

# DISEÑO POWER. ENSAYO CRÍTICO SOBRE LA HERENCIA DE LA BAUHAUS EN LA FORMACIÓN DE LOS DISEÑADORES DE LA FAUD-UNC, A CIEN AÑOS DE LA REFORMA

**Leonardo Cagliero, Santiago Esquibel y Florencia Moriena**

*Nombre:* Leonardo Cagliero (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1986) Diseñador Industrial. Profesor Asistente Cátedra de Morfología I, II y III, Diseño Industrial, FAUD, UNC. Investigador SeCyT, integrante del ELAPSS (Espacio Laboratorio de Arte/s, performance/s, Política, Salud y subjetividad/es) Facultad de Psicología, UNC

*Dirección:* Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* leocagliero@hotmail.com

*Áreas de interés:* morfología, semiótica, sociología, transdisciplina, enseñanza, derechos, políticas públicas, artes.

*Nombre:* Santiago Esquibel, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1996).

*Dirección:* Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* santiagoesquibel@outlook.com

*Áreas de interés:* enseñanza, historia, derechos, ciencias sociales, políticas públicas.

*Nombre:* Florencia Moriena, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1990).

*Dirección:* Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* morienaflo@gmail.com

*Áreas de interés:* enseñanza, historia, derechos, ciencias sociales, políticas públicas.

## Introducción

La presente ponencia consiste en un ensayo crítico en torno a los paradigmas que atraviesan la formación de diseñadores y diseñadoras industriales en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, y la relación entre estos, la escuela de la Bauhaus y la Reforma Universitaria de 1918 en un contexto actual que demuestra hoy un complejo entramado económico y socio-político que fue creado desde grupos económicos que definieron este mundo globalizado.



Se comenzará por determinar la influencia de los diferentes paradigmas que signaron a la Bauhaus como escuela de diseño y arquitectura en sus distintas etapas en relación a los diferentes paradigmas que actualmente determinan los procesos de enseñanza/aprendizaje en la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC. Dichos paralelismos se abordarán a partir de considerar el contexto político, económico y cultural de los procesos históricos correspondientes a cada región y su relación con el mundo. Para alcanzar dicho propósito, partiremos de los discursos y prácticas de los formadores y/o referentes de cada periodo, considerando, en relación a la Bauhaus: los directores de cada etapa (Walter Gropius, Hannes Meyer y Ludwig Mies van der Rohe; y en relación a la FAUD: el plan de estudios de la carrera y algunas propuestas y experiencias pedagógicas destacables en el *currículum* instituido.

Concluida la etapa anterior, se buscará establecer si las implicancias de dicha influencia son coherentes con los postulados y valores que resultan de la Reforma Universitaria de 1918 y, a su vez, si se corresponden con las

necesidades y demandas que emergen de los diferentes sectores sociales de la región considerando que nos encontramos en el contexto de las Universidades Nacionales de carácter público, laico y gratuito. Esto para poder poner en consideración cuanto de la formación actual está determinada por formas, pensamientos y metodologías que son el resultado de una cultura proyectual instituida en la academia como herencia de las primeras escuelas, cuanto es resultado de las conquistas alcanzadas por el movimiento estudiantil hace ya 100 años y cuanto de la misma busca dar respuesta a las necesidades y demandas que emergen de la región como resultado de una crisis global que demanda un cambio urgente de paradigmas en todos los ámbitos.

### **La Bauhaus. Entre reformas y vanguardias.**

Considerada la primera escuela de Diseño y Arquitectura, la Bauhaus surge en la República de Weimar, Alemania, enmarcada en una significativa crisis político-económica durante el período entre guerras. Fue constituida en 1919 por Walter Gropius, como resultado de la fusión de la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios, en consonancia con los postulados de un proyecto moderno de sociedad que rechazó en parte modelos culturales establecidos y atravesó grandes cambios sociales. El principal objetivo como escuela fue aportar a la recuperación económica del estado y a la mejora de la calidad de vida de la población a partir del desarrollo de productos de fabricación seriada accesibles a un gran porcentaje de la misma. Por otra parte, pretendía integrar el arte y la artesanía en una práctica unificada con el objetivo de anular la jerarquía entre las distintas formas de cultura visual instituidas que suponía la existencia de artes consideradas “menores” o “aplicadas”, otorgando una función ostensiva a las artes consideradas “mayores”, propias de la sociedad burguesa.



