



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Las múltiples dimensiones de la imagen en la enseñanza teórica del Diseño

Roberto Langwagen

Jullio, 2014

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Arq. Roberto Langwagen

Las múltiples dimensiones de la imagen en la enseñanza teórica del Diseño

Universidad de la República
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor: Dr. Fernando Miranda Somma

Montevideo, 25 de Julio de 2014

Foto de portada: www.pexels.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

AGRADECIMIENTOS.

Se agradece especialmente a todos los que estuvieron presentes en este proceso, de muy distintas maneras, escuchando, dialogando, conversando, sugiriendo, a veces sin saberlo siquiera.

También queremos nombrar dentro de los agradecimientos a Alicia por la paciencia, y a Fernando por Deleuze, Gilles y Guattari, Félix.

También se destaca y se agradece la colaboración del Director de la Escuela Universitaria Centro de Diseño D.I. Daniel Bergara, y de aquellos que dispusieron de su tiempo con paciencia para acceder a las entrevistas, y consultas sobre el funcionamiento institucional, como también poder hablar de las asignaturas de la Escuela Universitaria Centro de Diseño, tanto docentes como estudiantes.



RESUMEN.

Esta tesis aborda la problemática de la imagen en sus múltiples y complejas dimensiones, en relación a la enseñanza teórica del Diseño. La investigación se inscribe dentro de un estudio de caso, que corresponde a la Carrera de Licenciado en Diseño Industrial de la Escuela Centro de Diseño de la Universidad de la República. Las circunstancias de la investigación coinciden con un momento clave de esta institución, ya que la misma se enfrentaba el proceso de cambio de Plan de Estudios, y este análisis concuerda con ese momento de transición. Las asignaturas consideradas se enmarcan dentro de la Historia del Arte, por eso el estudio incursiona y profundiza también las ideas de Historia y Arte vinculadas al Diseño. Partiendo de la sutil diferencia entre imagen y figura, se presenta el marco epistémico de la imagen y de la enseñanza de la visualidad en especial a través del Arte. Se consideran los procesos acaecidos en lo epistémico desde los posturas formalistas hasta los enfoques provenientes de los Estudios Visuales. En relación a los aspectos metodológicos se sigue una línea cualitativa e hibridizada, que pretende describir y comprender un fenómeno de enseñanza. Se parte de hipótesis tales como: a) la importancia de la imagen para el campo disciplinar del Diseño, b) la presencia del Arte como discurso hegemónico en la enseñanza teórica del Diseño y c) la dicotomía confusa entre lo teórico y lo práctico, referido a la enseñanza del Diseño. Dentro de los aspectos a considerar para futuras investigaciones que continúen y profundicen esta línea de trabajo se señalan entre otros: a) la incidencia del capital cultural del estudiante en los asuntos de la enseñanza teórica del Diseño, b) el peso relativo de la cultura de las nuevas generaciones a partir de los escenarios que se instalan en la llamada sociedad del conocimiento y c) nuevos contenidos relevantes a incluirse en la curricula de la enseñanza teórica del Diseño.

Palabras claves: Imagen-Figura-Diseño-Teoría

ABSTRACT

This thesis addresses the problem of the image in its multiple and complex dimensions, in relation to the theoretical teaching of Design. The research is part of a case study, which corresponds to the degree in Industrial Design in the Escuela Centro de Diseño of the Universidad de la República. The circumstances of the research coincide with a key moment of this institution, as it faced the process of change in curriculum, and this analysis is consistent with the time of transition. The subjects considered are part of the History of Art, so the study also deepens ventures and ideas related to Art, History and Design. From the subtle difference between image and figure, the epistemic frame image and the teaching of visuality especially through art is presented. The events in epistemic processes are considered from formalist approaches to postures from Visual Studies. Regarding methodological aspects is still a qualitative and hybridized line, which aims to describe and understand the phenomenon of education. It starts from scenarios such as: a) the importance of the image for the discipline of Design, b) the presence of Art as hegemonic discourse in the theoretical teaching of Design, and c) confusing dichotomy between theory and practice, based on teaching Design. Among the issues to consider for future research to continue and deepen this line of work are identified including: a) the impact of cultural capital on student affairs theoretical teaching of Design, b) the relative weight of culture new generations from the scenarios that are installed in the call knowledge society, and c) consider the inclusion of outstanding content in the curricula of the theoretical teaching of Design.

Key words: Figure-Image-Design-Theory

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Ex silos Harineros del puerto de Buenos Aires, Bunge & Born (1902-1988) (Compain, 2000).	14
Ilustración 2. Le Corbusier. Los sólidos platónicos del Filebo, los volúmenes puros (Le-Corbusier, 1964, original francés 1923, pág. 128).	14
Ilustración 3. Joven caballero en un paisaje, detalle (Carpaccio, Museo Thyssen-Bornemisza, 1510).	15
Ilustración 4. Diagrama Ontológico del Diseño. (Bonsiepe, Gui-1993, pág.18).....	69
Ilustración 5. Imagen del sitio web oficial del cortometraje “2081 Finally Equal”	88
Ilustración 6. Imagen de Alexander McQueen. (Alexander McQueen,Raquel Zimmermann – David Sims – Alexander McQueen, 2013).....	90
Ilustración 7. Imagen de Gene Kiegel sobre ropa instantánea. (Ferrán, 2014)	90
Ilustración 8. Radio Torche La La (1996) de Philippe Starck. (Starck, Starck.com, 1996)	91
Ilustración 9. Fotomontaje propuesto por una estudiante colaboradora. Autoría de la misma.	92
Ilustración 10. Karim Rashid con pictogramas de todo el mundo, vinculando conceptos y ciudades. (infosthetics.com, 2010).....	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema de Ciclos de la Carrera Licenciatura en Diseño Industrial Plan 2013 EUCD) (UdelaR P. E., 2012), autoría R.Langwagen.....	26
Tabla 2. Estructura del Plan de Estudios 2013 EUCD (UdelaR P. E., 2012), autoría R.Langwagen.....	27
Tabla 3. Estructura Plan de Estudios 2013 EUCD-continuación (UdelaR P. E., 2012), autoría R.Langwagen.....	29
Tabla 4. Taxonomía de la imagen. Cuadro-síntesis adaptado por R.Langwagen de (Mitchell W.J.T., 1986, pág. 10).	33
Tabla 5. Lo qué es y no es una imagen, adaptado por R.Langwagen de (Elkins, James (compilador), Mitchell,W.J.T., 2010 enero nº7, pág. 138).....	38
Tabla 6. Modelos de Enseñanza Artística, adaptado de Aguirre Arriaga (2006), autoría R. Langwagen.....	49
Tabla 7. Arte y Diseño, según Jagodzinski (2009), cuadro autoría R.Langwagen.....	58
Tabla 8. Las tres vertientes funcionalistas, según De Zurko (1956), autoría R.Langwagen.....	67
Tabla 9. Taxonomía de Teoría y Praxis (Ramírez 1997).	84

Tabla 10. Del diseño centrado en la forma al diseño centrado en el usuario (Morales, Luis Rodríguez 2010) (Madrid Solórzano, Juan Manuel y Soto Nogueira, Ludovico, 2010, pág. 52).....109



ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos.....	3
Resumen.....	5
Palabras claves:.....	5
Abstract.....	6
Key words.....	6
Índice de Ilustraciones.....	7
Índice de Tablas.....	7
Índice de Contenidos.....	9
Introducción.....	11
Arte y Diseño Entrelazados.....	15
El Núcleo Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño.....	15
Capítulo 1. Hipótesis y Aspectos Metodológicos.....	18
Hipótesis o Presunciones de Partida.....	18
Aspectos Metodológicos.....	19
Capítulo 2. Institucionalidad de la Enseñanza del Diseño.....	22
Etapa previa al Centro de Diseño Industrial.....	22
Centro de Diseño Industrial desde 1987 a 2008.....	23
Incorporación del Centro de Diseño Industrial a la Universidad.....	24
Plan de Estudios con posterioridad a la nueva institucionalidad.....	25
Capítulo 3. Imagen, Enseñanza e Historiografía.....	30
El Vocablo Imagen.....	30
Imagen para los Estudios Visuales.....	37
Seminario sobre la Teoría de la imagen.....	38
-Los Sistemas Autográficos de Nelson Goodman.....	38
-La ilusión provocada por la imagen según Ernst Gombrich.....	40
-El método iconológico de Erwin Panofsky.....	42
Aplicación del Método Iconológico a la Perspectiva.....	44
El Giro Pictorial.....	44
No Existen Medios Visuales.....	46
Las bases epistémicas de la enseñanza del Arte.....	48
Los Cuatro Modelos de Enseñanza Artística.....	48
Tres miradas de la Enseñanza del Arte enmarcadas en los Estudios Visuales.....	51
La propuesta de Imanol Aguirre Arriaga.....	51
La propuesta de Fernando Hernández Hernández.....	51
La Mirada Epistémica de Jan Jagodzinski.....	52

Walter Benjamin e historiografía para los Estudios Culturales.....	58
Capítulo 4. Construcción del concepto de Diseño.....	62
La Palabra Diseño, Origen y Cambios en el Tiempo.....	62
Dos Concepciones Académicas Contemporáneas del Diseño.....	64
a) La Definición estricta de Diseño según Raul Bellucia.	64
b) La Definición de Diseño en la Periferia según Gui Bonsiepe.	64
Etapas en la Construcción Historiográfica del Concepto de Diseño	65
a) Etapa inicial.....	65
b) Etapa Intermedia.....	68
c) Contemporaneidad del Diseño	70
Capítulo 5. Trabajo de Campo	73
El Núcleo Conceptual: Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño.....	73
La Imagen Eludida.....	73
Los bordes entre el Arte, Diseño y la Historia del Arte.....	76
El origen de la Institucionalidad del Diseño en el Uruguay.	79
Pensamiento Heideggeriano e Incidencia en el Arte.....	80
La concepción del Diseño como Proyecto.....	82
Observaciones de dictados en aula.	85
Diálogo con estudiantes colaboradores.	89
Capítulo 6. Conclusiones y Reflexión Final.....	94
En relación a la hipótesis 1	94
En relación a la hipótesis 2.....	97
En relación a la hipótesis 3.....	100
Algunas consideraciones para un cierre provisorio a este recorrido sobre Imagen-Arte en relación al Diseño y su Enseñanza	101
Reflexión final: una Nueva Subjetividad.....	103
Aspectos a profundizar y continuar en futuras investigaciones.....	104
Apéndice I. Entrevistas.	105
Breve descripción del perfil de los consultados	105
Apéndice II. Diseño Disciplina Proyectual	107
Apéndice III. Glosario de algunos términos y aclaraciones	110
Uso de las mayúsculas en determinadas palabras del texto.....	110
Bibliografía.....	111

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis aborda el tema de la imagen en relación a la enseñanza teórica del Diseño, en las asignaturas Historia del Arte e Historia del Diseño, de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) de Facultad de Arquitectura de la Universidad de la República.¹

La vastedad conceptual del vocablo *imagen* se evidencia en los múltiples y variados significados abarcados por esta palabra. Por *imagen* se nombra una diversidad de artefactos y objetos tangibles, como también percepciones, recuerdos, pensamientos, entre otras mentalizaciones.

Ante este escenario complejo y diverso se corre el riesgo de caer en un galimatías inentendible, o de utilizar taxonomías pretendidamente exhaustivas y siempre caducas e inestables a medida que el conocimiento evoluciona. En este trabajo se opta por utilizar una clasificación que dé cuenta del estado del arte en lo que refiera a la imagen, sabiendo que siempre será un acercamiento provisional y efímero, acorde a la dinámica de los cambios de paradigmas epistémicos.

La imagen tiene una relación especial con la palabra, en casi todos los dispositivos comunicativos donde coinciden; son recursos vinculados y complementarios, es casi impensable el uno sin el otro. Palabra e imagen se interrelacionan y se corresponden, la una con la otra. La pura visibilidad fue una pretensión de la modernidad para ubicar a la imagen visual en un lugar de hegemonía frente a lo verbal. En la enseñanza del Diseño, encontramos el recurso de palabra e imagen, tanto en la enseñanza de Teoría e Historia, como en el taller de Diseño, con especificidades propias de cada área curricular. Si bien pareciera que la teoría es casi solo un discurso de palabras, se vincula con la imagen, y viceversa en la enseñanza proyectual que aparentemente solo se elaboran contenidos visuales. Muchas veces ambas áreas, Teórica y Proyectual, operan como si fuesen conjuntos disjuntos en relación al uso de la palabra y la imagen, cuando tienen muchas zonas compartidas.

El pensar en Diseño como actividad proyectual creativa, moviliza mecanismos mentales vinculados con la imagen y el archivo visual de la memoria, como ser 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 alcanzado. Por último, en la etapa de divulgación de un Diseño, se utilizan dispositivos de muy variado tipo, en la difusión y publicación de contenidos de Diseño, también se recurre a la palabra y a la imagen.

¹ El ex-Centro de Diseño Industrial (CDI), estuvo activo como tal de 1987 a 2009, cuando se transforma en 2010, en Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD) dependiendo de Facultad de Arquitectura e incorporada de esta manera a la Universidad de la República.

A los efectos de este texto nos referiremos de ahora en adelante para denominar a esta institución como EUCD, excepto que por razones conceptuales haya que aclarar decisiones o cometidos propios del CDI.

La EUCD es la institución dentro del sistema de educación público del Uruguay encargada de la enseñanza del Diseño. Las carreras de grado que dicta la EUCD son, de acuerdo al Plan de Estudios 2013, Licenciado en Diseño Industrial y Diseño Industrial opción textil-moda.

Los datos de campo se obtuvieron durante el año lectivo 2013 en la EUCD, que fue el año de comenzar a realizar la transición hacia el nuevo Plan de Estudios 2013.

En particular esta investigación se centra en el estudio de la imagen en algunas de las asignaturas del área Teórica-Metodológica, sub área Teórico-Crítica.

El campo epistémico de la imagen 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 el objeto de estudio de la Historia del Arte, es cuestionado por miradas epistémicas como la de los Estudios Visuales, que entiende que la primera excluye imágenes contemporáneas producidas por otros medios y dispositivos que no se los considera Arte, por parte de miradas tradicionalistas, 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 parte de los Estudios Visuales es el límite alcanzable por la interpretación de la imagen. Se opone a una interpretación conclusa, definitiva, circunscribible, 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 la misma. De alguna manera, los Estudios Visuales cuestionan la posibilidad misma de conocer cabalmente el objeto de estudio, la imagen, por parte del 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 mayoritariamente 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 élite. 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?, ¿cuáles son las imágenes a 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 como: “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).

En la enseñanza del Diseño la frontera entre las asignaturas de corte teórica y las actividades prácticas es difícil de establecer. Subiste aún los resabios de oponer la manera de entender el *Diseño como un oficio*, contra *el Diseño como disciplina proyectual*. Se cree que el proyecto es práctica y no se ve como especulación teórica. Para el Diseño, enténdaselo como fuere, la imagen es al mismo tiempo una herramienta y parte misma del pensamiento de Diseño.

La experiencia visual, en Arquitectura y Diseño, se puede retrotraer a casos paradigmáticos de la modernidad, como es el viaje de Le Corbusier en 1929, al Río de la Plata. En el momento del arribo a Buenos Aires, Le Corbusier, seguramente vio la imagen de los silos de granos de la empresa Bunge & Born al borde de los muelles del puerto. Estos silos eran artefactos visuales que le interesaban sobremanera, ya se

habían difundido en Europa, por figuras en las publicaciones del *Deutsche Werkbund*, especialmente por Walter Gropius.

Un simple silo, para la mirada del suizo-francés, es una suerte de *museo de la modernidad* en Latinoamérica. En su libro *Vers une Architecture* (Le-Corbusier, 1964, original francés 1923), había utilizado fotografías de construcciones industriales similares al silo 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 funcionalismo 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*, cuando analiza los edificios industriales y el movimiento moderno en arquitectura sostiene que: “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 a través de 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 ícono² de las ideas estéticas avaladas por el movimiento del Purismo postcubista.

Esta anécdota expresa el valor dado por la cultura visual de la vanguardia europea de los años veinte del siglo pasado, a un artefacto industrial³ que hoy perdura como una imagen mental o la figura de una foto, ya que fue demolido en 1998. La imagen y la palabra entrelazados, un discurso visual y una construcción teórica -parafraseando a Le Corbusier- destinado a *los ojos que saben ver*.

“¿Cómo hablamos del logos y del ícono? 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).

² según el sentido dado a esta palabra por Peirce.

³ construido en 1902 por el ingeniero alemán Ernst Stricker, en ladrillo y hormigón y demolido en 1988.



Ilustración 1. Ex silos Harineros del puerto de Buenos Aires, Bunge & Born (1902-1988) (Compain, 2000).

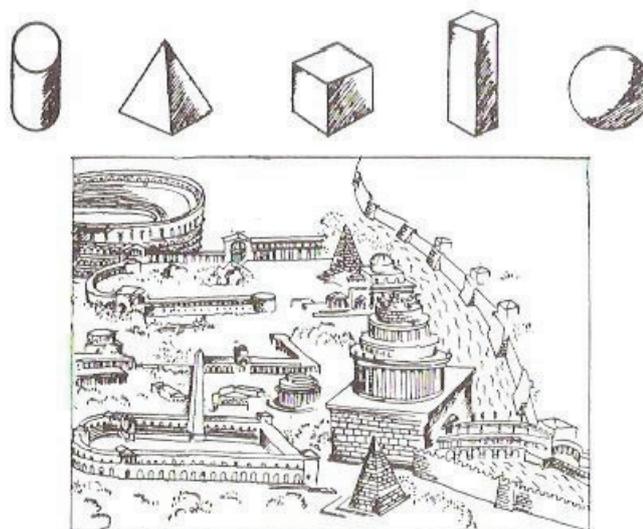


Ilustración 2. Le Corbusier. Los sólidos platónicos del Filebo, los volúmenes puros (Le-Corbusier, 1964, original francés 1923, pág. 128).

Arte y Diseño Entrelazados



Ilustración 3. Joven caballero en un paisaje, detalle (Carpaccio, Museo Thyssen-Bornemisza, 1510).

En esta ilustración se puede ver un cuadro de un pintor del Renacimiento italiano, del 1510, que representa un joven en un paisaje. Pero no es solo un retrato, ni tampoco un paisaje. La imagen está construida con fragmentos de miradas que se detienen a veces en el detalle de la vegetación, otras en la arquitectura, contemplando los cambios de escala, de lo micro, a lo macro. El caballero tiene una vestimenta diseñada a la usanza de la época, lo mismo que el personaje que atraviesa el cuadro en el fondo. Las armas, el calzado, la vestimenta, el peinado están diseñados. Todos diríamos que conforma una obra de Arte, un cuadro, un óleo sobre lienzo, pero ¿no es acaso también, un testimonio visual del Diseño del siglo XVI en Italia? El Diseño, la imagen, la mirada, la sociedad, lo epocal, lo artificial, lo natural, todo esto se entrelaza, se teje, en un artefacto que es de Arte y también de Diseño.

Las alusiones que encontramos en el cuadro de Carpaccio son muchas: Italia, un país de diseño, la época del Renacimiento, el comienzo del mundo moderno, el recurso incipiente de la perspectiva, entre otras muchas posibles.

Hoy este artefacto artístico forma parte de un museo, se destaca en una colección de Madrid, el Museo-Thyssen- Bornemisza. El catálogo señala que es la obra de un italiano llamado Vittore Carpaccio, el nombre del cuadro según el catálogo: "Joven caballero en un paisaje", de 1510, también agrega especificaciones de la técnica: óleo sobre lienzo, y las dimensiones: 218,5 x 152,2 cm. En su momento ¿qué fue este objeto, además de un cuadro? una posibilidad de una experiencia sensible, como la que produce todo artefacto estético.

El Núcleo Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño. A la luz de las consideraciones previas, es que esta investigación se ubica en el intento de describir y comprender el

núcleo conceptual Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño en ciertas asignaturas de la sub-área Teórico Crítica de las Licenciaturas de Diseño de la Escuela Universitaria Centro de Diseño. Específicamente se centra en las asignaturas denominadas genéricamente como Historia del Arte e Historia del Diseño, en el currículo inicial y posteriores modificaciones.

Arte y Diseño se entrelazan de muy diversas maneras, comparten una frontera difícil de delimitar y se les atribuye fines distintos a cada uno: el Arte no es práctico, el Diseño satisface una función práctica, sostiene (Jagodzinski, 2009).

De acuerdo a una postura epistémica, propia del siglo XIX, cuando surge la arquitectura como carrera universitaria, y el Diseño (design) comienza a ser reconocido como una nueva práctica, se entendió que al arquitecto y al diseñador se les debía enseñar los artefactos artísticos valorados como modélicos, sobre todo los provenientes de las bellas artes, a través del conocimiento de la asignatura Historia del Arte. Esta disciplina garantizaba el conocimiento de los estilos del pasado, ordenados en una taxonomía cronológica y otorgaría criterios estéticos a quien la dominara.

A medida que el conocimiento historiográfico del Diseño avanzó y se independizó del Arte se empezó a construir el discurso de la Historia del Diseño, no sin tener deudas con la Historia del Arte.

La postura historicista, ordenada en base a la línea del tiempo, tuvo mentores paradigmáticos como es el caso del llamado formalismo de (Focillon, 1934), en su libro *La Vida de las Formas*. Los estilos, al igual que la especies, nacen, se desarrollan y mueren, para este autor. Según esta lógica los estilos transcurren por un período formativo, para llegar al estado de plenitud y luego terminar en la decadencia o disolución. Este paradigma aplicado primero al arte griego como modelo del arte occidental, reconociendo los períodos arcaico, clásico, y helenístico, se debía repetir en el pre-renacimiento, clasicismo y barroco, y en toda forma canónica del Arte. En esta lógica, las máximas virtudes corresponden a los períodos clásicos, que son la etapa de plenitud, la cima más alta del desarrollo estilístico.

La aplicación a la enseñanza del modelo hegemónico del arte clásico de la antigüedad, reiterado en la modernidad en los sucesivos neoclasicismos, es propio del paradigma de enseñanza del Arte logocentrista. (Aguirre Arriaga, 2006). Este modelo se hizo extensivo a la enseñanza de la arquitectura, en el siglo XIX, en el que el estudiante debía conocer el repertorio estilístico, especialmente el clásico, para hacer buena arquitectura.

Llegados a los comienzos del siglo XX, sobrevinieron la vanguardia y con ella la Bauhaus en 1919, estamos ante una institución de enseñanza que decide no incluir Historia del Arte en su currícula. En la primera etapa de la Bauhaus, desde su fundación hasta 1923, se instala el paradigma de enseñanza expresionista (Aguirre Arriaga, 2006), sustentado en la idea de que el Arte no es enseñable sino una aptitud innata del sujeto, que la educación a lo sumo puede hacer aflorar.

Fueron docentes de esta etapa expresionista hasta la llamada crisis del año 1923: Lyonel Feininger, Georg Muche, Paul Klee, Oskar Schlemmer y Johannes Itten (encargado del curso preliminar), todos ellos haciendo énfasis en la búsqueda de una abstracción subjetivada, influenciada por el movimiento *Der Blaue Reiter*.

Con el alejamiento de Itten, se incorpora Moholy Nagy en la Bauhaus dirigida por Gropius y se produce el viraje hacia la abstracción geométrica. En 1922 se incorpora

a Wassily Kandinsky como docente, que evolucionó de su etapa expresionista a la abstracción desubjetivada y publica el influyente libro *Punto y línea sobre el plano* (Kandinsky, 1996 en español, original 1926), pieza clave en la formulación de un alfabeto visual que comienza a precisar el paradigma filolingüístico y formalista (Aguirre Arriaga, 2006).

El Diseño tiene su génesis en la cultura del siglo XIX, ya que se empieza a hablar de *design* a partir de la Revolución Industrial. Uno de los primeros textos que intentó historiar este proceso fue *Pioneros del diseño moderno* (Pioneers of Modern Design) (Pevsner, 1958 español, original inglés 1936). Este autor propone un corte historiográfico del Diseño partiendo de William Morris hasta Gropius; desde fines del siglo XIX en Inglaterra, hasta la Alemania de la Bauhaus.

En síntesis, el Diseño entendido en la lógica de (Pevsner, 1958 español, original inglés 1936) es un producto de la modernidad. ¿Cómo acompañó este proceso la enseñanza del Diseño? ¿Se puede hablar de un desfase, o un acompañamiento entre el proceso seguido por el Diseño y las escuelas de Diseño, seguidoras del modelo Bauhaus?

El problema se complejiza además, porque desde que se habla de Diseño en los ámbitos primero empresariales, políticos, económicos y luego académicos, Arte y Diseño, se entrelazan, se mezclan, con la dificultad de definir la especificidad del Diseño frente al Arte. Lo cual no sucede al revés, el Arte es fuerte y el Diseño es débil teóricamente, entre otras cosas por una trayectoria larga y prolongada de la teoría del Arte, muy anterior a la idea de Diseño. El discurso del Arte fue debate de artistas, filósofos, estetas; en cambio el Diseño fue entendido desde sus orígenes como una praxis, antes que un discurso.

El campo del Diseño, en cuanto campo del conocimiento es desde ese entonces hasta hoy en día un campo en construcción, abierto, con dificultades grandes de aunar sus posturas en paradigmas fuertes, coexisten muchas teorías débiles y pocas fuertes que reflexionen sobre el Diseño.

Sobre estas bases se cimentó la enseñanza del Diseño en la modernidad, en escuelas que son la mayoría deudoras de la Bauhaus, un Diseño que se empezó a entender como disciplina teórica y una práctica de la que se nutría la teoría.

Los modelos de enseñanza del Arte (Aguirre Arriaga, 2006), se pueden trasladar a la enseñanza del Diseño, y en particular al núcleo Conceptual Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño. Para el caso particular de este último se incluye la tensión existente entre teoría y práctica por un lado, y disciplina proyectual y oficio por otro, propias de la enseñanza del Diseño.

Los dos modelos de enseñanza del Diseño, influenciados por un paradigma o manera de entender el Arte (Aguirre Arriaga, 2006) más influyentes han sido: a) paradigma de enseñanza historicista (siglo XIX en adelante), preocupado por la sucesión ordenada cronológicamente de estilos, se aplicó al campo teórico de la enseñanza del Diseño; y b) paradigma formalista (Bauhaus desde 1923 en adelante) centrado en la creencia de un lenguaje visual enseñable (leyes de la forma, el buen Diseño, la estética objetivista), el cual incide especialmente en el taller de Diseño (en lo generalmente entendido como práctico). El paradigma expresionista, que sostiene que no se puede enseñar lo creativo porque es innato, en general evolucionó al formalismo en la enseñanza.

CAPÍTULO 1. HIPÓTESIS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS.

Hipótesis o Presunciones de Partida

Si bien la presente se trata de una investigación que sigue una línea metodológica cualitativa, centrada en la observación y la descripción con el fin de intentar comprender un fenómeno, se proponen tres hipótesis o presunciones a ser confrontadas con el material obtenido durante el trabajo de campo.

-Hipótesis 1. La imagen es un recurso que apoya el discurso verbal en la enseñanza teórica del Diseño. En consecuencia, la imagen está subordinada al discurso logocéntrico, en particular el proveniente de la historia; lo cual se aplica a los cometidos de la Sub-Área Teórica-Crítica⁴ del NPE⁵ 2013, especialmente en las asignaturas Historia del Arte e Historia del Diseño.

-Hipótesis 2. El campo teórico del Arte, en particular el discurso de la Estética, siempre dinámico y cambiante según las diferentes épocas y paradigmas, tiene una posición hegemónica en la enseñanza del sub-Área Teórica del NPE 2013, en especial en la construcción del discurso de la Historia del Diseño.

-Hipótesis 3. Las dicotomías: a) teoría vs práctica, b) saber (epistêmê) vs técnica (technê), c) perfil de egreso académico vs perfil egreso profesionalista, y d) Diseño entendido como discurso proyectual vs Diseño como oficio, influyen en la enseñanza del Diseño, y en especial en el área teórica, sub-área Teórico Crítica y sus asignaturas, en particular en la Historia del Diseño y sus delimitaciones, ya que el Diseño, como sostiene (Bonsiepe, 1993) carece de una teoría convincente.

⁴ Son cometidos de la sub Área Teórico-Crítica: el discurso de los distintos diseñadores, objetos diseñados por diseñadores, manifestaciones estéticas relevantes, el desarrollo de la observación y percepción, conceptualización del diseño y su práctica.

⁵ NPE 2013 es el Nuevo Plan de Estudios de la EUCD aprobado en 2012 e implementado gradualmente a partir de 2013.

Aspectos Metodológicos

Criterios generales seguidos en la investigación. La presente investigación se inscribe dentro de una línea metodológica cualitativa e hibridizada (porque toma mucho de las metodologías canónicas de investigación y las va adaptando según las circunstancias), que pretende describir y comprender un fenómeno de enseñanza.

La coyuntura que coincide con las circunstancias del momento de realizar la investigación es relevante a los efectos de entender y ubicar muchos de los contenidos que se obtuvieron en el proceso de búsqueda de datos y de la propia observación de la realidad, nos referimos a la etapa de transición del ex Centro de Diseño Industrial a la nueva institucionalidad que se denomina Escuela Universitaria Centro de Diseño. Si bien el proceso, como se detalla más adelante, había comenzado en 2009, permanece aún hoy en etapa de tránsito hacia una nueva institucionalidad.

La colecta de información y observación coincide con el año lectivo 2013, insertándose en el campo de estudio (observación de dictados de clases en el aula), dialogando con estudiantes y docentes dentro y fuera del aula, y con autoridades de la EUCD.

También se procedió a recopilar la información disponible sobre la EUCD en documentos institucionales, resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad, resoluciones de la Facultad de Arquitectura, como Planes de Estudios, y programas de asignaturas. Algunos docentes, por la dinámica implementada, permitieron conocer y acceder a recursos como blogs en la web y el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad, donde se encuentra información de contenidos de las asignaturas.

Se recopiló material de imágenes, figuras, videos, proyecciones, dentro y fuera del aula y documentos escritos de apoyo a las clases, textos recomendados por los docentes, como también imágenes propuestas por los estudiantes.

Se llevó un registro grabado de los diálogos y discursos de los entrevistados que luego se ponderaron para seleccionar los contenidos a interpretar.

Asignaturas estudiadas. El considerar este aspecto, requiere una ampliación de información, dada la situación particular cuando se realiza el estudio de campo, tanto para el primer como para el segundo semestre del año lectivo 2013. Como resultado de la aplicación gradual NPE 2013, solo estuvo activo el nuevo plan para los estudiantes que ingresaron en ese año y corresponden al ciclo de inicio de la carrera. Por lo tanto las asignaturas estudiadas en el trabajo de campo pertenecen en su formato y curriculum al Plan de Estudios anterior (2003), lo cual le da una tónica particular a este trabajo. Concretamente, las asignaturas consideradas fueron: Historia del Arte y Cultura Artística, Historia de la Moda, e Historia del Diseño que corresponden al segundo año de ambas carreras de la EUCD. Esto explica porqué el perfil nuevo del NPE 2013 está presente de manera subyacente a estas asignaturas, ya que las modificaciones del nuevo plan se realizan a partir de lo existente previamente.

Es destacar que en el NPE 2013 la asignatura Historia del Arte, se considera asignatura optativa, y es solo materia obligatoria Historia del Diseño, que se dicta en el ciclo de orientación (2do y 3er año de la cursada).

Los programas de las asignaturas consideradas en esta investigación, están organizados cronológicamente, siguiendo la línea del tiempo.

Para el caso de Historia de la Moda I, el programa abarca desde el 1800 (Rococó) a nuestros días. Historia de la Moda II, trata sobre la situación del oriente y su influencia en occidente y como las grandes firmas y empresas de Moda se comienzan a radicar en oriente.

La evaluación Historia de la Moda II, se realiza por medio de dos trabajos en el año, más que sumativa se pretende sea cognoscitiva. En el primer trabajo de evaluación los estudiantes tienen que estudiar una Escuela de Diseño contemporánea, ubicada en Milán, Holanda o Bélgica y elegir un diseñador de prestigio egresado de la misma. Esta propuesta confrontarla con un diseñador uruguayo egresado de la EUCD. Son trabajos en grupo con no más de tres integrantes.

La prueba para el segundo semestre es de análisis de la imagen, se proyecta una imagen en la clase y tienen que analizarla, en el tiempo que dura la misma.

En la evaluación Historia de la Moda de tercer año se visita el barrio Ciudad Vieja (de Montevideo) y el centro comercial conocido como Montevideo Shopping y se debe relevar los aspectos sensitivos de color, texturas, olores y lo artístico; con este material se hace una presentación oral en clase.

Los programas abarcan, de acuerdo a un criterio cronológico, en Historia del Arte y Cultura I, del Neoclasicismo a las Vanguardias; y para Historia del Arte y Cultura II, de las Vanguardias al mundo contemporáneo.

En las asignaturas Historia del Diseño Industrial I el programa se extiende desde la Revolución Industrial a la Bauhaus, y para Historia del Diseño Industria II, desde la segunda posguerra al mundo contemporáneo. El curso se encuentra apoyado por un blog (Mazzilli, 2013) donde se informa a los estudiantes de los materiales del curso, novedades y las evaluaciones, también a partir del segundo semestre de 2013 está respaldado en el Entorno Virtual de Aprendizaje de la Universidad.

