Pablo Tesone | pablotesone@gmail.com
Taller de Diseño en Comunicación Visual 4-5 A
Facultad de Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN
El paso por la formación y la docencia del diseño me llevó a una serie de reflexiones en torno a los contenidos de la carrera y al modo en que se vinculan entre sí. En estas páginas trataré de argumentar sobre las diferencias que encuentro entre una formación centrada en lo tecnológico y otra en lo artístico, y qué podemos hacer para asumir la razón de ser de una disciplina como el diseño en la Facultad de Artes.

PALABRAS CLAVE
Diseño; tecnología; arte.

ABSTRACT
The journey as a student and as a teacher of Design led me to a series of thoughts about the career contents and the way in which they are linked to each other. In these pages I will try to argue about the differences that I find between an education based on technology and another, on art, and what can we do to assume the raison d'être of a discipline like design at Facultad de Artes.

KEYWORDS
Design; technology; art.

031062

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribucion-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

01

ARTÍCULO

Se cumplen sesenta años desde aquel 3 de octubre de 1962 en el que el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata aprobó la creación de las carreras de diseño en el marco de la, entonces, Escuela Superior de Bellas Artes (ESBA). Seguramente mucho se escriba en torno a la fecha y es sabido que existen numerosas investigaciones que giran en torno al devenir histórico de la disciplina.

Particularmente, me interesa reflexionar sobre el carácter de la carrera y las diferencias en el perfil que pueden trazarse si miramos la estructura curricular de los comienzos y la que transitamos en la actualidad. Sobre todo si entendemos que, en gran medida, esas configuraciones establecen una relación directa con el tipo de estudiante y profesional que se forma. Trataré de establecer mis argumentos por medio de aquello que los planes de estudios y sus contenidos mínimos delimitan. Sumado a ello, veré el peso que se otorga a las denominaciones, y de qué manera se dan los distintos ordenamientos y conexiones entre las partes de esas estructuras.

0: LOS COMIENZOS

En el año 1959, previo a su aprobación definitiva, se presentó una propuesta de plan de estudios para la carrera de Diseño que recopilaba y condensaba las experiencias que un grupo de docentes y estudiantes habían desarrollado hasta ese momento. Al año siguiente se creó, con carácter experimental, el Departamento de Diseño de la ESBA, hecho que significó el primer paso en la institucionalización de la disciplina (Padrón, Perri *et al*, 2022). En aquella primera estructura curricular aparecen materias que nos pueden resultar familiares si vemos la currícula actual: Taller Básico de Diseño y Tecnología. Otras, no tanto: Introducción a la Teoría de

la Producción, Economía o Sociología (Heiner *et al,* 2002). Sin embargo, nos dan una pauta de algunas características de la formación, situado el país en pleno modelo económico desarrollista y en la entrada, si es que existe algo así, a la posmodernidad.

Algunas asignaturas pervivieron durante mucho tiempo hasta la reciente reforma del Plan de Estudios (2021), en la que dejaron de formar parte de la currícula. La estructura —alrededor de veinte materias divididas en cuatro años— tenía claras similitudes con la que regía las carreras de la Escuela Superior de Diseño de Ulm (Hochschule für Gestaltung Ulm), hito en la historia internacional del diseño. En términos epistemológicos, la huella que imprimió la escuela alemana en aquellos primeros momentos no solo influyó en una manera particular de entender el diseño. Las palabras de Roberto Rollié , una de las personalidades que participó de aquellas experiencias, lo hacen explícito: «es evidente la importancia que tuvo para mí y para mis colegas el modelo de Ulm, incluyendo todas sus posturas críticas que, desde el punto de vista de Tomás Maldonado, le hacía a las experiencias de la Bauhaus». Y prosigue: «más que la Bauhaus, para nosotros fue la presencia de la Escuela de Ulm, con una concepción más 'definidamente técnica y científica', la que eclipsaba las demás tendencias» (Rollié, 1987, p.4). Tenemos aquí un primer indicio de las características del perfil profesional que se buscaba.

Por su parte, Silvia Fernández (2002) destaca esos paralelismos y el trazo de Ulm en los planes de estudio de las carreras de diseño de nuestra casa de estudios en la medida que ambas instituciones significaban una bisagra entre la modernidad y la posmodernidad y ponían a la sociedad como centro de sus consideraciones.