Inicialmente, la Bauhaus, retomó la discusión planteada en la Deutsche Werkbund, entre los formalistas representados por Behrens, y los funcionalistas liderados por Muthesius<sup>14</sup>. Soledad Martínez en su libro “Arte, Diseño y Poder”, explica con claridad la relación entre esta disputa y los diferentes roles que se pretendía cumpla el diseño en función de los grupos de poder y los intereses económicos de ciertos sectores. La autora plantea que los formalistas “rescataban la tradición y el oficio artesanal respondiendo a los intereses ostensivos de la burguesía”, asegurando que para ellos el fin del diseño era “significar”, por ende, “diferenciar” (Martínez, 2011, p 13); mientras que los funcionalistas “menos presionados por los imperativos sociales, intentaban resolver la relación forma-función de los objetos que debían acomodarse a la esfera de la producción [...] dejando de lado el ornamento por considerarlo superfluo”, postura que, afirma, también respondía a ciertos “intereses económicos” (Martínez, 2011, p 13). Esto pone

<sup>14</sup> Deutscher Werkbund, fundado en Múnich en 1907. El Werkbund buscaba un equilibrio entre las exigencias económicas, artistas y morales, así como una reconciliación entre el capitalismo y la cultura.

en evidencia que desde que la enseñanza del diseño comienza a institucionalizarse, está atravesada y condicionada por posturas contrapuestas que entienden a dicha profesión como un instrumento para “reproducir premisas hegemónicas” o como un medio para “promover la transformación social” (Martínez, 2011, p 9) En palabras de la autora “La representación que se construye y que fundamenta el campo del diseño entonces, es la que resulta de la lucha entre quienes ven al diseño como una forma de producción económica (perspectiva ideológica), y quienes creen que es un medio de transformación social (perspectiva utópica)” (2011, p12).

Para comprender la amplitud cultural en la cual se encuadró la Bauhaus, no basta con advertir la influencia de dicha disputa en el carácter de la institución, deben considerarse además las influencias ideológicas del comunismo y el constructivismo ruso, como así también la impronta del neoplasticismo y las teorías de un “nuevo hombre” vinculadas a una nueva vida “abstracta” sostenidas por el suprematismo. A pesar de que fue dirigida como una institución con aspiraciones antiacadémicas y reformadoras (Droste, 2006) la pedagogía de la enseñanza en la Bauhaus se considera no significó un “marco zero” (Wick, 1989 en Lourenço y Ribeiro, 2007), sino por el contrario se basó en la integración de modelos pedagógicos existente, siendo su curso preliminar lo que se supone la innovación académica más destacada (Droste, 2006). En relación a esto Lourenço y Ribeiro (2007) afirman:

*Es necesario tener en cuenta el "contexto global histórico en el que la Bauhaus representa sólo un punto de cristalización, aunque importante" (WICK, 1989: 70). Además, "hay que recordar el pensamiento de las corporaciones medievales (que ya había sido aprovechado por los Nazarenos y el círculo de Morris), las ideas reformistas de Gottfried Semper y el movimiento de las escuelas de artes y oficios del siglo XIX, (WICK, 1989, p.*

70). Por lo tanto, Walter Gropius no es responsable de una ruptura. Por el contrario, él se inspiró en modelos pedagógicos ya establecidos. (pp 2 y 3)

A casi un siglo de su fundación, es imposible negar la influencia de dicha escuela sobre diversos paradigmas que atraviesan y determinan la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño en todo el mundo, a pesar de que durante su corta existencia no logró generar el impacto económico que se pretendía en el contexto de una crisis signada por disputas ideológicas y de poder que la condicionaban y amenazaban de modo sistemático.

*Hasta la década de los cincuenta la Bauhaus permanecería en el mayor de los olvidos. Tampoco su presencia en la Alemania de Weimar había sido demasiado relevante fuera del ámbito académico. Ciertamente, no resulta fácil comprender la trascendencia que alcanzaría un fenómeno que, en cierto modo, fue tan marginal durante toda su existencia. (Vega, 2009, p 7)*

Más allá de las constantes que se reconocen a lo largo de la corta historia de la escuela a partir de su esencia antiacadémicista y reformadora (Droste, 2006), es dable reconocer que los directores Hannes Meyer y Mies Van Der Rohe -que sucedieron a Walter Gropius en su dirección- , fueron “fuertes opositores y rivales de la ocupación intelectual de la Bauhaus” (Droste, 2006), razón que significó un cambio sustancial en los diversos paradigmas y aspectos que determinaron cada período, implicando modificaciones fundamentales que comenzaban por el plantel docente y el modo de vinculación con el contexto, alcanzando además aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales que condicionaban la enseñanza impartida en sus talleres.



Proyecto

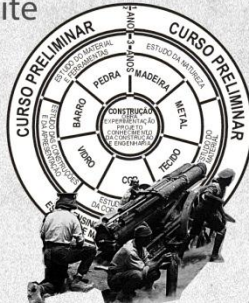
Libertad de cátedra

Profesionalismo

Expresionismo

Modelos "tipo"

Inclusión vs Elite



# Walter GROPIUS



“...su aportación a un país tan industrializado como Alemania fue prácticamente ridícula frente a la significación pedagógica que tendría con el paso del tiempo...”

