



Anales del Instituto de Arte Americano
e Investigaciones Estéticas "Mario J. Buschiazzo"

■ DISEÑO GRÁFICO EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO, UN ENTRAMADO DE HERENCIAS Y RENOVACIONES

Cecilia Mazzeo

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO:

Mazzeo, C. (2013). Diseño Gráfico en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, un entramado de herencias y renovaciones. *Anales del IAA*, 43 (2), 213-226. Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/119/107>

ANALES es una revista periódica arbitrada que surgió en el año 1948 dentro del IAA. Publica trabajos originales referidos a la historia de disciplinas como el urbanismo, la arquitectura y el diseño gráfico e industrial y, preferentemente, referidas a América Latina.

Contacto: iaa@fadu.uba.ar

* Esta revista usa Open Journal Systems 2.4.0.0, que es software libre de gestión y publicación de revistas desarrollado, soportado, y libremente distribuido por el Public Knowledge Project bajo Licencia Pública General GNU.

ANALES is a peer refereed periodical first appeared in 1948 in the IAA. The journal publishes original papers related to the history of disciplines such as urban planning, architecture and graphic and industrial design, preferably related to Latin America.

Contact: iaa@fadu.uba.ar

* This journal uses Open Journal Systems 2.4.0.0, which is free software for management and magazine publishing developed, supported, and freely distributed by the Public Knowledge Project under the GNU General Public License.

DISEÑO GRÁFICO EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y URBANISMO, UN ENTRAMADO DE HERENCIAS Y RENOVACIONES

GRAPHIC DESIGN AT THE SCHOOL OF ARCHITECTURE, DESIGN AND URBANISM,
A NET OF HERITAGE AND RENEWALS

Cecilia Mazzeo *

Anales del IAA #43 - año 2013 - (213-225) - ISSN 0328-9796 - Recibido: 29 de septiembre de 2013 - Aceptado: 7 de febrero de 2014.

■ ■ ■ La carrera de Diseño Gráfico (DG), creada en 1985 en la entonces Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), tiene la particularidad de haberse generado y desarrollado en la misma unidad académica que la carrera de Arquitectura. Ese origen ha determinado el perfil académico y profesional de quienes en ella se han formado. A esta particularidad debe sumarse la de la masividad propia de la UBA, que ha posibilitado el desarrollo de una multiplicidad de cátedras a cargo del dictado de las asignaturas centrales de la carrera. Esta conjunción de singularidades ha permitido la implementación de propuestas sustentadas en diferentes concepciones de la disciplina y su enseñanza; dichas propuestas constituyen un rico entramado de características claramente diferenciadas en relación con propuestas de enseñanza de la disciplina desarrolladas en otros ámbitos académicos. Este artículo presenta parte de la investigación desarrollada en la tesis doctoral titulada “¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?” defendida en abril de 2013 en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, inédita hasta la fecha de esta publicación. La investigación realizada ha centrado la mirada en la historia de tradiciones y actores que han conformado a la carrera de DG desde su creación hasta la presentación de la tesis, lo que ha implicado un necesario recorte de otros enfoques posibles, pero ha permitido reconstruir el inicio de un proceso que puede proyectarse a otros ámbitos académicos latinoamericanos.

PALABRAS CLAVE: Diseño. Arquitectura. Enseñanza. Disciplina.

■ ■ ■ Graphic Design career was created at the School of Architecture and Urbanism (FAU) University of Buenos Aires (UBA) in 1985, it has the peculiarity to have been created and developed in the same academic building than the Architecture career. This origin has determined the academic and professional profile to the ones who have been educated there. To this peculiarity we have to sum up the UBA's own massiveness, which let the development of many chairs in charge of giving classes about the main subjects of the career. This peculiarities' conjunction has allowed to work with proposals upheld in different conceptions on discipline and its teaching; those proposals make up a rich net of characteristics clearly distinguished in connection with teaching discipline's proposals developed in other academic fields. This article shows part of the researching developed in the doctoral thesis entitled “What does the design say about the design teaching?” defended at the School of Architecture, Design and Urbanism in the University of Buenos Aires on April 2013, unpublished until the date of this publication. The researching done, has centered the lookout on the traditions' history and people who had created Graphic Design's career since its birth to the thesis presentation, which it has involved a necessary cut of other possible approaches, but it has allowed to re build the beginning of a process that can project to other Latin American academic fields.