La herencia fue de tal magnitud que se manifestó incluso en la denominación de la carrera y de las asignaturas: Medios de Representación, Historia de la Cultura o Semiótica, por nombrar tres de las que compartieron nombre. No obstante, podemos rastrear en Visión[1] uno de los pilares de la incipiente formación. Con el estudio de la «cualidad formativa de impresiones sensoriales en conjuntos orgánicos y unificados con todas las características de un organismo vivo» (Cartier en Padrón, Perri *et al*, 2022) se abordaban cuestiones que tenían que ver con a la composición —conectada con los principios de proximidad, agrupación y equilibrio que podemos relacionar con la teoría de Gestalt— y el color y sus propiedades. Esta materia fue el antecedente inmediato de lo que se conoce actualmente como Lenguaje Visual.

1. En la estructura curricular de la HfG Ulm podemos encontrar su equivalente en *Visuelle Methodik (Metodología Visual)*. Alejandra Gaudio (2002) traduce el nombre como Métrica Visual.

Repasemos: teníamos tres materias que cruzaban longitudinalmente el plan de estudios y eran dictadas en todos sus años: Taller, Tecnología y Visión. Así, quienes estudiaban en esa época exploraban

contenidos vinculados con la composición y el color con los materiales, sus tratamientos y los modos en que se empleaban, y tenían un espacio curricular en el cual combinarlos y ponerlos en juego para la realización de distintas producciones de diseño.

La versión del Plan de estudios del año 1965 (Heiner *et al*, 2002) convertía a estos espacios en talleres: de Diseño en Comunicación Visual, de Tecnología, de Visión. Aún con ciertos matices —por ejemplo, las materias ya no tienen en su denominación la referencia a su metodología de abordaje, como taller—, podemos decir que el Plan de estudios actual mantiene esa línea: Diseño, Tecnología y Lenguaje Visual, respectivamente. No es mi interés embarcarme en un análisis pormenorizado de los contenidos de cada materia. Sin embargo, me animaré a plantear una hipótesis: los contenidos de Diseño —o Taller— continúan rigiéndose por la tecnología, sus devenires y sus diversas acepciones y no por aquellos contenidos que son propios de la disciplina.

1: EL PROBLEMA

Si observamos los contenidos mínimos de la materia Taller de Diseño en Comunicación Visual o de su sucesora, Diseño en Comunicación Visual, veremos que, más allá de algunos detalles que las distinguen, abordan la identificación y la imagen de marca y de producto, los medios y el diseño editorial y el diseño en el entorno o de señalética. Hasta aquí, nada que sustente nuestra hipótesis.

Si ponemos el ojo sobre los contenidos mínimos de Tecnología aparecerán, *grosso modo*, los sistemas de impresión, la narrativa audiovisual y los materiales. Así, los primeros nos permiten generar la papelería en la que se evidencia la imagen de marca y se constituyen como la base para adentrarnos en el diseño editorial. La segunda nos servirá de apoyo a lo que sucede en los medios y los terceros nos serán útiles para generar los proyectos de señalética.[2]

Hasta allí parece no haber inconvenientes. Pero, la identificación marcaria o de producto, los medios y la señalética, ¿son contenidos? Si así fuera, ¿la papelería es el campo en el que la imagen marcaria se hace evidente de manera más cabal? ¿La única manera de estar en los medios es a través de un relato audiovisual? ¿La señalética es un campo de acción en sí mismo? Si ese fuese el caso, ¿podrían caracterizarse como áreas temáticas o de inserción laboral, más que como contenidos?

En charlas informales con grupos de estudiantes es común que, además de *Taller,* sus preocupaciones académicas se centren en las

2. En el número 2 de *tipoGráfica* (1987), a raíz del 25 aniversario de creación de la carrera, puede verse un detalle del plan de estudios de ese momento. Allí, las únicas materias que tienen algún tipo de aclaración son las tecnologías. El primer nivel se dedicaba a los «fundamentos»; el segundo, a «sistemas de impresión»; tercer año transitaba lo relacionado a «audiovisual», cuarto, al «espacio arquitectónico y urbano» y quinto (reemplazado posteriormente por la materia Mercadotecnia), «nuevas tecnologías y realidad nacional» (p. 5).

ejercitaciones que se proponen desde *Tecno*. Podemos aventurar que Tecnología aparece en el imaginario como un espejo en el cual las y los diseñadores deben mirarse. De esas mismas charlas surge que Lenguaje Visual «es para *Plástica*». Hay un prejuicio, basado en la consideración de que algo corresponde a una u otra disciplina por la manera en que se realiza —supongamos, una producción enmarcada y montada sobre una pared que forme parte del abordaje de la retórica—, o el refuerzo del estereotipo del artista y de aquello que puede caracterizarse como *obra*. Entonces, aquí sí parece haber, al menos, dos inconvenientes: el primero, la ruptura simbólica de la tríada con la cual se estructuró la carrera desde sus comienzos. El segundo, la condena a un lugar menos protagónico de una materia que se encuentra, actualmente, en tres años de la carrera y que, como vimos, aborda contenidos ineludibles para la formación. ¿Acaso el color o los principios perceptuales son menos importantes que los modos en los que se materializan? La idea y su materialización, ¿no son parte de un mismo hecho?