Como se puede apreciar el mismo corte cronológico se aborda desde la Historia del Arte y desde la Moda o desde la mirada del Diseño Industrial según la orientación de la carrera.

Las evaluaciones de los cursos de la orientación industrial se rigen por el criterio de parciales y la posibilidad de exoneración en una escala de notas de 3 a 12 puntos.

-Aprobado: calificación de 6 o más durante el curso

-Examen: calificación de 3 a 5 durante el curso

-Libre Controlado: habiendo superado el límite de inasistencias en el curso, para una calificación superior a 3 habiendo realizado los dos parciales.

-Recurzar: habiendo superado el límite de inasistencias en el curso y no realizando uno o los dos parciales habilitantes para rendir examen en calidad Libre Controlado.

Entrevistas en Profundidad. También se coordinó, con autorización de la autoridades de la EUCD, entrevistas a informantes calificados, de quienes se consideró pasibles de aportar en el tema motivo de estudio. Las entrevistas en profundidad se realizaron a partir de preguntas disparadoras. Fueron entrevistas muy abiertas donde se esperaba que el entrevistado pudiera tomar el rumbo que le pareciera más adecuado para el concepto indagado.

Para la selección de los entrevistados se procedió a detectar el grado de involucramiento con la propuesta de enseñanza. Se asistieron a las clases y a partir de ahí se fue percibiendo las posibles entrevistas. También se consultó al Director de la EUCD para explicar el alcance de la colecta de datos por medio de las entrevistas.

El criterio seguido para las entrevistas, fue a partir de una pregunta disparadora para provocar el diálogo, permitirle al indagado que hablaran con libertad, y se pudiese involucrar con el tema propuesto de acuerdo a su manera de pensar.

Como suele suceder en una investigación cualitativa, donde el investigador se involucra y se va modificando los puntos de vista a medida que transcurre el tiempo, los diálogos finales fueron orientando cada vez más el proceso a tratar de explicar el lugar del Arte en el Diseño.

La participación en el coloquio Cultura Visual, Investigación y Educación Artística en agosto de 2013 permitió confrontar lo avanzado hasta la fecha con los participantes al mismo y recibir aportes sobre la educación en Arte, en especial la postura de Jan Jagodzinski en el texto Mondofesto (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008), que fue sugerido a partir de la exposición realizada y se incorporó como referencia teórica.

Por último, se propuso en uno de los grupos de Indumentaria y en otro de Industrial, la colaboración con estudiantes que estaban cursando la asignatura. Se ofrecieron voluntariamente seis estudiantes en cada grupo y se les propuso una consigna motivadora consistente en aportar imágenes que les parecieran significativas del diseño de acuerdo a sus intereses.

Las respuestas de los estudiante fue de los más variada y se pudo apreciar una suerte de comunicación a través de las imágenes que no había aparecido en el momento de la clase, en especial la asociación con propuestas realizadas en otras asignaturas.

CAPÍTULO 2. INSTITUCIONALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL DISEÑO

Etapa previa al Centro de Diseño Industrial

Frente a otros campos del conocimiento y su enseñanza, el Uruguay presenta un rezago, en relación a disponer de instituciones terciarias que tengan por objetivo la enseñanza del Diseño. Si se considera en el contexto internacional europeo, también llega más tardíamente la fundación de escuelas dedicadas a enseñar Diseño.

Si bien se trata de un fenómeno complejo y multicausal, la debilidad de la industria local uruguaya, tanto por la escasa cantidad de rubros industrializados, como la magra inversión en mejoras tecnológicas, no demandó durante gran parte del siglo XX, empleos calificados capacitados específicamente en Diseño industrial, que estimularán una capacitación académica.

El Uruguay con una marcada impronta en la producción de base agropecuaria, sobre todo ganadera, tuvo una incursión en la industria a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. El país se industrializó en algunos rubros como la industria alimenticia y bienes de necesidad primaria, como la vestimenta.

Se asiste en el Uruguay a un segundo momento de auge industrial como resultado de la aplicación de las políticas de sustitución de importaciones (ISI), hacia la década del cincuenta del siglo pasado, en la inmediata segunda posguerra. Este proceso generó una industria local en relación a productos como metalúrgica (cocinas Volcán), neumáticos (FUNSA), algunos electrodomésticos (Churrasquita de la firma Metalosa), fábricas de envases de vidrio y talleres artesanales para el trabajo de metales y la madera sobre todo. Durante este período subsisten las industrias fuertes del país vinculadas al agro, como la industria frigorífica y la de los lácteos, que en general no demandan diseñadores industriales.

Hacia mediados de los años noventa, el auge de modelos económicos neoliberales, propugnaron una economía abierta en oposición a la política de sustitución de importaciones, y la industria nacional se vio en imposibilidad de competir, y se asiste al desmantelamiento de la escasa industria local. Vestigio de ese pasado industrial, es la presencia de una serie de locales fabriles, que hoy integran el patrimonio industrial, como la ex fábrica de hilados de lana Martínez Reina en el barrio La Teja, otras veces convertidas en centros comerciales como Sudamtex en Colonia del Sacramento, o también recicladas para viviendas como es la sede de la ex fábrica de Alpargatas Rueda.

En este somero repaso del paisaje industrial del Uruguay, aparentemente adverso para que se afincara una industria nacional potente, y menos aún una industria que demandara diseñadores industriales, la enseñanza del Diseño se va abriendo camino.

El primer mojón en la enseñanza del Diseño, reconocido por la historiografía local es la labor docente de Pedro Figari al frente de la Escuela de Artes y Oficios (1915-17). Sin dudas el mito fundante de la enseñanza del Diseño en el Uruguay se debe al pasaje fugaz, como director provisional (Rocca, 2006) pero fermental, de Figari que vislumbró la necesidad de establecer una institución de enseñanza del Diseño, casi al mismo tiempo que en Alemania se fundaba la Bauhaus. Pero como señala (Rocca, 2006) fueron instituciones que estuvieron impulsadas por lógica diferentes, mientras la Bauhaus aspiraba a través de la influencia de ciertas tendencias de la Vanguardia Europea, que apoyaban una nueva industria de objetos utilitarios con una postura

universalista, por otro lado la Escuela de Artes y Oficios, en la etapa Figariana se inspiró en motivos nativistas y de la naturaleza. Según sostiene (Rocca, 2006), sucedió que: “el artista de la Bauhaus diseñará su objeto según ciertas leyes pre escritas en una perspectiva que las disciplinas modernas llamarán *proyectual* (un plan del objeto cuyas funciones han de ser definidas con antelación al armado de las partes), mientras que en el planteo de Figari el obrero incorpora a la producción parte de su saber práctico y sensible, incluso cuando la racionalidad conduzca su tarea por las *sendas más positivamente científicas* (Rocca, 2006).

Los problemas y las dificultades para llevar adelante este proyecto educativo, hacen que Figari se decepcione y rápidamente lo abandone, para autoexiliarse en Francia, casi hasta su muerte, dedicando su energía creativa a la pintura y la escritura.

Pedro Figari, en su labor al frente de la Escuela de Artes y Oficios, buscó la multiplicación y diversificación de los talleres de enseñanza, apoyando el uso de materias primas nacionales para realizar objetos de Diseño inspirados en formas típicas americanas (Heuguerot, 2009). Para Figari son casi sinónimos la enseñanza integral y la enseñanza industrial, entendiéndose por esta, una inseparable conexión y vínculo entre lo creativo (de origen artístico) y el oficio (una praxis que resuelve un problema), con la pretensión de capacitar al estudiante para trabajar en la industria, sin dejar de lado el bagaje artesanal (Ardao, 1965).

Centro de Diseño Industrial desde 1987 a 2008

Por el artículo 215 de la ley 15.903 de 10 del noviembre de 1987, una ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, se crea el Centro de Diseño Industrial, institución terciaria dependiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

En el Artículo 215 de la mencionada ley (Ley de Presupuesto, 1987) se puede leer: <Créase en el Programa 001 "Administración General", el "Centro del Diseño", destinándose una partida anual de N\$ 4:800.000 (nuevos pesos cuatro millones ochocientos mil), con cargo a Rentas Generales, para atender los gastos de funcionamiento en lo atinente al pago de horas docentes, gastos de equipamiento y acondicionamiento del local.>

El cometido doble de esta novel institución será la enseñanza y la difusión del Diseño, en calidad de institución de nivel terciario, no universitaria. Además del aporte económico del MEC, el CDI contará en sus comienzos, con la colaboración de la Cooperación Internacional Italiana.

Según el texto denominado Documentos de Trabajo de Dirección n°1, El camino a la Universidad (Equipo de Dirección, 2006) el CDI se originó en un proceso tutelado por la Coperazione Italiana, tomando como modelo la Università de la Sapienza de Roma desde sus inicios hasta 2003. Después de ese año CDI su relación institucional es solo con el MEC. Por ese año comienza la transición, en un proceso que llevó cerca de 5 años de duración, que culmina en la incorporación del CDI a la Universidad.

Del período de transición se testimonian algunos conceptos vertidos en el mencionado documento en el que se explicita, el estado de deterioro institucional: “estamos reconociendo su trayectoria (la del CDI), la de sus egresados, al equipo docente que sobrevivió a los avatares de un deterioro progresivo de los recursos materiales y humanos de la Institución” (Equipo de Dirección, 2006, pág. 2) .

Se proponen argumentos para integrarse a la Universidad, como por ejemplo: “El nuevo desafío es definir una concepción de educación superior que permita, más allá de la oferta de una carrera profesional, el desarrollo integral de las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión” (Equipo de Dirección, 2006, pág. 6).

Se reconocen como objetivos institucionales del CDI, en el mismo documento: “Aspira a la formación de los individuos y ciudadanos con aportes que contribuyan para que el común de la gente acceda a un desarrollo armónico de su vida, a bienes y productos que a través de la función, la forma, el Diseño y el color, apunten al mejoramiento de su medio ambiente, de su entorno inmediato, en todas sus manifestaciones vitales, fundamentalmente en las que involucran vivienda y trabajo. El Diseño como fin social debe propender al mejoramiento de la vida cotidiana de la gente” (Equipo de Dirección, 2006, pág. 2).

Incorporación del Centro de Diseño Industrial a la Universidad

Por resolución del CDC N° 8 del 2 de setiembre de 2008, el Consejo Directivo Central de la Universidad, resuelve: “1) Expresar el interés de la Universidad de la República en incorporar el Centro de Diseño Industrial a la misma; 2) Señalar la conveniencia de que dicha incorporación se realice a través de la Facultad de Arquitectura, manteniendo y profundizando los niveles de excelencia y calidad académica que se procuran alcanzar en la formación en Diseño Industrial, a la vez que incorporando criterios de transversalidad, flexibilidad y articulación curricular propios del ámbito universitario y estableciendo vínculos académicos con otros Servicios, entre ellos la Facultad de Ingeniería y el Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” (UdelaR R. , 2008).

El 15 de Octubre del 2009 se realizaron las primeras elecciones⁶ en todos los órdenes del Centro de Diseño Industrial para la integración de los órganos del cogobierno Universitario, de acuerdo a la Ley Orgánica de la Universidad de la República.

Se aprueba en el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el 8 de junio de 2010 la Ordenanza de la Escuela Universitaria Centro de Diseño (EUCD)-Facultad de Arquitectura. Desde ese momento se cambia en nombre institucional abandonándose el de CDI.

<“CAPÍTULO I.- DE LOS FINES

Artículo 1º.- La Escuela Universitaria Centro de Diseño dependerá de la Facultad de Arquitectura de conformidad con las disposiciones previstas en los capítulos siguientes.

Artículo 2º.- Compete a la Escuela Universitaria Centro de Diseño cumplir con los fines de la Universidad de la República en relación con el Diseño.

Artículo 3º.- La Escuela Universitaria Centro de Diseño, en su carácter de institución superior de Diseño a nivel oficial, podrá proponer los proyectos y organismos necesarios para la investigación, extensión, coordinación, divulgación y enseñanza del Diseño en todos los niveles.

⁶ Datos del ex sitio web del CDI www.cdi.edu.uy, dado de baja en enero 2014

Artículo 4º.- La Escuela Universitaria Centro de Diseño expedirá los títulos de grado y de postgrado a quienes hayan completado los planes de estudio correspondientes.

CAPÍTULO II.- DE LOS ÓRGANOS DE ADMINISTRACIÓN

Artículo 5º.- Los órganos de la Escuela Universitaria Centro de Diseño serán: la Comisión Directiva, el Director y la Asamblea del Claustro” (UdelaR R. 7., 2010).>

Plan de Estudios con posterioridad a la nueva institucionalidad

Una de la primeras medidas tomadas a partir de la inserción en la Universidad es la de modificar el Plan de Estudios del ex-Centro de Diseño Industrial, y como resultado se aprueba en 2012 el primer Plan de Estudios de la nueva institucionalidad. Este nuevo currículo (UdelaR P. E., 2012) considera dentro de sus objetivos principales: la diversificación de la enseñanza, la flexibilización curricular, el crédito como unidad de medida, nuevos conceptos de las metodologías de enseñanza y evaluación; y una mayor integración actividades de investigación y de extensión. Las áreas de formación, se organizan en unidades curriculares de cursado, con asignaturas obligatorias y opcionales. Las asignaturas a estudiadas en esta investigación forman parte del Área Teórica Metodológica, Sub-Área Teórica Crítica, con la salvedad, que por encontrarse en etapa de transición en 2013, se dictaron las asignaturas según el currículo anterior del año 2003. En el esquema que sigue se podrá apreciar el alcance y la dimensión del esta nueva propuesta y el lugar que ocupa las asignaturas como Historia del Diseño (que en el Plan de Estudios 2003, se vincula con Historia del Arte).



Tabla 1. Esquema de Ciclos de la Carrera Licenciatura en Diseño Industrial Plan 2013 EUCD) (UdelaR P. E., 2012), autoría R.Langwagen.

		ciclo de inicio
		un año de duración
		formación general equivalente al de otras carreras de la Facultad de Arquitectura
		ciclo de orientación
Ciclos de la carrera		dos años de duración
Licenciado en Diseño Industrial		desarrollará la especificidad de los contenidos teóricos, técnicos operativos
8 semestres, 4 años, 360 créditos.		profundizará en los procesos de Diseño
		ciclo de egreso
		un año de duración
		profundización en el pensamiento proyectual y práctica pre-profesional
Perfiles de Egreso	Licenciado en Diseño	Perfil Producto
Plan 2013.	Industrial	Perfil Textil-indumentaria

Tabla 2. Estructura del Plan de Estudios 2013 EUCD (Udelar P. E., 2012), autoría R.Langwagen.

ÁREAS DE FORMACIÓN	SUB- ÁREAS
<p>ÁREA PROYECTUAL</p> <p>Es el eje de la carrera Licenciado en Diseño Industrial, donde convergen los saberes y prácticas de las demás áreas.</p> <p>Finalidad: aportar conocimientos para desarrollar la actividad proyectual</p>	<p>1.1 SUB-ÁREA DISEÑO</p> <p>Objetivo específico: aproximar al proyecto de diseño por medio de metodologías proyectuales y estimulando lo creativo a través de soluciones innovadoras.</p>
	<p>1.2 SUB-ÁREA REPRESENTACIÓN</p> <p>Objetivo específico: promover conocimiento de lo gráfico-expresivo, tanto medios como recursos, incluyendo todo el proceso desde la prefiguración en la etapa de ideación llegando a la etapa final de comunicación.</p>
<p>ÁREA TEÓRICA METODOLÓGICA</p> <p>Finalidad:</p> <p>Abordar la dimensión teórico conceptual del Diseño, desde la reflexión crítica del Diseño como práctica social</p> <p>Considerar la multiplicidad de abordajes: filosóficos, éticos, estéticos, históricos y metodológicos</p> <p>Incluir el abordaje del Pensamiento de Diseño y del Pensamiento Proyectual</p> <p>Considerar la Gestión del Diseño.</p>	<p>2.1 SUB-ÁREA TEÓRICA CRÍTICA</p> <p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> -investigar y desarrollar el abordaje teórico de las disciplinas proyectuales y del Diseño en su condición transdisciplinaria -promover la capacidad de análisis e interpretación de las modalidades de pensar y ejercer el Diseño en base a: <ul style="list-style-type: none"> discurso de los distintos diseñadores objetos diseñados por diseñadores manifestaciones estéticas relevantes el desarrollo de la observación y percepción, conceptualización del Diseño y su práctica la prospección del futuro del Diseño <p>-comprensión del alcance del pensamiento del Diseño y su aplicación específica en el análisis de las diferentes formulaciones conceptuales y las soluciones, procesos y productos.</p>
	<p>2.2 SUB-ÁREA METODOLÓGICA</p> <p>Objetivo específico capacitar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> gestión del Diseño y la formulación, evaluación y realización del proyecto -Investigar y desarrollar las herramientas metodológicas para la solución de problemas y proyectos de Diseño, la prospectiva, así como la investigación y extensión en la disciplina en

general.

2.3 SUB-ÁREA SOCIAL

Objetivo específico analizar el Diseño desde:

las relaciones con el sistema socioeconómico-cultural del entorno

la dimensión comunicacional (aspectos psicológicos, sociales y antropológicos)

Desarrollar en el estudiante la capacidad de investigar en el campo del Diseño a través del buen uso de la observación y la presentación de una metodología sociológica de la investigación



Tabla 3. Estructura Plan de Estudios 2013 EUCD-continuación (UdelaR P. E., 2012),
autoría R.Langwagen.

ÁREA TECNOLÓGICA

Finalidad:

- Adquisición de conocimientos para la materialización del proyecto que posibiliten elaborar los atributos técnicos, matéricos, tecnológicos
- Búsqueda del respeto hacia la sociedad y el medio ambiente.
- Establecer vínculos con sectores productivos y la sociedad para identificar problemas y socializar los conocimientos.
- Se pondrá énfasis en todo el ciclo de vida del producto, en referencia a la eficacia técnica y sustentable, donde impere el respeto hacia la sociedad y el medio ambiente.

ÁREA GESTIÓN DE PROYECTOS

Finalidad:

- Capacitar en Gestión Estratégica de Proyectos de Diseño.
 - Detección de nuevos espacios de desarrollo socio-económico.
 - Brindar herramientas relacionadas a los problemas de la Administración y evaluación económica financiera del producto, así como construir una imagen de la realidad actual del desarrollo y aplicación de esta técnica en las empresas /organizaciones.
 - Situación esta problemática en relación con su futuro desempeño como diseñador.
 - Introducir al estudiante en los conceptos de la evaluación económico financiera orientada a la toma de decisiones.
-

CAPÍTULO 3. IMAGEN, ENSEÑANZA E HISTORIOGRAFÍA

El Vocablo Imagen

La palabra *imagen* en idioma español es un sustantivo polisémico, de género femenino, proveniente del latín *imāgo*. Para el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) (Academia Española, 2013) el vocablo *imagen* tiene cuatro significados que los ordena de la siguiente manera: a) figura, representación, semejanza y apariencia de algo; b) estatua, efigie, pintura de una divinidad, c) imagen óptica, figura formada por los rayos de luz procedentes del objeto; y d) imagen retórica, representación por medio del lenguaje. Según el Diccionario Etimológico, *imagen* (Corominas, 1973) es una palabra fechable hacia 1220-1250, proveniente del latín *imago*, significa representación, retrato, es una palabra de la misma familia que *imitari*, que en español es “remedar”, que significa, hacerlo semejante a otra cosa (Academia Española, 2013). De *imagen* derivan las palabras: imaginario (siglo XIV), imaginación, imaginativo, imaginero, imaginería.

De la palabra moderna *imaginería*, se establece la vinculación entre imagen e idea, que ya estaba presente para los griegos, según Mitchell (1986) *idea* viene del verbo griego *ver* y se vincula con *idea*, en la palabra *eidolon*, que significa “imagen visible”.

Podemos decir que la idea es una imagen que está en la mente, en griego *idea* es *eidos*, que significa “yo vi”. Platón distingue *eidos* (realidad suprasensible) de *eidolon* (la impresión sensible), que provee un *eikon* (semejanza) o una semblanza (fantasma) de la idea.

De estas palabras derivadas de *imagen*, se destaca por su uso en el Diseño y el Arte el verbo *imaginar*, que según el DRAE (Academia Española, 2013) significa “representar idealmente algo, inventarlo, crearlo en la imaginación”.

A su vez en inglés la palabra *image* incluye el significado de *likeness* (semejanza), es decir, una imagen implica una semejanza. El concepto de semejanza se vincula con la palabra *mímesis*. El significado de *mímesis* según el DRAE (Academia Española, 2013) es para la estética clásica, imitación de la naturaleza que como finalidad esencial tiene el Arte, así por ejemplo, hablamos de un retrato como la imagen símil de una persona.

En inglés, autores como (Mitchell W. , 1986), distinguen entre la palabra *image* que se refiere a la imagen no material (percibida, mental, literaria) y por otro lado, la palabra *picture*. Esta última proviene del latín *pictura*, y mantiene la idea de representación, ampliando el significado a cualquier imagen inscripta en un soporte (dibujo, boceto, pintura, fotografía, película de cine, entre otros).

Por lo tanto se puede decir en inglés “you can hang a picture, but you can’t hang an image” (Mitchell, 2011) -usted puede colgar una figura (de la pared), pero no puede colgar una imagen-. En cambio, en español carecemos de esta precisión de significados para los tipos de imagen y las palabras que los designan. Por ejemplo, se dice que “la imagen del prócer José Artigas, está colgada en la pared de todo despacho público”, no decimos lo mismo de la figura de Artigas, que sería específicamente su aspecto físico, o su prestancia como militar importante.

En español no existe, entonces, una palabra equivalente a *picture*, el significante [*imagen*] en idioma español encierra los dos significados, la imagen inmaterial (*image*) y la imagen representada y generalmente materializada (*picture*). Quizás en español lo

más cercano a *picture* es lo que entendemos por la palabra *[figura]*, que según el DRAE (Academia Española, 2013) significa, “cosa que representa o significa otra”, lo cual se entiende como algo que está de manera vicaria, que sustituye otra a quien representa. Para el diccionario de Corominas, *figura* es una palabra de 1220-1250, tomada del latín *figúra*, que significa “configuración, estructura”, palabra derivada de *figére* que significa “amasar, modelar, dar forma” (Corominas, 1973).

Otras palabras asociadas a representar figuras son *pintar*, según Corominas palabra de 1220-1250, del latín vulgar *pinctare*, derivado de *pinctus*, participio de *pingére*, en sentido figurado “tomar color de la fruta”. Derivado de *pinto*, que significa “pintado, manchado”; se asocia a *pintor* del latín vulgar *pictor*. También podemos hablar de *pintura*, palabra fechable hacia 1250, de origen latino, derivada de *pinctura* por *pictura*; son derivadas de esta, *pintoresco* hacia 1708, y *pictórico* a comienzos del siglo XIX (Corominas, 1973).

La tendencia a buscar el sentido etimológico, primitivo, original, de las palabras, se apoya en un modelo de derivación que cree en una epistemología empírica capaz de estudiar la evolución social del significado, de un mismo significante. En el estudio evolutivo de la palabra *[imagen]* se puede constatar (Mitchell W. , 1986) que de un significado de corte abstracto, no referencial, se transformó el significado de *[imagen]*, en una palabra con un explícito referente material, representacional, algo tangible.

El sentido literal y original de la palabra *imagen* es decididamente no figurativo y casi anti representacional (Mitchell W. , 1986). Esta tradición se apoya en el texto bíblico que dice: “Hagamos al ser humano a nuestra imagen, como semejanza nuestra” (Génesis 1, 26). Las palabras que se traducen de la Biblia como *imagen* (en hebreo *tselem*, en griego *eikon*, y en latín *imago*), su significado, según los expertos filólogos, es una semejanza espiritual y abstracta, no una imagen materializada en una figura. El agregado de *semejanza* es justamente para anclar la posible desviación del significado de *imagen* como una representación, o una figura, y centrarlo, en cambio, insistentemente en el contenido de similitud espiritual (Mitchell W. , 1986). Contemporáneamente, se utilizan palabras como: *modelo*, *esquema*, o *definición* para significar lo que se decía con el sentido original de la palabra *imagen*.

Si consideramos el origen griego de *imagen*, la palabra que generalmente se utiliza cercana a ella es *ícono*. La misma, según el DRAE, proviene del francés *icône*, y esta del ruso, *ikona*, y a su vez del griego bizantino *εἰκών*, *-όνοϛ*. Para el DRAE *ícono* presenta tres significados: a) representación religiosa, en Bizancio y de ahí deriva el llamar íconos a las tablas de las figuras sagradas; b) los signos que son semejantes a lo representado, por ejemplo las señales del tránsito son icónicas; y c) símbolo visual que representa un comando, un programa en la pantalla de un computador o dispositivo semejante (Academia Española, 2013).

Joan Corominas en su diccionario, señala que *ícono*, proviene del griego *eikón*, derivado de *éoika* que significa “me he asemejado”. También refiere que una de las palabras derivadas de *ícono* es la palabra *iconoclasta*, que refiere a la disputa de la iconoclasia, en el arte bizantino de los siglos VIII y IX y significa literalmente “romper las imágenes” (Corominas, 1973).

Esta disquisición, aparentemente sutil a partir del vocablo *imagen*, nos permite dar cuenta del espesor y complejidad conceptual del discurso sobre la imagen. El mismo es tan variado, según los autores, las disciplinas de origen académico y las tradiciones epistémicas, que se corre el riesgo latente de quedar atrapado en una telaraña de

vocablos aparentemente semejantes, pero que nombran teorías e ideas muy distintas entre sí, todas bajo el nombre común de *imagen* (Varas, 2011).

Dentro de esta aparente Torre de Babel de significados de la palabra *imagen*, para ordenar y poder hacer más operativo el uso de este vocablo en el marco de este trabajo, recurrimos al esquema sobre la palabra *image* de W. J. T. Mitchell, en su libro *Iconology* del año 1986.

En el capítulo *¿What is an image?* de *Iconology*, Mitchell, de acuerdo a una postura epistemológica propia de los Estudios Visuales, se interesa por la pregunta ¿cómo actúan las imágenes en nosotros? más que intentar contestar exactamente ¿qué es una imagen?

Para autores como (Moxey, enero 2009 número 6), las imágenes más que representaciones pueden entenderse como presentaciones, es decir con significados que son variables, e interpelantes. Por lo tanto, no se trata tanto en descifrar un significado encriptado de la imagen, sino acercarnos a cómo ésta interactúa en la dinámica de la cultura. “Se lanzaron interpretaciones sobre los objetos para domesticarlos, para tenerlos bajo control dotándolos con significados que no necesariamente poseen. Las obras de arte son objetos ahora considerados de una manera más apropiada como encontrados más que interpretados” (Moxey, enero 2009 número 6, pág. 8) .

Tabla 4. Taxonomía de la imagen. Cuadro-síntesis adaptado por R.Langwagen de (Mitchell W.J.T., 1986, pág. 10).

Las imágenes son: ¿Similares a la realidad? ¿Semejantes a la realidad? ¿Parecidas a la realidad?

Imágenes propiamente dichas		Imágenes en sentido figurado		
Imágenes GRÁFICAS	Imágenes ÓPTICAS	Imágenes PERCEPTUALES	Imágenes MENTALES	Imágenes VERBALES
Son ESTABLES , y relativamente permanentes en el tiempo, son básicamente visuales		Son INESTABLES , no son permanentes y no son exclusivamente visuales		
ESTABLES Imágenes 2D Pintura Boceto Dibujo Fotografía Cuadro Grabado Afiche - Cartel Grafiti Imágenes 3D Estatuas Artefactos 3D de Diseño Imágenes arquitectónicas	TRANSITORIAS Imágenes formadas en espejos Imágenes proyectadas Cine monitores pantallas	"datos de los sentidos" "datos sensibles" "perceptos" "formas sensibles" "apariencias"	Sueños Recuerdos Ideas Imágenes Fantasmales	Metáforas Descripciones escritas
¿Cuál fue el discurso disciplinar que inicialmente estudió cada tipo de imagen?				
Historia del Arte	Física	Psicología	Psicología	Literatura
Paradojalmente no son tan estables, estáticas o permanentes en un sentido metafísico		No se pueden verificar objetivamente		
Son multisensoriales y admiten múltiples interpretaciones				

**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

En este trabajo, las imágenes que a primera vista parecen interesarnos y vincularse directamente con el objetivo de este estudio, son las ubicables en la columna de la izquierda de la tabla.

En la primera columna, leyendo de izquierda a derecha el cuadro-síntesis, se ubican las imágenes gráficas y ópticas. Estas imágenes son más estables y básicamente visuales, se perciben por el sentido de la vista. Dentro de las llamadas *imágenes gráficas*, se reconocen lo que generalmente se vincula con las producciones del Arte y el Diseño.

La nomenclatura de *imagen gráfica* incluye en las imágenes en dos dimensiones (2D): lo pictórico en todas sus formas, que es tradicionalmente el gran reducto de la visualidad pura (Mitchell 1986) y la fotografía tanto analógica como digital.

Los artefactos artísticos en tres dimensiones (3D) como esculturas y las producciones de la arquitectura, son también parte de las *imágenes gráficas*.

Para el caso del Diseño se mezclan las categorías de bidimensionalidad (2D) y tridimensionalidad (3D), e incluimos como *imágenes gráficas* los productos de Diseño, tanto gráfico como industrial, indumentaria, videojuegos y multimedia.

El campo disciplinar tradicional para el estudio de las *imágenes gráficas* fue la Historia del Arte. Este paradigma ha sido fuertemente cuestionado desde los Estudios Visuales, que ven como su objeto de estudio toda manifestación de la imagen, más allá de su condición de artístico.

En la segunda columna del cuadro-síntesis encontramos las *imágenes ópticas*, que son las formadas por los espejos y las proyecciones de luz sobre la materia (cine). Estas imágenes son altamente inestables, en el sentido que se ven pero es muy difícil obtener un registro permanente de las mismas, poseen la condición de ser efímeras. Contemporáneamente, se han sumado a las *imágenes ópticas*, producto de los avances tecnológicos, las provenientes de pantallas y monitores, que son visibles siempre que el dispositivo tenga energía, después se desvanecen.

Desde la tercera a la quinta columna del cuadro-síntesis se ubican las llamadas *imágenes en sentido figurado*, porque son inestables, e involucran otras dimensiones además de lo visual. Aquí se encuentra por orden de izquierda a derecha, en el cuadro-síntesis las *imágenes perceptuales, mentales y verbales*.

Dentro de las *imágenes perceptuales* podemos ubicar los datos sensibles o formas sensibles así llamadas por Aristóteles, que según este emanaban de los objetos y se imprimen, a la manera de un sello que marca la materia, en nuestro cerebro.

También se incluye en las *imágenes perceptuales*: los *perceptos*. La palabra *percepto* es un vocablo que según el DRAE significa “el objeto tal como lo percibe el sujeto” (Academia Española, 2013). Para Deleuze-Guattari *percepto* nombra a aquellas percepciones visuales que sobreviven más allá de quien las experimenta: “La cosa es independiente del creador, por la auto-posición de lo creado que se conserva en sí. Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de perceptos y de afectos” (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix, 1993).

La cuarta columna del cuadro-resumen ubica a las *imágenes mentales*, que son las provenientes de los sueños, y los recuerdos. Para los griegos las ideas, se asocian también con las imágenes, son consideradas *imágenes mentales*.

Es posible incluir dentro de la columna de las *imágenes mentales* las llamadas *imágenes fantasmales*, una suerte de persistencia experimentable, aún cuando el objeto que las provocó, esté ausente del campo visual.

Uno de los recursos contemporáneos de amplio uso en los sistemas de comunicación de masas, es el de formar una *imagen mental* en el espectador por medio de la propaganda y la publicidad, tanto de personajes reales, como ficticios, objetos, y productos.

Las *imágenes perceptuales* y las *mentales*, son ambas campo de estudio de la psicología (Mitchell W. , 1986), suceden en la mente del sujeto, son una experiencia casi indemostrable para otro que no sea quien las experimenta.

Por último, en el extremo derecho del cuadro-síntesis, en la última columna se ubican las *imágenes literarias*, que son las descripciones verbales de lo visual, y las figuras retóricas o tropos literarios (metáfora, metonimia, sinécdoque, entre los más utilizados).

Dentro de las *figuras retóricas*, ocupa un lugar de revalorización por los Estudios Visuales la *écfrasis*. Este recurso verbal, atribuido a Hermógenes de Tarso, es una descripción con vocablos, que “hace visible algo” en la mente, por medio de la palabra. Es un caso radical del uso de la palabra, del lenguaje verbal, para hacer visible el lenguaje icónico. Para los latinos la *écfrasis* “es el vocablo griego que en la retórica antigua designaba cualquier tipo de descripción vívida, aquella que tiene la capacidad de poner el objeto descrito delante de los ojos del receptor, es decir, lo que los latinos llamaron *evidentia*” (Albero, 2007). Este recurso retórico pone en relación el cercano vínculo entre imagen y palabra. El escritor romano Horacio en el *Arte poética* (*Ars poëtica*) sostuvo que “*la poesía es como la pintura*” (*Ut pictūra poësis*). Esta manera de pensar es una derivación romana del pensamiento de Aristóteles, que en su *Poética* sostuvo ideas muy cercanas a las de Horacio “puesto que el poeta, al igual que el pintor o cualquier otro hacedor de imágenes, es un imitador...” (Aristóteles, 2002, pág. 126). El privilegio de creador de imágenes, para Horacio, lo comparten poetas y pintores: “si a una cabeza humana un pintor quisiera unir un cuello de caballo y, juntando miembros de toda especie adornarlos con plumas... Creed pues, Pisones, que muy semejante a este cuadro resultaría un libro cuyas inconsistentes imágenes... Los pintores, igual que los poetas, han tenido siempre el derecho de atreverse a todo” (Horacio, 1961, pág. 54).