KEY WORDS: Design. Architecture. Teaching. Discipline.

* Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires

Las cátedras de Diseño Gráfico¹

Para comprender esta construcción, es necesario analizar el origen de las cátedras de Diseño Gráfico. Si nos remontamos a los inicios, las cátedras que dictaban la asignatura estaban a cargo de un cuerpo de profesores cuya formación profesional era de diferente naturaleza, contándose entre ellos arquitectos y diseñadores idóneos. Es interesante observar que su participación en la conducción de las cátedras se ha reducido considerablemente desde la instancia fundacional. Todo parece indicar que la presencia de un fundamento teórico para la disciplina, originado en diversos campos del conocimiento, ha permitido el surgimiento de nuevas concepciones en las que este se ha recreado, modificado o pasado a ser objeto de discusión, mientras que la práctica, como fundamento de la disciplina, se ha agotado en sí misma.

El rol de los profesores titulares

Quienes conducen las cátedras tienen diferente formación profesional; la relativamente cercana creación de la carrera y la permanencia de muchos de los profesores que formaron parte de la instancia fundacional son el origen de la diversidad antes mencionada, particularidad que ha participado en la construcción de la concepción disciplinar del diseño gráfico en la FADU-UBA. Esta concepción se caracteriza por no inscribirse en una única postura y da cabida a la pluralidad de miradas que cada propuesta aporta. La diversidad de concepciones hace evidente la posibilidad que brinda la libertad de cátedra, determinada por el estatuto universitario, y su consecuente aporte al enriquecimiento de la disciplina, al propiciar el desarrollo de ideas diversas.

Arquitectos, autodidactas, egresados de escuelas de diseño y diseñadores gráficos² constituyen el cuerpo de profesores titulares de la asignatura Diseño Gráfico, aportándole a esta su particular mirada. Los equipos docentes que constituyen sus cátedras se están formando con esos titulares, y a esta formación aportarán sus propios recorridos con el consecuente enriquecimiento que ello implica. Interesa, entonces, analizar las particularidades de sus respectivas formaciones en relación con las propuestas de enseñanza que desarrollan.

Los arquitectos

Los arquitectos que se desempeñan como profesores titulares han desarrollado su práctica profesional en el campo del diseño gráfico casi desde los inicios de dicha actividad. Si bien se han formado en diferentes períodos de la entonces FAU, con las particularidades que cada uno implica, al referirse a su proceso formativo todos mencionan la relevancia que las asignaturas Visión, Sistemas Visuales o Morfología (diferentes modos de nominar a la misma asignatura en los sucesivos cambios del plan de estudio de Arquitectura) tuvieron para ellos, al aportarles conocimientos relacionados con el estudio de la forma e introducirlos en la problemática de la comunicación. Al aludir a su formación como arquitectos, hacen mención de la importancia que han tenido profesores como Gastón Breyer, Roberto Doberti y César Jannello, por su modo de acercarse a un pensamiento reflexivo y sistemático sobre las diferentes

dimensiones de la forma, trascendiendo la determinante técnica fuertemente presente en los talleres de diseño.

La relación con estos saberes adquiridos surge en las propuestas, al considerar como contenidos a enseñar aquellos referidos a la composición de la forma, su estructura y su capacidad de constituir argumentaciones visuales.

Parece importante mencionar aquí el compromiso intelectual asumido por la mayoría de los profesores arquitectos que se incorporaron a la carrera de DG desde sus comienzos, quienes, desde los talleres de Diseño y Morfología, así como desde los cursos de Historia, han aportado sus conocimientos para enriquecer la disciplina y formar a quienes integran y conducen las cátedras de muchas asignaturas de la carrera.