**Primera dirección: Walter Gropius. Entre el expresionismo y la “libertad de cátedra”.**

La primera dirección de la escuela sentó las bases de la esencia que tendría la misma a lo largo de su historia. Tanto su manifiesto como su programa, dan cuenta de una postura radical que buscaba superar formas instituidas de enseñanza que respondían a paradigmas contrapuestos en disputa constante. La esencia de dicho proyecto, como ya se dijo, buscaba integrar la enseñanza del arte y la artesanía bajo el mandato de la arquitectura y la construcción, poniendo en evidencia una visión “holística”, no fragmentada, de la formación disciplinar. Más allá de esto se planteaba una estructuración del contenido en tres áreas, a saber: manual artesanal, aspecto pictórico y científico-teórico. Dicho contenido se abordaba de modo integral y articulado a través de un proceso de investigación-acción que implicaba la transferencia de los mismos en el desarrollo de un proyecto anual. Este proyecto se llevaba adelante en dos talleres diferenciados a partir de criterios de los “maestros”

de cada taller, denominados: de la forma (aspecto pictórico) y del oficio (manual artesanal). En relación a esto en el programa se aseguraba que "...la formación particular queda sometida al criterio de cada maestro dentro del marco del programa general y del plan de distribución del trabajo establecido semestralmente..."<sup>15</sup>. La postura evidenciada da cuenta de una suerte de libertad de cátedra con la que contaban los docentes que, en el caso de esta primera gestión, serían seleccionados más por su trayectoria e imagen, que por su ideología o visión de la realidad. Deyan Sudjic, escritor y actual director del Design Museum de Londres, asegura en relación a esto que Gropius "estaba dispuesto a aceptar un amplio espectro de voces entre el profesorado. Valoraba el talante mucho más que la adhesión a un credo determinado. Y además estaba abierto a sacar el máximo partido de las cualidades de sus rivales ideológicos" (Sudjic, 2014, 32). Dicha postura, pone en evidencia un marcado perfil profesionalista en la formación, que a pesar de plantearse al servicio de la industria y de la transformación de la sociedad, paradójicamente el único contacto que tenía con los mismos era mediante exposiciones y actos institucionales, generando una enseñanza descontextualizada a partir del desarrollo de proyectos utópicos que en la mayoría de los casos nunca fueron producidos en escala.

*No cabe duda que la masiva presencia de artistas vinculados a los movimientos de vanguardia hizo más intensa la experimentación puramente especulativa. Su aportación a un país tan industrializado como Alemania fue prácticamente ridícula frente a la significación pedagógica que tendría con el paso del tiempo. (Vega, 2009, p 8)*

Dos particularidades hacen muy significativa a la Bauhaus desde sus orígenes. En primer lugar, era una institución sostenida principalmente con fondos públicos que tenía la intención de alcanzar la gratuidad absoluta. Por otra parte, no se requerían antecedentes ni limitaciones en relación al género,

---

<sup>15</sup> Fuente: programa de la Bauhaus.



ni edad, generando un nivel de inclusividad que contrastaba significativamente con las prácticas corrientes. En el manifiesto fundacional el párrafo que refiere a la admisión plantea:

*Serán admitidas todas las personas sin antecedentes, sin limitaciones de edad ni sexo, cuya preparación sea considerada suficiente por el consejo de maestros de la Bauhaus y mientras se disponga de plazas suficientes. La cuota de la enseñanza es de 180 marcos anuales (gradualmente ira desapareciendo por completo a medida que aumenten los ingresos de la Bauhaus). Además existe una cuota de ingreso única de 20 marcos. Los extranjeros pagan cuotas dobles. Las solicitudes deben dirigirse al secretariado de la Staatliches Bauhaus de Weimar”<sup>16</sup>*

Vale aclarar que, a pesar de las características arriba descriptas, había un cupo máximo que estaba determinado por la relación docente-alumno que Gropius consideraba ideal y que correspondía a 164 plazas. Esto, implicaba un proceso de selección de los aspirantes mediante el curso preliminar, otorgando al alumnado un aura de elitismo que se correspondía con ciertas posturas que diversos autores confieren a Gropius.

*En esos “años de aprendiz”, Gropius había desarrollado una imagen idealista de su propio proceder, donde la arquitectura gozaba de un alto valor cultural y el arquitecto era portador de rasgos de genialidad que hacían referencia a la concepción del ser humano definida por el filósofo Friedrich Nietzsche. (Droste, 2006, p69)*

Debido a diversos problemas relacionados al financiamiento y rentabilidad de la escuela que tensionaban las relaciones con el alcalde de Dessau, Fritz Hesse, se produce la dimisión anticipada de Walter Gropius como director de la institución en marzo de 1928, nombrando en el mismo acto a Hannes Meyer como su sucesor.

---

<sup>16</sup> Fuente: programa de la Bauhaus.