En síntesis, la palabra *imagen*, es polisémica, nombra artefactos, experiencias, sensaciones muy disímiles entre sí, y que han sido producto de una multiplicidad de abordajes por parte de diferentes campos del conocimiento, filosofía, psicología, física, Historia del Arte y recientemente los Estudios Visuales.

Imagen para los Estudios Visuales

Para este apartado se siguen los conceptos del *Seminario sobre la Teoría de la imagen* reseñado por James Elkins (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero n°7), que consigna una suerte de debate sobre la imagen, marcado por la tónica de carácter especulativo que define la agenda de los Estudios Visuales, sobre la discusión teórica de este asunto.

En un diálogo entre pares, W.J.T. Mitchell se interroga y duda de la autonomía del campo teórico de la imagen:

- “¿Se puede hablar de una autonomía de la imagen como campo teórico o depende de otros y es heterónoma?”

En esa línea de pensamiento, James Elkins sostiene:

-“La abrumadora mayoría de los historiadores de Arte prefieren trabajar usando ideas recibidas acerca de las imágenes”.

Para W.J.T. Mitchell, en cambio:

-“La ciencia de la imagen demanda una autonomía, no podemos quedarnos en una enumeración de cosas que son la imagen” (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero n°7, págs. 134,135)

Este diálogo abre la discusión a algo que se vislumbra como un campo de estudio interdisciplinar propio de la imagen:

- ¿se podrá hablar de esta autonomía de la teoría de la imagen?

O más bien:

- ¿la imagen por su propia naturaleza, es posible de ser abordada desde distintas disciplinas?

Estas preguntas se hacen más acuciantes si consideramos la vigencia presente, aún hoy en día, del recorte epistémico heredero del positivismo, que dista de admitir lo interdisciplinario.

Para los griegos se abren caminos diferentes para el abordaje de la imagen, uno platónico y otro aristotélico.

Para Platón la preocupación medular es tratar de contestar: ¿qué es una imagen? Se puede decir que es más un interés sobre la meta imagen (metapicture), ya que según Mitchell, W.J.T. (2010) se debería hablar de una reflexión recursiva sobre la propia imagen. (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero n°7, pág. 145). En esta línea de pensamiento se suma, en Platón, la disquisición sobre el poder que tiene la imagen. La cual corre el riesgo de transformarse en un ídolo que distraiga del

interés auténtico, y este se transforma en un camino peligroso que encierra el potencial de la imagen.

En cambio, para Aristóteles la preocupación está centrada en: ¿qué hacen las imágenes?

A lo que contesta Marie-José Mondzain, otra interlocutora del coloquio:

“La función de la imagen es separar. Se convierte en un operador de separación. Levanta, construye la mirada entre los sujetos: desde aquel que ve a aquel que muestra” (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero nº7, pág. 136).

Mitchell interviene de nuevo en el coloquio y propone construir una tabla, a la manera de A. J. Greimas, en base a la diferencia semántica de las palabras. El cuadro resultante es una ayuda a pensar por oposición y tratar de responder qué es una imagen a partir de lo que no es una imagen.

Tabla 5. Lo qué es y no es una imagen, adaptado por R.Langwagen de (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero nº7, pág. 138)

LO QUE ES LA IMAGEN	LO QUE NO ES IMAGEN
Figura	La palabra (por ser opuesta a la imagen)
Lo cuasi imagen	Imageless
Lo que no llega ser imagen	Unpicturable

Por un lado, en la columna de la izquierda, tenemos: a) la imagen que es un objeto, entendiendo por objeto una figura (picture); b) la cuasi-imagen ¿las imágenes mentales?, se podría llamar un estado pre-imagen; c) lo que no llega a ser una imagen, por impreciso e inasible. Por otro lado, en la columna de la derecha reconocemos: a) la palabra como lo opuesto a imagen, ya que el lenguaje verbal no es una figura materializada; b) *imageless* (lo carente de imagen, ejemplo: la palabra pura); c) *unpicturable*, (lo imposible de ser representado, ejemplo la abstracción pura, los números complejos).

Seminario sobre la Teoría de la imagen **a través de tres autores modernos**. A modo de síntesis este documento registra el aporte de tres teóricos de la modernidad sobre la manera de entender la imagen: Nelson Goodman, Ernst Gombrich y Erwin Panofsky. (Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T., 2010 enero nº7)

-Los Sistemas Autográficos de Nelson Goodman. Según este autor, filósofo norteamericano, positivista, nominalista, realiza un abordaje crítico hacia los realismos desde una postura radicalmente ahistórica. Para Goodman la imagen es un símbolo, producto de una construcción social.

En su obra titulada *Los lenguajes del Arte* (Goodman, 1976), que se debió llamar según el propio autor *Teoría de los Símbolos*, propone su tesis fundamental según la cual la realidad es una construcción simbólica.

Para Goodman, los símbolos son el recurso cognitivo de las personas, y por ende la herramienta de las numerosas versiones adecuadas construidas de la realidad.

“Quienquiera que busque un arte desprovisto de símbolos no lo encontrará -si toma en cuenta todos los modos en que una obra simboliza. Arte sin representación o expresión o ejemplificación -sí; arte sin ninguna de las tres -no” (Goodman, ¿Cuándo es el arte?, 2003, pág. 5).

El par de opuestos, *símbolos articulados* por un lado o *símbolos densos* por otro, constituye una diferenciación relevante en lo que hace a la discusión acerca de la imagen.

Los *símbolos articulados*, para Goodman, son aquellos que pueden reproducirse sin alterar su relación de representatividad, por ejemplo los sistemas de comunicación verbales o idiomas. Los textos lingüísticos, por ejemplo, no se alteran intrínsecamente porque se modifique la impresión, color, tamaño, de la tipografía. Todas las ediciones del *Quijote* de Cervantes, valen lo mismo, siempre y cuando respeten el texto original, desde el punto de vista del acceso a la obra. Goodman sostiene que los *símbolos articulados* corresponden a las artes alográficas, es el tipo de símbolo que podemos denominar *convencionales*. Son ejemplos por excelencia de artes alográficas, la música y la literatura.

La situación ideal para un sistema simbólico referencial, según Goodman, es que esté configurado por componentes disjuntos (es decir que no tengan elementos comunes) y mantenga relaciones denotativas con el mundo representado. Los lenguajes naturales conocidos como idiomas cumplen con este criterio y se pueden articular sintáctica y semánticamente.

En cambio los *símbolos densos*, cumplen la condición que cualquier intento de reproducción altera la relación de representatividad, por lo tanto son irreproducibles, y son característicos de la pintura, que es el arte autográfica por excelencia. La reflexión de Goodman, en su libro *Los lenguajes del Arte*, comienza a partir de poder llegar a determinar qué hace la diferencia de una pintura considerada auténtica con una pintura que es una copia. Eso lo lleva a sostener que cualquier diferencia entre una pintura supuestamente original y la copia no se puede menospreciar como *contingente* y ninguna es *insignificante* (Goodman, *Los Lenguajes del Arte*, 1976) . Por lo tanto, concluye que el discernir una falsificación de una obra de su original es una disquisición que cobra importancia en el Arte pictórico no solo por el valor económico y cultural sino porque es la clave de ese tipo de símbolo, y que a su vez, se torna irrelevante esta discusión en la literatura, ya que todos los ejemplares de un libro valen lo mismo desde el punto de vista del valor literario específico.

A partir de la reflexión sobre la pintura, Goodman sostiene que la imagen es un conjunto no disjunto, porque pertenece a los sistemas simbólicos densos, porque de acuerdo a su naturaleza, no se puede articular sintácticamente, y solo se aprehende como totalidad. Por ende, Goodman no suscribe al encare semiótico de la imagen, entendida como un tipo de lenguaje.

A su vez, desde una postura nominalista, Goodman, toma distancia de todo intento de realismo como reproducción de una realidad externa al sujeto.

“El Arte no es copia del mundo real. Con este dichoso mundo, tenemos ya bastante” (Goodman, *Los Lenguajes del Arte*, 1976, pág. 21) “El realismo no es una relación constante o absoluta entre el cuadro y su objeto, sino una relación entre el sistema de

representación empleado en el cuadro y el sistema normativo. Por lo común, claro está, se toma por norma el sistema tradicional; por lo tanto el sistema de representación literal, realista o naturalista es, pura y simplemente el habitual” (Goodman, *Los Lenguajes del Arte*, 1976, pág. 53)

Dentro de esa lógica nominalista, sostiene que la palabra o símbolo que nombre cosas del mundo no tiene ninguna relación con aquello que nombra, son convenciones, admitidas por grupos sociales.

En consecuencia, para Goodman las obras de arte son símbolos dentro de sistemas simbólicos. Cada arte tendrá su sistema, constituido por etiquetas para ordenar, clasificar, representar y describir un mundo de objetos. Un símbolo fuera del sistema será indescifrable, pues nunca remite a sí mismo, sino que refiere a otra cosa.

-La ilusión provocada por la imagen según Ernst Gombrich. La postura epistémica de Ernst Gombrich (Montes Serrano, 2003) se ubica dentro del debate sobre la representación en la Escuela de Viena. El concepto de *representación* fue el motivo central de su producción intelectual. El asunto de la imagen, la representación y el dibujo, remite a la teoría del conocimiento y al abordaje de la psicología de la percepción.

Para Alois Riegl (Gombrich (citado), 1980, n°7), considerado el iniciador de la Escuela de Viena en los estudios de Historia del Arte, la representación era el asunto obsesivamente reiterado de sus desvelos académicos. Era cuestión fundamental poder responder a la pregunta ¿por qué en diferentes momentos epocales y lugares tan disímiles se ha representado el mundo visible de modos tan distintos? Riegl suscribe además al pensamiento centrado en una epistemología positivista, según la cual se debe aplicar los métodos de las ciencias naturales a las ciencias sociales. La idea central de Riegl es el concepto de la *Kunstwollen* (voluntad artística). Por esta entiende que la obra de arte está más allá del individuo y es entendida como el espíritu artístico de una época (Zeitgeist) y un lugar determinados. De alguna manera, Gombrich hace un camino intelectual personal a partir de estos inicios positivistas.

El innatismo de Gombrich (Montes Serrano, 2003), sostiene que el Arte de la representación se apoya en nuestra conformación psicológica básica, que nos hacen *ser sujetos pasivos de la ilusión* (Montes Serrano, 2003, pág. 10). Es una suerte de arquitectura, de hardware que solo funciona con un software compatible, y que la historia, no es más que la historia de las actualizaciones que se realimentan mutuamente en una especie de evolución darwinista, la cual termina incidiendo por acumulación histórica en nuestra manera de ver la realidad externa al sujeto.

Para Gombrich (Montes Serrano 2003) la representación pictórica o gráfica no busca un parecido a la realidad, sino que de acuerdo a los criterios epocales la imagen es siempre funcional al momento en que fue elaborada, y se acepta como un sustituto de la realidad evocada. En los mapas, lo importante, dice (Gombrich, 1987) apelando a Karl Bühler, es que sean proveedores de la información necesaria para el observador, y que por un dispositivo de simbolización nos sea equivalente a la información que se obtiene en el territorio.

Una de sus categorías propuestas fue la metáfora del “pincel mágico” (Montes Serrano, 2003, pág. 7). El pintor es capaz de suscitar en el espectador la reconstrucción mental de lo que se pretendió comunicar a través de la imagen. El pintor evoca el mundo de lo real externo al sujeto y el observador recompone este

proceso esbozado por el “pincel mágico” a través del uso del color, texturas, y líneas. El proceso se inicia en el autor y se completa en el espectador.

Este proceso del “pincel mágico” ha sufrido múltiples variaciones epocales (Montes Serrano, 2003, pág. 7), al espectador a partir del siglo XIX especialmente, se le solicita una colaboración diferente que al observador del arte clásico previo. Desde Constable, pasando por Goya, Turner, y los impresionistas después, el pintor es el gran ilusionista, que desvela al observador lo sugerido de la realidad representada.

Gombrich sostiene que la representación es la razón de ser de la imagen (imagen gráfica). La representación es el significado de la imagen. La imagen tiene la propiedad de sustituir la realidad ausente, ocupándola con otra realidad que evoca a esta primera. Para que esto suceda, disponemos las personas, de un aparato innato predispuesto a descodificar estos signos visuales. Además, las imágenes representadas están mediadas por convenciones, acuerdos sociales, factores culturales, influyendo la relación de semejanza, de parecido, o funcionalidad de esa imagen con la realidad referida.

En esta lógica se puede decir que Gombrich propone la imagen como un recurso retórico visual, algo que está en lugar de la cosa en sí y que el espectador al descodificar la imagen, no se detiene en ella, sino que es remitido a la realidad. La virtud del pensamiento de Gombrich es que este mecanismo es funcional a cada época. A los antiguos egipcios no había que enseñarles a descodificar la ley de frontalidad, su software mental, estaba preparado para entender lo que había que decir por parte del autor de la imagen.

Para Gombrich, el dispositivo visual humano está preparado innatamente, biológicamente, para percibir significados antes que formas, de manera tal que se transforman las percepciones (el *percepto*) en formas con significado. La realidad percibida por el ojo, para Gombrich, es una búsqueda de información visual, que corrobore el significado coherente de nuestra mente con lo visto. Es más, llega sostener que, ante lo percibido que se codifica como ambiguo, si el cerebro logra inferir el significado, la percepción se ordena y cobra sentido en una conformación coherente.

Para esta postura innatista, las convenciones de representación de la imagen como el planismo, el escorzo, la perspectiva, no son arbitrarias. Son etapas de un proceso efectivo de diferentes *trompe-l'oeil*, o engaños, que en el sujeto producen una suerte de acto reflejo, por el cual se transforman en verosímil de la realidad. En esta lógica es que se entiende las sentencias de su libro *Story of Art* (Gombrich, *Historia del Arte*, 1976, original 1956) (que no es una historia sino una narración del arte, sobre todo del arte pictórico). En el mismo sostiene argumentos tales como que los egipcios dibujaban como sabían, en cambio los griegos dibujaban como veían, a través de estas sentencias breves, didácticas, enseña su teoría de la percepción que varía con las épocas.

En la Introducción del libro *Story of art*, titulada “El arte y los artistas”, (Gombrich, *Historia del Arte*, 1976, original 1956, pág. 9) realiza un panegírico de la idea de evolución de las convenciones visuales y su incidencia en la cultura. A su vez, a través de numerosos ejemplos trata de desmitificar el mundo del arte, llega a decir su famosa sentencia, no existe el Arte con mayúscula ya que este es una ilusión, lo que existe es el artista, el hacedor de una ilusión epocal, destinada siempre a un espectador atento, que es quien completa el círculo del “pincel mágico”.

Gombrich, en su obra académica tardía, se centra en el análisis de determinados detalles de la representación pictórica, como el recurso gráfico de los ojos dibujados o pintados para demostrar que el artista no pretende copiar la realidad. Es una quimera imposible la copia de la realidad, lo que hace el artista es crear un dispositivo figurativo eficaz, que engañe al ojo (trampa del ojo) y le haga creer al espectador, por un simulacro, que lo representado es análogo lo que vemos. Este engaño en las imágenes gráficas tradicionales está realizado por recursos como color, brillo, texturas, perspectiva, dispuestos sobre un plano.

“Los descubrimientos de los impresionistas, y los acalorados debates que provocaron, aumentaron el interés de los artistas por tales misterios de la percepción. ¿Tenían realmente los impresionistas derecho a pretender que veían el mundo tal como lo pintaban, que reproducían la imagen en la retina? ¿Era aquélla la meta hacia la cual había ido avanzando toda la historia del arte? ¿Resolvería la psicología de la percepción, finalmente, los problemas del artista?” (Gombrich, *Arte e ilusión*. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica, 1982, original inglés 1960)

En 1960 aparece el libro definitivo, de Gombrich *Art and Illusion: A Study in the Psychology of Pictorial Representation*, en el que se recoge, convenientemente ampliadas y elaboradas, el contenido de las conferencias William Mellon dictadas por Gombrich en la National Gallery of Art de Washington en 1956.

Sobre el mismo dice Montes Serrano: <.....En varias ocasiones Gombrich ha comentado que se arrepiente del título del libro, que originariamente pensaba llamar “El mundo visible y el lenguaje del arte”, que explica mejor su intento de esbozar una especie de lingüística de la imagen, y la idea de que representar la realidad es un hecho psicológico muy complejo. Proceso que exige el aprendizaje gradual de todo un conjunto de esquemas gráficos –algo así como un lenguaje de convenciones–, transmitidos por la tradición, con el que podemos construir una imagen, para posteriormente cotejarla con la realidad y modificarla según un proceso que Gombrich describió como “el hacer viene primero que el comparar” (making comes before matching) y de “esquema y corrección” (schema and correction)> (Montes Serrano, 2003, pág. 4).

-El método iconológico de Erwin Panofsky. La iconología para el *Iconology Research Group* (Iconology Research, 2012), es el estudio de las imágenes, tanto artísticas y como las no artísticas. Este colectivo sustenta una postura interdisciplinaria, cuyo objetivo es buscar los significados, las historias narradas a partir de las imágenes y las transformaciones sufridas por las imágenes.

El *giro pictorial*, que es un cambio de paradigma, enunciado por (Mitchell W.T.J ,1994) entre otros, implicó una crítica de los abordajes conservadores de las imágenes (léase la Historia del Arte) y una reivindicación de algunas posturas epistemológicas como la de la iconología. Desde los Estudios Visuales, y en sintonía con el giro pictorial, se produce una apertura del análisis de las imágenes desde campos no tradicionales como la teoría literaria, los estudios de género, los estudios de performance, los estudios fílmicos, lo racial, lo vinculado con el poder como determinante de las valoraciones realizadas hacia los artefactos culturales.

W. J. T. Mitchell en el Seminario de Teoría de la imagen argumenta que: <La iconología entendida como el "poder formativo de las imágenes" o "el poder diferencial de las imágenes", es una metodología que interesa a los Estudios Visuales. Pero a su vez advierte para que pierda el poder del logos “¿No deberíamos inventar

otra palabra? ¿No se conserva el privilegio del lenguaje- al hablar de iconología?" > (Elkins, James (compilador), Mitchell,W.J.T., 2010 enero n°7, pág. 154)

La iconología incorpora la dimensión histórica en el estudio de la imagen, el valor de lo diacrónico que no se debe perder. Aplicando esto a la cueva de Lascaux en el *Seminario de la imagen* Mitchell dice:

“¿Es la historia suficiente? No. ¿Es Lascaux un lugar histórico? Sí. ¿Es un lugar no-histórico? Sí, y necesitamos ambas respuestas. Creo que la mitad de la cuestión de la iconología está respondida por el mandato ¡Historiemos siempre! Coloquemos siempre la imagen en su contexto, y contexto incluye siempre discurso, lenguaje, palabras. Pero también: descontextualicemos siempre, porque la imagen siempre se resiste al texto, se le escabulle” (Elkins, James (compilador), Mitchell,W.J.T., 2010 enero n°7, pág. 154).

Pero también la dimensión sincrónica, debe estar presente, respecto al mismo ejemplo de Lascaux profundiza Mitchell:

“Así que el segundo imperativo, sugeriría, es ¡Anacronicemos siempre! Desafiemos siempre la noción de que la historia puede explicarlo todo. Si Lascaux fuera puramente una cuestión de historia, ni siquiera podríamos ver las imágenes. El hecho de que ellas trascienden la historia, de que pasan por encima de los límites históricos, es lo que les permite hablarnos (no diría que las imágenes nos son inteligibles, sino que nos hablan). Se muestran a sí mismas ante nosotros, y entendemos algo” (Elkins, James (compilador), Mitchell,W.J.T., 2010 enero n°7, pág. 154).

Sin duda, la iconología es deudora del pensamiento de E.Panofsky, a su vez una derivación del pensamiento de Aby Warburg, (Fac. de Artes, 2009) escuela epistémica escindida de la Escuela de Viena de Historia del Arte, post-positivista, e interesada en la cultura. En oposición al formalismo imperante en la Escuela de Viena, Warburg se interesa por el significado de la obra. Su centro epistémico es tratar de responder la pregunta ¿cuál es el contenido simbólico de las imágenes? Para eso considera las imágenes como fuentes históricas, que permiten la reconstrucción de la cultura en un momento histórico.

Para este nuevo abordaje epistémico Warburg acuña el término *iconología* (imagen-discurso) que remite dentro de la Historia del Arte a la descripción e interpretación de los temas representados en las obras de arte.

En la evolución de la *iconología*, el escalón previo fue la llamada *iconografía*. El recurso al análisis iconográfico (que significa literalmente representación de la imagen) lleva a formular una clasificación por categorías de temáticas y atributos de las imágenes. Es típico de la iconografía, las taxonomías de los atributos, mediante la clasificación de las personificaciones, el uso de símbolos convencionales, por ejemplo, San Juan Bautista aparece vestido de piel de camello y con un cayado en las pinturas desde el Renacimiento al siglo XVIII. Este código se estudió sistemáticamente para la iconografía sacra, desde el siglo XVI al XVIII inclusive y luego fue trasladado a la iconografía profana.

E. Panofsky entiende que la interpretación, de los artefactos artísticos, debe atravesar tres etapas: a) la descripción pre-iconográfica (el sujeto describe lo que percibe visualmente), b) el abordaje iconográfico (el sujeto asocia y categoriza la obra según las convenciones conocidas y aceptadas culturalmente), y c) la interpretación

iconológica, que según Panofsky es: “El significado intrínseco o contenido se lo aprehende reconociendo aquellos principios subyacentes que revelan la actitud básica de una nación, de un período, una clase, una convicción religiosa o filosófica, todo esto modificado por una personalidad o condensado en una obra” (Panofsky, *El significado en las artes visuales*, 1970).

Un ejemplo de este método aplicado es la obra *La Perspectiva como forma simbólica* de Erwin Panofsky (1926), que más que un método aplicado a una representación es un complejo andamiaje cultural que expresa la configuración de ver la realidad de la cultura occidental desde la antigüedad a la época moderna.

Aplicación del Método Iconológico a la Perspectiva

-El concepto de Perspectiva, se construye con una mirada iconológica cuando: “La perspectiva central presupone dos hipótesis fundamentales: primero, que miramos con un único ojo inmóvil y, segundo, que la intersección plana de la pirámide visual debe considerarse como una reproducción adecuada de nuestra imagen visual” (Panofsky, *La Perspectiva como forma simbólica*, 1973 original 1926, pág. 12).

-El análisis iconológico considera la perspectiva como una abstracción de la realidad: “La estructura de un espacio infinito, constante y homogéneo (es decir un espacio matemático puro) es totalmente opuesta a la del espacio psicofisiológico: La percepción desconoce el concepto de lo infinito; se encuentra unida, ya desde un principio, a la vez que a un campo limitado y definido del espacio. Y, puesto que no se puede hablar de la infinitud del espacio perceptivo, tampoco puede hablarse de su homogeneidad” (Panofsky, *La Perspectiva como forma simbólica*, 1973 original 1926, pág. 13).

-La perspectiva es criticada tanto por Platón como por la pintura moderna: “Es pues evidente que la concepción perspectiva del espacio (no sólo la construcción perspectiva) pudo ser impugnada desde dos ángulos diferentes: Platón la condenaba ya en sus tímidos inicios por deformar la «verdadera medida» de las cosas... y la arbitrariedad y la apariencia subjetiva; por el contrario, las teorías artísticas más modernas le reprochan ser el instrumento de un racionalismo limitado y limitante (Panofsky, *La Perspectiva como forma simbólica*, 1973 original 1926, págs. 52,53)

-Afirmando que el recurso perspectivo es visto desde el método iconológico como: “...la concepción perspectiva, bien sea valorada en el sentido de la racionalidad y el objetivismo, bien en el sentido de la contingencia y el subjetivismo, se funda en la voluntad de crear el espacio figurativo (a pesar de la continua abstracción de lo psicofisiológicamente «dado») a partir de los elementos y según el esquema del espacio visual empírico. La perspectiva matematiza este espacio visual, pero es precisamente este espacio visual aquello que ella matematiza. La perspectiva es un orden pero un orden de apariencias visuales” (Panofsky, *La Perspectiva como forma simbólica*, 1973 original 1926, pág. 53).

El Giro Pictorial. En un texto emblemático denominado “Los estudios visuales y el giro icónico”, se describe en el mismo las razones para un “giro de la imagen”, “giro pictorial”, o “giro icónico” (Moxey, *Los estudios visuales y el giro icónico*, 2009). El marco epistemológico alimentó la tendencia imperante a partir del positivismo, que propugnaba la separación entre “objeto de estudio” y “sujeto que estudia”, eso llevó

al “giro lingüístico” y a la reducción de toda expresión cultural a ser explicada por el lenguaje verbal. La empresa del giro lingüístico fue la búsqueda del sentido por la palabra. Moxey de manera radical dice: “Se lanzaron interpretaciones sobre los objetos para domesticarlos, para tenerlos bajo control dotándolos con significados que no necesariamente poseen” (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6, pág. 8).

El paradigma del giro lingüístico hizo crisis sobre todo en el análisis de la imágenes, donde se pretendió encontrar el “sentido” y se ignoró la “presencia” de las mismas, es decir interesa más cómo la imagen “captan la atención” y “dan forma a reacciones”, que los desvelos por una interpretación cambiante y siempre evasiva.

En el año de 1994, dos autores empiezan a hablar del giro pictorial, Gottfried Boehm se refiere al “*Ikonische Wendung*” en Alemania y W.J.T. Mitchell al “*Pictorial Turn*” en Estados Unidos.

Para Boehm, en un pensamiento deudor de Nietzsche y Wittgenstein, carece de apoyo filosófico el sostener que la significación debe ser un dominio de lo verbal sobre la imagen, por ser la primera más potente. Es más, en una radicalización de esta lógica afirma que las palabras no son más ciertas epistemológicamente que las imágenes; es más, la imagen integra el proceso de toda operación verbal (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6).

Esta forma de pensar, interpeló a la Historia del Arte, de fines del siglo XX, y abrió un camino a todo tipo de artefacto visual como digno de estudio, más cercana a una postura antropológica centrada en un interés por todos los productos culturales humanos.

La nomenclatura de “*Giro Icónico*” se atribuye a Boehm, que rescata la idea de la presencia inmanente de la divinidad, para el creyente, en el ícono de la religión bizantina, la idea clave de este giro es que los artefactos visuales cobran vida, en casos análogos al ícono bizantino.

En cambio la nomenclatura de “*Pictorial Turn*” acuñada por W.J.T. Mitchell, rescata el sentido de “presencia” de las figuras, que en inglés se llaman *pictures* (Mitchell W. , 1994).

Lo que sea el *giro pictorial* no es un volver a la mimesis ingenua (Mitchell W. , 1994, pág. 23), ni a las representación como copia, o correspondencia con lo real percibido. Según (Mitchell W. , 1986) es un “descubrimiento post lingüístico, de la imágenes” (pág 23), en un complejo juego donde los protagonistas son las visualidades, los diferentes artefactos visuales, el cruce de discursos, las instituciones, la corporeidad y la figuralidad. Descree que se pueda descodificar el alfabeto visual, propio del formalismo (Dondis, 1973) apoyado en el modelo textual.

El giro pictorial sostiene que las múltiples lecturas de la imagen, es un problema igual de profundo que la actividad del espectador. ¿Cuál es la variopinta actividad del espectador? La mirada, la visión, el vistazo, las prácticas de observación, el placer visual, la mirada vigilante. Quizás el problema más importante para este nuevo paradigma es que las estrategias de contención de lo visual no sirven, y se requiere una crítica global de todo lo visual, debido a que la imagen tiene una fuerza por su omnipresencia, sin precedentes en la contemporaneidad. El interés despertado por Panofsky en la academia, señala (Mitchell W. , 1994) como un indicio del *giro pictorial*. Se postula como idea clave del *giro pictorial* el pasaje de la atención de la

imagen como “representación”, ya que la imagen como “presentación” (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, 2009), la mirada de la imagen como *representación*, traiciona “la agenda ideológica de su productor”, en cambio entender la imagen como *presentación* implica estar atento a la manera en que el artefacto visual se *involucra* con quien lo mira y lo *afecta* de una manera que no se puede reglar por los sistemas de signos establecidos (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6, pág. 9). Moxey recomienda estar atentos al “aura” de la imagen, e involucrarse, como espectadores atentos en “la inmediatez de su ubicación en el espacio y el tiempo” (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6, pág. 10). También rechaza Moxey el recurso de historiar el artefacto visual en una ubicación fuera de la línea del tiempo, como si el objeto pudiera escapar al tiempo “dándole una relevancia contemporánea” (Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6, pág. 10), rechaza de plano la epistemología fenomenológica e insiste en la necesidad de la cronología para su significado. Esto se debe a que la fenomenología, sostiene Ferrater Mora: “...en vez de examinar si tales contenidos son reales o irreales, ideales, imaginarios, etc. se procede a examinarlos en cuanto son puramente dados. Mediante la *epojé* le es posible a la conciencia fenomenológica atenerse a lo dado en cuanto tal y describirlo en su pureza” (Ferrater Mora, 1964, pág. 646).

Gilles Deleuze y Felix Guattari, sostienen que se deberá hablar de “una multiplicidad ontológica” y descreen de la posibilidad de una “narrativa maestra” (Deleuze & Guattari citados por Moxey, Los estudios visuales y el giro icónico, enero 2009 número 6, pág. 10) que dé cuenta de la experiencia de lo real, desde una postura cuasi-antiepistemológica convergente con los Estudios Visuales ya que interesa “lo que viene a encontrarnos en lugar de lo que traemos al encuentro” (Moxey, 2009 número 6, pág. 10).

No Existen Medios Visuales. Para Mitchell W.J.T. (2005) no existe la imagen pura (la pura visibilidad), ésta no es más que un concepto fetiche de la modernidad, que ha llegado la hora de demoler. Para eso recuerda el texto de Tom Wolfe denominado *La palabra Pintada*, sobre la interpretación dada al expresionismo abstracto por Clement Greenberg (Wolfe, 1989).

La imagen involucra al sentido del tacto y al oído, es una experiencia multisensorial. Ver pintura es tocar, dice Mitchell (2005) por eso en los museos está la leyenda que dice: “no se puede tocar el cuadro”.

El intento de Greenberg de sostener que la pintura es el medio visual puro, es una construcción para emancipar la imagen del lenguaje, para evitar recaídas en la narratividad, de la imagen.

Ya desde Aristóteles se habla de lo multisensorial, la obra es lexis (palabra), melos (música) y ophis (espectáculo), y Barthes reconoce la iteración de imagen, música y texto, en el cine.

Excepto la pintura que es la obra tradicionalmente puro visibilista, la escultura es táctil, y la arquitectura es espacio, se recorre, se habita, se vive.

Se puede considerar que desde la postura deudora de Peirce, argumenta Mitchell, en la triada elemental, de icono, índice y símbolo, no encontramos signos en estado puro. Este es un ejemplo de la complejidad de los códigos sensoriales, que llamamos, visuales, táctiles o auditivos.

Mitchell W.J.T. en el capítulo del libro Estudios Visuales (Brea, 2005) denominado precisamente *No existen medios visuales*, propone un esbozo para una taxonomía de los **medios multisensoriales**:

-**Medios debidos a una nueva relación de dominio y subordinación**, donde se entrelacen lo semiótico y lo sensorial.

-**Medios multisensoriales** provocados porque un sentido activa otro sentido; ejemplo, a partir de una mirada se activa el olfato, un recuerdo evoca un aroma.

-**Medios anidados**. Un caso es el de anidación dentro del propio medio, es la llamada metaimagen. Ejemplo de esto es el recurso de la recursividad de la imagen, como es el caso de las Meninas de Velázquez, o el recurso utilizado en la propaganda de la imagen al infinito. Otro tipo de anidación es el contenido de otro medio dentro del propio, como una suerte de adjunto al medio original, el ejemplo inicial de esto fue el cine emitido desde la televisión, lo cual se ha desarrollado exponencialmente a través de internet, y de aparatos multifunción como los teléfonos celulares devenidos en mini computadoras, y las llamadas tablets.

-**Medios sincronizados**, para conformar una simbiosis indisoluble, ejemplo de esto es el cine que sincroniza imagen, audio de sonido y palabra.

-**Medios en paralelo**. Cuando un medio se hace visible a través de otro, el ejemplo paradigmático es el recurso retórico de la *écfrasis*, donde lo visual se hace visible a través del lenguaje verbal. Se puede decir también que por *écfrasis* se entiende el evocar un medio dentro de otro, ejemplo de este recurso, es la descripción del escudo de Aquiles en la Ilíada (Canto XVIII donde se narra la solicitud hecha a Efestos, de esta pieza especial para el héroe griego) (Mitchell W. , *No existen medios visuales*, 2005, pág. 17).

Las bases epistémicas de la enseñanza del Arte.

Este apartado se apoya en dos autores considerados referentes de postura epistémica propia de los Estudios Visuales; Imanol Aguirre Arriaga y Jan Jagodzinski. Para el primero se considera el documento “Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación” (Aguirre Arriaga, 2006) y para el segundo “A Mondofesto for the 21st century ja-ja” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

Cabe destacar que ambos modelos fueron pensados para y desde la enseñanza del Arte, pero son pasibles de ser considerados para la enseñanza del Diseño también. Los artefactos visuales, desbordan todo intento de categorizar como se hizo hasta la primera mitad del siglo XX, ya que el Arte es una categoría expansiva y el Diseño tiene fronteras comunes con esta.