• *La impronta arquitectónica en la concepción de la disciplina y su enseñanza*

Es necesario mencionar que, al referir la influencia que la enseñanza de la arquitectura ha tenido en la del diseño gráfico, se ha considerado particularmente cierta forma de concebir la enseñanza de la arquitectura, una concepción que ha tenido sus referentes en los profesores que desempeñaron un papel relevante en los cambios producidos en la enseñanza de dicha disciplina en los años 50 y 60, algunos de los cuales tuvieron luego participación en la creación de la carrera en la FADU. Entre ellos, cabe mencionar a Guillermo González Ruiz, Carlos Méndez Mosquera, Juan Manuel Borthagaray, César Jannello, Gastón Breyer y Roberto Doberti.

En las propuestas de enseñanza de las cátedras conducidas por arquitectos, es posible reconocer puntos de contacto entre ellas que dan cuenta de ese origen compartido. Ciertas referencias a una propuesta metodológica para la resolución de problemas de diseño, la importancia dada a contenidos propios del campo de la morfología y, en algunos casos, la referencia a una concepción sistémica del diseño, son algunos de los puntos compartidos por estas cátedras.

La influencia que las tradiciones en la enseñanza del diseño de arquitectura han tenido sobre la enseñanza de Diseño Gráfico en la FADU se relacionan tanto con la modalidad en la que se implementan las propuestas de enseñanza en los talleres, como con muchas de las concepciones relacionadas con el diseño mismo. Al respecto, Ricardo Blanco reflexiona sobre cómo la formación recibida, en su caso en el taller de Wladimiro Acosta, ha influido en su tarea docente:

Quienes nos orientamos a la docencia en otras áreas proyectuales comenzamos aplicando lo aprendido. En este proceso, se produjeron variaciones, ya sea por la vía de la interpretación como por eliminación de algunos contenidos y ajuste a modalidades proyectuales de cada especialidad (Blanco, 2001, p. 82).

Enrique Longinotti (2001) también se refiere a las adaptaciones, traducciones, innovaciones y malentendidos producidos desde la creación de la carrera en relación con aquella matriz de referencia que es la enseñanza de la arquitectura y que, según su propuesta, constituyen la historia del desarrollo disciplinar, de las prácticas académicas y, particularmente, de sus "traumas teóricos y metodológicos" (Longinotti, 2001, p. 85).

Esta relación entre la enseñanza de la arquitectura y la enseñanza del diseño también es mencionada por Méndez Mosquera (1997, p. 49) al realizar una retrospectiva del diseño gráfico en la que relata los orígenes de la disciplina y su relación con la materia Visión³, de la cual fue profesor titular entre 1958 y 1966.

Al responder al interrogante "¿Diseño en Arquitectura?", Devalle (2009, p. 358) desarrolla extensamente los antecedentes del diseño gráfico en arquitectura y el papel que profesores como Jannello, Breyer y Doberti desempeñaron en aquellas propuestas que podemos considerar como anticipatorias de la disciplina en la FAU.