**Segunda dirección: Hannes Meyer. Entre lo popular, la extensión y el cientificismo.**

Cuando decimos que la Bauhaus estuvo signada por el reformismo, no nos referimos solamente en relación entre dicha escuela e instancias previas de formación. Cada cambio en su dirección implicó diversas transformaciones y Meyer no fue una excepción en ese sentido. Bajo su dirección se realizó una profunda reforma académica que implicó la supresión de diversos paradigmas y posturas que conferían heterogeneidad a la formación, reduciendo las mismas a solo tres tendencias de corte cientificista: el comunismo, el grupo Suizo ABC y el círculo vienés. Si bien el comunismo fue determinante, la influencia del grupo suizo ABC (cuyo punto de partida eran los constructivistas rusos) y el círculo vienés (corriente de pensamiento filosófico basado en el concepto “ciencia unitaria”) presentan una gran relación con este nuevo perfil. Vale destacar que dichas modificaciones

alcanzaron inclusive al curso de admisión. Magdalena Droste (2006) comenta al respecto:

*El amplio espectro de ideas que había poblado la Bauhaus de Gropius fue sustituido por tres tendencias que pretendían ser científicas. Entre ellas, la que tuvo consecuencias históricas más significativas fue sin duda el comunismo, que atribuía una visión científica del mundo. “Los representantes estudiantiles vienen con comunismo”, escribió Oskar Schlemmer a su mujer el 27 de enero de 1928. También Meyer declaró ser un “marxista científico” ante el alcalde Hesse, quien gestionó su despido sin previo aviso. (p 69)*

Este cambio trajo aparejado como consecuencia el alejamiento de un grupo de maestros que adherían a posturas de corte más “formalistas”, que lógicamente fueron reemplazados por “racionalistas”, “que se comprometían socialmente y rechazaban el “arte”” (Droste, 2006).

El origen de esta reforma se encuentra en el cuestionamiento que Meyer hacía respecto de las posiciones de Gropius acerca de la relación entre arte e industria, dado que las consideraba “superficiales y completamente dominadas por la estética” (p 5, 2009) Meyer, en cambio, defendía la idea de que el diseño debía estar al servicio del pueblo y cuestionaba la idea de un “estilo Bauhaus” (Sudjic, 2014, p 33), basándose en la idea de dar prioridad a los requerimientos por sobre el lujo. En 1929, Meyer sostenía:

*La Bauhaus de Dessau no es un fenómeno artístico, sino social. En tanto que diseñadores creativos, nuestra actividad está determinada por la sociedad, y es ella la que delimita el alcance de nuestra tarea. ¿No pide la sociedad alemana actual miles de escuelas, parques y casas populares; cientos de miles de pisos populares; millones de muebles populares? Ante esto, ¿qué vale el farfullar de los entendidos tras cubos cubistas de la*

*objetividad de la Bauhaus? Es así como asumimos la estructura y las necesidades vitales de nuestra comunidad.*

*Intentamos llevar a cabo el estudio más amplio posible de la vida popular. Intentamos comprender el alma popular y conocer a esta comunidad tanto como sea posible. En tanto que diseñadores creativos, somos servidores de la comunidad. Nuestro trabajo es un servicio al pueblo. La vida aspira a la armonía. Crecer significa esforzarse por alcanzar el aprovechamiento armonioso de oxígeno + carbono + azúcar + almidón + proteína. Trabajar significa buscar la forma armoniosa de existencia. No buscamos un estilo o una moda Bauhaus. Ni una decoración a la moda de superficie plana dividida horizontal y verticalmente, toda envuelta en estilo neoplástico. No buscamos construcciones geométricas o estereométricas, ajenas a la vida y hostiles a la funcionalidad. No estamos en Tombuctú: nuestro diseño creativo no sigue los dictados del rito y la jerarquía. Despreciamos cualquier forma que se prostituye y se convierte en fórmula” (Sudjic, 2014, p 33)*

A pesar de que algunos autores consideren que dicha postura estaba muy alejada de las posibilidades de la escuela, o como plantea Deyan Sudjic “muy alejada de la realidad de la producción incluso en el momento de su primera formulación” (2014) lo cierto es que bajo el mandato de Meyer se logró aumentar las regalías obtenidas por la producción de los talleres a partir de fortalecer el vínculo con el medio socio-productivo. En relación a esto Eugenio Vega (2009) comenta:

*Aunque para facilitar la relación con la industria, la Bauhaus creó una pequeña organización comercial que se ocupaba de la venta de sus modelos, su repercusión económica fue irrelevante, tal vez un poco mejor con Hannes Meyer pero insuficiente en cualquier casa. (p 9)*

Otro cambio sustancial que realizó Meyer como reacción a cierto carácter elitista que definía la escuela, corresponde al aumento del número de

estudiantes a casi 200 y un correspondiente aumento de la duración del plan de estudios. Gran parte del estudiantado no solo aceptaba las propuestas y posturas implementadas por Meyer, sino que incluso llegaron a organizar una célula del partido comunista dentro de la escuela, agudizando las tensiones que amenazaban la continuidad de la misma debido a que Hannes se negó a expulsarlos

Hacia 1930, Meyer realiza un último cambio en la orientación que consiste en una “aproximación al Marxismo” (Droste, 2006) que, junto con algunas declaraciones ya citadas, las crecientes tensiones internas y externas generadas a razón del empoderamiento por parte de los estudiantes, entre otras situaciones, conllevaron a su inmediato despido sin previo aviso. Decisión tomada por el alcalde Hesse y avalada por el consejo de maestros de la escuela “a modo de golpe de estado durante las vacaciones” (Droste, 2006).