Los Cuatro Modelos de Enseñanza Artística. Según Imanol Aguirre Arriaga se pueden establecer cuatro estados o modelos reconocibles para la enseñanza de las artes: MODELO 1, conocido como Logocentrista, que se ubica históricamente con la Ilustración; MODELO 2, denominado Expresionista coincidente con el Romanticismo; MODELO 3, llamado Filolingüista, propio de la Modernidad; y el MODELO 4, propuesto por los Estudios Visuales en la Posmodernidad (Aguirre Arriaga, 2006).

En la enseñanza se puede hablar de un giro cultural posmoderno que se produce a partir del momento en que se reconoce que la escuela es relegada, por otras instituciones y dispositivos comunicacionales, como trasmisora de valores y configuración de identidades. El estudiante contemporáneo en los momentos de ocio - fuera de la escuela-, se nutre de la cultura popular, básicamente visual, de la que incorpora valores y va formando su identidad. Este giro cultural marca la crisis de la escuela moderna y el comienzo de una nueva institucionalidad en la posmodernidad, la cual no puede ser ignorada.

Los Estudios Visuales, en sintonía con el giro pictorial, reconocen los medios visuales como “no puros”, es decir, todos aquellos debidos al cambio cultural producto de la cultura de masas, como ser: el cine, los videojuegos, la televisión, Internet y la presencia permanente del mensaje publicitario, y los mensajes sonoros como los provenientes de la música popular, de ahí la importancia de esta postura epistémica para revisar modelos de enseñanza perimidos.

Para el MODELO 4, lo visual se entiende como un estudio en la maneras de mirar y de producir miradas, ver la imagen posicionada en el juego de las relaciones de poder, y desigualdad (*racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar*) e insertos como algo que debe ser esencial en el aprendizaje de los significados y revertido en la práctica de lo social. La imagen es una suerte de vehículo de mediación cultural, no un saber reproducido y lejos de la realidad cotidiana.

A modo de síntesis de estos cuatro modelos de enseñanza se propone el esquema que sigue a continuación, en la Tabla 6, que resume los fundamentos y propósitos formativos de cada uno entre otros asuntos.

Tabla 6. Modelos de Enseñanza Artística, adaptado de Aguirre Arriaga (2006), autoría R. Langwagen.

Modelos de enseñanza y su ubicación histórica-temporal	MODELO 1 Logocentrista Ilustración	MODELO 2 Expresionista Romanticismo	MODELO 3 Filolingüista Modernidad	MODELO 4 Estudios Visuales Posmodernidad
CENTRADO EN	-objeto artístico y la instrucción	-la acción formativa al sujeto - transmitir y expresar la parte emocional del sujeto	-centrado en las cuestiones de la narratividad -las artes son otra forma de lenguaje	el Arte como: - saber normativizado - hecho cultural
FUNDAMENTOS	“buena obra” de Arte debe respetar: -reglas -principios universales (proporción, armonía, etc.) - Arte entendido como la plasmación de un ideal estético	- la infancia como “cultura” -el Arte como: -manifestación del ser interior. -el Arte es una cuestión innata -prioriza subjetividad del hecho artístico - artista se entiende como genio	- Arte es un lenguaje - enseñar morfología y sintaxis de lo visual en 2D: punto, línea, plano, color, luz, textura.	- entiende el Arte como en interacción con otros -el Arte no es una actividad singular o extraordinaria -no a la autonomía del Arte -se desdibujan los bordes de lo que es Arte
PROPÓSITOS FORMATIVOS	Se educa para: -adquirir y dominar los preceptos del Arte reglado -para llegar a la virtud estética	-educar a través del Arte -no a los expertos en Arte como enseñantes -centrado en el sujeto no el Arte	“alfabetización visual” (visual literacy John Debes -1969) habilidades para: -ver-observar -descodificar imágenes -escritura-producción de imágenes o mensajes visuales -emitir mensajes con y sobre las imágenes.	-la escuela es sustituida por la cultura popular, como conformadora de valores e identidades, -los medios visuales son no puros-sí al uso crítico y democrático de la información disponible -lo visual como: - mediación, situado en cuanto al poder, maneras de mirar y de producir miradas
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	-respeto por la norma y el procedimiento -la transmisión didáctica centrada en la acción	-ausencia de sistematización, no hay programas definidos -no es importante la formación de los	-radicalmente formalista ya que el objeto de la alfabetización es el alfabeto visual -estrategias	- desvelar lo que la mera apariencia oculta se aplica los fundamentos del análisis del

directiva del especialista	profesores de Arte	metodológicas centradas en el análisis del modelo filolingüístico	discurso:
-se imitan modelos de dificultad creciente	- libertad es el eje de la acción formativa	-promueve la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico.	- promover actitud investigadora, a través de:
	-anticulturalista, no a la reflexión y análisis en toda acción formativa		-las circunstancias y la forma que rodean la producción del hecho artístico
	-ausencia de evaluación		

Tres miradas de la Enseñanza del Arte enmarcadas en los Estudios Visuales

La propuesta de Imanol Aguirre Arriaga. Este autor en el texto “Modelos formativos en educación artística” (Aguirre Arriaga, 2006), destaca las siguientes consideraciones para la enseñanza:

- Los Estudios Visuales se ubican en la zona de border line, entre el objeto de estudio y sujeto que estudia, algo así como un borrar las fronteras.
- Tener presente que el observador solo mira, lo que está preparado para ver.
- La mirada siempre es una mirada condicionada. Tanto por lo interno del sujeto (lo emocional, su historia personal), como por lo externo al sujeto, básicamente las circunstancias sociales.
- Estar atento a las interpretaciones postergadas como el pequeño relato subsumido por el relato hegemónico, lo global que oculta lo local, rever los prejuicios racistas y sexista, excluyentes de todas las minorías.
- Despertar el interés por las culturas fuera de la mirada centroeuropea, Latinoamérica, Asia, África, y las subculturas dentro de la propia cultura europea.
- Superar la taxonomía formalista decimonónica, aún vigente en las currícula de enseñanza que distingue entre: arte culto o arte popular; bellas artes o artes aplicadas; la relación con la Historia del Arte debe ser de complemento, no de oposición.

La propuesta de Fernando Hernández Hernández. Este autor en el texto “Educación Artística para la Comprensión de la Cultura Visual” (Hernández Hernández, 2000), propone las siguientes recomendaciones metodológicas para la enseñanza:

- En las imágenes “hay más de lo que vemos”, por ende hay que investigar los discursos provocados y logrados a través de la imagen.
- Ver las imágenes como “visiones sobre el mundo y sobre nosotros”
- Ver los artefactos visuales como constructores de miradas tanto del espectador como de la realidad que mira.
- Investigar las imágenes organizadas por temas, de manera de estudiar los discursos emergentes de las mismas, y cómo se posicionan los individuos frente a esto.
- Considerar las imágenes como representaciones de diferencia y poder.
- Dialogar con las imágenes existentes, elaborando imágenes propias que sean respuestas a estas recibidas y externas a nosotros.
- Construir una postura crítica en el estudiante a través del recurso del relato visual, realizado por los mismos, donde se involucre la propia identidad

-Distinguir las diferencias sociales, al momento de construir la mirada y elaborar la interpretación personal. (Hernández citado por Aguirre Arriaga, 2006).

Como postura epistémica en la enseñanza en general, Hernández se distancia del cognitismo constructivista, para entender el aprendizaje como “un proceso social, comunicativo y discursivo” (Hernández Hernández 2000, citado por Aguirre Arriaga, 2006).

La Mirada Epistémica de Jan Jagodzinski. El texto denominado provocativamente *Mondofesto*, (Jagodzinski, *Mondofesto for the 21st Century*. ja-ja, 2008) está organizado en dos partes: en la primera se realiza un diagnóstico de la situación socio-económica contemporánea y de la imagen en ese contexto, y en la segunda remite a la educación artística y su postura conceptual ante la realidad diagnosticada.

La primera parte de *Mondofesto* se llama metafóricamente “modulación a coro”, ya que se puede leer como un collage de autores, en el cual Jagodzinski en un texto relativamente breve, intercala aportes desde distintas miradas y epistemologías, para conformar un todo complejo y de múltiples contrastes. *Mondofesto* es un texto dedicado por su autor a los integrantes de Caucus aglutinados en torno a Social Theory and Art Education (CSTAE)⁷, que se puede entender como una resistencia al sistema cultural imperante, conformando una minoría en el sentido de Deleuze-Guattari.

La sociedad contemporánea⁸, según *Mondofesto*⁹, es producto del *capitalismo-diseñante*,¹⁰ por lo tanto es un tipo de colectivo donde el control¹¹ está omnipresente, y en consecuencia la libertad es una quimera (imaginada pero no posible), porque el capitalismo es un *phylum maquínico* (en el sentido de Guattari).

La máquina, para Guattari, es un término polisémico no ligado a su origen mecánico: “Ampliando así el concepto de máquina, subrayamos algunos de sus aspectos, hasta la fecha poco analizados. Las máquinas no son totalidades encerradas en sí mismas. Mantienen relaciones determinadas con una exterioridad espacio temporal, así como con universos de signos y campos de virtualidad. La relación entre el interior y el exterior de un sistema mecánico no es sólo el resultado del consumo de energía, de la producción de un objeto: se manifiesta igualmente a través de fillos (phylums) genéticos. Una máquina sale a la superficie del presente como culminación de una estirpe anterior, y es el punto de partida o de ruptura desde el que se desarrollará una

⁷ The constitutional mandate of “The Caucus on Social Theory and Art Education” (CSTAE) Ver glosario.

⁸ Por sociedad actual se generaliza a la sociedad contemporánea de comienzos del siglo XXI.

⁹ En el texto no se referencia el origen de la palabra *Mondofesto*, se puede entender como manifiesto del mundo. Además se aclara que la traducción de los términos y palabras de *Mondofesto*, utilizados en esta tesis son autoría de R. Langwagen.

¹⁰ Designer capitalism (en el original inglés) se traduce por *capitalismo diseñante*, para preservar y enfatizar el significado activo es provocado por la acción del capitalismo.

¹¹ En el sentido otorgado por Foucault al control, que distingue entre Sociedad Disciplinaria y Sociedad de Control, cfr.(Hardt, 2005, pág. 21).

estirpe evolucionaría en el futuro. Explicar cómo surgen estas genealogías y campos de alteridad es complejo” (Guattari, 1992, págs. 26,27).

El *phylum* es un término biológico, que significa estirpe primitiva de la que surge una serie genealógica.

Se puede decir que el *capitalismo-diseñante*, es un “dispositivo maquínico de deseo” al que no afecta la contradicción, por el contrario, es un “sistema abierto que se nutre de la contradicción” ya que el control, se ejerce sobre el deseo¹², siempre carente de satisfacción definitiva.

La libertad para Jagodzinski es algo abismal porque “la libertad sólo se puede encontrar en los espacios de intersticio y las contingencias del tiempo cuando el yo psíquico se levanta contra esas barreras territorializadas mostrando efectos de estructuración” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

En esta lógica imperante del *capitalismo-diseñante*, la diferencia se establece por el tipo de fidelización como cliente y la adhesión a los estereotipos de mercado y el dinero establece que somos iguales en la medida que “se pague los permisos para franquear las barreras” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

Esta situación económica del comienzo del siglo XXI, añade otra capa de control en nombre de la libertad, a raíz de un hecho político que se instala por la emergencia del terrorismo, con posterioridad al atentado a las torres gemelas del 9/11, lo cual genera nuevos desafíos a los sistemas de vigilancia, que se hacen más sofisticado.

Fuera de este espacio de seguridad, provisto por la sociedad del control, están los marginados de toda índole que viven la *nuda vida* (Agamben, 1995). Estos viven en los “bad lands”, espacios “sin Diseño”, sin designar, y sin embargo, para (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008) son los lugares de la solidaridad, porque ahí es donde se puede vivir auténticos lazos de cooperación sin mediar lo económico.

En este marco del *capitalismo-diseñante* se reconocen dos emergencias culturales, la *Tercera Cultura* y la *Neo-Estética*.

-La *Tercera Cultura* asume un sujeto cognitivo consciente sometidos a la indeterminación, pero ahora imbuido de una nueva espiritualidad holística, porque pretende integrar lo que en la modernidad estaba fragmentado. *La Tercera Cultura* (Brockman, 1995) es un término acuñado por John Brockman presidente de la Edge Foundation, que sostiene que la ciencia y las humanidades se vinculan en una nueva relación simbiótica, que se refiere como lo posthumano. Un ejemplo de esto es el desarrollo de la investigación visual-cognitiva, amparada en una evolución psicológica de corte neo-Arnheimiana, por el cual los llamados gráficos de diseño (una suerte de infografías) has sido considerada por los psicólogos educativos como la promesa de nuevas estrategias de aprendizaje y se aplican en libros de texto.

-La *Neo-Estética* se hace presente, como estética de la superficie que hace más atractiva el artefacto a mirar, con más glamour y focaliza la mirada que desea. Este

12 El deseo se entiende en un sentido lacaniano, es un deseo que no se puede olvidar porque es esencialmente insatisfecho y en su surgimiento mismo está motorizado por la pérdida. Pero también se incluye el uso de esa palabra en el sentido dado a la misma por Deleuze y Guattari cuando sostienen: “el capitalismo siempre ha sido una formidable máquina deseante” (Deleuze, La isla desierta y otros, 2005, pág. 333)

recurso es utilizado en el *Realismo sucio* de Quentin Tarantino y Robert Rodríguez y la estetización de lo bélico en las Guerra de Irak y Afganistan, que hacen del sufrimiento televisado, en un sentido cuasi perverso, un espectáculo atractivo a la mirada. A su vez esta Neo-Estética surge de un cambio tecnológico-maquínico de los sistemas de realizar las figuras (pictures) desde la Revolución Industrial.

El gran paso maquinico fue la invención del daguerrotipo que graba la imagen y devuelve grabado, lo que hasta ese momento solo se podía ver por medio de un espejo. Es interesante el uso que hizo el siglo XIX de esta nueva máquina, ya que aumentó y perfeccionó el control social de la representación. Ejemplo de esta postura es la lógica de documentar lo distinto, la eugenesia (mejora racial), la frenología (determinar el carácter por la forma del cráneo), las distintas clase sociales y las razas diferentes a la raza blanca.

En el siglo XX, aparecen los fotógrafos de las tipologías sociales como es el caso de la obra de August Sander (1876-1964) en Alemania, no adscripto al régimen nazi.

Con la fotografía, la imagen es objeto de cotejo por los demás, se pierde el “sí mismo” de la subjetividad y despierta la preocupación en el control político, ético y moral.

En relación a este tema, de la neo-estética (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008) le dedica un espacio importante en *Mondofesto* al asunto de lo que llama “la máscara facial”.

La cara toma el poder y se hace una “máquina abstracta de rostridad” (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix, 2004 original 1988, pág. 174), el cuerpo se sublima en la cara. La cara fotografiada es una representación “grabada” donde se aprecia la intención inmediata, dice al respecto Jagodzinski: “La cara como parte de un sistema de significación en lo que se expresa en la cara (los significantes) está directamente relacionado con los conceptos o sentimientos (los significados) que están “detrás” que cara se convierte en el modelo establecido de representación en las culturas de la pantalla” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008) .

Para Deleuze-Guattari : “Los rostros concretos nacen de una máquina abstracta de rostridad, que va a producirlos al mismo tiempo que proporciona al significante su pared blanca, a la subjetividad su agujero negro”.... “Un rostro es algo muy singular: sistema pared blanca-agujero negro. Ancho rostro de mejillas blancas, rostro de tiza perforado por unos ojos como agujero negro. Cabeza de clown, clown blanco, pierrot lunar, ángel de la muerte, santo sudario” (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix, 2004 original 1988, pág. 174).

En los años sesenta este proceso de manipular el rostro se cristaliza en el Pop Art con Warhol (Arte común, propuso Warhol llamar al Pop Art), donde el retoque de la fotografía, y la manipulación de la figura, termina definitivamente con la idea de lo original y lo exclusivo. Con el Pop Art desaparece la subjetividad del retratado y el artista, la cara se *presenta*, y pierde completamente el *aura*. En este mecanismo se reconoce el significado de *máscara como pantalla*. De donde podemos inferir que la máscara es la defensa, protección, refugio, el ocultamiento y la partición.

El *capitalismo-diseñante* en la forma neo-liberal, es la lógica del juego (del mercado o de la pantalla), en el que el sujeto cínico emerge y direcciona las reglas de ese juego de manera obscena. Hoy en el *capitalismo-diseñante*, se coloca a la celebridad al desnudo para la fruición voyeurística de muchos.

La segunda parte de Mondofesto, una vez concluido el diagnóstico epocal aborda la enseñanza artística.

El antagonismo (aporía) fundamental que reconoce Jagodzinski en este comienzo de la segunda parte de Mondofesto es: “entre una absoluta inutilidad y la no-utilidad del Arte como el lugar de transformación humana, donde una desterritorialización creativa en el ámbito de los afectos ocurra y su recuperación continua o reterritorialización tanto como objeto cultural como representación con fines instrumentales (político, sociológico, antropológico, educativo, etc)” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

“Es esta misma aporía la que proporciona el Arte y su educación con una ética-política futurible de una nueva subjetividad, un nuevo Cuerpo sin órganos¹³ (CsO) en el sentido deleuzeguattariano.”

Para Deleuze & Guattari el CsO es anterior al organismo, basta con concebirlo como una matriz intensiva, como una materia que es pura intensidad, materia intensiva no formada ni estratificada (materia = energía), el caso del huevo tántrico o huevo dogón (Chirolla Ospina, 2002).

“El CsO como el huevo lleno anterior a la extensión del organismo y a la organización de los órganos, anterior a la formación de los estratos, el huevo intenso que se define por ejes y vectores, gradientes y umbrales, tendencias dinámicas con mutación de energía, movimientos cinemáticos con desplazamiento de grupos, migraciones, y todo ello independiente de las formas accesorias, puesto que los órganos sólo aparecen y funcionan aquí como intensidades puras” (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix, 2004 original 1988, págs. 158,159).

¿Qué se puede hacer?, se pregunta retóricamente Jagodzinski, ante este diagnóstico

El Arte y la educación están “apropiados por la política”, advierte (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008); ya que el fascismo estetiza por medio de rituales, y el comunismo, politiza el Arte para sus fines didácticos, según sostiene (Benjamin, 1936) en el texto *La Obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*, cuando dice: “...deshacer la alienación de la sensibilidad de lo corpóreo (corporeal sensorium), de lo tangible, para restaurar el poder instintivo del sentido corporal humana por el bien de uno mismo y la preservación de la humanidad, y para hacer esto, no evitar las nuevas tecnologías, sino que pasar a través de ellas” según (Buck-Morss, 1992), citado por (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

Para lograr este camino, se debe lograr argumenta (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008): 1) un traslado de la estética de su hegemónica ubicación como un ojo (prótesis) en el *capitalismo-diseñante* para el cuerpo, y 2) una desbursatilización o descentramiento del Arte como objeto mercantilizado en los procesos de transformación que tengan en cuenta la especificidad tecnológica de grabación y reproducción.

¹³El CsO no es que carezca de órganos, sino que es un cuerpo concebido como cuerpo intenso, intensivo.

Ejemplos de esta lógica es la propuesta de video-arte de Bill Viola, artista norteamericano nacido en 1951, cuya obra fue recientemente expuesta en Buenos Aires, (2013) en el Parque de la Memoria (Viola, 2013). También se puede recordar aquí al artista Ai Weiwei enfrentado al régimen de China que se difundió a partir del documental dirigida y escrita por Alyson Klayman denominado *Ai Weiwei: Never Sorry* (Klayman, 2012).

Para Jagodzinski “el Arte se convierte en una forma de explorar lo que es indecible, impensable e invisible” (Jagodzinski, *Mondofesto for the 21st Century*. ja-ja, 2008).

Propuesta Programática Político-Educativa de Mondofesto. La política en el Arte y la educación debe ser una práctica de “colectivo menor”, una 'máquina de guerra' inmanente al *capitalismo-diseñante* como formas de designificar y asignificar vinculadas al medio social posthumano (Jagodzinski, *Mondofesto for the 21st Century*. ja-ja, 2008):

<-"convertirse en mujer," (superación de la cara del hombre y su identidad trascendente)

- "devenir animal" (la superación del Estado y sus tendencias fascistas),

-“convertirse en la máquina”, (superación del ser humano mediante el reconocimiento de lo inhumano)

-"devenir niño" (superación de la inercia de la edad adulta a través de la inventiva creativa),

-"devenir imperceptible"(superación del sí-mismo a través de la fragmentación como devenir-otro)> (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix, 2004 original 1988, pág. 254)

Lo posthumano se inscribe en la cultura posmoderna, autores como Kauffman, Haraway, Hayles, Fukuyama y Lipovetsky, postulan la existencia de una especie posthumana, diferente del humano, el cual tendería a desaparecer. Este cuerpo posthumano se caracteriza por poseer nuevos dispositivos fisiológicos: “por medio de la ingeniería genética, por reposición de partes del organismo, autorregulación fisiológica, interfaces cerebro-máquina, incremento de las capacidades sensoriales o implantación de aparatos robóticas en el interior del cuerpo” (Mejía, 2007, pág. 30) .

Es importante, rescatar para la enseñanza, la postura de Jagodzinski (2009, cuando decide qué tipo de estética le interesa: “Aisthética (asthitikos) pertenece a las sensaciones afectivas corporales del yo pre-individual e inconsciente, mientras que la estética pertenece a la imaginación, a la percepción del yo consciente” ...“El potencial educativo desterritorializador del Arte, en lo afectivo, la dimensión aisthética (asthitikos) de los afectos, como un inconsciente corporal formado por la memoria (a través de las formas de éxtasis temporal) y por el trauma de su cara pre-organizacional así como lo figural que deforma lo figurativo” (Jagodzinski, *Mondofesto for the 21st Century*. ja-ja, 2008, punto 3.4).

Un elemento productivo se tiene que movilizar estratégicamente, donde un sesgo o estiramiento se inicia desde el interior de la corriente principal existente para generar vistas anamórficas, utilizando las nuevas tecnologías como el vídeo, los softwares como Photoshop, Keynote, incluidos los juegos cyber-web. Esta dinámica se establece para generar simulacros en el sentido de Deleuze (1983): “Si decimos del simulacro que es una copia de copia, icono infinitamente degradado, una semejanza infinitamente disminuida, dejamos de lado lo esencial: la diferencia de naturaleza

entre simulacro y copia, el aspecto por el cual ellos forman las dos mitades de una división. La copia es una imagen dotada de semejanza, el simulacro una imagen sin semejanza” (Deleuze, 1994-original 1969, pág. 183).

Deleuze habla del Arte como la expresión de “*los poderes de lo falso*”, siguiendo a Nietzsche, por la capacidad que posee lo artístico de seducir, de crear simulacros, que generan una audiencia específica. Un ejemplo de uso de este recurso es la película sobre la idea de denunciar el cambio climático de Al Gore “Una verdad incómoda” (Guggenheim, 2006), que se apoya en el imaginario estético, para plantear un tema ético. Otro ejemplo, es la propuesta de Michael Moore de los docuficciones o documentales de ficción¹⁴.

Conclusión de Mondofesto. Dice (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008): “Lo que he tratado de hacer es proporcionar una amplio boceto filosófico -un Mondofesto para un Arte post-metafísico- y su educación en una sociedad de control tecnológicamente digitalizada basada en la necesidad de involucrar a los “nuevos medios” de grabación y reproducción (video, instalación, conceptualismo, performance, foto-manipulación, Web. 2.0 y así sucesivamente) para satisfacer la demanda de Walter Benjamin”

Se trata entonces de lograr una *práctica menor* que está en busca de convertirse en un nuevo CsO, la cual se posiciona a sí misma de manera inmanente dentro de la gran dominante del *capitalismo-diseñante*. Por ejemplo, esto lo logró la “huella del inconsciente” de los artistas Simbolistas, Dadá, Surrealistas, y los Situacionistas a través de una suerte de *máquinas de ciberguerra*¹⁵ contemporáneas, como el caso de la propuesta conocida como *Electronic Disturbance Theater web 2.0*¹⁶.

Jagodzinski reconoce las limitaciones de esta la propuesta, cuando dice: “muy poco de lo que yo definiendo encontrará su camino en las escuelas, universidades, galerías, museos, departamentos de Arte, escuelas de diseño. ... en la maquinaria que produce el arte contemporáneo y la educación, hay una multiplicidad de tales devenires artísticos que empujan este 'borde' de avant-garde, o kairos en el sentido de (Negri, 2004), a pesar de que no son democráticos, si democracia se interpreta en términos de la actual hegemonía del poder” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

Termina *Mondofesto*, con una exhortación: “nuestra obligación ético-político como educadores es seguir para “abrir” en esta dirección” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008).

¹⁴ Los documentales de ficción, una suerte de ficción apoyada en hechos reales, los “docuficción”. Películas como Gomorra, Mi nombre es Harvey Milk o Entre les murs (La clase) ejemplifican esta nueva visión del cine.

¹⁵ Alusión a la máquina de guerra de Deleuze, Gilles y Guattari, Félix.

¹⁶ The Electronic Disturbance Theater (EDT) Ver Glosario

Arte y Diseño entrelazados para Jagodzinski. A modo de síntesis en relación a la enseñanza del Diseño y su vínculo con el Arte, ambas categorías conceptuales se deberían entrelazar, en una mutua complementación, en un campo de tensiones entre la autonomía del Arte y la heteronomía del Diseño, ya que en el “capitalismo-diseñante de la sociedad de la información digitalizada, se ha convertido en un imperativo en situar el arte y la estética para ser útiles”. En relación a esto en otro texto emblemático Jagodzinski dice: “Para que el Arte sobreviva como disciplina a enseñar, se debe poder percibir su utilidad; el Arte es útil para el diseño de espacios escénicos, para estudios sociales, es útil cuando se vincula a otras disciplinas como las matemáticas, cuando es vendido como forma de comunicación gráfica, es útil cuando se percibe que el interés de los alumnos pueden ser despertados por una disciplina que ofrece diversión a través de la auto expresión. También es útil para formar los docentes de las numerosas escuelas de arte y diseño” (Jagodzinski, *Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism*, 2010, pág. 53).

A su vez el Arte y el Diseño se entrelazan, entrecruzan y oponen como se puede ejemplificar en esta tabla, que sintetiza la confrontación de ambas categorías en las reflexiones del texto de Jagodzinski, denominado *Entre e estética: o impacto potencial de Deleuze*, de 2009.

Tabla 7. Arte y Diseño, según Jagodzinski (2009), cuadro autoría R.Langwagen.

ARTE	DISEÑO
El Arte es inútil	El Diseño es útil
El Arte es más libre	El Diseño es más práctico
El Arte es más abierta	El Diseño es más aplicado
El Arte es más exploratoria	El Diseño está más condicionado

Walter Benjamin e historiografía para los Estudios Culturales

El aunar cuestiones tan dispares como religión y kantismo, misticismo y materialismo, (Morera, 2003, pág. 31) en el pensamiento de Walter Benjamin, se lo considera un valioso aporte para el conocimiento, y por su crítica a la modernidad ha sido reivindicado por los Estudios Culturales, que se pueden establecer como un antecedente de los Estudios Visuales.

El escrito *Sobre el Concepto de Historia* (Benjamin, Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, 2010, del original c.1940) se apoya en el concepto clave de la historiografía del materialismo histórico marxista, que afirma que “la personalidad humana está constituida intrínsecamente (o sea en su misma naturaleza) por las relaciones de trabajo y de producción que el hombre adquiere para hacer frente a sus necesidades. Por estas relaciones, la «conciencia» del hombre (o sea sus creencias religiosas, morales, políticas, etcétera) es más bien un resultado que un supuesto” (Abbagnano, 1963, citando a C.Marx . *La Ideología Alemana (Deutsche Ideologie, 1845-46)*).

Este texto cobra sentido dentro de la postura de radicalización del marxismo, en el sentido de marcar las contradicciones de la época que le tocó vivir a Benjamin, el fracaso de la izquierda política europea, sobre todo alemana y soviética, por su repliegue ante el avance del nazismo. El año de 1938, marca el punto de inflexión de debilidad institucional, ante el totalitarismo fascista. Primero el Tratado de Munich, donde Hitler y Chamberlain firmaron un documento en el que declaraban su deseo de garantizar la paz mediante la consulta y el diálogo; y segundo, el Pacto de no agresión Germano-Soviético. Con el primero, los gobiernos de Francia e Inglaterra, habían resignado la democracia ante el avance totalitario del Tercer Reich; y con el segundo, los intereses imperialistas Soviéticos se instalaban sobre la revolución socialista. Ante esta realidad Benjamin reflexiona sobre un nuevo sentido del materialismo histórico.

Theodor Adorno se encargó de publicar y titular, a posteriori de la muerte de Benjamin, el inconcluso texto sobre el concepto de historia, que bien pudo llamarse *Tesis sobre el materialismo Histórico* (Echeverría, 2005, pág. 12), donde la postura marxista-crítica-radical es confrontada, al mesianismo de la religión judía y esta conjunción será el camino a una nueva historiografía, ni positivista, ni historicista.

La historiografía (Cancel Sepúlveda, 2013) es la disciplina teórica que tiene por objeto de estudio la manera en que se construye la narración histórica. Se podrá decir que es hacer historia de la historia, es el análisis del meta-discurso histórico. Le interesan al historiógrafo el autor, su ideología, el contexto epocal de su producción, el proceso o escuela historiográfica a que suscribe (clásica, humanística, neoclásica, romántica, liberal, positivista, materialista, estructuralista o postestructuralista) y la producción específica que es la obra de historia.

La historiografía positivista es una crónica en la que la función del historiador es la de un “cronista que enumera los acontecimientos sin distinguir entre los pequeños y los grandes” (tesis III) (Benjamin, Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, 2010, del original c.1940). El positivismo y el historicismo reducen la narrativa histórica a una enumeración de acontecimientos, movimientos, estilos, datos fechables en el tiempo, ordenándolos rigurosamente según el paradigma del eje del tiempo, donde lo previo siempre influye inexorablemente en lo posterior.

Para Marx, la idea de un tiempo lineal e inmutable es una construcción social necesaria para la existencia del capitalismo, porque la duración del tiempo es la medida del trabajo de las distintas personas sobre la tierra en los más diversos lugares, que se expresa en el jornal del trabajador (Echeverría, 2005) y en la renta del capital a plazo para el dinero. Ambos medidos por el reloj, ya que del tiempo lo único que le interesa al capitalismo es su dimensión cuantitativa (tesis XV), por lo tanto, interesa lo contable por un aparato y no en tiempo calendario, que es un tiempo significativo cualitativamente.

Benjamin propone *recuperación selectiva* de solo ciertos hechos, sucesos y procesos del tiempo (Aguirre Rojas, 2001) para eso se debe definir el “principio constructivo” opuesto al principio aditivo del historicismo positivista (tesis XVII) específico de cada época en particular y que es la única llave que permite interpretar y cargar de sentido el momento histórico estudiado por el investigador.

Benjamin postula que existiría en cada generación, “una débil fuerza mesiánica” (tesis II), por la cual aceptamos que el pasado no es algo relegado a lo lejano en el tiempo, sino que el pasado está presente en el hoy. No es un mesianismo de la intervención divina en la historia, sino del tiempo de las generaciones anteriores “si es así, un

secreto compromiso de encuentro está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra” (tesis II).

El mesianismo en la metáfora benjaminiana es consumado por el enano jorobado escondido que mueve los hilos del autómatas, y debido a que es experto en el juego del ajedrez, es casi invencible. Como es desagradable a la vista, el enano se esconde, igual que la visión teológica se esconde, y mueve las piezas sin ser vista (tesis I).

<“En la filosofía, uno puede imaginar un equivalente de ese mecanismo; está hecho para que siempre el muñeco que conocemos como “materialismo histórico”. Puede competir sin más con cualquiera, siempre que ponga a su servicio a la teología, la misma que hoy, como se sabe, además de ser pequeña y fea, no debe dejarse ver por nadie”> (tesis I). (Benjamin, Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, 2010, del original c.1940).

En la tesis V plantea la estrategia para superar la fuga del tiempo, de la mirada historicista, porque hay que evitar que el “pasado pase de largo con velocidad”, porque todo tiempo que el presente no se sienta identificado en el mismo desaparece sin rastro.

Es imposible conocer el pasado como realmente fue, como pretende la historiografía positivista e historicista, lo único posible es buscar resquicios del pasado, una nueva historiografía debe abrir la esperanza en poder recuperar el pasado oculto por el peso del discurso hegemónico (tesis VI).

Se debe evitar la acedia (la pereza, el desvío de la vigilancia), que nos desvía de la historia auténtica, porque es fugaz. Benjamin dice que la tristeza de la acedia es propia de la historiografía del historicismo, que es empática con la historia narrada por el poder dominante. Pero todo documento cultural lo es también de barbarie, por ende se debe “cepillar la historia a contrapelo” (Tesis VII).