Tengo la sospecha de que estamos formando personas que miran los problemas —léase temas— de diseño como si fuesen de índole, primordialmente, tecnológica y no poética. Si bien no son esferas antagónicas, las limitaciones con las que se encuentran, y que vemos muchas veces en las aulas, nos hacen dudar de esa afirmación. Como si la tecnología estuviese restringida a la técnica y no a una acepción más amplia.

A modo de ejemplo, si trabajásemos con la escala muchas de las resoluciones tendrían las características que la tecnología nos posibilita. ¿Acaso no es eso lo que sucede todas las veces? Sin dudas. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa lo poético en la toma de decisiones? ¿Por qué —si fuese *escala* el contenido sobre el que trabajamos— no se persigue la intencionalidad y que sea ella la que nos condicione o, al menos, la que guíe nuestras decisiones compositivas en un sentido, en una dirección determinada? En *Arte, poética y educación,* Daniel Belinche (2016) plantea que «lo que vuelve singular al arte es que la técnica y los recursos mecánicos están al servicio de los fines que persigue la obra, su inteligibilidad, su poética» (p. 25). En ese sentido, ¿puede, en el acto de diseñar, reconstruirse esa tríada? ¿Puede ser la tecnología la que nos auxilie en esa circunstancia y no las que nos marque el terreno *a priori*? Este carácter apriorístico e invariante nos lleva a preguntarnos si la tecnología estructura al diseño. Más aún si la interpretación de la tecnología es tan amplia que engloba la técnica, pero también es equivalente a la última tecnología o un sinónimo de *dispositivos tecnológicos*.

También, habilita el interrogante acerca de cuál es la razón de ser de esta disciplina en una facultad de artes. ¿Cuál fue la razón de ser en el año 1960? El trabajo de investigación realizado por docentes de nuestra Facultad, *La creación de las carreras de Diseño en la UNLP,* (2022), traza un recorrido histórico. Allí, quienes lo llevan adelante nos dicen que en 1962, meses antes de la aprobación de la carrera en el Consejo Superior, una actividad denominada *Arte, Industria y Humanidades* tuvo como tema central «los alcances del arte en relación con la vida moderna» para hablar de cómo se insertaba el diseño en ella. Allí podemos intuir de qué modo se comprendía en ese momento el vínculo entre el diseño y la sociedad —moderna—, pero, más importante, en qué ámbitos de esa sociedad se insertaba.

2: ¿QUÉ HACEMOS?

Si realizamos un paralelismo con aquellos tiempos se nos presentará la misma inquietud acerca de los alcances del arte en relación a la vida ~~moderna~~ contemporánea. Alain Badiou (2013) no hace mención a sus alcances, pero sí a los rasgos del arte en la contemporaneidad. Los más salientes, o sobre los que nos interesa situarnos, son la posibilidad de la repetición, de la seriación y «del anonimato (resumiéndose, así, todo lo que atañe a la figura del artista)» (p. 2). En un artículo reciente quise problematizar estos aspectos al intentar situar al diseño dentro de esta perspectiva contemporánea. Para no hacer un *bis* de aquel escrito me gustaría reflexionar sobre las posibilidades que se abren a quienes nos dedicamos al diseño y su enseñanza.

Dijimos que parece existir un espejo en el cual se mira el diseño: la tecnología —léase los contenidos que allí se abordan o las acepciones a las que se suscribe—. Dijimos, también, que Lenguaje Visual parece tener un estatus distinto a aquella. Planteamos, además, la disyuntiva según la cual la tecnología limita nuestras producciones, pero no sucede lo mismo con los contenidos del arte. Traslademos a una clase de Artes Visuales, Artes Audiovisuales o Diseño Multimedial las siguientes preguntas que pueden aparecer en una corrección dentro de la materia Diseño: «¿cómo funciona el color en esta instancia?; ¿con qué materialidad se trabajará?, ¿por qué?; estas piezas, ¿tienen un contraste que permita leerlas?, ¿cómo se adecúa su escala al contexto?» (Tesone, 2021: p. 6). Nuestros interlocutores seguramente les encuentren sentido y, además, las variables que introducen podrían ser revisadas en sus producciones. Creo que aquí hay un punto que permite responder el interrogante acerca de la razón de ser de la presencia de Diseño en una facultad de Artes: hablamos un mismo idioma con las demás carreras que allí se encuentran. Nuestros contenidos presentan una enorme