### **Tercer dirección: Ludwig Mies van der Rohe. Entre el proyecto, las limitaciones y el elitismo.**

La elección de Mies Van der Rohe como sucesor de Hannes Meyer no fue casual. A pesar de las grandes diferencias que los confrontaban, fue Walter Gropius quien lo sugiere como sucesor. En relación a esta decisión, algunos autores la entienden como un último intento de salvar a la escuela frente a un clima político que degeneraba cada vez más hacia el totalitarismo y, siendo que Mies era considerado “apolítico” y se encontraba entre los arquitectos modernos más destacados de la república de Weimar, es dable suponer que era quien tenía más posibilidades de diluir la impronta comunista que matizaba a la escuela y al diseño moderno.



Al igual que su predecesor, ni bien asume su cargo, Mies, realiza reformas sustanciales en términos académicos. Comienza por calificar a Meyer de “patético” (Sudjic, 2014, p 34) e intenta eliminar toda suerte de libertad y participación que constituyan formas de empoderamiento del estudiantado, entre otras: estableció horarios regulares, limitó las actividades políticas dentro de la escuela, eliminó toda representación estudiantil en el Consejo de Maestros y expulsó a los estudiantes comunistas de la escuela. En relación a su actitud Magdalena Droste afirma: que “También en su estilo de gestión, Mies se diferenció de Gropius y Meyer. Fue calificado de inabordable y autoritario. Como persona, cultivaba una imagen elitista” (2006, p 83)

En oposición a Meyer y, a razón de diversos cambios originados por la crisis mundial de 1929 y los problemas de financiamiento, Mies modificó la distribución de la carga horaria reduciendo las horas destinadas al taller en beneficio de las horas de proyecto, limitando la posibilidad de materializar los mismos. Esto implicó que el fin último del ejercicio sea el proyecto,

generando una sobrevaloración de la práctica y el pensamiento proyectual por sobre las necesidades reales de la población, diferenciándose claramente de la Bauhaus de Gropius y Meyer que siempre “defendió claramente el compromiso social” (Sudjic, 2014). Eugenio Vega (2009) agrega al respecto:

*Ante las exigencias del nuevo entorno, los nuevos procesos tecnológicos y la propia demanda del público, condicionada por la cada vez más madura “cultura de masas”, todos los componentes del diseño Bauhaus se redujeron a la dimensión única del proyecto, que preservó su gran relevancia”. Aunque la Bauhaus y todas las manifestaciones de diseño moderno ejercieron una fundamental influencia sobre la actividad creativa, lo cierto es que nunca tuvieron nada que ver con lo que se vendía ni con lo que la gente quería comprar. (p 10)*

Respecto a las posturas e ideas que determinaban el perfil de la formación el nuevo director se diferenció también tanto del formalista Gropius como de racionalista Meyer (Droste, 2006). A partir de definir a la práctica como “arte constructivo”, teoría que suponía entender a la materialidad más allá de una “simple función” (Mies van der Rohe en Droste, 2006), propuso a la Bauhaus como una escuela de Arquitectura asentada en su propia teoría del espacio basada en una cuidadosa selección, tratamiento y combinación de materiales (Droste, 2006), lo que implicó una consecuente pérdida de la ya limitada diversidad de posturas que permitía la escuela, además de una disminución significativa del profesorado. En palabras de Magdalena Droste “La oferta de enseñanza de la Bauhaus era escasa en comparación con las otras escuelas superiores, pues, en sus estudios avanzados, el estudiante no podía escoger entre diversas cátedras de diseño, sino sólo entre Mies van der Rohe y Hilberseimer” (2006, p 90)

Respecto a la admisión, a pesar de subordinar dicha selección a una decisión personal, mantenía la postura original de Gropius que desestimaba la



necesidad de una titulación previa, además de reducir nuevamente el número de plazas, asegurando al respecto “Hay que permitir construir a todo aquel que tenga talento para ello, sin considerar su origen ni su nivel cultural” (Mies van der Rohe en Droste, 2006).

A pesar del esfuerzo de Mies por dar cuenta que las corrientes modernas, así como la Bauhaus, “no eran culturalmente bolcheviques, sino alemanas” (Droste, 2006), fue imposible impedir su cierre por parte del partido nacionalsocialista (NSDAP). “Una mañana llegó a la nueva ubicación de la escuela y se encontró con guardias armados apostados en la entrada, y a profesores y alumnos encerrados por la Gestapo” (Sudjic, 2014, p 35)

El cierre definitivo de la escuela y el éxodo de sus protagonistas motivados por el exilio, generaron una diseminación de las diferentes posturas y metodologías de dicha escuela en diversos países, razón que explica en parte, porque el legado de la Bauhaus continuó y continúa influyendo en la pedagogía del diseño en toda institución donde se imparta.