Esta fuerte presencia de profesores formados en la carrera de Arquitectura, particularmente en su instancia fundacional, ha dejado una considerable impronta en la enseñanza del diseño gráfico y ha contribuido a la actual caracterización de la enseñanza de la disciplina en el contexto FADU. Esta participación que existe aún hoy en la carrera, otorgándole un perfil particular, se hace evidente en algunos conceptos y modalidades explicitados en las propuestas de enseñanza. Avanzando en el análisis, encontramos como ejemplo de esta impronta la idea de "partido", concepto fuertemente vinculado a la arquitectura y su enseñanza. Enrique Longinotti (2001) lo menciona, al referirse a la arquitectura como matriz de referencia de la enseñanza del diseño y, particularmente, a una enseñanza de la arquitectura basada en la idea de partido. Sztulwark (2001) define el "partido" como la formalización, en un lenguaje objetivo, de aquella significación definida con palabras en la "idea" que precede al proyecto de arquitectura. En el mismo texto se refiere a la importancia que esta "dupla conceptual" tiene para quienes se han formado como arquitectos en la escuela de Buenos Aires, constituyéndose no solo en fundamento de un método proyectual, sino en factor clave de la noción misma de proyecto (Sztulwark, 2001, p. 53). Al respecto, Ricardo Blanco (2001) da cuenta de cómo este concepto, propio del campo de la enseñanza de la arquitectura, sigue aún vigente para la enseñanza del diseño industrial. En su texto define el partido de la siguiente manera: "Una idea rectora se puede graficar de diferentes maneras: estos son los partidos. Se denomina partido al conjunto de posibles interpretaciones de la idea rectora. Los partidos refieren a esquemas conceptuales en donde todavía no se definen rasgos o detalles" (Blanco, 2001, p. 83). En algunos casos podemos encontrar diferenciaciones entre "partido conceptual" y "partido gráfico"; el primero hace referencia a la elaboración de la idea que sustenta y orienta la propuesta de diseño, y el segundo, al conjunto de decisiones formales que harán visible dicha idea. Esta diferenciación se aproxima a los conceptos de idea y de partido presentados por Sztulwark en el artículo antes mencionado. Desde el campo de la enseñanza del diseño gráfico, Carpintero (2009), al proponer una definición del partido conceptual, refiere que "el partido es en cierta manera un mapa conceptual de aquello que usted como diseñador está realizando. El partido le indicará por dónde ir. Y podrá volver a él para verificar si ha perdido el rumbo o está empantanado" (Carpintero, 2009, p. 15). Este concepto se menciona en las propuestas de enseñanza en términos de la capacidad que adquirirán los estudiantes para la generación de la propuesta, para su implementación y junto a la "idea rectora". Tal como sucede con la pauta metodológica, la idea de partido y la idea rectora aparecen como contenido u objetivo en las propuestas de enseñanza, más o menos directamente vinculadas estas con la enseñanza de la arquitectura, sin ser términos utilizados en propuestas de otro origen. La idea de que la actividad proyectual, en el campo del diseño gráfico, implica la existencia de una metodología específica, tiene su origen en este campo. Durante los años 50 y 60, muchos talleres de Diseño de Arquitectura fueron incorporando,

de diversa forma, las propuestas metodológicas surgidas como consecuencia de los cambios producidos en la disciplina.

Estas propuestas metodológicas, implicadas en el proyecto, fueron durante esos años objeto de diversas producciones teóricas, que tuvieron su máxima expresión en el Simposio de Portsmouth⁴ por la trascendencia que este acontecimiento tuvo en nuestro medio. En el encuentro, que tuvo un gran impacto en ámbito local, se presentaron diferentes posturas relacionadas con el proceso de diseño, dando cuenta de la diversidad de concepciones existentes entonces en torno al tema. El creciente interés sobre los procesos de diseño se relacionaba con la complejidad de los proyectos que debían encararse y con la consecuente necesidad de externalizar el pensamiento de diseño.

En el texto sobre el simposio, el arquitecto Juan Pablo Bonta realiza un recorrido por las principales posturas desarrolladas, en las cuales es posible encontrar conceptos aún hoy vigentes, tanto en el campo de la enseñanza de arquitectura como en el de la de diseño gráfico. Estos conceptos, provenientes principalmente del campo de las ciencias, de las matemáticas y de la creatividad, aparecían en ese entonces como desvinculados unos de otros, hoy conviven en diferentes propuestas de enseñanza de las siete carreras que integran la FADU. Entre ellos, podemos mencionar la idea de diseñador como “caja negra”⁵ y como “caja transparente”⁶ –cuyos principios Jones (1968, p. 1) describe al analizar los métodos de diseño– y la concepción de que el proceso de diseño es sistematizable por medio de la externalización del pensamiento internalizado (Bonta, 1968, p. 54).

La concepción de que la metodología es un aporte relevante a la enseñanza del diseño es explicitada por Bonta al mencionar que la metodología de diseño no solo es una herramienta para el ejercicio de la profesión, sino también un recurso didáctico: permite tender un puente entre la experiencia de los diseñadores formados y la inexperiencia de los alumnos (Bonta, 1968, p. 53).