“Walter Benjamin propone como tarea del historiador la de “hacer saltar” (tesis XV, XVI, XVII) a la época, al personaje, a la obra, o al hecho histórico estudiados, de esta continuidad vacía, entresacándolo de manera selectiva y observándolo, examinándolo y explicándolo, desde esas constelaciones de tensiones o momentos de peligro que, al modo de las situaciones-límite del teatro contemporáneo, nos revelan el todo integral de los diferentes problemas y etapas de la historia” (Aguirre Rojas, 2001).

La película documental de Claude Lanzmann, *Shoah* de 1985, es un ejemplo de recurrir, mediante la narración cinematográfica, a la historiografía Benjaminiana a través de filmar entrevistas orales a sobrevivientes del acontecimiento histórico real, víctimas y victimarios. En esta propuesta se cumple acabadamente lo que dice Benjamin (Gandler, 2003) comentando la tesis XVII: “El beneficio de este procedimiento reside en que en la obra se haya conservado y superado el conjunto de la obra, en ésta toda la época y en la época el curso entero de la historia.”

“En Shoah, Lanzmann hace regresar por un momento a un entrevistado a su antigua profesión de peluquero, sólo para entrevistarlo en esta situación, mientras corta el pelo a un señor. Lanzmann le pregunta sobre los recuerdos de su estancia en un campo de exterminio nacionalsocialista. Le hace recordar y contar, cómo cortó el pelo de las mujeres, instantes antes de que entraran a la cámara de gas, a veces incluso dentro de la misma, antes de que cerraran las puertas. Le hace recordar esto,

justo cuando repite el acto de cortar el pelo a un humano, y él cuenta cómo fue, cuando otro estilista a su lado tenía que cortar el pelo a mujeres muy cercanas y quiso morir con ellas. La escena es de las que más se nos grabaron en la mente, porque Lanzmann logró perfectamente interrumpir el continuum de la historia y confrontar un momento del pasado de manera inmediata, fuera del control de la interpretación de signos, con el sobreviviente hoy. Esta interrupción del continuum de la historia, abarca incluso al espectador, que pierde por un instante, aunque sea mínimo, la sensación del tiempo como homogéneo e infrenable, y se le abre un espacio para ver algo en el pasado como si fuera hoy, en este momento. O dicho de otro modo: ve de repente el sobreviviente en la cámara de gas, cortando el pelo a las mujeres instantes antes de cerrar las puertas, ve como él se ve ahí y ve de repente algo que nunca había logrado ver o percibir por otros métodos” (Gandler, 2003).

Contemporáneamente se ha retomado el discurso Benjaminiano en posturas historiográficas que dan cuenta de la imposibilidad de un relato único para la Historia como el de Joan-Lluís Palos que sostiene: “El pasado ya no se presenta ante nosotros como una cadena de acontecimientos, ni siquiera como un cúmulo de ruinas, sino como un universo de mundos posibles agitado por diversas tempestades, mundos que no están dispuestos jerárquicamente ni orientados de modo unidireccional a dar cuenta del nuestro, mundos dotados de reservas de sentido que esperan preguntas innovadoras para ser explorados. El pasado ha dejado de ser un precedente ordenado, la tierra donde hunde sus raíces el presente, la explicación última de las razones por las que este es como es para devenir el lugar de la potencialidad inexpresada, de los proyectos no realizados, de las alternativas derrotadas, de la alteridad respecto a lo que nos resulta familiar” (Palos, Joan-Lluís; Sánchez-Costa, Fernando, 2013, pág. 16).

CAPÍTULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE DISEÑO

El Diseño es un dominio disciplinar relativamente reciente, en comparación con otras tradiciones académicas, en estado de permanente construcción, con un cierto grado de inestabilidad y de difícil delimitación.

La condición de recién llegado al campo del conocimiento, se debe a múltiples factores, uno de los cuáles es que se habla de Diseño, tal cual se lo entiende contemporáneamente, desde hace relativamente poco tiempo. Se debe esperar a la segunda mitad del siglo XX, para que el significado de la palabra *diseño* adquiera las connotaciones, que le son reconocidas en la actualidad.

Otro elemento que influye en la construcción del campo disciplinar del Diseño, es que se debatió por largo tiempo, si el Diseño es una disciplina o un oficio. Es decir, si se le reconoce al Diseño un aporte como disciplina específica o es solo una praxis, un hacer, el resultado de aplicar un determinado knowhow que es inconsciente para quien lo aplica.

Esta debilidad estructural del Diseño sostiene Bonsiepe en *Las Siete Columnas del Diseño* es debido a que: “El Diseño es hoy un fenómeno teóricamente inexplorado a pesar de hallarse difundida su presencia en la vida cotidiana y en la economía. ¿Cómo se explica esta falta de teoría? Evitando dar una respuesta simplista, se puede sostener que existe una correlación entre la fragilidad del discurso proyectual y la carencia de una teoría convincente del Diseño. *El Diseño es hasta ahora un dominio sin fundamento* (cursivas en el original)” (Bonsiepe, 1993, pág. 21).

La Palabra Diseño, Origen y Cambios en el Tiempo.

La palabra Diseño es polisémica, alude a un concepto complejo y que ha ido cambiando con el tiempo. Diseño proviene del latín *designare*, que significa marcar, signar. También se encuentra en italiano el vocablo *disegnare*, deriva del latín y significa “ritrarre per via di segni con matita, penna, o altro simile strumento, la forma di un ogetto”¹⁷, (Pianigiani, 2004) es decir algo cercano a un dibujo. Por esta razón en italiano moderno diseño se dice *design* en inglés, ya que *disegno* en su propia lengua es hablar de un esbozo, de una representación gráfica. El significado original de *disegno* evoluciona al surgir la industria en el siglo XIX en Inglaterra, como consecuencia de los cambios culturales acaecidos por la llamada Revolución Industrial, probablemente el cambio en la cultural material más fuerte con posterioridad al neolítico. Consecuencia de la misma es la expansión en otros países, como Alemania, Francia y Estados Unidos principalmente, de la aplicación sistemática de la mejora tecnológica para obtener el aumento de la productividad. Es por eso que hay tres idiomas que lideran el nomenclátor del Diseño: en inglés se habla desde el siglo XIX de “Industrial Design”, en francés de “L'esthétique industrielle” y en alemán “Industrielle Formgebung” (Walker, 1969). También en Inglaterra se rescata el término en el siglo XIX (Pevsner, 1958 español, original inglés 1936) de Artes industriales para hablar de Diseño.

La Enciclopedia Británica distingue entre *design* (diseño) y *diseño industrial*. Según este texto los *Industrial designers*, generalmente formados como arquitectos y otras profesionales de las artes visuales (“other visual arts professionals”), son parte de un

¹⁷ retratar por medio de signos con lápiz, lapicera u otro instrumento similar a la forma de un objeto

equipo de trabajo (“creative team”) (Britannic, 2013). Además para la Enciclopedia Británica la función social de un diseñador industrial es ayudar a producir objetos manufacturados (hechos por la industria) que no solo funcionen bien (work well) sino sean agradables visualmente, ya que eso los hace atractivos ante la competencia. En los países de habla española se habla de *Diseño* como un término genérico, y se le adjunta un calificativo para especificar el área que abarca, se dice *Diseño industrial, de indumentaria, gráfico, de interiores*, entre otros (Britannic, 2013).

En síntesis, el Diseño nace fuertemente marcado por una relación con las imágenes gráficas, el dibujo, y luego adquiere un nuevo significado como resultado de una serie de artefactos producidos por las máquinas, con lógicas de reproducción que permitían hacer grandes cantidades del mismo objeto.

De estas consideraciones se arrastra hasta el día de hoy la idea del Diseño destinado a producir objetos de uso masivo, frente a otros objetos realizados en pocas cantidades y con sistemas manuales, los productos artesanales.

En esta génesis del Diseño, se mezclan muchas mentalidades, la del empresario, el inversor económico, el experto en tecnología (el conocido como ingeniero) y en última instancia la del diseñador. El que exista una profesión, resultado de una carrera universitaria que capacite en el pensamiento de Diseño, es una construcción cultural muy tardía, ya que el sistema socio económico establecido pudo producir múltiples tipos de artefactos por fuera de una enseñanza específica en Diseño.

Quizás los dos objetos paradigmáticos de esa mentalidad nueva, mezcla de riesgo empresarial y de innovación tecnológica en el marco de una economía liberal capitalista, sean los que Estados Unidos expuso en el Cristal Palace (1851): las armas de fuego de Colt y la segadora de Mc Cormick Colt's. Dos objetos aliados en el dominio del territorio, y productos eminentes de la industria floreciente en ese país, a pesar de que el lema de la Exposición Universal de 1851, era promover un mundo en paz.

Según la International Council of Societies of Industrial Design (ICSID), fundado en 1957 el Diseño “es una actividad creativa cuyo objetivo es establecer las cualidades multifacéticas de los objetos, procesos, servicios y sus sistemas en todo su ciclo vital. Por lo tanto, el diseño es el factor central de la humanización innovadora de las tecnologías y el factor crucial del intercambio cultural y económico” (Icsid, 1963). El Diseño para la ICSID, también debe descubrir y valorar las relaciones estructurales, organizativas, funcionales, expresivas y económicas, para: “a) Mejorar de la sostenibilidad global y la protección del medio ambiente (ética global), b) Dar beneficios y libertad a toda la comunidad humana, individual y colectiva: usuarios finales, productores y protagonistas del mercado (ética social), c) Apoyar la diversidad cultural, a pesar de la globalización del mundo (ética cultural) y d) Dar a los productos, servicios y sistemas, las formas que son expresivas (en un sentido semiótico) y coherentes con su complejidad adecuada” (Icsid, 1963).

Cuando el ICSID establece los alcances de lo comprendido por Diseño, incluye a: “productos, servicios y sistemas concebidos con herramientas, organizaciones y

lógicas introducidas por la industrialización" (Icsid, 1963), es decir Diseño es algo más que producir por procesos en serie¹⁸.

El adjetivo "*industrial*", a su vez puede relacionarse con la palabra industria, en su acepción de sector de la producción en su antiguo significado de "*actividad industrial*" (Icsid, 1963).

Por lo tanto, el Diseño es una actividad que envuelve un amplio espectro de actividades profesionales desde productos, servicios, gráficos, interiores y arquitectura. En conjunto, estas actividades deberían apuntar a mejorar aún más el valor de la vida de una manera coordinada con las otras profesiones afines.

Por lo tanto, el término *diseñador* se refiere a una persona que practica una profesión intelectual, y no simplemente un oficio o de un servicio para las empresas.

Dos Concepciones Académicas Contemporáneas del Diseño

a) La Definición estricta de Diseño según Raul Belluccia. Profesor Titular de Cátedra Belluccia, de Diseño Gráfico I, II y III en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, el cual sostiene: <"El diseño es un servicio a terceros cuya especialidad consiste en determinar anticipadamente a su realización, las características finales de un artefacto y su modo de producción, para que cumpla con una serie de requisitos definidos de antemano: funcionales, formales, estéticos, simbólicos, informativos, identificadores, materiales, ergonómicos, persuasivos, económicos, etc. Y en la definición del acto de diseñar no es posible avanzar mucho más allá, porque todo avance implicaría salirse de lo común del diseñar para entraren lo específico de cada rama o familia" (Belluccia, 2005).>

b) La Definición de Diseño en la Periferia según Gui Bonsiepe. Teórico, docente, diseñador industrial, formado en la HfG ¹⁹ sostiene que: "Aquí en la periferia se encuentra más frágil aún la base del diseño. Yo noto que en Latinoamérica –y no solamente en Latinoamérica– los objetos diseñados están –por lo menos en la concepción pública– frecuentemente ligados al sector del microambiente de la vivienda decorada, y éste es un segmento muy reducido para el diseño de productos. Con sectores poco abordados, como el agro o la medicina o los instrumentos de trabajo que no entran en el proceso de boutiqueización y moda. Yo me pregunto si por la expansión de los aspectos estético-semióticos y del branding de los '90 no se perdió el interés por la base técnica del trabajo proyectual, relegando cuestiones económicas y tecnológicas a un segundo lugar o simplemente dejándolas afuera por completo" (Diario Página12, 2005). Por lo tanto, según Bonsiepe, debería existir una cultura de Diseño propia de la periferia, diferenciada de los centros hegemónicos culturales.

Bonsiepe amplía esta idea en las llamadas "Siete Características del Diseño", donde propone: <"Para abrir una nueva perspectiva, puede ser útil una reinterpretación del diseño prescindiendo del marco de referencia de la Gute Form o del Good Design con sus relativas preocupaciones sociopedagógicas.

¹⁸ Design concerns products, services and systems conceived with tools, organisations and logic introduced by industrialisation - not just when produced by serial processes. (traducción R.L.)

¹⁹ Hochschule für Gestaltung en Ulm, Alemania

Esta reinterpretación se formula a continuación bajo la forma de siete características o tesis sobre el diseño.

- Es un dominio que se puede manifestar en todos los campos de la actividad humana.
- Está orientado hacia el futuro.
- Hace referencia a la innovación. El acto proyectual trae al mundo algo nuevo.
- Está referido al cuerpo y al espacio, sobre todo al espacio visual.
- Apunta a la acción eficaz.
- Lingüísticamente está anclado en el ámbito de los juicios.
- Se dirige hacia la interacción entre el usuario y el artefacto. El dominio del diseño es el dominio de la interfase" (Bonsiepe, 1993, pág. 21).>

Etapas en la Construcción Historiográfica del Concepto de Diseño

El concepto de Diseño para alcanzar la concepción epistémica actual debió pasar por una serie de etapas o estadios: a) podemos reconocer una etapa inicial donde se va construyendo lentamente esta idea, b) luego una etapa intermedia de consolidación, y c) el estadio contemporáneo.

a) Etapa inicial. Desde la Revolución Industrial a la Bauhaus. Esta etapa está marcada por una historiografía construida a partir del libro de Nicolaus Pevsner, titulado *Pioneers of Modern Design, de William Morris a Walter Gropius* (Pevsner, 1958 español, original inglés 1936).

El Diseño industrial tuvo una fecha memorable partir de 1851, con la primera Exposición Universal, y la labor de Henry Cole en Inglaterra, que empiezan a marcar la agenda de una nueva concepción, y se vislumbra al *Design*, como algo diferente a la Artesanía, consecuencia de la automatización de la producción de objetos.

La crítica romántica a la Revolución Industrial inglesa, se debe entre otros a William Morris, quien hacia 1861 funda la firma Morris, Marshall, Faulkner & Co, que pretende una vuelta a la Edad Media para rescatar el valor de la mano de obra comprometida con su trabajo. También se suma la crítica socialista radical de W. Morris a la economía liberal capitalista causante de todos los males de la sociedad decimonónica inglesa. Será el legado de W. Morris, tanto sus escritos de una sociedad utópica, como sus diseños inspirados en una sociedad de artesanos comprometidos con su tarea, creativos, hacedores de objetos de uso en el hábitat, como telas, papeles de muros, muebles, tipografías, entre otros (Martínez Sahuquillo, 1994).

Por los años 1895 abre en París la llamada *Maison de l'Art Nouveau* y se reconoce con este nombre a un cambio en la relación con el objeto de producción industrial. Es paradigmática de este movimiento de la burguesía europea fin de siglo diecinueve, el impulso desarrollado en los centros culturales sobre todo de Bruselas, París, Nancy, Viena y Barcelona, de una producción de *objetos de diseño*. Con esto nos referimos a distintos tipos de productos de losa, vidrio, metal, madera, realizados para el hábitat interior de las viviendas, sin referencias estilísticas tomadas del pasado. Esa es la razón por lo tanto, que se hable de una novedad en el llamado *Art Nouveau*, que fue una

renovación de la actitud de mera reproducción de lo ya hecho, por medios mecánicos. La postura polémica de Van de Velde referente al Art Nouveau belga, según (Frampton, 1980) distingue entre *ornamentación* y *ornamento*, argumentando que la primera, "no tiene relación con su objeto por el hecho de ser aplicada", en cambio el ornamento está "funcionalmente determinado", y por lo tanto integrado al objeto. Esta idea sostiene el concepto de "ornamento funcional", (Frampton, 1980, pág. 98) se vincula con la teoría de la línea de Van de Velde, la cual sostiene: "La línea es una fuerza que actúa de manera similar a las fuerzas naturales elementales... Actúan en estas líneas, las mismas fuerzas que en la naturaleza están presentes en el viento, en el fuego y en el aire" (Van de Velde, 1902, citado por De Fusco, 1976, pág 42).

Estas etapas iniciales se van a consolidar con la postura funcionalista, representada por la escuela de Diseño Bauhaus. Para (Bürdek, 1994) la misma se posiciona como un diseño de elite ya que significó "la nula influencia de los diseños de la Bauhaus de los años treinta en la cultura de masas" (Bürdek, 1994, pág. 35) sostiene además que tuvieron que transcurrir sesenta años para que las ideas de la Bauhaus se extendieran a gran escala, materializadas en objetos de diseñadores que a partir de 1970, como es el caso de Kurt Ziehmer, Stefan Wewerka, Stefan Heiliger y Peter Maly, hacen una mezcla posmoderna de la vieja Bauhaus con lo contemporáneo, satisfaciendo nuevas tendencias de mercado. <"El postulado de Walter Gropius, "Arte y técnica -una nueva unidad", trajo consigo un perfil profesional nuevo para la industria que debía dominar la técnica moderna y su lenguaje correspondiente de igual forma. Así Gropius sentó las bases del cambio en la práctica profesional del tradicional artesano al diseñador industrial tal como se entiende hoy en día" (Bürdek, 1994, pág. 34).>

Atribuido a Walter Gropius, se postula el principio del *Funcionalismo Moderno*: "Un objeto viene determinado por su esencia. Para proyectarlo y que funcione correctamente, -un recipiente, una silla, una casa-, se debe investigar en primer lugar esta esencia, para que posteriormente cumpla su finalidad, esto es, satisfaga en la práctica sus funciones, y sea bonito, duradero y barato" (Bürdek, 1994, pág. 34, citando a Ecksteln, 1985).

El despertar funcionalista fue contemporáneo al desarrollo en Francia y Estados Unidos del *Art Decó*, que para el caso norteamericano coincide con el nacimiento del diseño de línea aerodinámica.

A modo de síntesis de esta etapa del Diseño es posible referirse al *Funcionalismo* como concepto que hegemoniza la epistemología de este período. El funcionalismo tuvo un profeta radical en Adolf Loos, que entre muchas voces, se el texto *Ornamento y Delito* (Loos, 1980 original 1908) contemporáneo al Art Nouveau. Este texto breve es un alegato radical anti-ornamento, que para muchos fue el sello visual del diseño funcionalista moderno. Los argumentos esgrimidos por Loos se sustentan en una epistemología positivista y producto de una mirada europea, un argumento centrado en el racismo y el otro económico. De acuerdo al primero el aborigen por ser un primitivo es quien recurre al tatuaje -ornamento en la piel-, no así el hombre de raza blanca, una persona civilizada y más evolucionada que superó ese estadio. Por el segundo con el uso de la máquina, se podía y debía eliminarse el adorno agregado, ya que añadía un costo añadido no rentable, debido a que nadie encarecía el objeto. En suma la ideología del progreso, blanco, civilizado, y el capitalismo eficiente, fueron los aliados de un Diseño moderno, que acompañó la modernidad.

En el siguiente cuadro-resumen basado en los conceptos de (De Zurko, 1958) en el libro *Teoría del funcionalismo en Arquitectura*, se puede apreciar las distintas vertientes del funcionalismo en el Diseño.

Tabla 8. Las tres vertientes funcionalistas, según De Zurko (1956), autoría R.Langwagen.

Transposición de la Arquitectura al Diseño	Analogía Mecánica	Analogía Orgánica o biologicista	Analogía Ética
El Diseño Debe Ser	Eficiente como las máquinas La belleza es proporcional a la eficiencia mecánica Estética de la máquina	La belleza debe ser buscada como en la naturaleza que es perfecta	-Honesto es decir denotar la función -El material y la textura del mismo no se debe ocultar -No se debe simular, ni enmascarar el material del objeto
Héroe Admirado	Ingeniero del siglo XIX	Teóricos de la evolución biológica Ch.Darwin	John Ruskin y el gótico por su sinceridad estructural
La Forma Debe Ser	Como las máquinas producidas por la ingeniería	Como en la naturaleza se conforma a la función	-Fiel a su época -No a los historicismos
El Ornamento	Debe erradicarse como las herramientas que no tienen ornamentos	Se debe inspirar en la naturaleza (Art Nouveau)	Debe ser rechazado porque no agrega nada a la función práctica
Pensadores Teóricos y	Gottfried Semper	Bruno Zevi	Sigfried Gideon

b) Etapa Intermedia

Una nueva dinámica se instala a partir de la segunda posguerra y hasta los años ochenta del siglo pasado. Por un lado se encuentra la visión del Diseño propia de Estados Unidos, o el *American look* centrada en la realidad del mercado, *Lo Feo No Se Vende* (Loewy, 1955) va a ser el lema de este paradigma. En oposición a esta postura se ubica la propuesta europea de la escuela de Diseño alemana, representada por la Escuela de Ulm, con apoyo de la fundación Sofía Scholl. Esta última es una forma de oponerse a las reglas mercadológicas, sustentando una postura utópica, que pretende una mejora social a partir de un Diseño, que responda a las necesidades reales de los destinatarios.

-Diseño Estadounidense. El llamado *American look* se refleja sin tapujos en el discurso publicitario de la General Motors hacia los años cincuenta en el que se apela a la seducción del objeto para generar la atracción y el consumo, y a su vez gratificar al usuario con una sensación de haberse apropiado de valores como libertad y una sensación de plenitud que lo recompensarán, por el uso de ese objeto.

El spot publicitario de la firma de automóviles General Motors que había logrado revertir el mercado deprimido, se titula precisamente *American look* y el segundo fotograma explicita la postura de quienes “trabajan con líneas, texturas y colores, para brindarnos, belleza, encanto y elegancia en las necesidades, confortables y cómodas de nuestra vida diaria” (GM, 1958), toda una misión explícita del objetivo de los artefactos de Diseño. En el marco de esta lógica el diseño estadounidense se centra como objetivo en la sensación de libertad a través del consumo de un objeto deseado y apetecible, gracias al diseño aplicado.

En la postura norteamericana se suma la estrategia de la *obsolescencia planificada*, que comenzó tempranamente en los años treinta como una táctica económica contra la idea del modelo único característico de los automóviles Ford (en especial el Ford T). En vez de la idea del auto interminable por su calidad, que resultaba prácticamente perenne, los objetos para toda la vida fueron sustituidos por los objetos con fecha de caducidad. Ejemplos paradigmáticos de esta postura son las primeras víctimas de la obsolescencia programada: las lamparillas eléctricas a las que se les estropea el filamento, o las medias de mujer de rayon que se corren; se pueden hacer sin desgaste, pero la industria debe hacer un objeto que caduque. En este sentido el documental *Comprar, tirar, comprar* (Dannoritzer, 2011), es un buen ejemplo de un cine de denuncia de las estrategias del *American Look*.

Esta postura de la obsolescencia programada (Dannoritzer, 2011), significó un debate ético profundo, ya que se dominaba una tecnología que permitía objetos de larga vida útil pero se optaba por el objeto que tenía una vida limitada de utilidad para que se necesitara reponer el mismo y dinamizar la economía.

En el Arte este modelo cultural del *American Dream Of Life* secundado por un mundo de objetos industriales que supuestamente facilitan la vida cotidiana, se ironizó en el collage de Richard Hamilton (1956) conocido como *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?*, que hoy en día se lo considera un ícono del Pop Art.

-Racionalismo Radical Alemán. En una postura conceptual opuesta al *American look*, nos encontramos con el Racionalismo Radical Alemán, con representantes como Otl

Aicher, Tomás Maldonado y Gui Bonsiepe. Estos profesaron una postura defensora de una utopía militante, para lograr un Diseño que pudiera transformar la sociedad y no se hundiera en las redes del mercado. Pero el Diseño hacia los años cincuenta, además se convierte en un recurso que mejora la presencia de los productos de las empresas en el mercado, típico del capitalismo de posguerra. Este discurso retórico para el Diseño, de origen norteamericano según (Dorfles, 1968) se tipifica en la categoría de *styling*, una recaída en el recurso del maquillaje objetual ya que solo hace modificaciones *epidérmicas* del objeto. “El hecho de que un número cada vez mayor de productos recaiga en el ámbito de la moda. De la innovación formal, es una característica constitutiva de la producción capitalista de las mercancías” (Bonsiepe, Teoría y Práctica del Diseño Industrial. Elementos para una Manualística Crítica., 1978, pág. 31).

También se introducen las estrategias de la moda en el Diseño de objetos, llegando a posturas opuestas radicalmente a estas, que llevan a decir a Max Bill que el “diseñador se convierte en un peluquero” (Bonsiepe, Las siete columnas del diseño, 1993). En esta línea, muy propia del diseño alemán, autores como (Bürdek, 1994) se lamentan que lo arbitrario de las apariencias se ha impuesto sobre el pluralismo (logro posmoderno); con escasa preocupación por los desafíos importantes a resolver, como es el caso de incorporar la innovación tecnológica en el campo del Diseño.

Para (Bonsiepe, Las siete columnas del diseño, 1993), un heideggeriano que considera que el Diseño se reduce a transformar la existencia física (*Vorhandenheit*) en disponibilidad (*Zuhandenheit*), por lo tanto la *Interfase* es la categoría epistémica central del Diseño. Por ende, el Diseño para Bonsiepe no es solo del orden de lo visual sino de lo espacial, ya que el “Diseño industrial es Diseño de interfases” (Bonsiepe, Las siete columnas del diseño, 1993, pág. 43) es decir el espacio de interacción entre dos entidades.

La *interfase* para Bonsiepe *no es un objeto sino un espacio* donde se produce la interacción entre el cuerpo humano y el artefacto. Ejemplifica con una herramienta anónima, la tijera, que no son más que dos cuchillas resueltas (diseñadas) para cortar. Esta epistemología del *Ser del Diseño*, se expresa en un Espacio Ontológico del Diseño, formado por: 1.-El agente social (usuario) 2.- La tarea, 3.- Herramienta o artefacto para cumplir la tarea y 4.-La interfase. (Bonsiepe, Las siete columnas del diseño, 1993)

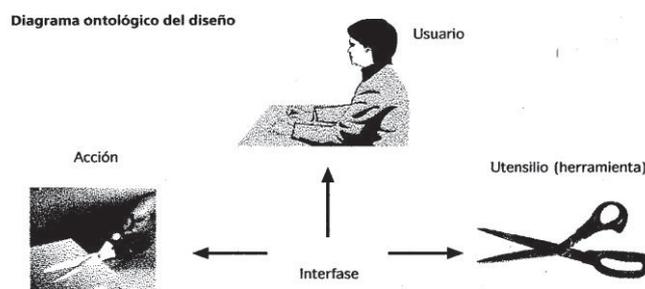


Ilustración 4. Diagrama Ontológico del Diseño. (Bonsiepe, Gui-1993, pág.18)

<“Soy partidario de un racionalismo crítico en el Diseño. La razón humana es uno de los mejores instrumentos que tenemos. Hay que usarla. Con esta postura difiero de los

defensores del statu quo, que sienten más afinidad con una práctica y teoría proyectual que enaltece los factores estéticos. No comparto su pasión por la función artística opuesta a la función social. Registro estas tendencias antirracionalistas, pero no me enfilo en ellas” (Bonsiepe, *El Diseño de la Periferia. Debates y Experiencias*, 1985, págs. 102-103).>

c) Contemporaneidad del Diseño. El mito moderno de un Diseño posible de ser concretado fuera del sistema económico imperante, ya sea capitalista o socialista, se derrumba como le sucedió al muro de Berlín y es suplantado por la realidad del mercado como condicionante del Diseño. Según (Bürdek, 1994) después de la segunda posguerra y hasta fines del siglo XX, el debate teórico y la enseñanza del Diseño en Alemania y en su zona de influencia cultural, se centra en diversas corrientes, que se pueden sintetizar por los intereses centrados en temas como ser: la racionalización, la estandarización, la ergonomía (años cincuenta); la planificación, la metodología proyectual (años sesenta); lo social, la tecnología apropiada, y la posibilidad de un Diseño industrial propio de cada región (años setenta); la sensualidad, objetos de culto, *design for fun*, *design for yuppies* (años ochenta), CAD-CAM²⁰, diseño asistido y maquetas producidas por computadora, *desarrollo sostenible*, *fracaso del fordismo* (años noventa).

El caso de Italia es paradigmático, en cuanto el proceso relativamente acelerado del pasaje de una cultura de diseño *moderno* (coincidente con la inmediata segunda posguerra), para instalarse en la década de los setenta del siglo pasado una incipiente actividad en diseño considerado como *posmoderno*. El llamado *Bel design* donde se concibieron íconos como el scooter Vespa de Piaggio (1946), -el vehículo de la reconstrucción italiana - y la máquina de escribir Lettera 22 (1950) de Marcello Nizzoli (trabajando para la firma Olivetti), hasta el arribo a mediados de los setenta a grupos radicales, como Memphis, con propuestas como es caso de la poltrona Proust (1978) de Alessandro Mendini (una suerte de neo-rococó posmoderno). Es paradigmático de este cambio cultural acelerado hacia la posmodernidad, el caso Philippe Starck y su propuesta de un exprimidor de jugo (1990), como un *objeto de diseño* escultórico, donde la función práctica queda relegada por el atractivo visual. En los últimos años postuló una suerte de muerte del Diseño, ya que llegó a decir: <“El diseño es una terrible forma de expresión”...“Yo era un productor de materialidad y me avergüenzo de ello. Todo lo que diseñé era innecesario. Definitivamente voy a renunciar en dos años. Quiero hacer algo más, pero no sé lo que todavía. Quiero encontrar una nueva forma de expresarme ... En el futuro no habrá más diseñadores. Los diseñadores del futuro serán el entrenador personal, el entrenador del gimnasio, y el consultor de la dieta” (Starck & nota de Leberecht, 2008).>

En el caso norteamericano, la posmodernidad según Robert Venturi, contrapone el “*less is bore*” al “*less is more*” de Mies van der Rohe. Lo moderno es aburrido, se ha banalizado la utopía moderna, en la mera reproducción de un cliché simplificador y estéril.

²⁰ CAD/CAM corresponde a |computer-aided design|CAD|Diseño asistido por ordenador y |computer-aided manufacturing|CAM|Fabricación asistida por ordenador

En el libro *Complejidad y contradicción en la Arquitectura*, (Venturi, 1972, original 1966) sostiene en el capítulo denominado *Un suave manifiesto a favor de una arquitectura equívoca*, conceptos posibles de ser transferidos al Diseño. <“Prefiero los elementos híbridos a los «puros», los comprometidos a los «limpios», los distorsionados a los «rectos», los ambiguos a los articulados», los tergiversados que a la vez son impersonales, a los aburridos que a la vez son «interesantes», los convencionales a los «diseñado», los integradores a los «excluyentes», los redundantes a los sencillos, los reminiscentes que a la vez son innovadores, los irregulares y equívocos a los directos y claros”.... “Defiendo la vitalidad confusa frente a la unidad transparente. Acepto la falta de lógica y proclamo la dualidad. Defiendo la riqueza de significados en vez de la claridad de significados; la función implícita a la vez que la explícita. Prefiero «esto y lo otro» a «o esto lo otro», el blanco y el negro, y algunas veces el gris, al negro o al blanco. Una arquitectura válida evoca muchos niveles de significados y se centra en muchos puntos: su espacio y sus elementos se leen y funcionan de varias maneras a la vez. Pero una arquitectura de la complejidad y la contradicción tiene que servir especialmente al conjunto; su verdad debe estar en su totalidad o en sus implicaciones. Debe incorporar la unidad difícil de la inclusión en vez de la unidad fácil de la exclusión. Más no es menos” (Venturi, 1972, original 1966, pág. 25).>

Karim Rashid, un diseñador de origen egipcio contemporáneo, que triunfa en Londres, sostiene que los objetos deben ser contemporáneos, “¿por qué seguimos reproduciendo tipologías de objetos previos a la era digital?, ¿por qué una cámara de fotos digital debe ser similar a una analógica?” (Hustwit, 2009).

En el documento *Karimanifiesto* propone su postura de un Diseño para lo sensorial antes que un Diseño para resolver problemas: <“Creo que podríamos estar viviendo en un mundo totalmente diferente - que está lleno de objetos realmente inspirados en lo contemporáneo, espacios, lugares, mundos, espíritus y experiencias. El diseño ha sido el modelador cultural de nuestro mundo desde el principio. Hemos diseñado sistemas, ciudades y mercancías. Hemos abordado los problemas del mundo. Ahora el diseño no tiene que ver con resolver problemas, sino de un riguroso embellecimiento de nuestro entorno construido.... El diseño está dirigido al mejoramiento de nuestras vidas poéticamente, estéticamente, experiencialmente, sensorial y emocionalmente. Mi verdadero deseo es ver a la gente vivir en el modo de nuestro tiempo, para participar en el mundo contemporáneo y que se libere de nostalgia, tradiciones anticuadas, viejos rituales, del kitsch y del sin sentido. Debemos ser conscientes y sintonizar con este mundo en este momento. Si la naturaleza humana es vivir en el pasado, cambiar el mundo, es cambiar la naturaleza humana” (Rashid, 2008). >

Las Bratz Dolls (2001)²¹, son el paradigma posmoderno de las muñecas a así como las Barbies lo fueron de la modernidad. Duncun en relación a este juguete sostiene: “La estética estimula el deseo, y como las muñecas Bratz, que son apasionadas de lo fashion, los niños se les enseña desde temprana edad a consumir” (Duncun, 2007, pág. 290).

