imagen, por el sujeto que investiga, como creía la epistemología positivista.

Los jóvenes que hoy acceden a la universidad provienen de una sociedad

en la que los valores, en su gran mayoría, son los recibidos e incorporados sobre todo en el tiempo de ocio a través de los medios de comunicación e internet. Admitiendo esta realidad, la escuela como institución educativa primigenia y básica sigue presentando como únicas imágenes a estudiar y analizar, en el mejor de los casos, las canonizadas por la cultura de elite. Una enseñanza que incluya la lógica de los estudios visuales se pregunta: ¿qué tipo de imágenes son objeto de enseñanza en los ámbitos académicos del arte y del diseño?, ¿qué imágenes hay que incluir en la enseñanza, para considerar e incorporar la realidad cotidiana y contemporánea de los jóvenes? Estos jóvenes, al decir de (Serres, 2013), son parte de un colectivo nuevo, básicamente femenino (aunque no único, sino como género emergente), la denominada *generación Pulgarcita*, que son capaces de hacer múltiples actividades: «Con su GPS recorre el planeta, con Wikipedia atesora el conocimiento de la humanidad, gracias a su agenda se comunica con sus amigos estén donde estén. Lo conectivo reemplaza lo colectivo, produce comunidades, asociaciones, maneras de estar juntos que antes eran imprevisibles. Pulgarcita posee la inmediatez y una experiencia del tiempo presente que nadie había tenido antes» (Serres, 2013).

La experiencia visual hegemónica en arquitectura y diseño se puede ejemplificar con casos paradigmáticos del Movimiento Moderno, como fue el viaje de Le Corbusier en 1929 al Río de la Plata. En el momento del arribo a Buenos Aires, Le Corbusier seguramente detuvo su mirada en los silos de granos de la empresa Bunge & Born al borde de los muelles del puerto. Esos silos eran artefactos visuales que le interesaban sobremanera, pues ya se habían difundido en Europa por figuras en las publicaciones del *Deutsche Werkbund*, especialmente por Walter Gropius. Para la mirada del suizo-francés, un simple silo es una suerte de presencia de la modernidad en América Latina. En su libro *Vers*

*une architecture* (Le Corbusier, 1964, original francés 1923), había utilizado fotografías de construcciones industriales similares al silo de Bunge & Born para argumentar cómo esas imágenes son ejemplos contundentes de las formas primarias (cilindro, esfera y cubo), y por ende satisfacen el *deseo visual*. Una mirada educada por el marco epistémico del funcionalismo en arquitectura ve al artefacto industrial como una experiencia estética, ya que esos silos no le interesan solo porque sirven para guardar grano, sino porque son un exponente de la *estética de la máquina*.

El historiador y crítico inglés Reyner Banham, en el libro *La Atlántida de hormigón* (1989), cuando analiza los edificios industriales y el Movimiento Moderno en arquitectura, sostiene: «La arquitectura sigue siendo fundamentalmente un arte visual; [...] es un hecho histórico y cultural, y significa que los arquitectos son educados y se ven influidos sobre todo por la fuerza del modelo visual» (Banham, 1989, pág. 19).

La epistemología de Banham, que se ejemplifica en su libro con casos como la experiencia de Le Corbusier en el puerto de Buenos Aires, es una muestra del proceso de pensamiento recurrente en la enseñanza teórico-práctica del diseño: el *modelo visual* (Banham, 1989, pág. 19), lo que Gropius llamaba respecto a la Bauhaus la *ciencia visual* (Whitford, 1994). El silo de granos se transforma en un ícono de las ideas estéticas avaladas por el movimiento de la estética del purismo poscubista.

Este apunte de viaje en la experiencia de Le Corbusier expresa el valor dado por la cultura visual de la vanguardia europea de los años veinte del siglo pasado a un artefacto industrial,<sup>1</sup> que hoy perdura como una imagen mental o la figura de una foto, ya que fue demolido en 1998. La imagen y la palabra entrelazadas, un discurso visual y una construcción teórica —parafraseando a Le Corbusier— destinados a *los ojos que saben ver*.

¿Cómo hablamos del logos y del icono? La misma cuestión hace retornar lo reprimido. No queremos lenguaje, pero las imágenes siguen hablando. No queremos palabras, pero la imagen no puede existir sin ellas. (Elkins, Un seminario sobre la teoría de la imagen, pág. 155)

La práctica proyectual tanto en diseño como en arquitectura ha transitado en general por tres carriles: a) el *pragmatismo sociológico*, en el análisis de las funciones psicológicas y sociológicas; b) el *positivismo técnico*, por las condiciones tecnológicas de producción, y c) el *idealismo formalista*, en la aplicación de las constantes formales afianzadas de la cultura dominante (De Haro Ruiz, 1977, pág. 3). Una suerte de reformulación de la tríada vitruviana, que persiste con cierta vigencia atemporal.

Volviendo al problema de la enseñanza y ante una realidad cambiante, es de rescatar un lugar donde se posiciona el docente. Para esto puede ser un aporte recordar la *actitud ironista* (Rorty, 1989, citado en Aguirre Arriaga, 2011), pasible de ser traspuesta a la enseñanza teórico-práctica del diseño, para lo cual se deberá considerar, entre varios aspectos: a) tener presente la duda radical y permanente del lenguaje empleado, lo que supone ser consciente de la fragilidad y debilidad del léxico utilizado; b) no olvidar la contingencia del lenguaje verbal utilizado, que asume la imposibilidad de una descripción veraz; c) tener la humildad de reconocer que el léxico utilizado en las instancias de enseñanza no necesariamente está más cerca de la realidad que el que usan los otros, en especial los estudiantes.

Por lo tanto este tipo de actividad docente utilizará la *ironía reveladora*, una suerte de recurso de permanente duda socrática que es un seguro contra la pretensión de conocer y apropiarse de la verdad, sabiendo que toda descripción del mundo está mediada por la dinámica del juego de lenguajes verbal y visual (palabras e imágenes visuales).

1 Construido en 1902 por el ingeniero alemán Ernst Stricker, en ladrillo y hormigón, y demolido en 1988.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre Arriaga, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En *Educação da cultura visual: Conceitos e contextos*. Santa Maria (Brasil): UFSM. pp. 51- 68.
- Banham, R. (1989). *La Atlántida de hormigón*. Nerea.
- De Haro Ruiz, E. (1977). *La evolución de los procesos de proyectación en arquitectura*. Tesis Universidad de Sevilla.
- Mitchell, W. J. T. (2010). En Elkins, J. (comp.): *Un seminario sobre la teoría de la imagen*. *Estudios visuales*. N.º 7, enero.
- Le-Corbusier. ([1923] 1964). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Poseidón.
- Serres, M. (2013). Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe. (J. M. Bellver, entrevistador, & Editor) España. <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/21/52b4e6c022601db6358b4584.html> (recuperado julio 2015)
- Whitford, F. (dir.) (1994). *Bauhaus. The face of the 20th century* [película].



Ernst Stricker. Exsilos harineros de Bunge & Born en el puerto de Buenos Aires (1902-1988).



Le Corbusier. Los sólidos platónicos del Filebo, los volúmenes puros (Le-Corbusier, 1964, original francés 1923, pág. 128).