En la síntesis de las diferentes ponencias presentada por Bonta en el último capítulo del libro, es posible reconocer los fundamentos de muchas de las actuales propuestas de enseñanza, en las que conviven instancias más propias de la “caja negra” con instancias características de la “caja transparente” y, de manera más o menos explícita, se proponen etapas para el proceso de diseño con similares características a las propuestas entonces.

Los aportes de estas ideas a la enseñanza de la arquitectura son rescatados por Breyer en una entrevista publicada por la revista Contextos, en la que se refiere a la importancia que la preocupación por la metodología tuvo en la facultad del 56 al 62 y del 72 al 76: “Esa es la metodología de Alexander, de Broadbent, de todos estos ingleses, que fueron muy importantes y que ahora, nueva y desgraciadamente, se ha perdido” (Devalle, 2004, p. 65). Cabe mencionar aquí que la mayoría de los arquitectos que hoy tienen a su cargo cátedras de Diseño Gráfico se han formado en los periodos mencionados por Breyer, en los que la preocupación por la metodología estaba presente en la FAU.

Si bien la existencia de una pauta metodológica no suele constituirse en eje de la enseñanza de Diseño Gráfico, la mayoría de las propuestas de enseñanza dan cuenta del reconocimiento de una metodología propia de las disciplinas proyectuales.

La importancia asignada a la metodología de diseño en las diferentes propuestas varía, pudiendo esta ser incluida como actividad a realizar o como contenido de la enseñanza misma.

Las referencias a una *metodología proyectual* expresada en términos de contenido parecen referir a un saber consolidado, saber que, salvo en el trabajo de Guillermo González Ruiz,

no ha sido aún objeto de producción teórica específica en el campo del diseño gráfico. El marco teórico de referencia es aquel producido por teóricos del campo de la arquitectura (particularmente de la morfología) como Doberti (2008), el antes mencionado Breyer (2007) y Jannello (Carvajal, 2005). Desde una mirada puesta en el diseño como solución de problemas, en la que la enunciación de estos tiene un papel relevante, Iglesia (2010) presenta otra propuesta metodológica que ha sido revisada por profesores de diferentes áreas del diseño.

Cabe mencionar en esta instancia que en las propuestas de cátedras a cargo de profesores formados en el campo de la arquitectura, en la enseñanza de esta y en sus emergentes, la enunciación de la pauta metodológica es más explícita que en las propuestas de cátedras que han estado a cargo de profesionales de la disciplina sin tal formación académica.

La impronta arquitectónica ha caracterizado de manera particular la enseñanza del diseño gráfico en la FADU. Esta característica, sin embargo, parecería comenzar a diluirse en los talleres conducidos por diseñadores gráficos formados en talleres a cargo de diseñadores que recibieron la formación en otros ámbitos. En estas propuestas, el carácter proyectual de la disciplina tiene menor presencia, involucrando esta dilución a la forma en que se desarrollan los trabajos prácticos y las metodologías propuestas para su resolución.

Los Idóneos

En otra instancia se ha mencionado la participación de los profesionales idóneos en los inicios de la carrera. De esa mayoritaria participación inicial, quedan pocos exponentes a cargo de las cátedras y conformando equipos docentes, actualmente constituidos por egresados de la carrera. Sin embargo, aquellos que se integraron a la comunidad académica realizaron un interesante aporte a la enseñanza del diseño gráfico, tanto desde su actividad en los talleres como desde reflexiones sobre la práctica y su enseñanza.

En la mayoría de los casos, se trata de profesionales que realizaron alguna experiencia de formación profesional inconclusa en disciplinas más o menos afines al diseño gráfico, que, seguramente, les ha permitido integrarse a la comunidad académica con menor esfuerzo que el demandado a aquellos que se incorporaron a la carrera sin ninguna experiencia docente previa (ni dando ni recibiendo clases en el nivel superior). Los años de experiencia al frente de los talleres y la incorporación de egresados de la carrera a sus propios equipos docentes les han permitido desarrollar propuestas de enseñanza consistentes con sus modos de concebir la disciplina y coherentes en términos operativos con las lógicas de la universidad.