### **La FAUD, UNC, hoy. Entre el cientificismo, lo proyectual y la falta de articulación.**

La carrera de Diseño industrial surge en la FAUD, UNC hace poco más de 28 años en un contexto donde, luego del significativo deterioro de la industria nacional a razón de las políticas neoliberales impartidas por el gobierno de facto, se suponía necesario y estratégico la creación de carreras de grado que incentiven y potencien el desarrollo del sistema industrial nacional en pro de favorecer la recuperación socio-económica y cultural de la región y poder ofrecer productos competitivos a escala mundial en un mundo cada vez más globalizado. Durante el proceso de gestación de la carrera, el Arq. Osvaldo

Pons<sup>17</sup> envía una nota al entonces Ministro de Comercio Exterior de la provincia de Córdoba en la que afirma, “Los industriales argentinos se tienen que proyectar con sus productos a competir con el mercado internacional. Y este mercado exterior es de rigurosa competencia. Tenemos que prepararnos para ello. Sin DISEÑO INDUSTRIAL no hay exportación”<sup>18</sup>

Dicha postura evidencia que, desde el inicio, se entiende a la profesión como un componente estratégico para lograr competitividad en lo que refiere a la producción industrial, en consonancia con el proyecto de modernización de la enseñanza, comenzado en la UNC gracias a los reformistas en 1918, que con el tiempo devino en una orientación a favor de los intereses de la producción, sentando las bases de una subjetividad emergente a partir de un modelo fuertemente disciplinador. Para esto, se determinó en el perfil profesional que el egresado D.I. “debe poseer una profunda conciencia crítica con relación a la incidencia de su actuar”<sup>19</sup> sobre diversos aspectos de la realidad, incluyendo lo educacional, lo ambiental, lo cultural, el desarrollo industrial y tecnológico -entre otros- determinando la necesidad de poseer el conocimiento científico y técnico necesario para poder armonizar dichos factores al momento de proyectar productos a ser fabricados por medios artesanales o industriales. Este perfil, evidencia el valor del conocimiento científico/técnico necesario para ejercer la profesión, que se corresponde con un paradigma de formación científicista que signa la formación académica en su totalidad, del cual la FAUD, no está exenta. Dicho paradigma, que constituía la esencia del proyecto moderno, fue puesto en valor de modo categórico en relación a la formación de proyectistas durante el mandato de Hannes Meyer en la Bauhaus, siendo luego profundizado de modo sustancial por la escuela de ULM y por diversos procesos regionales.

---

17 A partir de 1987 el Arq. Osvaldo Pons queda a cargo del desarrollo del proyecto de creación de la carrera debido a su reconocida trayectoria signada por la imbricación de Arquitectura con la producción industrial.

18 Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC.

19 Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC.



El plan de estudios actual<sup>20</sup> estructura la totalidad del contenido curricular básico a lo largo de diversas asignaturas que se organizan por áreas de conocimiento y se distribuyen de modo coherente y en correspondencia en un curso de ingreso y tres (3) ciclos de formación que incluyen cinco (5) niveles de cursado, además de los idiomas. Dicha estructuración, a pesar de las vinculaciones y correlaciones evidenciadas a partir de las áreas y niveles que considera, no explicita instancias de articulación significativa entre las diferentes disciplinas, tendiendo a concebir una formación fragmentada y excesivamente parcializada que poco tiene que ver con el tipo de pensamiento (complejo) que se infiere como condición sustancial para el ejercicio profesional en relación no solo al perfil estipulado, sino también en base a las demandas que emergen de las prácticas y problemáticas actuales. En relación a esto, podemos notar una similitud con la estructura de los diferentes programas de la Bauhaus en donde se observa la organización de

---

<sup>20</sup> Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC

un contenido (bastante más reducido) en diversas “asignaturas” y “niveles” aunque, inclusive a nivel gráfico, en el caso de Gropius y de Meyer se observan articulaciones y relaciones muchos más explícitas y determinantes a favor de la realización de un proyecto general.