De todos modos en el mundo posmoderno también convive el *Buen Diseño y lo Fashion*, el caso paradigmático de esta cohabitación es la presencia de los productos Macintosh (abreviado Mac), que es el nombre con el que actualmente nos referimos a

²¹ Bratz® creada en 2001 por MGA Entertainment, una empresa de animación infantil líder que crea, comercializa y fabrica innovadoras líneas de productos propios y de licencia. <http://www.bratz.com>

cualquier computadora personal diseñada, desarrollada, construida y comercializada por Apple Inc. Los productos Mac (Hustwit, 2009) son los continuadores de la postura del principio de *menos es más* de la supervivencia de una modernidad tardía, sobrios, simples, despojados de ornamentos y asociados al prestigio de lo que se impone por la calidad del diseño y la tecnología de avanzada. El Macintosh 128K (1984) fue el primer ordenador personal recurrió a una interfaz gráfica de usuario (GUI) y un mouse en vez del estándar de ese momento época: la interfaz por línea de comandos, se consolida así el paradigma de (Bonsiepe 1993) sobre la teoría ontológica del Diseño y la importancia dada a la interface, en esta postura del Diseño opuesta al styling, que solo modifica lo epitelial, como recurso a que el producto se convierta atractivo al consumo.



CAPÍTULO 5. TRABAJO DE CAMPO

El Núcleo Conceptual: Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño.

Los dos conceptos que encierran el núcleo central de lo indagado, son imagen y Diseño. Estas dos ideas estuvieron presentes desde un comienzo, tanto en la formulación del problema como en el marco teórico y en el trabajo de campo. Un tercer concepto, que ha medida del avance se hizo más visible, fue el de Arte. De las entrevistas y la colecta de información durante la investigación se desprende que los entrevistados hablan de *Arte* en un doble sentido, por una lado la *categoría arte* como una entidad conceptual, filosófica, cercana a la estética, de corte generalista, con todas las limitaciones que este vocablo tuvo a lo largo del tiempo, y en segundo lugar se referían de forma sobrentendida a *Artes Visuales*, es decir aquellos artefactos percibidos básicamente por el sentido de la vista y que han ido incorporando lo multisensorial, aunque de manera subsidiaria.

La imagen fue el concepto más esquivo de la investigación de campo, no así el concepto Diseño que tuvo enfoques muy dispares. La concepción más reiterada fue la que entiende el Diseño como proyecto.

La palabra arte fue adquiriendo mayor protagonismo, al avanzar el proceso de investigación. Se puede decir que fue la categoría más reiterada en la colecta de información, en principio nada indicaba que se hablara directamente de Arte, pero el intentar hablar de Historia del Arte, remitía al concepto Arte, más que al de Historia.

También los bordes entre las disciplinas se empiezan a borrar en las ideas de los entrevistados, la arquitectura se coloca en lugar prominente a partir de la concepción del espacio de Heidegger.

Por lo tanto se puede hablar de un núcleo conceptual donde se unen los cuatro aspectos centrales: *Imagen-Palabra-Enseñanza-Diseño*.

La Imagen Eludida.

El Diseño incluye la imagen, a pesar de la resistencia a admitir la dimensión visual del Diseño. La concepción del Diseño como imagen causó reacción adversa, por ejemplo cuando se sostiene:

“...esa visión que el Diseño industrial es la imagen, para los diseñadores en cambio, el Diseño es mucho más un proceso, y esto involucra mucho al emprendimiento. Para nosotros el Diseño tiene sudor y lágrimas, un proceso productivo y como incidir en ese proceso productivo en el Diseño. El Diseño termina siendo algo al final, pero lo de antes tiene un rol muy importante.”(E1)²².

Parece ser que hablar de imagen en el Diseño fuera un menoscabo de otras dimensiones del mismo, se trasluce una visión negativa y descalificante del rol que juega la imagen en el Diseño. Es llamativo también que la visualidad no haya aparecido en la enunciación del proceso de Diseño, desde la idea inicial donde se bocetan imágenes, que prefiguran la realidad del objeto terminado en su etapa de comunicación, se manipulan imágenes.

²² Las Entrevistas se identifican con la letra E y un número, para conocer los detalles de los entrevistados ver Apéndice.

-Se ratifica y se insiste en el Diseño como proceso productivo, y casi excluyente de una visión del Diseño como imagen:

“¿Qué procesos productivos implica? ¿Cómo pensó el negocio? Ese puzzle que empieza a armar el diseñador como articulador en la solución del problema.” (E1).

Una concepción que sostiene que si el Diseño se involucra con la imagen es una frivolidad que no considera los aspectos de las exigencias del comitente. Aquí se observa una postura cercana al paradigma de Diseño tanto de la ICSI como el propuesto por Bellucia, pero excluyendo la dimensión estética.

También se alinea el pensamiento de la imagen, como propio de un tipo de colectivo profesional, los arquitectos y no de los diseñadores “para la Facultad de Arquitectura la imagen es “motivo fundamental”, a mí no me sorprende esa visión..., esa visión que el Diseño industrial es la imagen” (E1). El hablar de imagen directamente se asoció con la vertiente de un pensamiento proveniente de la Arquitectura como disciplina. Como si fuese la imagen una marca que distingue a esa comunidad académica, diferente a los diseñadores, más proclives a ver el Diseño como una cuestión que involucra, más condicionantes y factores.

Esto se vincula también con una categoría nueva no presente en el marco teórico del que se partió, que es el concepto de *tribus académicas y sus territorios* (Barés, 2011).

“Las tribus académicas y sus territorios. ... Cátedras, departamentos, áreas, carreras, escuelas, facultades son las formas a través de las cuales se organiza el conocimiento y los respectivos grupos de académicos, profesores, investigadores, docentes, extensionistas para el desarrollo de su labor y la formación de las nuevas generaciones de intelectuales” (Barés, 2011, pág. 844)

-Se remarca la relación entre culturas académicas diferentes y su incidencia en la manera de acercarse a la imagen.

“No me llama la atención porque es casi una “tipología de profesión”. Lo hemos compartido con docentes,..., y es muy rico el intercambio, es una mirada distinta que tiene el arquitecto, de la mirada que tiene el diseñador.” (E1).

-La imagen se admite que tiene un rol en el Diseño de Modas.

“Desde el fenómeno de la Moda, el fenómeno de lo perceptual es muy fuerte, indudablemente la propia inclinación del que elige indumentaria, necesariamente tiene una cuestión visual, el producto es distinto, hasta en los tiempos, la propia obsolescencia”. (E1).

-El dejar de lado la imagen, es una carencia que incide en la enseñanza, admitida por el producto final a que arriban los estudiantes de Diseño.

“...A veces la imagen juega y a veces ponemos tanto énfasis en lo otro, a veces no nos da, desde el punto de vista de la formación del estudiante, en desarrollar elementos que sabemos, sí son carencias que tenemos de la institución, y ahí juega lo que tú decís, los proyectos podían ser más ricos” (E1).

Para alimentar esta carencia se piensa en el aprendizaje de los contenidos conceptuales como los de Morfología, que es un insumo del Área Proyectual y no en la Historia del Arte o del Diseño, que se origina en el paradigma de enseñanza expresionista, heredero de la Bauhaus y su evolución posterior. El relegar la dimensión

visual empobrece la enseñanza del Diseño, ya que atraviesa todo el campo del Diseño. El peso académico del proceso proyectual, se sobrepone a la dimensión cultural de la imagen, que está presente a pesar de no ser reconocida.

-Se opone estilismo (styling) -categoría propia del Diseño norteamericano- al racionalismo radical del Diseño de matriz conceptual europeo: “El Diseño estilista (styling) es solo imagen” (E1). El styling se lo ve como maquillaje, es el diseñador peluquero de Max Bill: “el styling es aquello que no cambia de función, pero se presenta como nuevo. Solo estoy aportando imagen” (E1). El capitalismo-diseñante contemporáneo profundiza el styling, lo hace omnipresente (Jagodzinski, Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism, 2010), la imagen se percibe como styling solamente.

-La categoría de imagen visual, en la contemporaneidad se amplía y diversifica en lo multisensorial, ratificando la postura de Mitchell W.J.T (2005) cuando sostiene que No existen medios visuales:

“...yo en este momento pienso y creo que este asunto..., hace poco que en Bellas Artes se hizo un evento sobre Cultura Visual, tiene que ver con una era no de la visualidad, sino de la multisensorialidad” (E2).

- Se amplía lo multisensorial al entorno externo del sujeto:

“...autores como el arquitecto Amos Rapoport, distinguen entre la percepción de objetos, y la percepción ambiental es multisensorial, cenestésica, sinérgica, homeostática, en los 70 aparece el Sound Art, con los antecedentes de John Cage, y se incorpora el 3D” (E2).

-La escisión teoría-práctica que lleva a separar pensamiento proyectual y teoría del Diseño, se puede abordar desde una mirada integradora:

“Es una falsa dicotomía, objetos se hicieron siempre, el objeto del Diseño no es el objeto, ahora objetos con Diseño son posteriores. ¿Qué se le agrega al objeto para que sea Diseño? Un pienso singular particular, todo el tema del Pensamiento Proyectual. El proyecto es teoría, yo veo la teoría en términos de abstracción” (E2).

-Se ubica al Diseño en la práctica pero se lo puede considerar dentro de la Teoría:

“Se cree que el proyecto es práctica y no se ve como especulación teórica, el proyecto es una herramienta” (E2).

-La imagen revalorada a partir del registro de la realidad por los Cool Hunters. Se valoriza una postura epistemológica abierta a la realidad, citando a John Dewey en la entrevista: “hay que saber utilizar el potencial formativo que tiene la realidad” (E2). En sentido estricto Dewey citando a Platón dijo: “El arte es formativo mucho antes de que sea bello. Porque el hombre tiene dentro una naturaleza formativa que se despliega en acción tan pronto como la existencia está segura” (Dewey, 2008, original 1934, pág. 317).

Lo cual se traslada a la metodología de los Cool Hunters, que escrutan la realidad para hacer prospectiva del cambio social y aplicarlo al Diseño, especialmente de Moda. Se propone el ejemplo la oficina WGSN (Fashion Trend Forecasting & Analysis) surgida en 1988, que pronostica tendencias de consumo a nivel internacional, se visualiza un uso de la imagen en el Diseño.

<“Los Cool Hunters parten de la imagen, es una toma espontánea, del ámbito callejero, la realidad tomada, y la subjetividad del que toma la foto.

“La imagen vive porque alguien le da sentido”> (E2).

También en esta línea de pensamiento, se utiliza la imagen de los fotógrafos para dar sentido a la arquitectura y el paisaje:

“Hay un artículo de Ignasi de Solà-Morales en una Quaderns, sobre los Terrain Vague, los baldíos, espacios, donde la racionalidad urbanística no la pudo resolver, y para Sola Morales, quien lo descubren, los fotógrafos, la imagen es la que descubre” (E2).

“La imagen es la representación del conocimiento, cuando tomo la foto de la realidad, pero no es el conocimiento. El conocimiento es la experiencia que a partir de la imagen, se da en la conciencia humana” (E2).

Los bordes entre el Arte, Diseño y la Historia del Arte

“La imagen les cuesta... vuelven a la imagen, los detalles les interesan, no les doy las presentaciones de las clases, para que vayan al libro. Les doy una bibliografía con los libros de los más baratos a los más caros” (E3).

-Ante la pregunta directa ¿por qué la asignatura Historia del Arte pasó a la categoría de optativa en el Plan de Estudios 2013? Se responde:

“Arte no es Diseño. La frontera existe, por suerte agrandamos la frontera y eso está bueno, yo creo que está bueno no competir por los espacios propios, sino compartir los espacios. Eso está muy bueno. Son cosas distintas, siempre que se sepa lo que queda distinto.” (E1).

Lo cual alinea la respuesta al paradigma moderno del racionalismo, que tiene uno de sus exponentes más claros en el diseño de la Escuela de Ulm y en Bonsiepe uno de sus mentores, que sostiene que el Diseño se reduce a transformar la simple existencia física en disponibilidad, siendo así la interfase, la categoría epistémica central del Diseño.

-La necesidad de historia en la enseñanza del Diseño para aprender a construir sentido.

Frente a la pregunta retórica:

“-¿En el fondo, para qué sirve la Historia?”,

El entrevistado responde:

-“En el mundo del informalismo aparece el signo ya que el signo decodifica acciones, por eso probablemente es tan fuerte en el Diseño industrial. ¿Por qué importa el packaging, o el marketing?

-Te dicen por un sistema de mercado. Hay una dimensión cultural que el diseñador no la puede unir a la Historia del Arte. En el Plan de estudios anterior, no podía hacer el ensamble. No había una comunidad académica que miraba el saber histórico disciplinar como una construcción de sentido” (E4).

-El Arte provee al Diseño la dimensión estética. Otras miradas epistémicas permiten ver las divisiones surgidas entre campos del conocimiento y expresadas en asignaturas como Historia del Arte y del Diseño respectivamente, se pueden pensar desde la direccionalidad del Arte al Diseño, el Arte provee al Diseño la dimensión estética. No son campos excluyentes sino vinculados.

<“Historia del Diseño no es Historia del Arte. El tema no es la “Historia del Arte” sino como el Arte y el Diseño se relacionan. No es la Teoría del Arte, sino una construcción historiográfica, la que se traslada. Si hay una dimensión estética del Diseño, no es una dimensión que entienda la estética como rama de la filosofía, sino que si hay en el Diseño enunciados estéticos, estos vienen del Arte, esa es la relevancia”>(E2).

El origen de lo artístico encriptado en el Diseño, está en las raíces mismas del Diseño que se hunden en el siglo XIX, cuando nace el concepto de *design*, como se lo entiende desde ahí hasta hoy en día. Este proceso fue historiado por Pevsner (1936), que definió la categoría Diseño moderno:

“el Diseño se entendió como una de las variantes de las propuestas artísticas, ejemplo Van de Velde llegando al extremo de diseñar un vestido de su mujer” (E2).

¿Cómo se vincula el Diseño con la Historia del Arte?

“... creo que el Arte en su concepción primigenia, es un dispositivo de construcción de la mirada” (E2).

“un Arte objetual (Miguel Ángel y la escultura del Renacimiento), pero después esa categoría se empiezan a hacer objeto de lo mismo que es objeto todo a partir de la modernidad, desconstruido, transgredido, el objeto, el autor se transforma en Arte interactivo” (E2).

-La síntesis de la influencia de la Historia del Arte en el Diseño.

“La herencia del Arte, no es un patrimonio material, sino que es una mirada”.

<Lo decía Duchamp: “son los que miran los que hacen la obra”, Algunos dicen que el Arte murió, esto está vivo > (E2).

Otro núcleo conceptual definido con precisión por parte de los docentes es la presencia de la reflexión histórica a partir de la conciencia historiográfica. Así se percibe como un desvío el enfoque histórico sin conciencia de una meta-historia:

“El tronco común era la disciplina académica, no el conocimiento disciplinar. El alumno debe saber que existe una disciplina que es la historiografía, que es la producción metódica del conocimiento; y eso es lo que provee al Diseño” (E4).

-Plan de Estudios y la Enseñanza de la Historia.

En el Plan de Estudios anterior se ve como desajuste a superar con el nuevo Plan (NPE 2013) el recurso de la historia en la enseñanza del Diseño y en especial lo académico, frente a lo profesionalista.

<“La facultad académica es la capacidad de historizar, tomar el objeto y colocarlo en el tiempo y decodificarlo.

Terminaba siendo un curso de de contenido disciplinar, no sabían qué función cumplía la comunicación.” “La historia, debe ser entendida como un saber disciplinar crítico que construya saberes útiles para la profesión de Diseño.”> (E4).

Se profundiza ese concepto de carencia del enfoque del Plan de estudios previo al del 2013:

<“En el Plan de estudios anterior, no podía hacer el ensamble. No había una comunidad académica que miraba el saber histórico disciplinar como una construcción de sentido” - ¿cuál era el ensamble que no se hacía? “Si por ejemplo: Henry Cole gana el Primer concurso. No tienen claro que el Diseño Industrial se instala en la cultura a través de la acción del estado. Eso no lo tenían claro egresados del CDI, fruto del encare del Plan anterior”> (E4).

<“Arrancamos de la matriz epistémica, existen muchas Historias del Arte.

Lo que hicimos con el Plan nuevo 2013, además de que las asignaturas son semestrales, se fusionan Historia del Arte e Historia del Arte y la Cultura e Historia del Diseño. Este plan recién se va a dictar en 2014” (E4).

“Si miras la producción historiográfica del Diseño Industrial, no hay mucho escrito, no más de 20 o 30 libros, como mucho, los textos en inglés más conocidos. No hay mucha divulgación editada. Son en la mayoría de los casos textos de divulgación, no de producción del conocimiento”.> (E4).

“La Cátedra apunta a un lugar donde el alumno produzca argumentos, que a través del saber historiográfico pueda producir argumentos” (E4).

-Se valora como factor de cambio el diálogo académico de los docentes de las distintas áreas en especial la Proyectual y la Histórico-Crítica.

“Se cambia cuando se empieza a tener intercambio con las comunidades académicas de representación y proyecto.” (E4).

La presencia de las áreas no visto como una novedad del Plan de Estudios 2013, sino que retoma algo perdido de planes anteriores (1998 y 2003).

“El CDI ya tenía un área teórica, había división por áreas en el plan 98, y en el plan 2003. Lo que sucedió, es ¿cómo se habían organizado las áreas?, dónde las que las asignaturas pasaron a tener un peso tan fuerte que el concepto de área había desaparecido como tal. Lo que quedó fue el peso en la asignatura, y el concepto de área había desaparecido, por eso lo que se retoma en el Nuevo Plan de Estudio es una fuerte conceptualización sobre la importancia del área. (E1).

-Carencias del colectivo académico y profesional del Diseño.

“La ambigüedad, es un problema de la profesión, el problema de la definición del Arte, la búsqueda de identidad. Falta ver el aporte de la Historia al pensamiento del Diseño” (E4).

La línea del tiempo como resabio del epistémico historicista, es cuestionada.

“La historiografía quiere romper, la mirada historiográfica apunta a no tener el paradigma de la línea del tiempo y en eso hay apuesta del área teórico-crítica a eso”.... yo me he estado cuestionando lo de la línea del tiempo, por lo del tiempo complejo, hasta dónde es una línea del tiempo esto, o es un espiral de tiempo” (E1).

El origen de la Institucionalidad del Diseño en el Uruguay.

La búsqueda de un contexto, que explique la razón de existencia del Diseño como enseñanza académica en el Uruguay, da razón a la historia en tanto disciplina que dé cuenta de la identidad y el origen institucional del CDI:

“A mí no me extraña que el Uruguay haya colocado el CDI en la órbita del MEC. Lo hizo la Argentina, que fue una proa de la industrialización. Esta lógica se impuso, fracasados los modelos de sustitución de importaciones, estos países empiezan a construir la Marca País, que se construye con cultura de Diseño. En cierta medida nuestros diseñadores se dedican más a divulgar la marca país que a construir objetos” (E4).

-El perfil de egreso en Plan de Estudios 2013 asume un giro sustancial:

“La novedad está dada por la definición del Plan de Estudios 2013 en esta inserción en la Universidad, donde se define el perfil de egreso. Antes teníamos un perfil profesionalista y en este nuevo contexto este perfil existe pero convive con el perfil académico, ahí está la novedad” (E1).

-El cambio de la Reforma de Bolonia impone un cambio de orientación, consolidar lo académico y lo teórico donde la enseñanza del Diseño es débil:

“A partir de la reforma de Bolonia, se impone el trabajo del conocimiento en lo académico, y la gran duda es hasta donde iba a sacarle una forma de actuación que tenía el Diseño, la experiencia de la práctica y de ahí la teoría. Le aporta, le suma, le amplía y fortalece un discurso que hasta ahora es donde el Diseño tenía la pata más floja” (E1).

-La realidad del Uruguay condiciona la enseñanza del Diseño, en un reforzamiento de lo teórico:

<Indudablemente, a pesar de todo, desde lo proyectual se ha trabajado mucho en la conceptualización, de alguna forma hay elementos de reconocimiento a la hora del proyecto y eso la ha caracterizado cuando uno sale afuera.... Creo que esto va también en reflejo de una “realidad-país”, la inexistencia de una industria donde la práctica del Diseño sea moneda corriente lleva a que los elementos diferenciadores partan de la teoría, hay que re-inventarse seguro> (E1).

-La idea de la Identidad Nacional del Diseño se construye desde lo histórico:

<“El plan vigente no mira el diseño latinoamericano, el nuevo sí. Con una lucha muy fuerte, la idea académica de que Europa es el lugar del mundo donde nos enseñaron a vivir ha calado muy fuerte” “Si se mira con el mundo europeo, nunca va a construir pasado.

-¿Es Figari un referente para qué?

-¿Por qué es Diseño, el nativismo de Figari?

-¿Qué hicimos con los objetos, realizados con la influencia de Figari?

Esta es la mirada que queremos instalar a través del Laboratorio y Taller II con el nuevo Plan de Estudio” “El recurso material para trabajar es producir Teoría, sino comprás en Londres”. (E4)

Pensamiento Heideggeriano e Incidencia en el Arte.

Otro concepto border-line es el de *objeto-arte*, una suerte de objeto manifiesto, como la silla Red and Blue de G.Rietveld.

“El objeto-arte tiene otro contexto, importa porque en la medida que el Arte es inmanente, si me interpretan o no, es un tema de quien está frente al objeto, no es un tema de quien lo hizo. Acá la intención que me interpela no lo voy a medir..., en cambio lo otro que era para uso masivo importa. Lo inmanente es propio del individuo, de su forma de ver y sentir y percibir, lo que el otro puede llegar a sentir no es un tema.” (E1)

-La cuestión de la inmanencia de la obra de arte se vincula con la discusión ontológica de la Obra de Arte: <“¿En qué consisten las Obras de Arte? (Genette, 1997) La respuesta a esta pregunta es que las obras de arte tienen dos modos de existencia: o bien las obras de arte consisten en un único objeto, como por ejemplo, la Gioconda, o bien las obras de arte cruzan los límites de un único objeto para encarnarse en varios objetos, como por ejemplo, las versiones, transcripciones o traducciones de una misma obra o porque la recepción de una obra sigue siendo todavía efectiva a pesar de la destrucción de dicho objeto, como por ejemplo, nuestra recepción con la estatua de Palas Atenea de Fidias. Al primer modo de existencia Genette lo llama inmanencia al otro modo de existencia lo denomina trascendencia” (Bertorello, 2013, pág. 1).>

-La ontología de la Obra de Arte según Heidegger es: <“... para hacer visible el carácter material del material, lo relaciona con una representación artística, un cuadro de Van Gogh que representa unos zapatos de campesino. Lo que aparece en esta obra de arte es el material mismo, es decir, no un ente cualquiera que se pueda usar para determinados fines, sino algo cuyo ser consiste en haber servido y servir a alguien a quien pertenecen estos zapatos. Lo que resalta en la obra del pintor y lo que ésta representa de manera intensa no son unos zapatos campesinos casuales, sino la verdadera esencia del útil que son. Todo el mundo de la vida campesina está en estos zapatos. Esta es la realización del arte que hace aparecer aquí la verdad de lo ente. El aparecer de la verdad tal como acontece en la obra sólo se puede pensar desde esta y en ningún caso desde la cosa en tanto infraestructura.”>(Gadamer, 1960).

Es de destacar esta visión Heideggeriana del artista y su obra, en sintonía con muchas de las posturas docentes, que se desprende del diálogo con los entrevistados, que se

alinea a los ideales de la modernidad. En cambio una actitud cultural contemporánea en relación al lugar del Arte en la sociedad, se ejemplifica según (Jameson, 1991, original 1984) en la obra *Zapatos de polvo de diamante* de Andy Warhol. Este autor confronta a Van Gogh y Warhol, que representan el mismo tipo de objeto -zapatos- que no solo están separados en el tiempo que media entre fines del siglo XIX y la segunda mitad del siglo XX, sino que se convierten en paradigmas de la diferente actitud del Arte en la Modernidad y la Posmodernidad. Los zapatos de Warhol “deberían ser juicios políticos fuertes y críticos” (Jameson, 1991, original 1984) y en cambio se disuelven en una insipidez típicamente posmoderna, casi decorativista. ¿Tiene la posibilidad el Arte entonces de ser crítico en esta contemporaneidad posmoderna?

El lugar del Arte como producto cultural es para (Jameson, 1991, original 1984) la expresión fehaciente de la “la conversión de los objetos en mercancías” al igual que para el *capitalismo-diseñante* (Jagodzinski, *Mondofesto for the 21st Century*. ja-ja, 2008), una expresión más de las lógicas del tardo-capitalismo.

Se podría decir que el colectivo docente (de los entrevistados) percibe la sociedad actual mercantilizada, pero añora la modernidad representada en los Zapatos de Van Gogh. Una postura de compromiso y sensibilidad social hacia lo diferente a mí, donde tiene lugar la utopía, confrontada a una sensibilidad posmoderna descreída, e indiferente que recurre a la estrategia de la banalización ya que “...resulta evidente que los Zapatos de polvo de diamante de Andy Warhol ya no nos interpelan con la inmediatez del calzado de Van Gogh: de hecho, me siento tentado de afirmar que no nos interpelan en absoluto” (Jameson, 1991, original 1984, pág. 25).

-El vínculo arte y Diseño está, para algunos de los entrevistados, mediada por la influencia de Heidegger. En particular en la lectura que hace G. Vattimo del filósofo de *El Origen de la Obra de Arte*, que es resaltada por uno de los entrevistados al afirmar:

<...a G.Vattimo en 1996, lo escuché en un Congreso de crítica estética, “El arte construye la noción de habitar”, ... “la arquitectura es el arte epónimo, porque construye el territorio físico” ese concepto es medular. (E2)>

La condición epónima de la arquitectura, es la del transformarse en el arte que nombra todas las artes, arquitectura es sinónimo de arte.

La noción estricta de “habitar” en Heidegger se vincula al significado atribuido por éste al verbo “cuidar” (*mirar por*), al respecto dice este autor: < “Pero si escuchamos lo que el lenguaje dice en la palabra construir, oiremos tres cosas: primero) construir es propiamente habitar; segundo) el habitar es la manera como los mortales son en la tierra y tercero) el construir como habitar se despliega en el construir que cuida, es decir, que cuida el crecimiento... y en el construir que levanta edificios.

...¿en qué consiste la esencia del habitar? ...El rasgo fundamental del habitar es este cuidar (mirar por). Este rasgo atraviesa el habitar en toda su extensión. Ésta se nos muestra así que pensamos en que en el habitar descansa el ser del hombre, y descansa en el sentido del residir de los mortales en la tierra.” (Heidegger, 1951).>

-Se puede ver una prolongación y adaptación del pensamiento de Heidegger ya que el Arte construye la noción de habitar.

La concepción que entrelaza arte y arquitectura con el habitar, en el sentido otorgado por Heidegger, se vincula con la experiencia que este último tuvo al conocer la obra del escultor Eduardo Chillida, en 1968, en una exposición de la Galería Erker (Suiza). Motivo de este encuentro fue el libro conjunto de muy escaso tiraje publicado por la galería, donde se realizó la exposición denominada *El Arte y el espacio* (Die Kunst un der Raum). En este libro el texto es un manuscrito de Heidegger sobre piedra litográfica, acompañado de siete litografías-collage del propio Chillida. G.Vattimo accede al último Heidegger, a través de este texto que editara en una edición bilingüe italiano-alemán (Werle, 2007) y que valora la experiencia espacial del arte contemporáneo, especialmente en la obra de Chillida, el escultor del espacio.

-Heidegger habla de tres espacios inspirados por la obra de Eduardo Chillida:

<“...a) el espacio en que se encuentra como un objeto presente; b) el espacio que la envuelve, (umschließen: Félix Duque lo traduce como “el espacio involucrado—o implicado— por los volúmenes de la figura”); y c) el espacio que, como vacío, subsiste entre los volúmenes.” (de Ory, 2008, pág. 92)>

-El vínculo espacial de Arte-Diseño-Imagen, se refuerza en la posmodernidad y abre paso a lo multisensorial y la búsqueda de lo espacial:

“La obra de arte no es objeto a ser abarcado, sino que yo puedo ser abarcado por el arte, me meto debajo del Toro de Calder, o ser abarcado por una escultura de Richard Serra, nos hablan de distintas maneras de la multisensorialidad”. “...ahora entro en armonía, soy parte, el aparato no puede prescindir de mí, el artista es un facilitador capaz de elaborar dispositivos que generen esa experiencia, del arte lo que queda es una experiencia” (E2).

La concepción del Diseño como Proyecto.

Para (Martínez Agustoni, 2010) cuando de toma conciencia reflexiva es que aparece el Diseño: <“Aún cuando objetos y mensajes gráficos se han producido desde siempre en la historia de la humanidad, el Diseño, como lo conocemos, data del siglo XX, por lo que no es muy difícil inferir que ese plus, que hace a la distancia entre producto fabricado y producto diseñado, es de naturaleza teórica.

El hecho de que los enunciados y las formas de representación del proyecto, sean formas de abstracción diversas, que recurren a imágenes, trascendiendo el uso del lenguaje, no hacen este proceso menos teórico”. (Martínez Agustoni, 2010).>

El Diseño aporta teoría (Martínez Agustoni, 2010) cuando incluye aspectos: a) deontológicos, el artefacto proyectado apunta a mejorar la calidad de vida en un consideración a lo sustentabilidad económica y cultural, b) metodológicos, se realiza el artefacto haciendo conciencia de los procesos por los cuales se transitó para realizarlo, y c) de campo, cuando incorpora la experiencia acumulada por el legado de muchos recorridos de diseñadores anteriores.

<“¿Qué se le agrega al objeto para que sea Diseño? Un pienso singular particular, todo el tema del Pensamiento Proyectual. El proyecto es teoría, yo veo la teoría en términos de abstracción, una suerte de herejía para este recinto educativo, desde que en el Renacimiento hace un plano, hace teoría.”

“Se cree el proyecto es práctica y no se ve como especulación teórica, el proyecto es una herramienta”.

“El proyecto es pensar, hacer comunicar”. (E2) >

Reafirma (Martinez Agustoni, 2010) cuando dice: “Cuando introduce el concepto de interfase, Bonsiepe observa la obsesión de los diseñadores por el objeto, y afirma que en realidad la atención debe de estar puesta en la acción, el usuario y el objeto se conjuntan. Esta hipótesis de Bonsiepe, conlleva un giro metodológico fundamental, que ratifica la condición teórica del Diseño, resultando paradigmática” (Martinez Agustoni, 2010).

Como referencia conceptual y síntesis de esta relación entre teoría y práctica, la taxonomía de (Ramírez, 1997) traslada y pretende adaptar el binomio teoría-práctica al Diseño, inscribiéndose dentro de una postura epistémica deudora de la modernidad.

Tabla 9. Taxonomía de Teoría y Praxis (Ramírez 1997).

Concepto Moderno	Conceptos Aristotélicos	
	Actividad humana	Competencia (virtud)
Teoría	Theôría (investigación)	Epistêmê (Saber)
Praxis	Poiêsis (producción)	Téchnê (Técnica)
	Prâxis (acción)	Frónêsis (Sentir)

“El modo según el cual el sentido se expresa en la conformación concreta de algo es lo que llamamos arte. La percepción y vivencia de la expresión del arte es lo que produce el fenómeno estético y el juicio de gusto.

La teoría del Diseño es como una teoría invertida del conocimiento. Mientras que la teoría del conocimiento es una teoría de cómo es percibida y entendida la realidad y de cómo se adecuan nuestras ideas con la realidad externa, la teoría del Diseño es una teoría de cómo la realidad es producida y cómo las ideas y la experiencia pueden dar forma a una realidad externa” (Ramírez, 1997, pág. 1)

Observaciones de dictados en aula.

Observación de clase 1. Clase de Historia Arte 2 para estudiantes de Indumentaria, al inicio del semestre, número de estudiantes presentes 11, todas mujeres, en el Aulario Faro. Tema de la clase: “La influencia de lo árabe contemporáneo”. El Aulario Faro es un edificio compartido por más de un servicio universitario, con salones para más de cien personas algunos de ellos, que es el caso del utilizado para este dictado.

Se realiza una exposición verbal con apoyo en proyección de imágenes y textos. Aspectos destacables de la exposición teórica de la clase: el escenario geográfico de la cultura islámica, y luego las obras de los arquitectos occidentales en Emiratos Arabes (Zaha Hadid, Norman Foster, y Frank Gehry).

Observación de clase 2. Clase de Asignatura Historia de la Moda I para estudiantes de Indumentaria, al inicio del semestre, número de estudiantes: 25 presentes (3 varones, el resto mujeres). Dictado en el salón 5 de Facultad de Arquitectura. El edificio de la Facultad de Arquitectura es un edificio valorado por la crítica experta de arquitectura, realizado en la década del 40 del siglo XX. El profesor habla de pie, circulando entre los alumnos y las mesas. Tema de la clase: “Moda Neoclásica y comienzo del Romanticismo”.

Exposición verbal con apoyo en proyección de imágenes y textos. Aspectos destacables de la clase: la vestimenta de Napoleón I es presentada a través de la pintura de época (pinturas de J.L.David y A. D. Ingres), el París reformado por Napoleón, el vestido de mujer en la época del Imperio, detalles del tipo de indumentaria (Chales de Cachemiria), el maquillaje (a través de cuadros de Goya), el marco cultura de España a partir de las pinturas de Goya, las imágenes de libros de modas de comienzos del siglo XIX, las prendas de la moda militar, las formas de montar a caballo según el sexo, el cambio de la moda masculina con la Revolución Francesa (sans-culottes).