• *La impronta profesionalista en la concepción de la disciplina y su enseñanza*

Al momento de crearse la carrera fueron convocados para conformar los equipos docentes, además de profesores arquitectos, profesionales idóneos dedicados a la práctica profesional, formados en ella a través de ella. En la instancia inicial, estos profesionales aportaban sus saberes sobre una práctica que, en el contexto UBA, recién comenzaba a desarrollarse como disciplina académica. La idea de constituir un cuerpo docente integrado por profesionales sin formación académica y profesionales formados en la carrera de Arquitectura (que no en todos los casos desarrollaban su actividad profesional en el campo del diseño gráfico) implicaba

pensar en que la interacción de ambos saberes potenciaría las propuestas de enseñanza, a la vez que permitiría abastecer a las cátedras en su creciente demanda de docentes. Sin embargo, esta inclusión no fue tan sencilla como, al parecer, se había pensado inicialmente.

Al considerar las particularidades del contexto en el que estos profesionales idóneos debieron insertarse, es posible comprender la complejidad de tal situación.

En una suerte de doble inclusión, estos profesionales debieron vincularse a colegas con formación arquitectónica, con formación en diseño de comunicación visual, con formación en otras disciplinas académicas (comunicación, historia, etc.) y, a la vez, participar en la propia inclusión de la carrera en la facultad, inclusión no siempre bien considerada por la carrera de Arquitectura. En su trabajo sobre tribus y territorios académicos, Becher (2001) analiza cómo cada una de las diferentes tribus del mundo académico define su propia identidad y territorio intelectual, utilizando para ello diferentes mecanismos orientados a excluir a los “inmigrantes ilegales”. Tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, los principios morales, normas de conducta, formas lingüísticas y simbólicas de comunicación presentan un universo que deja fuera a quienes no lo comparten (Becher, 2001, p. 43). “Ser admitido como miembro de un sector en particular de la profesión académica implica no sólo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas” (Becher, 2001, p. 44).

A la luz de la distancia, y analizando el recorrido de los profesionales idóneos convocados originalmente, notaremos que estos fueron dejando la carrera paulatinamente en manos de los profesionales universitarios y de los hoy graduados en la carrera.

Entre aquellos que participaron en el inicio, cabe mencionar a Ronald Shakespear, quien tuvo a su cargo un taller vertical con los tres niveles de Diseño Gráfico entre 1986 y 1991. De este taller formaban parte profesionales idóneos y arquitectos que aportaron sus diferentes concepciones de la disciplina a su propuesta de enseñanza.

En este contexto, el aporte realizado por Rubén Fontana a la carrera tuvo, paradójicamente, mayor relación con una concepción académica de la disciplina, ya que permitió reconocer el valor del conocimiento sobre el campo de la tipografía como un saber específico a enseñar, necesario para la formación de futuros diseñadores gráficos, al grado de ser en la actualidad una de las tres asignaturas troncales de la carrera. Fontana –quien también integraba la cátedra que, conducida por González Ruiz, dictó el primer curso en 1985– tuvo luego a su cargo una cátedra de la asignatura electiva Diseño Editorial, un seminario optativo de Tipografía y, finalmente, al incluirse Tipografía como materia obligatoria a partir del ciclo lectivo 1990, una cátedra de esa asignatura, hasta 1997, año en que dejó la carrera.

Al analizar hoy las propuestas de enseñanza cuesta reconocer en la mayoría de ellas rasgos de una concepción profesionalista de la disciplina. Cabe mencionar aquí que las cátedras a cargo de profesionales no universitarios –con excepción de una de ellas, actualmente también a cargo de un profesional idóneo–, no solo no han continuado en la carrera, sino que tampoco han podido generar nuevas propuestas de enseñanza.

Al momento de analizar el porqué de este recorrido surgen, al menos, dos posibles causas para intentar explicar la falta de continuidad, tanto de estos profesionales en la FADU como de sus propuestas.