Es dable destacar que el plan arriba mencionado supone una instancia de integración y síntesis a partir de la simulación del ejercicio proyectual en la asignatura denominada Diseño Industrial<sup>21</sup>, siendo esta la instancia donde deben ser transferidos y aplicados diversos contenidos impartidos en las asignaturas simultáneas y de los niveles precedentes. Esto admite una diversidad de articulaciones en horizontal, vertical y en transversal que, debido a no estar establecidas en el plan de estudio, terminando quedando sujetas a la voluntad de los responsables de cátedra. En relación a esto, vale destacar que en la implementación actual del *curriculum* se observan diversas instancias proyectuales en asignaturas que no se corresponden a la troncal, situación da cuenta de una especie de “sobrevaloración del proyecto” como metodología de enseñanza, entiendo además a este como la finalidad última y/o única del ejercicio profesional<sup>22</sup>, situación que genera además una sobrecarga en cuestiones de tiempos y recursos materiales necesarios para poder “producir” las presentaciones (o elementos mediadores), en detrimento del tiempo necesario para reflexionar en torno a lo realizado y poder formar así una consciencia crítica respecto de su actuar. Dicha situación, se ve agravada por el excesivo enclaustramiento propio de la formación corriente que admite una objetivación tal de sujetos y contextos habilitando simulaciones de un ejercicio profesional bajo condiciones que distan significativamente de las realidades socio-productivas y económicas en que se desarrolla la práctica real en nuestra región. Esta puesta en valor del proyecto como finalidad última de la práctica y como principal metodología

---

<sup>21</sup> Dicha asignatura se denomina Introducción al Diseño Industrial en primer año y Diseño Industrial I, II, III y IV en los sucesivos niveles.

<sup>22</sup> Las incumbencias detalladas en el texto ordenado del plan de estudio dan cuenta de un alcance que excede ampliamente la práctica proyectual.

de enseñanza se reconoce en los últimos años de la escuela de la Bauhaus, cuando se encontraba bajo el mandato de Mies Van der Rohe.

*Si en algo influyó la Bauhaus, y en general el Movimiento Moderno, fue en la desmedida relevancia que adquirió el proyecto frente a los otros factores que conforman el proceso del diseño. Al convertir la ideación en esencial, situar en un mismo plano aquello que finalmente se produce como lo que no; dio el mismo valor a lo que llenaba los escaparates de las tiendas y lo que no pasaba de la mesa de dibujo. Es decir, eliminó la condición económica de las premisas del diseño, un planteamiento con el que era difícil atender la verdadera dimensión “social” del diseño. (Vega, 2009, p 10)*

Por otra parte, y en adición a lo arriba planteado, es posible reconocer también como “herencia de la Bauhaus” el uso de la denominación “taller” para designar al espacio destinado a la formación de proyectistas, aunque este se asemeje más a un aula. Dicha denominación, podemos suponer, tiene su origen en el tipo de formación propia del mandato de Gropius y de Meyer caracterizada por la experimentación, desarrollo y materialización de los “proyectos” en los talleres de la escuela.

En relación a la posibilidad de ingreso y cursado, la FAUD, UNC en el marco de las Universidades Nacionales de carácter públicas, laicas, gratuitas y masivas, permite el ingreso y el cursado de modo gratuito (situación pretendida ya en el manifiesto fundacional de la Bauhaus) de la totalidad de aspirantes que aprueben en tiempo y forma las dos asignaturas que constituyen el curso de ingreso. Esta situación genera una masividad en el cursado que poco tiene que ver con el ideal de relación docente-alumno pretendido por Gropius. Al igual sucede con los requerimientos previos necesarios que en el caso de nuestro sistema educativo exige la certificación

de una formación precedente correspondiente al nivel medio, cuando en la escuela alemana no se requería una formación anterior.

### **Reforma de 1918. Entre los dolores que nos quedan y las libertades conseguidas.**

Entre los postulados reformistas encontramos dos que poseen una relación consustancial con ciertos aspectos que caracterizaron a las gestiones de Gropius y de Meyer y que, paradójicamente, continúan siendo una deuda por parte de la FAUD. Estos son: la libertad de cátedra y la función extensionista de la universidad.

En relación a la libertad de cátedra, el *curriculum* actual de la FAUD, presenta una situación un tanto ambigua: solo la asignatura troncal, es decir Diseño Industrial, posee cátedras diferenciadas en posturas e ideas (con excepción de Diseño Industrial IV correspondiente al trabajo final de la carrera, constituida como una cátedra única). A pesar de esto y considerando que cada cátedra se dicta en un único turno y posee un cupo máximo, no es posible hablar de una libertad real de elección de cátedra. Por otra parte, el resto de las asignaturas están constituidas también como cátedras únicas en las que la máxima posibilidad de elección por parte del estudiantado se limita al Profesor Asistente<sup>23</sup>, aunque esta posibilidad está también condicionada por la necesidad de hacer equitativa la distribución de estudiantes entre el plantel docentes en pro de establecer la mejor relación docente alumno posible. Esta situación se asemeja en gran medida a la Bauhaus de Gropius en las que la heterogeneidad de posturas e ideas de los profesores era la que permitía una posibilidad de elección de un perfil de formación en relación a los valores y preferencias personales. Igualmente, dichas circunstancias ponen en

---

<sup>23</sup> El cargo de Profesor Asistente en la UNC se corresponde con el anterior Jefe de Trabajos Prácticos.



evidencia que el presente postulado constituye una de las grandes vergüenzas que nos quedan”<sup>24</sup> a 100 años de la Reforma Universitaria.