Observación de clase 3. Clase de la asignatura Historia del Arte II, para estudiante de Industrial, a mediados del semestre, número de estudiantes: 22 presentes (un tercio varones). Salón de clase segundo piso Facultad de Arquitectura, en un salón relativamente pequeño, con una disposición del equipamiento un tanto inadecuada para la tarea docente a desarrollar. Tema de la clase “Segundas Vanguardias artísticas siglo XX”. Tarea realizada: se proyecta un texto en la pantalla y el profesor lo va leyendo salteado, explicando ciertas partes que resalta; es una suerte de lectura comentada.

Se contrastan dos textos sobre el expresionismo abstracto que pretenden ser dos visiones contrapuestas sobre lo mismo. Los estudiantes, algunos tienen el texto, van resaltando algo, otros escriben algo, sacan apuntes, otros miran, consultan el celular.

Los textos analizados son: Moszynska, Anna “El Arte Abstracto”, Ediciones Destino, Barcelona, 1996 y Expresionismo abstracto de Charles Harrison, Extraído de Stangos, Nikos – “Conceptos de arte moderno”, Alianza Forma, Madrid, 1987.

-Se insiste en la importancia del abordaje del conocimiento: “el autor del va a demostrar que es el expresionismo abstracto, eso es historiografía, habla desde la investigación”

-Se contextualiza la Historia del Arte con el Diseño, el discurso del docente insiste en:

<“¿Qué pasa con el Diseño industrial en Latinoamérica antes de la industrialización?... Hobsbawm dice “La tecnología cambia la percepción del mundo” Te piden que hagas un jarrón, el jarrón ya existe. Te ves poco creativo, porque piensas un objeto que ya existe.

“La creatividad surge de un fracaso”. La creatividad es comunicar algo que el otro se sienta atraído.>

<“Me reconstruyo con la forma que me visto”. El signo es el hermano menor de la marca...son códigos. Si voy vestido al partido con la Camiseta del Ñato Forlán no me pegan, o me pegan menos que si fuera con la camiseta de Messi.”>

<La Bauhaus tiene una teoría de lo que hace. “Hasta 1943 nadie habla de Diseño Industrial” dice Christopher Jones. “Ahora hasta Morris hace Diseño” La historia es una reconstrucción del pasado.>

<Partir del texto sobre la imagen. Nadie delante de la obra debe decirte qué interpretar.

La función del Arte es provocar. Esto no quiere decir que tengas que creer esta versión.

Pretendemos que sepas que alguien dijo algo de eso, una cultura que la colocó en ese lugar.>

-Se recomienda la lectura de la entrevista a Philip Starck en el diario La Nación "El Diseño, hoy, es un instrumento obsoleto" 16 de febrero de 2013, donde plantea temas polémicos como:

“El momento actual es un territorio a explorar enormemente interesante, en el que se decidirá lo que seremos en el futuro y que nos obligará a reinventarnos con dignidad dentro de la pobreza. Habrá que buscar nuevas formas de expresión. Si trabajamos con la mente abierta, quizás en 15 o 20 años encontremos nuevos valores sobre los que asentar nuestra civilización.” (Piqué, 2013)

-Se plantea la consigna para la próxima clase, leer un cuadro elegido por el estudiante a partir del texto. Hacer un portfolio de imágenes.

-Se explicitan los temas para el parcial: Corrientes 2da Guerra Mundial; en dos textos: Muerte de la Vanguardia de Hobsbawm y la Revolución Cultural.

Observación de clase 4. Historia del Diseño I, al final del semestre, estudiantes de Industrial, número de estudiantes: 12 presentes (1 solo varón). Tema de la clase: “Las mujeres de la Bauhaus”, en un salón del nuevo edificio de la EUCD de calle Jackson. Este edificio adquirido recientemente por la UdelaR, está adaptado a la función docente, el salón está equipado para una dinámica de taller, con mesas altas y bancos.

Se desarrolla una exposición oral, apoyada con imágenes y texto.

<Gropius propuso un alumnado de 50 mujeres contra 100 hombre, pero las mujeres que se anotaron eran mucho más que 50, por lo que se vio obligado a realizar una rigurosa selección.

Luego del propedéutico las mujeres eran derivadas al taller de Tejeduría

Muchas mujeres consideraban que en el trabajo textil se encontraba su lugar natural.>

También se citó la idea de las mujeres y el Diseño de Helene Nonné-Schmidt de 1926²³: "La mujer que se dedica a trabajos de tipo artístico actúa en general y con mayor éxito en el ámbito de las superficies bidimensionales. Ello se debe sin duda a que le falta la fuerza de la representación espacial [...] a ello se ha de añadir el hecho de que la visión de la mujer es totalmente infantil, ya que, al igual que un niño, ve los detalles y no el conjunto" (Torrent, 1995).

Se reseñaron las propuestas, apoyadas con imágenes de Gertrud Grunow, Gunta Stölzl, Marianne Brandt, Alma Buscher, Benita Koch-Otte, y Lucía Moholy-Nagy.

-Se lee la carta de Walter Gropius a Annie Weil del 23.2.1921: "Según nuestra experiencia no es aconsejable que las mujeres trabajen en los talleres de artesanía más duros, como el de carpintería, etc. Por esta razón, en la Bauhaus se va formando cada vez más una sección de carácter marcadamente femenino que se ocupa principalmente de trabajar con tejidos. Las mujeres también se inscriben a encuadernación y alfarería. Nos pronunciamos básicamente en contra de la formación de arquitectas" (Baumhoff, 2000).

Observación de clase 5. Historia del Diseño II, final del semestre, estudiantes de Industrial, número de estudiantes: 17 presentes (3 varones), salón: nuevo edificio EUCD de la calle Jackson.

Se exhibe el cortometraje < "2081: Finalmente todos seremos iguales" (25 minutos Chandler Tuttle 2011)> en un intento no de historiar sino de presentar una imagen que implique y comprometa lo emocional antes que lo racional.

Este film se apoya en un relato de ficción sobre el futuro de la humanidad en el año 2081. Al respecto el sitio web oficial del mismo, dice:

<...basado en el relato "Harrison Bergeron", de Kurt Vonnegutt escrito en 1961, presenta una distopía política en la que todos son obligados a ser iguales porque a todos se los hace "inferiores" mediante la ley. Por la vía "constitucional" los fuertes son obligados a llevar pesos en la ropa, los guapos a portar máscaras y los inteligentes a no sacar ventaja de su cerebro superior. El gobierno se convierte así en una instancia suprema contra la selección natural y en la personificación de la moral esclavista y de la aristofobia".>

<"- Si tratara de librarme de este peso – dijo George – otra gente tendría derecho a hacer lo mismo, y muy pronto estaríamos de nuevo en la época del oscurantismo, cuando todos rivalizaban con todos. ¿No te gustaría, no es verdad?">

²³ "El puesto de la mujer en la Bauhaus". Del periódico *Vivos voco* (Leipzig), vol. V, N. 8-9, agosto-septiembre de 1926.

Los pesos metálicos le colgaban de todo el cuerpo. Comúnmente había una cierta simetría, una disposición verdaderamente militar en los impedimentos inventados para los individuos demasiado fuertes, pero Harrison parecía un montón de chatarra ambulante. En la carrera de la vida, Harrison arrastraba más de ciento cincuenta kilos.

Y para afearlo, los hombres de los impedimentos lo obligaban a usar continuamente una pelota roja en la nariz, a afeitarse las cejas y a cubrirse los dientes blancos y regulares con pedazos de película negra.> (Tuttle, 2011).



Ilustración 5. Imagen del sitio web oficial del cortometraje “2081 Finally Equal”

Diálogo con estudiantes colaboradores.

Con un grupo reducido de seis estudiantes por asignatura, se buscó crear un ámbito de diálogo, para hablar sobre las imágenes vistas en el aula, correspondientes a Historia de la Moda I e Historia del Arte II. Se estimuló para que los estudiantes aportaran sus propias imágenes, sus referencias visuales y sus motivaciones.

Los estudiantes de Indumentaria fueron los más proclives a proponer algo fuera del libreto del aula. El ejemplo más destacado propuesto fue a partir de la imagen del cuerpo de la mujer vestido con ropa del siglo XVIII que usaba miriñaque, se hace la reflexión:

“La imagen del cuerpo sacrificado, el cuerpo de la mujer torturado por la Moda, el corsé, el miriñaque. La mujer uso eso mucho más tiempo que lo que usamos ahora.” (Transcripción de estudiante de Indumentaria)

Se propone por parte de los estudiantes las imágenes del diseñador Alexander McQueen (1969-2010); de las mismas se comentó:

“Elegí esa imagen por la tecnología algo más contemporáneo, es un diseñador contemporáneo que retoma eso, hace una parodia, es algo más contemporáneo. Hoy en día son los tacos, lo que sería equivalente a esa actitud.” (Transcripción de estudiante de Indumentaria)



Ilustración 6. Imagen de Alexander McQueen. (Alexander McQueen, Raquel Zimmermann – David Sims – Alexander McQueen, 2013)

Otro aspecto recalcado en el diálogo con los estudiantes fue la presencia de las nuevas tecnologías, por ejemplo la obra del diseñador español Manuel Torres, junto con la compañía de ropa Fabrican, con el aporte de los ingenieros químicos del Imperial College de Londres, desarrolla un nuevo concepto de moda: ropa instantánea.



Ilustración 7. Imagen de Gene Kiegel sobre ropa instantánea. (Ferrán, 2014)

Excepto estas imágenes el material aportado por los estudiantes, reitera las mismas imágenes presentadas en el aula por los docentes, tanto en Moda como en Industrial.

Uno de los ejemplos por parte de un estudiante de Diseño Industrial, fue el sugerir el interés despertado, por la radio Torche Radio La La La (1996) de Philippe Starck. Este artefacto es una innovación en la tipología usual del artefacto radio, ya que se reduce el objeto a un parlante, la interface auditiva para el usuario y algo que la haga manipulable, en una suerte de estetización de la tecnología.



Ilustración 8. Radio Torche La La (1996) de Philippe Starck. (Starck, Starck.com, 1996)

El otro elemento reiterado en Diseño de objetos fue la búsqueda de referentes visuales donde la función práctica del objeto estuviese diluida por la función estética. Una estudiante confronta Arte y Diseño, que fue de alguna manera una reelaboración personal del contenido de la asignatura y de su experiencia personal en la carrera.



Ilustración 9. Fotomontaje propuesto por una estudiante colaboradora. Autoría de la misma.

La imagen de la izquierda, conocida como “A Trouser – Word Piece”, donde Keith Arnatt se presenta como artista al colgarse un cartel donde escribe *I’m a real artist*. En el texto, escrito por John L. Austin, que acompaña la foto de Arnatt, en la propuesta de Arte Conceptual denominada *The New Art*, celebrada en la Hayward Gallery, de Londres en 1972, dice:

“La función de lo real no para contribuir positivamente a la caracterización de nada, sino para excluir las formas posibles de ser lo no real y estas formas son numerosos para tipos particulares de cosas y está sujeta a ser diferente para las cosas de diferentes tipos” (Austin, 1964)

En cambio en el fotomontaje propuesto por la estudiante, en la imagen de la derecha se ve a Karim Rashid con el texto *I’m a real designer*, en una suerte de re-make a partir de la propuesta de Arnatt.

Karim Rashid (2010) en relación al concepto de Estética de la información (Information Aesthetics) en el Diseño Industrial sostiene:

“Yo creo que tenemos grandes oportunidades de crear decoraciones contemporáneas que es parte de nuestra era digital y de la información, parte de nuestro mundo que se hace más pequeño y sin fronteras, y parte de nuestros nuevos movimientos de individualismo, casualismo y espiritualismo. Yo he tratado de lograr estos pensamientos (no todo lo satisfactorio que hubiese querido) en mi Digipop/infosthetic designs- the new DATAration of Decoration” (Rashid, Information Aesthetics in Industrial Design, 2010).

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

En este apartado se parte de una mención a las hipótesis iniciales, y luego se indaga en lo que se intentó demostrar a través del proceso de investigación, para luego cerrar con una mención interrogantes, dudas, comentarios.

En relación a la hipótesis 1.

La imagen es un recurso que apoya el discurso verbal en la enseñanza Teórica del Diseño. En consecuencia la imagen, está subordinada al discurso logocéntrico en particular el proveniente de la Historia. Lo cual se aplica a los cometidos de la sub-Área Teórica-Crítica del NPE 2013, especialmente en las asignaturas Historia del Arte e Historia del Diseño.

Desarmando la hipótesis, se partió del supuesto de la imagen es un recurso. Esto quiere decir que está subordinada a la palabra. La imagen ilustra lo que se argumenta por medio de la palabra. En relación a este aspecto se pudo constatar que la imagen está subordinada a la palabra, cuando se elige una manera de proponer la asignatura, tanto Historia del Arte, del Diseño o de la Moda muy delimitada por el discurso verbal.

Específicamente se reconocen dos casos:

-**El primer caso**, es cuando se supedita el discurso docente al predominio de lo historiográfico. Se hace presente el peso de la historia y del discurso histórico, en donde lo que se enseña está centrado en la manera de construir el discurso. Se podría decir que la enseñanza tiende a ser el metadiscurso basado en la comprensión historiográfica. En este caso lo que importa es comprender los conceptos abstractos supeditados a un proceso de organizar un relato.

-**El segundo caso**, es cuando el docente apoyándose en el currículo, sigue con mayor o menor rigor la línea del tiempo, ya que es una construcción teórica abstracta la que se presenta como contenido a enseñar.

En ambos casos lo que está ausente es la experiencia directa del estudiante con el artefacto que se propone estudiar. Al presentar el objeto es parte de un discurso, el movimiento tal o el estilo de un cierto período.

De todos modos aún en el uso de esta dinámica de enseñanza se pudo observar que la imagen irrumpe de modo inesperado, en el espacio del currículo. Por medio de ejemplos provenientes de temas de actualidad, o fragmentos de cine, se accede una imagen descolocada del discurso y que es interpelante. Ejemplo de eso es el film *208, Finalmente todos seremos iguales (Finally Equal)* (Tuttle, 2011), en el programa de Historia del Diseño Industrial II, que invade el discurso del Diseño contemporáneo y se acerca a lo que propone (Benjamin, Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, 2010, del original c.1940) cuando pretende que el historiador “*hacer saltar*” (tesis XV, XVI, XVII) a la época, o en la línea de Jagodzinski dice que no se debe “*evitar las nuevas tecnologías, sino que pasar a través de ellas*”, este es un uso en esta lógica.

También aparecen casos de articulación compleja en que la imagen apoya la palabra y en otros la palabra describe la imagen. Se puede observar tanto en la manera de proponer el discurso de las asignaturas como en la dinámica de la comprensión de la asignatura. En las imágenes aportada por los estudiantes Keith Arnatt se presenta como artista al colgarse un letrero escrito donde dice *I'm a real artist*. Esta actitud se puede vincular al gesto de Karim Rashid, cuando se escribe el cuerpo con pictogramas en

una suerte de CsO del Diseño del siglo XXI. Esta postura de Rashid opone a la piel natural del cuerpo, al nuevo cuerpo construido por el tatuaje, a su vez es una alusión al Diseño atrapado por el aparato de poder del Diseño y a la búsqueda de libertad subjetiva e individual. Es interesante que esta mirada sobre Rashid, coincida con la del estudiante que propone el texto *I'm a real designer* parafraseando a Arnatt.

Un giro interesante respecto al léxico es que la imagen no es mencionada, en su vinculación al proceso proyectual, cuando es un recurso utilizado y frecuente para la enseñanza del Diseño. Esto se puede interpretar como una postura descalificadora del vocablo imagen, por eso se admite que la imagen tiene un rol en el Diseño de Modas, como algo frívolo, o sino en la postura del styling propio del *capitalismo-diseñante*.

La categoría de imagen visual, en la contemporaneidad se amplía y diversifica en lo multisensorial, complementado con lo espacial. El vínculo espacial de Arte-Diseño-Imagen, se refuerzan en la posmodernidad y abre a experiencias que comprometen la totalidad del cuerpo. Si el artista es un facilitador capaz de elaborar dispositivos que generen esa experiencia, el Diseño se involucra también en esa dimensión. Ejemplo de esto es la exposición *Algo Diferente, Diseño Contemporáneo y el Poder de las Convenciones* organizado por ifa (Institut für Auslandsbeziehungen) 2013-2014, que enfocan tendencias y desarrollos de diseños específicos desde una nueva perspectiva. A diferencia de lo habitual, este proyecto no está dedicado a la función de un objeto de diseño y sus formas correspondientes, y se focaliza más bien en sus divergencias respecto de las normas de diseño establecidas por usos y costumbres.

La Historia se debería reubicar como una herramienta clave en la comprensión de la dimensión cultural del Diseño, de esa manera pasa a tener un nuevo sentido enseñar historia. Por lo tanto el incluir asignaturas con contenidos históricos se debe entender como “un saber disciplinar crítico que construya saberes útiles para la profesión de Diseño” (E4). Esto no exime de las consideraciones en cuanto a superar el presentar los artefactos de diseño cosificados en la línea del tiempo, por lo tanto incapaces de interpelar al presente.

De todos modos, el problema de la historia se complejiza para las nuevas generaciones, que están ambientalmente reacias al pensamiento histórico. Si el siglo XIX fue el siglo de la historia, el siglo XXI comienza como el siglo ahistórico. La mirada al pasado es altamente resistida desde la cultura no académica, que comparten la mayoría de los jóvenes que acceden a la universidad. Con el agravante que la historia está mediada por la palabra y se pretende enseñarla a estudiantes de diseño, más proclives a lo visual.

La fusión de las asignaturas decidida por el NPE 2013, en Historia del Diseño, se interpreta como una señal de una búsqueda de una identidad académica, necesaria. De todos modos el Arte difícilmente pueda no ser incluida. De alguna manera se evidenció el peso de la etapa de transición NPE 2013, las asignaturas donde se realizó la investigación están encaminadas hacia el nuevo Plan de Estudios, pero por otro lado tienen rémoras de las etapas anteriores. Las asignaturas del Área Teórica-Crítica apuntan a fomentar el espíritu crítico del estudiante, con un cambio de perfil académico antes que profesionalista de la carrera.

Dentro del pensamiento histórico, un mojón es la concepción del tiempo, de ahí proviene la tendencia a marcar el recurso epistémico de la línea del tiempo. Nos quedamos especialmente con algunas palabras de entrevistados: “me he estado

cuestionando lo de la línea del tiempo, por lo del tiempo complejo, hasta dónde es una línea del tiempo esto, o es un espiral de tiempo” (E1).

La historiografía de (Benjamin, Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos, 2010, del original c.1940) propone recuperar el pasado, en una “*recuperación selectiva*” opuesto al principio aditivo del historicismo positivista (tesis XVII). En la tesis V sostiene la estrategia para superar la fuga del tiempo, de la mirada historicista, porque hay que evitar que el “*pasado pase de largo con velocidad*”, porque todo tiempo que el presente no se sienta identificado en el mismo desaparece sin rastro. De esta manera se abre la esperanza en poder recuperar un pasado que está oculto por el peso del discurso hegemónico (tesis VI) de la historia. Aquí el Arte en la enseñanza, tiene la capacidad de evocar, un momento pasado y provocar su irrupción en el presente, ejemplo de este recurso es el documental de Claude Lanzmann, Shoah (Lanzmann, Shoah, 1985).

La formación de los profesores de historia, egresados del Instituto de Profesores Artigas, otorga una mirada propia que se trasladada a la enseñanza del Diseño. La EUCD en tiempos recientes ha integrado ayudantes para la tarea docente egresados del ex CDI. Tampoco existe una tradición de investigación específica en Diseño que se vuelque en la enseñanza de la EUCD. El colectivo docente está integrado por múltiples formaciones y de alguna manera esta riqueza de especificidades de capacitación, se traslada al acto de enseñanza.

Un aspecto destacable es también la consideración de la perspectiva de género en la enseñanza del Diseño, al considerar la revisión de la mirada que se tenía en la Bauhaus sobre la mujer, a partir de un texto crítico que reelabora la historia oficial de esta institución señera para el Diseño (Baumhoff, 2000). Aquí se mezcla además otras disposiciones para acercarse al pasado de la modernidad desde comienzos del siglo XXI, desmitificando, recolocando posiciones consideradas inamovibles.

En suma para esta hipótesis inicial, la enorme cantidad de significados que encierra la palabra imagen es una dificultad para demarcar el objeto de estudio (en el sentido atribuido por el positivismo a la idea de objeto de estudio). Lo cual se evidencia en que al hablar de imagen es muy difícil que dos personas entiendan lo mismo. De todas maneras en las inconsistencias y amplitud del término usado está también la riqueza de resultados obtenidos. Se puede decir que se coincide con el pensamiento de James Elkins, cuando afirma: “La abrumadora mayoría de los historiadores de arte prefieren trabajar usando ideas recibidas acerca de las imágenes” (Elkins, James (copilador), pág. 134).

En la relación epistémica predomina una postura lejana aún a la visión del giro pictorial, predomina una explicación lingüística y cerrada de acceso a la imagen, en suma la imagen es vista aún como una representación antes que una presentación.

En relación a la hipótesis 2.

El campo teórico del Arte, en particular el discurso de la Estética, siempre dinámico y cambiante, según las diferentes épocas y paradigmas, tiene una posición hegemónica en la enseñanza del sub-área teórica del NPE 2013, en especial en la construcción del discurso de la Historia del Diseño.

Si se desmenuza la hipótesis, se pretendió afirmar la hegemonía del Arte sobre el Diseño. En un sentido deleuzeguattariano (DG) se diría que el *aparato de estado* es el Arte y la *máquina de guerra* es el Diseño.

Para Deleuze la máquina de guerra debe cumplir la condición que <sea exterior al aparato de Estado y la existencia y la perpetuación de una “ciencia menor” o “nómada”> (Ferrer, 2005, pág. 167).

<Axioma 1> que la máquina de guerra sea exterior al aparato de Estado y <la Proposición III: La exterioridad de la máquina de guerra también es confirmada por la epistemología, que deja presentir la existencia y la perpetuación de una “ciencia menor” o “nómada”> (Ferrer, 2005, pág. 167).

En el proceso de investigación se pudo verificar la relación de poder del campo teórico del Arte sobre la debilidad del campo epistémico del Diseño.

-El Diseño parte de una crisis de identidad inicial. En su origen en el siglo XIX, “el Diseño se entendió como una de las variantes de las propuestas artísticas” (E2); de ahí proviene toda la discusión si el Diseño es un *arte aplicada*, o una *artesanía* y si existen las diferencias entre Diseño y estas categorías cómo se delimita y cuál es la especificidad del Diseño.

-El Arte nutre al Diseño: “si hay en el Diseño enunciados estéticos, estos vienen del Arte, ya que el Arte provee al Diseño la dimensión estética” (E2).

-El Arte “es un dispositivo de construcción de la mirada *posiciona* al Diseño en una situación de receptor y potenciador de esa construcción cultural, que es el arte, en lo cotidiano” (E2).

-“La ambigüedad, es un problema de la profesión, el problema de la definición del arte, la búsqueda de identidad. Falta ver el aporte de la Historia al pensamiento del Diseño” (E4).

-¿Cuál es la Teoría del Diseño en la periferia?

-¿Será la construcción de una identidad a través de la Marca País?

- ¿La historia es la herramienta para construir una identidad como colectivo disciplinar y un re-posicionamiento en la academia, en especial en la Universidad?

- *La Máquina de Guerra* formula el *funcional-art* (Ricard, 2002, pág. 94) con una fuerza nómada pero el *Aparato de Estado* responde con *la estetización de la vida cotidiana*:

“La estética se han utilizado para soportar todo tipo de regímenes políticos, las causas sociales y los sistemas económicos. Es la característica particular de nuestro tiempo que la estética se utiliza para apoyar la estética consumista del capitalismo-diseñante.

En el styling y marketing de bienes y servicios se habla ahora de lo que Postrel llama “un imperativo estético”. (Postrel, 2003) Cuando el precio y la calidad de los

productos son iguales, es la estética la que distingue a los productos y define la diferencia entre el éxito o el fracaso de un producto. La estética de los productos básicos de nuestra cultura del entretenimiento, no una idea tardía; es una parte profundamente inherente a la ideología del capitalismo-diseñante” (Duncum, 2007, pág. 289)

Se avizoran algunos caminos abiertos a ser recorridos, como la propuesta de (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008):

“La política en el arte y la educación debe ser una práctica de “colectivo menor”, una 'máquina de guerra' inmanente al *capitalismo-diseñante* como formas de designificar y asignificar vinculadas al medio social posthumano”

El programa propuesto por Jagodzinski (2008), incluye estos cuatro vectores: a) superación de la cara del hombre y su identidad trascendente, b) la superación del Estado y sus tendencias fascistas, superación del ser humano mediante el reconocimiento de lo inhumano, c) superación de la inercia de la edad adulta a través de la inventiva creativa, y d) superación del sí - mismo a través de la fragmentación como devenir-otro.

Este ambicioso programa se podrá adaptar y recalificar según las circunstancias, sabiendo que está siempre amenazado por los poderes que lo buscan doblegar y se resisten a los cambios. Estas nuevas experiencias debe ser en el plano de la Aisthética (asthitikos), es decir “sensaciones afectivas corporales del yo pre-individual e inconsciente” (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008). El programa de enseñanza se transforma y se dirige a una *práctica menor* que pretende convertirse en un nuevo CsO, de manera inmanente dentro de la gran dominante del *capitalismo-diseñante*.

Los aportes de (Aguirre Arriaga, Cultura visual, política da estética e educação emancipadora., 2011) sobre la cultura artística y su enseñanza, pueden alimentar formas de pensar nuevas a adaptar a la enseñanza del Diseño:

-Proponer las obras de Arte y de Diseño como relatos abierto en el espacio de enseñanza, esto supone neutralizar el carácter elitista (Shusterman 1992) de los artefactos, aceptando que sus significados pueden cambiar de acuerdo a contextos y prácticas diferentes y comprender las obras en el marco de experiencias vividas (Dewey 1934), que tejen tramas de creencias y deseos.

-Ubicar y situarse ante las obras de arte, entendiéndolas como respuestas humanas en clave estética a problemas vitales, que son de alguna manera resultados de contingencia análogas a las vividas hoy en día.

Por último en este asunto (Aguirre 2011) propone la postura del enseñante como el profesor que se ubica en una *actitud ironista* (Rorty 1989), donde rescatamos algunas ideas, que son atendibles para la enseñanza: a) la duda radical y permanente del lenguaje utilizado, es ser consciente de la *fragilidad y contingencia del léxico* ²⁴*utilizado*; b) ser consciente de la contingencia del lenguaje y de la imposibilidad de una descripción veraz; c) no creer que el léxico que utilizo está más *cerca de realidad*

²⁴ Léxico RAE “Vocabulario, conjunto de las palabras de un idioma, o de las que pertenecen al uso de una región, a una actividad determinada, a un campo semántico dado”

que el de los otros, d) utilizar la *ironía reveladora*, cercana a la duda socrática (Ferrater Mora 1991), para excluir la idea de conocer la verdad; e) para el profesor ironista la descripción del mundo *está mediada por la dinámica del juego de lenguajes*.



En relación a la hipótesis 3.

Las dicotomías: a) teoría vs práctica, b) epistêmê (saber) vs téchnê (técnica), c) perfil de egreso académico vs perfil egreso profesionalista, y d) Diseño como discurso proyectual vs Diseño como oficio, influyen en la enseñanza del Diseño como totalidad, y en especial en el Área Teórica, sub-Área Teórico Crítica y sus asignaturas, en particular en la Historia del Diseño y sus delimitaciones. El Diseño como sostiene (Bonsiepe, Las siete columnas del diseño, 1993, pág. 21) “carece de una teoría convincente”:

El perfil de egreso en el NPE 2013 es una opción por el perfil académico “antes teníamos un perfil profesionalista y en este nuevo contexto este perfil existe pero convive con el perfil académico” (E1). En esta decisión institucional, se comienza a construir un discurso teórico con otro vigor. De todos modos la investigación coloca en un lugar de visibilidad la tensión propia del Diseño, las concepciones de Diseño como proceso, la estética y su peso, la importancia de lo proyectual, entendido como una actividad teórica.

Para la ICSID el Diseño es una actividad creativa, lo cual ya lo instala en *pensar, hacer comunicar*, no es la reproducción de una práctica inconsciente de sí misma. De todos modos se sabe que “se cree el proyecto es práctica y no se ve como especulación teórica” (E2).

Para (Schön, 1992) debemos invertir la manera de pensar, según estas premisas, que integran lo artístico:

-Los profesionales competentes en su práctica están inseparablemente unidos a lo artístico

-El Arte es un ejercicio de la inteligencia, es riguroso en sus términos, se debería estudiar el nivel de los prácticos competentes

-Hay Arte en tanto en la definición del problema, como en la puesta en práctica y en la improvisación: “A medida que se ha ido produciendo una toma de conciencia de la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional, y a preguntarse si las escuelas profesionales pueden o deberían hacer algo sobre ello y, en este caso, cómo la preparación para el arte puede hacerse en coherencia con el currículum profesional básico de ciencia aplicada y tecnología” (Schön, 1992).

En suma para esta hipótesis, el profesionalismo enfrentado al academicismo no es una ayuda para el crecimiento de la enseñanza del Diseño, son categoría dicotómicas a superar, el Arte puede ser una ayuda para pulir esas diferencias.

Algunas consideraciones para un cierre provisorio a este recorrido sobre Imagen–Arte en relación al Diseño y su Enseñanza

-La función práctica, piedra fundamental del Diseño funcionalista moderno, se pervirtió (etimológicamente, pervertir significa, invertir, dar vuelta) en función simbólica a través de la estetización de la experiencia cotidiana del mundo objetual, como resultado de la estrategia del *capitalismo-diseñante* (Jagodzinski, Mondofesto for the 21st Century. ja-ja, 2008). El viejo aforismo de *la forma sigue a la función* (*form follows function*) (Sullivan, 1896), se podría re-escribir como *la forma sigue a la emoción* (Press, Mike y Cooper, Rachel, 2009).

-La hegemonía del discurso de la modernidad marcó el campo del Diseño con gran peso, lo que provoca una rémora en incorporar otras miradas. Esta tensión repercute fuertemente en los destinatarios de la enseñanza, ya que los jóvenes de menos de veinticinco años en 2013 no conocen otra realidad visual en la mayoría de los casos que la propia de un ambiente contemporáneo, por ende la epistemología del giro pictorial, cada vez más se hará presente en la aulas.

-La imagen no es solo visual es lo multisensorial e involucra lo espacial, se transforma en un espacio de resistencia para el Diseño abierto a la multidimensionalidad visual y sensorial.

-La descalificación de la importancia de la imagen, que lleva a entender la imagen solo como styling, es un asunto de léxico, pero no ayuda sino que empobrece las múltiples dimensiones del Diseño. Tampoco da cuenta de una realidad contemporánea del *capitalismo-diseñante*.

-La Historia en la enseñanza del Diseño, puede ser una herramienta para aprender a construir sentido, un saber disciplinar crítico que construya saberes útiles para la profesión de Diseño. El núcleo de la enseñanza de corte histórico, quizás debería trasladarse desde la Historia del Arte, a como el Arte y el Diseño se relacionan.

-Respecto a lo artístico en relación al Diseño, se rescatan dos ideas a considerar, para su inclusión en la enseñanza: a) el Arte en su concepción primigenia, es un dispositivo de construcción de la mirada y b) la herencia del Arte, no es un patrimonio material, sino que es una mirada.

-Una idea importante sobre el relacionamiento a la interna de las instituciones es que el conocimiento académico crece cuando se empieza a tener intercambio con las comunidades académicas de representación y proyecto, cuando se rompen los compartimientos estancos.

-Se rescata la insistencia señalada en varios momentos de las entrevistas de la construcción de la Marca País es el desafío para el colectivo del Diseño mirado desde la periferia, pero no es un camino sencillo, porque depende de convicciones y de políticas culturales y educativas, ni tampoco es un camino que se pueda emprender en solitario.

-La ambigüedad señalada es una suerte de lastre profesional para el colectivo del Diseño. Entendemos esta vaguedad especialmente en la difícil superación de la dicotomía teoría-práctica. Es interesante el comentario surgido de una entrevista al respecto, sino se es capaz de generar teoría por parte del colectivo del Diseño, parece ineludible depender de productos importados, porque no solo es un problema

económico, sino también cultural, en un país de la periferia. La teoría del Diseño es como una *teoría invertida* del conocimiento, de cómo *las ideas y la experiencia pueden dar forma a una realidad externa*, en una dinámica de adentro hacia afuera, que lleva tiempo y acuerdos su construcción.

-El aire fresco puede venir del caos libre y ventoso, en la metáfora de Gilles Deleuze y Félix Guattari: “En un texto violentamente poético, Lawrence describe lo que hace la poesía: los hombres incesantemente se fabrican un paraguas que les resguarda, en cuya parte inferior trazan un firmamento y escriben sus convenciones, sus opiniones; pero el poeta, el artista, practica un corte en el paraguas, rasga el propio firmamento, para dar entrada a un poco del caos libre y ventoso y para enmarcar en una luz repentina una visión que surge a través de la rasgadura. ...