La primera puede relacionarse con las características iniciales de la práctica profesional, la cual se nutría del saber práctico y de las producciones realizadas en el campo internacional accesible a través de publicaciones como *Graphics*, *Idea* y *Graphic Design*, pero sin llegar a

producir un discurso propio. La segunda, con que la posibilidad de construcción teórica se desarrolló desde otros saberes, en este caso del campo de la arquitectura y sus reflexiones sobre la teoría proyectual, y no desde el seno propio de la práctica profesional. Este proceso de reflexión implicó la interacción entre saberes adquiridos durante la formación profesional en Arquitectura de algunos exponentes del diseño gráfico argentino como Guillermo González Ruiz, con aquellos incorporados a través de la práctica profesional del diseño gráfico.

En contraposición con esta postura, la falta de referencia teórica que caracterizaba el hacer profesional dificultó el desarrollo de propuestas de enseñanza trascendentes, con el consecuente agotamiento de las alternativas existentes al momento de iniciarse la carrera. Los profesionales idóneos convocados en la etapa fundacional de la carrera implementaron en los talleres propuestas de enseñanza basadas en su propia práctica profesional, que fueron agotándose o desapareciendo con la partida de quienes las conducían.

Por otro lado, y como ya se ha mencionado, la inclusión de estos profesionales en un contexto, el universitario, que tiene sus propias normas y tradiciones, implica aprender las reglas de juego y asumir como propias sus tradiciones, lo cual no siempre ha sido posible más allá de un primer período fundacional. Las particularidades de la FADU, como la masividad, la diversidad de cátedras y la relación con otras carreras, implican, para quien no se ha formado en ella, un trabajo de integración no siempre factible.

Por su misma naturaleza, pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal una "forma de estar en el mundo", adoptar "un marco cultural que define una gran parte de la propia vida" (Becher, 2001, p. 44, citando un texto de Geertz de 1983).

Hoy, si bien algunas diferencias que dificultaron la integración de los profesionales idóneos persisten, la inclusión de egresados en los cuadros docentes ha permitido incorporar la mirada desde la práctica profesional que, al inicio de la carrera, era patrimonio de aquellos profesionales. La diversidad de perfiles formados en las cátedras que conforman la carrera y los aportes desde otros campos del conocimiento desarrollados por profesionales incorporados a estas cátedras permiten avanzar otro paso hacia una mayor y mejor relación entre el mundo académico y el de la práctica profesional, conservando la riqueza y diversidad originarias.

Los diseñadores gráficos FADU

Los diseñadores gráficos egresados de la FADU-UBA que se desempeñan actualmente como profesores titulares de cátedra se han formado en los talleres de diseño de la etapa inicial de la carrera. A diferencia de lo referido en relación con los profesores arquitectos, los diseñadores gráficos no refieren de forma coincidente a ninguna asignatura de su carrera más allá de los talleres de diseño, como sucede con Morfología en el caso de los arquitectos. Sí, en cambio, varios dan cuenta de su experiencia docente en otras asignaturas de la carrera, como Comunicación, Historia, Estética y Morfología. Esta particularidad marca una diferencia con las tradiciones en la enseñanza del diseño en Arquitectura, que indican que quienes tienen a su cargo los talleres son los proyectistas más reconocidos y que desarrollan su actividad docente solo en dichos talleres. En contraposición con este perfil, los titulares diseñadores gráficos mencionan su práctica docente en otras asignaturas como parte de su propia formación profesional.

Los actuales profesores titulares diseñadores gráficos son, por su formación, una suerte de “generación intermedia” entre aquellos profesores arquitectos y los futuros profesores diseñadores gráficos formados por diseñadores gráficos, ya que han cursado en cátedras y han realizado su formación docente con equipos interdisciplinarios conformados por arquitectos, diseñadores en comunicación visual e idóneos. Si bien muchas cátedras tienen actualmente equipos docentes de similares características, la mayoría de quienes participan en la enseñanza del diseño, particularmente en los talleres de diseño gráfico, son egresados FADU de la carrera.

Es en estos talleres donde podemos encontrar los primeros indicios de renovaciones en relación con las concepciones de la disciplina y su enseñanza, renovaciones que ponen en cuestión algunas de las concepciones heredadas de la etapa fundacional de la carrera.

La dilución de la proyectualidad ¿hacia una nueva concepción del diseño gráfico?