cantidad de similitudes. Ciertamente, tenemos diferencias, pero son propias de la especificidad disciplinar y no de una cuestión vinculada a la posibilidad o imposibilidad de la reproducción en serie o de la firma de autoría —por no entrar en posturas aún más estereotipadas del arte—. No tienen que ver, tampoco, con las técnicas, la tecnología o los dispositivos que se emplean en las realizaciones.

No obstante, creo que, a pesar de estas apreciaciones, nuestra formación nos brinda facilidades que nos posibilitan desenvolvernos en distintos campos laborales y ante una gran variedad de situaciones. Me animo a decir que es por esta tríada que estructura nuestra currícula desde los comienzos de nuestra profesión. Nos dio conocimientos de tecnología y de composición, de materialidades y de sus posibilidades poéticas que nos permiten entender y operar de manera adecuada sobre distintos soportes y medios. Nos permiten interactuar y generar producciones conjuntas con profesionales de otras áreas del arte, pero también de la arquitectura o la informática, por citar solamente dos. En ese sentido, la estructura curricular puede generar espacios de intercambio en los que se pongan en juego estas zonas comunes.

Creo, también, que los rasgos de nuestra carrera han posibilitado la adaptación de los contenidos al devenir de la disciplina y que, gracias a eso, quienes se gradúan tienen posibilidades de insertarse en el campo laboral con un perfil actualizado en las características propias del medio en el que se desenvuelven.

3: ¿QUÉ HAREMOS?

El Doctor Emmett L. Brown planteó en el año 1985 (1990) que «el futuro no ha sido escrito aún» («The future hasn't been written yet»). Más allá de la referencia a *Volver al futuro*, es imposible saber lo que le deparará el tiempo a nuestra disciplina. Sí es posible intuir que los cambios que se introdujeron en el nuevo Plan de estudios permiten el vínculo con otras áreas del conocimiento y, más específicamente, con otras disciplinas del arte. Eso se ve de manifiesto en la posibilidad que se brinda a las y los estudiantes de elegir una parte de su trayecto formativo a partir de la inclusión de asignaturas optativas.

Asimismo, nuestra labor docente seguramente se enriquezca a partir de la existencia de espacios que permiten pensar en los rasgos de la contemporaneidad y en la manera en que nuestra profesión se inserta dentro de esta cultura, cómo entabla sus vínculos y de qué forma pone en juego su particularidad en ámbitos cada vez más diversificados y con entrecruzamientos cada vez más intensos y evidentes.

Como dijimos en los primeros párrafos, la estructura curricular moldea el futuro perfil profesional. Es de esperar, entonces, que tanto quienes nos formemos como quienes se gradúen nos encontremos en condiciones de reflexionar sobre qué hacemos cuando diseñamos. Sobre cómo el diseño está presente en todas las áreas de la vida pública. Sobre los modos que tiene para participar de distintos tipos de producciones y en las responsabilidades que asumimos al considerarnos como profesionales que operamos en la cultura contemporánea.

REFERENCIAS

Badiou, A. (mayo de 2013). *Las condiciones del arte contemporáneo.* Disertación presentada en Lectura Mundi. Teatro Torna-vías-Campus Miguelete, Universidad Nacional de San Martín.

Belinche, D. (2016). *Arte, poética y educación*. Papel Cosido.

Heiner, J.; Fernández, S.; De Ponti, J.; Mangioni, V.; Gaudio, A.; Bonsiepe, G. (2002). *Diseño: HfG Ulm, América Latina, Argentina, La Plata. 5 documentos*. Edición del autor.

Padrón, A.; Perri, V.; Balbarrey, A.; Carri Saraví, A.; Calvente, P.; Di Uono, M.; Touza, G. (2022). *La creación de las carreras de Diseño en la UNLP*. https://lascarrerasdedisenioenlaunlp.fba.unlp.edu.ar/

Rollié, R. (1987). La carrera de diseño en La Plata. *tipoGráfica* (2). https://www.revistatipografica.com/themenco-de-pdf-viewer-4/?file=https://www.revistatipografica.com/wp-content/uploads/2018/12/tpg_2.pdf

Tesone, P. (2021). La pregunta del diseño. *Bold*, (8), e015. https://doi.org/10.24215/25249703e015