Entonces aparece la multitud de imitadores que restaura el paraguas con un paño que vagamente se parece a la visión, y la multitud de glosadores que remiendan la hendidura con opiniones: comunicación. Siempre harán falta otros artistas para hacer otras rasgaduras, llevar a cabo las destrucciones necesarias, quizá cada vez mayores, y volver a dar así a sus antecesores la incomunicable novedad que ya no se sabía ver” (Deleuze, Gilles-Guattari, Félix , 1993, pág. 204).

Reflexión final: una Nueva Subjetividad

A comienzos del siglo XXI, surgen desafíos para la actividad de enseñanza en general y para el uso didáctico de la imagen en particular. Como se ha podido seguir en el recorrido por este escrito, las imágenes nos interpelan de múltiples maneras, son esquivas y no se las puede aprehender de una sola y definitiva manera.

Deberíamos reflexionar acerca de una nueva propuesta educativa que contemple a la imagen de manera más integrada. Nos parece de recibo considerar la idea de una Nueva Subjetividad en el sentido propuesto por (Guattari, 1996, original 1992) en Caosmosis. Este autor sostiene la existencia de nuevos “focos locales de subjetivación colectiva”, a partir de la dimensión novedosa de lo “maquínico digital contemporáneo”, esta experiencia produce nuevos “complejos de subjetivación: individuo-grupo-máquina-intercambios múltiples” (Guattari, Caosmosis, 1996, original 1992, pág. 17).

Un ejemplo de esta realidad es el uso que hacen los jóvenes de las nuevas herramientas digitales, de las redes sociales, del acercamiento a la información o de la web. Para el docente utilizar estos recursos en clase supone nuevos desafíos, como abrirse a lo subjetivo de otra manera, implica correr riesgos al cuestionar sus saberes aprendidos, que se vuelven inestables; pero si traspasa esta frontera de la nueva subjetividad, se anima a trazar con el estudiante un nuevo mapa de lo real. Si pensamos el artefacto de diseño como la materialización de una cultura en un momento dado, nos acercamos y podemos descubrir múltiples dimensiones, incluida la que incorpora lo sensible. Si se entiende lo estético, como lo *asthitikos*, recobrando su etimología original, la de conocer la realidad por la dimensión sensible, se puede dar un paso considerable hacia esta nueva construcción conceptual.

Aspectos a profundizar y continuar en futuras investigaciones

Si consideramos la posibilidad de continuar esta línea trazada de búsqueda de las relaciones entre imagen y Diseño, se señalan de modo indicativo algunos aspectos a tener en cuenta.

-En **primer lugar** el asunto de que la enseñanza de la Historia está mediada por la palabra y se pretende enseñarla a estudiantes de Diseño, más proclives a lo visual, lo cual nos llevará a profundizar las relaciones entre palabra e imagen.

-En **segundo lugar** la idea de la imagen como *presentación* interpela las posturas de enseñanza (sobre todo para el docente) y debe ser comprendida en todo su alcance en el aula.

En **tercer lugar** el Diseño cómo *máquina de guerra* en el posicionamiento hegemónico del Arte y los condicionamientos económicos-políticos contemporáneos, es un asunto que abre múltiples ramas de investigación.

En **último lugar**, sin pretender que esta lista sea exhaustiva, se puede incluir las consideraciones al peso cualitativo que tiene el *capital cultural* (Bourdieu, 1988) del estudiante y del docente que se enfrentan en el espacio del aula, durante el proceso de enseñanza. Según (Bourdieu, 1988) el saber escolarizado es la fuente primera de acceso al capital cultural y se enfrentan siempre en una lucha de poder “los doctos no pueden aceptar la verdad de los mundanos si no renuncian a llegar a comprender su propia verdad: y lo mismo ocurre con sus adversarios” (Bourdieu, 1988, pág. 10). Pero ese enfrentamiento se agrava en la dinámica, diversa, cambiante e inestable del capitalismo-diseñante, es la metáfora del enseñante enseñado, cuando por ejemplo los niños de la escuela primaria uruguaya de 2014, enseñan a sus docentes a usar las posibilidades de las ceibalitas²⁵ en el incipiente inicio de la introducción de la sociedad del conocimiento en el espacio áulico (UNESCO, 2008).

²⁵ Se llama ceibalita de modo coloquial en Uruguay a las computadoras personales distribuidas por el Plan Ceibal en la Escuela Primaria pública desde el año 2010 a cada niño en edad escolar, cfr. <http://www.ceibal.edu.uy>

APÉNDICE I. ENTREVISTAS.

Breve descripción del perfil de los consultados

Las entrevistas descritas en este apartado, se hicieron en base a una breve introducción, aclarando especialmente el motivo de la colecta de información, en todos los casos se tenía un libreto preestablecido que se fue adaptando según las circunstancias.

La **Entrevista 1** (E1) fue realizada el 12.06.2013, a una persona sexo masculino, de mediana edad, con cargo de conducción institucional de la EUCD y duró cerca de una hora. Su formación básica es en Diseño Industrial y tiene experiencia avanzada tanto docente en el Área Proyectual como profesional de más de 25 años en el ejercicio del Diseño.

Las preguntas disparadoras se tuvieron que encauzar porque había evasivas en contestar lo indagado y fue realizada en un espacio de trabajo docente de Facultad de Arquitectura.

La **Entrevista 2** (E2) fue realizada el 30.10.2013, a una persona de sexo masculino, mayor de 55 años, con cargo de Profesor Agregado y duró poco más de una hora. Su formación es en Bellas Artes y tiene experiencia avanzada en el área docente tanto de taller como de materias teóricas, aunque su cargo está centrado en Área Teórico Metodológica. La entrevista fluyo al ritmo de las preguntas, con una gran empatía por la materia de lo indagado y fue realizado en una oficina cerrada, de Facultad de Arquitectura.

La **Entrevista 3** (E3) fue realizada el 13.05.2013 a posteriori de una clase, a una persona de sexo femenino de mediana edad, Encargada del dictado de la Asignatura y duró cerca de 25 minutos. Su formación básica es de Profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas (Formación Docente para Enseñanza Media) y con experiencia de varios años en el dictado de la asignatura. La entrevista si bien se dio en un clima de colaboración, se percibía una cierta inquietud por el manejo de la información a posterior de la misma.

La **Entrevista 4** (E4) fue realizada el 03.05.2013, a una persona de mediana edad, con cargo de Profesor Responsable del dictado de la asignatura, y duró cerca de 45 minutos, a posteriori de una clase. Su formación básica, igual que en el caso anterior es de Profesor de Historia egresado del Instituto de Profesores Artigas (Formación Docente para Enseñanza Media) y con experiencia de más de 15 años en el dictado de la asignatura. La entrevista fluyó a partir de la pregunta inicial, con gran espontaneidad, y evidenciando un gran compromiso con las posturas del NPE 2013, en especial del Área Teórico Metodológica, y la Sub Área Teórico-Crítica, como una visión integradora de la teoría en el discurso de la Carrera de Licenciado en Diseño Industrial.

Las entrevistas y las visitas de aula, como el trabajo con los estudiantes colaboradores se hicieron todas en el espacio físico de la Escuela Universitaria Centro de Diseño que son la planta física de Facultad de Arquitectura, en Bulevar Artigas 1031, el Edificio Polifuncional José Luis Massera o Aulario Faro (local de aulas compartido con otras dos facultades de la Universidad de la República, contiguo a Facultad de Ingeniería, en la calle Julio Herrera y Reissig 565) y la nueva sede de la Escuela Universitaria Centro de Diseño en la calle Jackson 1325, todos estos edificios están en Montevideo, diseminados por la ciudad, con relativa cercanía. Como se puede apreciar el

momento de este trabajo de campo coincide con una dispersión grande de este centro de estudio, que está en proceso de relocación, desde el cierre de la anterior sede del Centro de Diseño Industrial.



APÉNDICE II. DISEÑO DISCIPLINA PROYECTUAL

El hablar de Proyecto (Burgos, 2010, pág. 87) no es exclusivo del Diseño, lo comparten campos como Arquitectura, Ingeniería, pasando por el Diseño de Software, el Management y la Dirección de Empresas.

De todos modos la mayoría de los autores cuando se refieren a Proyecto de Arquitectura reconocen un punto de inflexión en el Renacimiento (Benevolo, 1979, original 1960), que coincide con el momento en que aparece un método de dominio de la realidad, en un principio a través del recurso de la Perspectiva aplicada como recurso gráfico para anticipar por el dibujo, el resultado materializado de la arquitectura construida.

“En el Renacimiento donde por vez primera se instituyó la necesidad de establecer reglas prácticas a las que referir la comprensión de la realidad configurada por la imagen arquitectónica estableciendo con ello un control en la racionalidad de la formación arquitectónica y en los procesos de proyectación” (De Haro Ruiz, 1977, pág. 5).

La práctica proyectual tanto en Diseño como Arquitectura se ha intentado reducir por: a) el “pragmatismo sociológico”, al análisis de las funciones psicológicas y sociológicas, b) por el “positivismo tecnista” a las condiciones tecnológicas de producción y c) y por el “idealismo formalista”, en la aplicación de las constantes formales afianzadas de la cultura dominante (De Haro Ruiz, 1977, pág. 3).

Sostener que el Diseño es la Proyección supone entender la especificidad del Proceso de Diseño como la búsqueda de una solución para un requerimiento, que tiene como resultado una propuesta novedosa. Se denomina Proyecto al proceso por el cual se realiza este pasaje desde la etapa que solo es una solicitud a la cual se debe encontrar una solución. En general el resultado del Proyecto es un producto tangible, visible y plasmado en una serie de gráficos en dos dimensiones (figuras, dibujos, gráficos, esquemas,) y modelos tridimensionales a escalas, llamas comúnmente maquetas.

Cuando autores como Bonsiepe, a partir de la experiencia de la Escuela de Ulm se refieren a que la “la creatividad proyectual es un proceso comprensible y enseñable” creen en un método para la resolución de problemas, incluida la dimensión “política y económica de la actividad proyectual” y a su vez creen que se puede superar el subdesarrollo por la “innovación vernácula” (Bonsiepe, Teoría y Práctica del Diseño Industrial, 1978, pág. 14).

La definición estricta de Diseño industrial como actividad proyectual se debe a Tomás Maldonado cuando dice que lo propio de esa manera de entender el Diseño:

“consiste en determinar las propiedades formales de los objetos producidos industrialmente. Por propiedades formales no hay que entender tan sólo las características exteriores, sino, sobre todo, las relaciones funcionales y estructurales que hacen que un objeto tenga una unidad coherente desde el punto de vista tanto del productor como del usuario” (Bonsiepe, Teoría y Práctica del Diseño Industrial, 1978, pág. 20).

En el campo de la investigación sobre enseñanza, es relativamente reciente la preocupación por entender los Procesos Proyectuales, y en general subsisten dos paradigmas enfrentados en la manera de modelizar esta forma de enseñanza: a) la

enseñanza a través del problem setting o problem forming (construcción del problema) atribuida a Donald Schön y b) el método de Proyecto entendido como problem solving sostenido por Herbert Simon. (De Haro Ruiz, 1977, pág. 86). En síntesis se construye el problema por reflexión sobre el hacer, o se ubica al enseñante ante una racionalización de la toma de decisiones, una suerte de ciencia del Diseño.

“El Diseño quedaría, pues, acotado en su esencia a la creación de cursos de acción para cambiar situaciones existentes en otras más convenientes o preferidas” (De Haro Ruiz, 1977, pág. 87).

El cambio epistémico de la posmodernidad lleva a la crisis del paradigma moderno del diseño, y se carece de acuerdo entre la comunidad académica y profesional (tanto del Uruguay como a nivel internacional), para (Morales Rodríguez, 2010, pág. 52), este estado de situación va a perdurar un tiempo más, en el siglo XXI. Este autor ejemplifica el cambio de paradigma contemporáneo en el proceso de cambio de un diseño que tiene como eje la forma a otro que se centra en el usuario. Este último es un Diseño que en vez de resultado de un proceso proyectual, se da como resultado de aplicar el *Design Thinking* que “sintetiza un cierto enfoque que, por su flexibilidad misma, se aleja de los preceptos del racionalismo de la modernidad” (Morales Rodríguez, 2010, pág. 54).

Tabla 10. Del diseño centrado en la forma al diseño centrado en el usuario
(Morales, Luis Rodríguez 2010) (Madrid Solórzano, Juan Manuel y Soto Nogueira, Ludovico, 2010, pág. 52).

		Diseño centrado en la forma	Diseño centrado en el usuario
Fase exploratoria e investigaciones iniciales	Inicio del proceso	Con el <i>Briefing</i>	Exploración de <i>Wicked Problems</i>
	Objetivos centrales	Enfatiza la función	Enfatiza la experiencia
	Indicadores	Aspectos cuantitativos	Aspectos cualitativos
	Estudio del mercado	Demografía de oportunidades	Actitudes de tribus
Enfoques de desarrollo	Proceso	Métodos proyectuales	<i>Design Thinking</i>
	Propósito	Creativo	Innovador
	Tecnológico	Estandarización	Personalización
Articulaciones	De trabajo	Multidisciplinario	Interdisciplinario
	Apoyos para el desarrollo	Fuerte relación con la Ingeniería	Fuerte relación con la Antropología

APÉNDICE III. GLOSARIO DE ALGUNOS TÉRMINOS Y ACLARACIONES

Caucus Teoría Social y Educación Artística (CSTAE), colectivo que tiene por misión:

“- Promover la utilización de los conceptos teóricos de las ciencias sociales, que incluyen, pero no se limitan a la antropología, o la sociología, ni a la ciencia política, con el fin de estudiar la cultura visual y la enseñanza del arte para informar a los educadores de arte acerca de la teoría y la práctica en las ciencias sociales, actuando así como un enlace entre los científicos sociales y educadores de arte.

- Fomentar la investigación sobre el contexto social de la cultura visual y la enseñanza del arte y desarrollar programas de relevancia social para su uso en la enseñanza del arte” (CSTAE, 2013).

Electronic Disturbance Theater (EDT):

“Un pequeño grupo de ciberactivistas y artistas que participan en el desarrollo de la teoría y la práctica de la desobediencia civil electrónica (ECD). Hasta ahora, el grupo ha centrado sus acciones electrónicas contra los gobiernos de México y Estados Unidos para llamar la atención sobre la guerra que se libra contra los zapatistas y otros en México” (EDT, 2013).

Uso de las mayúsculas en determinadas palabras del texto. Cuando se recurre al uso de mayúsculas en las palabras Arte, Historia y Diseño se refiere a las mismas entendidas como disciplinas académicas (discipline) o campos del conocimiento (areas of study). En cambio cuando en el texto aparecen en minúscula se refieren a la práctica de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- Palos, Joan-Lluís; Sánchez-Costa, Fernando. (2013). *A vueltas con el pasado: historia, memoria y vida*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Publicaciones y Ediciones.
- Abbagnano, N. (1963). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Academia Española, R. (2013). *Real Academia Española*. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Agamben, G. (1995). *Homo sacer: il potere sovrano e la nuda vita*. Turin: G. Einaudi.
- Aguirre Arriaga, I. (julio de 2006). . *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Recuperado el octubre de 2013, de <https://docs.google.com/document/d/1oqFtrevOTDTB19A1AYQwstqVYHj5M4LS0XKE8oNTJFK/edit?pli=1>
- Aguirre Arriaga, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos* (págs. 51- 68). Santa Maria (Brasil): UFSM.
- Aguirre Rojas, C. A. (2001). Walter Benjamin y las lecciones de una historia vista a "contrapelo". *Diálogos, DHI/UEM, , 5 (1)*, 89-105.
- Albero, D. (2007). *La écfrasis como mimesis*. Trabajo final del curso Estética, correspondiente a la Maestría en Historia del Arte, Instituto de Altos Estudios Sociales, IDAES, Universidad Nacional de San Martín Argentina, abril-agosto de 2007. , Buenos Aires.
- Alexander McQueen,Raquel Zimmermann – David Sims – Alexander McQueen. (2013). Obtenido de www.dnamodels.com/newsletter/
- Ardao, A. (1965). Prologo. En P. Figari, *Educación y Arte*. Montevideo: Biblioteca Artigas Colección de Clásicos Uruguayos Vol. nº 8.
- Aristóteles. (2002). *Poética*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Austin, J. L. (1964). *Sense and Sensibilia*. Oxford: University Press.
- Banham, R. (1989). *La Atlántida de Hormigón*. Nerea.
- Barés, E. (junio de 2011). *El curriculum como articulador del compromiso social de la universidad*. Obtenido de e-universitas U.N.R. Journal: www.e-universitas.edu.ar
- Baumhoff, A. (2000). Las mujeres en la Bauhaus: un mito de la emancipación. En J. F. (eds), *Bauhaus*. Colonia: Könemann.
- Belluccia, R. (2005). *Foro Alfa*. Recuperado el 2011, de ¿Qué hacen los diseñadores cuando diseñan?: www.foroalfa.org
- Benevolo, L. (1979, original 1960). *Introducción a la Arquitectura*. Madrid: H.Blume.
- Benjamin, W. (2010, del original c.1940). *Tesis sobre la Historia y otros Fragmentos*. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (1936). *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction (or Reproducibility)*.
- Bertorello, A. (2013). *Ontología de la obra de arte. Inmanencia y trascendencia*. Obtenido de www.proyectohermeneutica.org/archivo/iii Jornadas/actas/07
- Bonsiepe, G. (1985). *El Diseño de la Periferia. Debates y Experiencias*. México: Gustavo Gilí.
- Bonsiepe, G. (1993). *Las siete columnas del diseño*. México: UAM-A.
- Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y Práctica del Diseño Industrial*. Madrid: Gustavo Gilí.

- Bonsiepe, G. (1978). *Teoría y Práctica del Diseño Industrial. Elementos para una Manualística Crítica*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción, Criterios y bases sociales del gusto-original frances 1979*. Madrid: Taurus Grupo Santillana de Ediciones, S. A.
- Brea, J. L. (2005). *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Akal.
- Britannic, E. (2013). *Encyclopædia Britannica, Inc.* Obtenido de <http://corporate.britannica.com/>: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/286993/industrial-design>
- Brockman, J. (1995). *Excerpted from The Third Culture: Beyond the Scientific Revolution*. New York: Simon & Schuster.
- Buck-Morss, S. (1992). Aesthetics and Anaesthetics:Walter Benjamin's Artwork Essay reconsidered. *October Vol. 62 (Autumn, 1992)* , 3-41.
- Bürdek, B. E. (1994). *Diseño.Historia, teoría y práctica del diseño industrial*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- Burgos, C. E. (2010). Dimensiones epistémicas y cognitivas en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Cognición Aprendizaje Conocimiento. *Arquisur* , 82-91.
- Cancel Sepúlveda, M. R. (2013). *¿Qué es Historiografía?* . Obtenido de <http://mariocancel.wordpress.com/>: <http://mariocancel.wordpress.com/2013/08/20/que-es-historiografia/>
- Carpaccio, V. (1510). *Museo Thyssen-Bornemisza*. Obtenido de http://www.museothyssen.org/thyssen/ficha_obra/556
- Chirolla Ospina, G. (2002). *Vitalismo y Cuerpo sin Órganos en Gille Deleuze*. Recuperado el enero de 2014, de Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá Cuadrante Revista de Filosofía: <http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/sumario/articulos22.htm>
- Corominas, J. (1973). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- CSTAE, T. S. (2013). <http://www.cstae.org/> fecha diciembre 2013.
- Dannoritzer, C. (Dirección). (2011). *Comprar, tirar, comprar* [Película].
- De Fusco, R. (1976). *La idea de arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- De Haro Ruiz, E. (1977). *La Evolución de los Procesos de Proyección en Arquitectura*. Tesis Universidad de Sevilla.
- de Ory, J. A. (2008). Chillida,el desocupador del espacio. *Revista de la Univesidad de Antioquía(Colombia)* , 92-96.
- De Zurko, E. R. (1958). *La teoría del funcionalismo en la arquitectura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Deleuze, G. (1994-original 1969). *De Lógica del Sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *La isla desierta y otros*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, Gilles-Guattari, Félix . (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles-Guattari, Félix. (2004 original 1988). *Mil mesetas, Capitalismo y esquizofrenia. Mil plateaux (capitalisme et schizophrénie)*. Valencia: Pre-textos.
- Dewey, J. (2008, original1934). *El Arte como expereincia*. Barcelona: Paidós.

- Diario Página12, s. M. (12 de noviembre de 2005). Una charla de diseño. *Página*, pág. nota de tapa.
- Dondis, D. A. (1973). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dorfles, G. (1968). *El diseño industrial y su estética*. Barcelona: Labor.
- Duncum, P. (2007). Aesthetics, Popular Visual Culture, and Designer Capitalism. © 2007 The Author. *Journal compilation* © 2007 NSEAD/Blackwell Publishing Ltd, 285-294.
- Echeverría, B. (2005). Introducción: Benjamin, la condición judía y la política. En W. Benjamin, *TESIS SOBRE LA HISTORIA Y OTROS FRAGMENTOS*. México: Era.
- Ecksteln, H. (1985). *Formgebung des Nützlichen*. Dusseldorf.
- EDT, E. D. (2013). http://digitalarts.lmc.gatech.edu/unesco/internet/artists/int_a_edtheater.html.
- Elkins, James (compilador), Mitchell, W.J.T. (2010 enero nº7). Un seminario sobre la teoría de la imagen. *Estudios Visuales*.
- Equipo de Dirección, C. (julio de 2006). *Centro de Diseño Industrial*. Recuperado el 2013, de www.cdi.edu.uy/joomla/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=28&dir=DESC&order=name&Itemid=47&limit=5&limitstart=5
- Fac. de Artes, U. d. (octubre de 2009). *Universidad de Chile Facultad de Artes. Educación Continua*. Recuperado el 2013, de Seminario "Aby Warburg: origen y devenir del método iconológico" Centro de Investigación y Documentación del Dpto. de Teoría de las Artes - Dpto. de Teoría de las Artes - Escuela de Postgrado de la Facultad de Artes: <http://www.artes.uchile.cl/cursos/55062/seminario-aby-warburg-origen-y-devenir-del-metodo-iconologico>
- Ferrán, G. (enero de 2014). *DXI MAGAZINE*. Obtenido de MANUEL TORRES. La ropa instantánea.: <http://www.dximagazine.com/seccion/entrevistas/interview-moda/manuel-torres.-la-ropa-instantanea>.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferrer, C.-c.-. (2005). *El lenguaje libertario—Antología del pensamiento anarquista contemporáneo. Deleuze, Gilles. Estado y máquina de guerra*. Buenos Aires: Terramar Ediciones.
- Focillon, H. (1934). *La vida de las formas y Elogio de la mano*. Barcelona: Xarait.
- Frampton, K. (1980). *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gadamer, H.-G. (1960). *LA VERDAD DE LA OBRA DE ARTE*.
- Gandler, S. (2003). ¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? *Estudio. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22.
- Genette, G. (1997). *La obra de arte I: inmanencia y trascendencia*. Madrid: Lumen.
- GM (Dirección). (1958). *American Look* [Película].
- Gombrich (citado), E. (1980, nº7). Historia del arte y psicología en Viena, hace cincuenta años. *Revista de Expresión Gráfica*, 11-18.
- Gombrich, E. (1982, original inglés 1960). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Gombrich, E. (1976, original 1956). *Historia del Arte*. Madrid: Alianza.

- Gombrich, E. (1987). *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Alianza.
- Goodman, N. (2003). ¿Cuándo es el arte? *A Parte Rei* 26 .
- Goodman, N. (1976). *Los Lenguajes del Arte*. Barcelona: Seix Barral.
- Guattari, F. (1996, original 1992). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial SRL.
- Guattari, F. (1992). Pour une refondation des pratiques sociales. *Le Monde Diplomatique* , 26-27.
- Guggenheim, D. (Dirección). (2006). *Una verdad incómoda* [Película].
- Hardt, M. (Julio-Diciembre de 2005). *La Sociedad Mundial del Control*. Recuperado el 18 de abril de 2014, de http://www.isel.edu.ar/assets/la_sociedad_mundial_del_control.pdf
- Heidegger, M. (1951). *Construir, Habitar, Pensar*, 1951.
- Hernández Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Heuguerot, C. (2009). *La Escuela De Artes: Una Utopía Educativa inconclusa de Pedro Figari*. Recuperado el 2013, de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2011/Ponencia%20GT%2011%20Heuguerot.pdf
- Horacio. (1961). *Arte poética o Epístola a los Pisones*. Barcelona: Bosch.
- Hustwit, G. (Dirección). (2009). *Objectified* [Película].
- Iconology Research, G. (2012). *Iconology Research Group*. Obtenido de <http://www.iconologyresearchgroup.org/welcome>
- Icsid. (1963). *The International Council of Societies of Industrial Design (Icsid)*. Recuperado el 2013, de <http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>
- infosthetics.com. (24 de junio de 2010). *information aesthetics. Where form follows data*. Recuperado el enero de 2014, de Interview: Karim Rashid about Information Aesthetics in Industrial Design. Portrait of Karim with his tattoos from cities all over the world.: http://infosthetics.com/archives/2010/06/interview_karim_rashid_about_information_aesthetics_in_industrial_design.html
- Jagodzinski, J. (2009). Entre e estética: o impacto potencial de Deleuze . En R. M. (eds.), *Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa* (págs. 121-140). Santa Maria, Brazil: UFSM.
- Jagodzinski, J. (2008). *Mondofesto for the 21st Century. ja-ja*. Recuperado el 2013, de Postmetaphysical Vision: Art Education's. In an Age of Globalized Aesthetics. (A Mondofesto): www.ualberta.ca/~jj3/mondofesto.html
- Jagodzinski, J. (2010). *Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jameson, F. (1991, original 1984). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.
- Kandinsky, V. (1996 en español, original 1926). *Punto y línea sobre el plano*. Barcelona: Paidós.
- Klayman, A. (Dirección). (2012). *Ai Weiwei: Never Sorry* [Película].
- Lanzmann, C. (Dirección). (1985). *Shoah* [Película].
- Le-Corbusier. (1964, original francés 1923). *Hacia una Arquitectura*. Barcelona: Poseidón.

- Ley de Presupuesto, P. N. (10 de noviembre de 1987). Ley 15903. *Ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal*. Montevideo, Uruguay.
- Loewy, R. (1955). *Lo feo no se vende*. Barcelona: Iberia.
- Loos, A. (1980 original 1908). *Ornamento y delito y otros escritos*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- Madrid Solórzano, Juan Manuel y Soto Nogueira, Ludovico. (2010). *Memoria del Primer Seminario de Diseño Industrial*. (U. A. Juárez, Ed.) Recuperado el mayo de 2014, de <http://www2.uacj.mx/publicaciones/>
- Martínez Agustoni, F. (2010). *Foro Alfa*. Obtenido de El diseño: la más práctica de las teorías: <http://foroalfa.org/articulos/el-diseno-la-mas-practica-de-las-teorias>
- Martínez Sahuquillo, I. (1994). William Morris y la crítica a la sociedad industrial. *Reis*, 171-184.
- Mazzilli, J. (2013). *Historia del Diseño y Arte II*. Obtenido de <http://designodos.blogspot.com/>
- Mejía, I. (2007). *El cuerpo post-humano: en el arte y la cultura contemporánea*. México.
- Mitchell, W. (1986). *Iconology, Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W. J. (2011). Mitchell, W. J. T., «Vier Grundbegriffe der Bildwissenschaft», en SACHSHOMBACH, Klaus (ed.), *Bildtheorien. Antropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistik Turn*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009, p. 322. En A. G. Varas, *Filosofía de la imagen* (pág. 29). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Mitchell, W. (2005). No existen medios visuales. En J. L. Editor, *Estudios Visuales La Epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (págs. 17-25). Madrid: Akal.
- Mitchell, W. (1994). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Montes Serrano, C. (2003). *Reflexiones sobre Arte e Ilusión. La psicología de la representación en E.H. Gombrich*. Recuperado el 2013, de Universidad de Valladolid: <http://www3.uva.es/ega/wp-content/uploads/refexiones-art-and-illusion.pdf>
- Morales Rodríguez, L. (2010). Del diseño centrado en la forma al diseño centrado en el usuario. *Memoria del Primer Seminario de Diseño Industrial, 2010*.
- Morera, H. G. (2003). REFLEXIONES SOBRE WALTER BENJAMIN: APROXIMACIÓN A LA EXPERIENCIA PARA ABORDAR OTRAS FORMAS DE CONOCIMIENTO. *Revista de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica*, vol. II (100), 31-47.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales*, 8-27.
- Moxey, K. (enero 2009 número 6). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales*.
- Negri, A. (2004). *Negri on Negri: Antonio Negri in conversation with Anne Dufoumantelle*. London.
- Panofsky, E. (1970). *El significado en las artes visuales*. Buenos Aires: Infinito.
- Panofsky, E. (1973 original 1926). *La Perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets.
- Pevsner, N. (1958 español, original inglés 1936). *Pioneros del Diseño Moderno*. Buenos Aires: Infinito.
- Pianigiani. (2004). *Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana*. Recuperado el 2014, de Il Vocabolario Etimologico Pianigiani: <http://www.etimo.it>
- Piqué, E. (16 de 02 de 2013). "El diseño, hoy, es un instrumento obsoleto" Philippe Starck. *La Nación*.

Postrel, V. (2003). *The Substance of Style: How the Rise of Aesthetic Value is Remaking Commerce, Culture, and Consciousness*. New York: Harper Collins.

Press, Mike y Cooper, Rachel. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gilí.

Ramírez, J. L. (1997). LA TEORÍA DEL DISEÑO Y EL DISEÑO DE LA TEORÍA. *Astrágalo - Cultura de la Arquitectura y Ciudad*.

Rashid, K. (2010). Information Aesthetics in Industrial Design.

Rashid, K. (2008). *Karinmanifesto*. Obtenido de www.karimrashid.com/manifiesto_fr.html

Ricard, A. (2002). *Diseño ¿el arte de hoy?* Barcelona: Gustavo Gilí.

Rocca, P. T. (setiembre-diciembre de 2006). *Innovar desde la tradición: el caso Figari*. Obtenido de Revista Iberoamericana, Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación: <http://www.oei.es/revistactsi/numero7/articulo07.htm>

Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Serres, M. (21 de diciembre de 2013). Nuestras instituciones han sido creadas en un mundo que ya no existe. (J. M. Bellver, Entrevistador, & <http://www.elmundo.es/espana/2013/12/21/52b4e6c022601db6358b4584.html>, Editor) España.

Starck, P. (1996). *Starck.com*. Recuperado el 2014, de La La La Radio-High-Tech Edition 1996: http://www.starck.com/en/design/categories/industrial_design/high-tech.html#la_la_la_radio

Starck, P., & nota de Leberecht, T. (7 de abril de 2008). *Philippe Starck and "design is dead"*. Obtenido de CNET.

Sullivan, L. (1896). The tall office building artistically considered.

Torrent, R. (1995). Mujeres y diseño industrial, mujeres de la Bauhaus. *Asparkia: Investigación feminista*, (5), 57-70.

Torres, M. (s.f.). *La ropa instantánea*. Obtenido de [/www.dximagazine.com/seccion/entrevistas/interview-moda/manuel-torres.-la-ropa-instantanea](http://www.dximagazine.com/seccion/entrevistas/interview-moda/manuel-torres.-la-ropa-instantanea).

Tuttle, C. (Dirección). (2011). *2081. Finalmente todos seremos iguales (Finally Equal)* [Película].

UdelaR, P. E. (2012). *Facultad de Arquitectura*. Recuperado el marzo de 2014, de Plan de estudio para la carrera de grado de la Licenciatura en Diseño Industrial: perfil producto, perfil textil-indumentaria: http://www.farq.edu.uy/eucd/files/2013/11/Plan_de_Estudios_2013-.pdf

UdelaR, R. 7. (8 de junio de 2010). *ORDENANZA DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA CENTRO DE DISEÑO-FACULTAD DE ARQUITECTURA*. Recuperado el 2013, de Sitio Web de Expediente Electrónico: www.expe.edu.uy

UdelaR, R. (2 de setiembre de 2008). *Exp. 031760-003101-08*. Obtenido de Sitio Web de Expediente Electrónico: www.expe.edu.uy

UNESCO. (2008). *Etapas hacia las Sociedades del Conocimiento*. (UNESCO, Ed.) Recuperado el abril de 2014, de Autora: Mariela Genta: <http://www.unesco.org/uy/ci/publicaciones/EtapasHaciaLasSocConocimiento.pdf>

Valdivia Carlsson, H. (2000). La Racionalidad en la Obra de Bonsiepe. Universidad de Barcelona. Diploma de Estudios Avanzados.

Van de Velde, H. (1902). *Hacia un nuevo estilo*.

- Varas, A. G. (2011). *Filosofía de la Imagen*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Venturi, R. (1972, original 1966). *Complejidad y Contradicción en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gilí.
- Viola, B. Point of Departure Video instalación. *Point of Departure*. Parque de la Memoria, Buenos Aires.
- Walker, R. (1969). Diseño. *Centro de Alumnos del Dpto. de Diseño, Universidad de Chile*, 3.
- Werle, M. A. (2007). Vattimo y el carácter estético de la época actual. *A Parte Rei* 54. *Noviembre*.
- Whitford, F. (Dirección). (1994). *Bauhaus. The face of the 20 th century* [Película].
- Wolfe, T. (1989). *La palabra pintada*. Madrid: Anagrama.