Por otra parte, considerando el beneficio que tuvieron tanto para la escuela como para el contexto inmediato las posturas adoptadas por Meyer, que implicaban una fortalecida articulación con la industria y una orientación de la producción hacia las necesidades de la comunidad, es llamativo el excesivo enclaustramiento que continúa signando la formación académica en la FAUD<sup>25</sup>, aun cuando uno de los postulados reformistas más distintivos corresponde a la función de extensión universitaria. Cabe aclarar que cuando hablamos de extensión universitaria en el contexto actual, al igual que lo planteaban los reformistas, entendemos a la misma a partir de la misión que tiene la universidad de asumir al conocimiento como una construcción social que debe incluir a los diversos actores y a la diversidad de conocimientos “no

<sup>24</sup> Expresión popularizada extraída del manifiesto liminar. Fuente: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

<sup>25</sup> Con excepción de experiencias aisladas que se articulan en torno a trabajos prácticos puntuales enmarcados en los programas de cátedras, pero nunca como consecuencia de una política académica.



disciplinados” en pro de lograr que la sociedad se beneficie y empodere a partir de estos aportes y que la Universidad se enriquezca a partir de la incorporación de otros saberes, permitiendo la construcción de un conocimiento diverso y situado, además de la elaboración de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de políticas públicas. En relación a esto, en el informe final de la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en la Ciudad de Córdoba el pasado mes de junio, se dispuso que:

*De cara a tantos desafíos sociales que enfrenta la región, la educación debe construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, en miras al desarrollo humano de cada entorno, articulando tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen, en la convergencia de la actividad especializada, la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia ética y estética en armonía territorial más allá de cualquier impacto. Es imperioso considerar igualmente a todos como personas únicas e inacabadas, como facilitadores del cambio y como agentes de su propio desarrollo mediante la generación de mecanismos para el crecimiento personal y social, y para la constitución de comunidades. Es decir, la educación superior es co-creadora de conocimiento e innovación, haciendo de estos, como saberes articulados a prácticas sociales, herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos. La región debe ser promotora de ciencia para todos, ciudadanía crítica y gobernanza auténtica, democrática y transparente, para hacer efectiva la construcción de relaciones territoriales rehumanizadoras con todos los actores, mejorando los niveles de comunicación entre ellos y haciendo posible la elección de los*

*mejores aportes, lo cual genera relaciones de corresponsabilidad que facilitan el buen vivir.*<sup>26</sup>

Retomando las posturas que Soledad Martínez reconoce en base a los posibles roles que se pretendía cumpla el diseño en función del poder (al momento de creación de la Bauhaus), que se contraponen entre “quienes ven al diseño como una forma de producción económica (perspectiva ideológica), y quienes creen que es un medio de transformación social (perspectiva utópica)” (Martínez, 2011, p12), es posible asegurar que dicha disputa continúa condicionando los planes, programas y prácticas que determinan los procesos de enseñanza/aprendizaje de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, a pesar de la emergencia que demandan las problemáticas sociales de la región que son, en parte, consecuencia de un actuar profesional que responde a prácticas hegemónicas instituidas que van en detrimento de la salud pública, ambiental y colectiva.

Frente a esto surge la necesidad de repensar hasta qué punto la formación de diseñadores y diseñadoras industriales en la FAUD, UNC debe estar signada por paradigmas que surgen de una escuela alemana de hace 100 años que muy poco influencia tuvo en un contexto de crisis socio-económica; o condicionada por los postulados que determinaron un grupo de estudiantes locales hace casi 100 años en un contexto que nada se asemeja a la realidad regional y transnacional actual, en el contexto de un mundo globalizado que reclama con urgencia un cambio de paradigmas en donde además, la Educación Superior constituye un terreno de disputa en tiempos donde el conocimiento y la propiedad intelectual juegan un rol determinante en las relaciones de poder y en la posibilidad de emancipación y transformación social de la comunidad toda en tiempos de un capitalismo cognitivo.

---

<sup>26</sup>Declaración final CRES 2018. Fuente: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

## Referencias Bibliográficas

- Droste, M. (2006). La Bauhaus, 1919-1933, reforma y vanguardia. Köln: Taschen
- Lourenço, C. Y Ribeiro, S (2007). História e Pedagogia: a influência da Bauhaus para o Ensino do Design. Accedido el 06 Sep 2018 [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/encuentro2007/02\\_auspicios\\_publicaciones/actas\\_diseno/articulos\\_pdf/A129.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A129.pdf)
- Martínez, S. (2011) Arte, diseño y poder. Córdoba: Amerindia.
- Sudjic, D. (2014). B de Bauhaus. Un diccionario del mundo moderno. Madrid: Turner publicaciones
- Vega, P. (2009) “Diseño y consumo en tiempo de crisis I. La desintegración de la Bauhaus”. Paperback nffl 6. ISSN 1885-8007. Accedido el 06 Sep 2018 <http://www.artediez.es/articulos/vega/bauhaus.pdf>