A pesar de considerarse al diseño gráfico como una disciplina netamente proyectual, al momento de explicar al diseño en los talleres suelen primar otro tipo de definiciones, como aquellas orientadas a la dimensión comunicacional.

En forma paralela, el término “proyecto” se ha extendido en su uso, y hoy es posible encontrarlo referido a una multiplicidad de acciones.

Esta reiteración en diferentes ámbitos ha ido diluyendo su especificidad relacionada con las disciplinas de diseño. Paralelamente, la falta de problematización de la proyectualidad como propia del diseño gráfico, ha propiciado que esta se enuncie en las propuestas de enseñanza como adjetivación vaciada de contenido.

Al respecto, otro indicio que debe ser analizado es el gradual distanciamiento de las referencias teóricas referidas al proyecto, como las desarrolladas por Maldonado, Doberti, Breyer e Iglesia, propuestas originadas en el campo del diseño arquitectónico pero absolutamente pertinentes para el diseño gráfico, aunque poco exploradas en su relación con la disciplina. Este distanciamiento ha propiciado la dilución del significado de proyectualidad, por cuanto este trasciende la adjetivación para aludir a un modo particular de pensar y hacer. Un modo de pensar y hacer que involucra acciones diferenciadas (relevamiento de información, procesos decisionales, planificación, etc.) y la capacidad de reflexionar sobre la acción que se está llevando a cabo, en el momento en el que se está actuando poniendo en juego una reflexión en acción (Schön, 1992).

Al presentar su propuesta para la formación de profesionales reflexivos, Donald Schön utiliza el análisis de la enseñanza en los talleres de arquitectura como esquematización de los rasgos principales del *prácticum* reflexivo, el cual entiende aplicable a la formación profesional en otras disciplinas (Schön, 1992, p. 31). Si bien el diseñar, en tanto proceso racional, no es una actividad excluyente de las llamadas disciplinas proyectuales ya que “diseña todo aquel que concibe unos actos destinados a transformar situaciones existentes en otras, más dentro de sus preferencias” (Simon, 1973-78, p. 87), el diseño adquiere en estas características particulares, como el dar respuesta en términos de forma a problemas enunciados en otro lenguaje.

En el mismo sentido, Iglesia, en “Disquisiciones sobre el Diseño y el diseñar” (2006) citado por Devalle (2009) da cuenta de estas similitudes y particularidades:

Diseñar es el núcleo de toda profesionalidad y se distingue de la actividad científica en que esta da cuenta del mundo natural o del mundo humano en tanto parte del mundo natural sin perseguir otro fin que el conocimiento. La ciencia trata de cómo las cosas son; el Diseño, de cómo las cosas tienen que ser. Por eso, a pesar de la importante opinión de Herbert Simon, la lógica proposicional no alcanza para convalidar las operaciones de Diseño. Para el Diseño se precisa una lógica normativa, deóntica, de imperativos, aún no desarrollada.

En este sentido, la actividad proyectual puede considerarse como un caso particular de resolución de problemas.

a. Las soluciones de Diseño son soluciones que implican con-formación, se trata de objetos con-figurados, no son soluciones que puedan expresarse sin especificar su conformación; como en caso de una fórmula química o de una operación de corazón o de una ley, que pueden expresarse con distintas formas (lingüísticas, esquemáticas o simbólicas). Uno de los valores de la solución “de Diseño” reside principalmente en esa conformación (caso límite el valor estético de la obra de arte). La forma constituye la interfaz entre el interior de lo diseñado y el entorno en el que la cosa diseñada debe actuar.

b. Las soluciones que aporta el Diseño son objetos, cosas artificiales, hechas por el hombre con propósitos humanos. No son cosas dadas, como los propiamente naturales.

c. En el caso particular del Diseño, el problema a resolver viene planteado con un lenguaje que no es el de la solución. Es decir, la solución se especifica con un lenguaje distinto a aquel con el que ha sido planteado el problema. Esto evoca una solución de continuidad en el proceso racional-lógico-deductivo y secuencial, al que muchos llaman “caja negra” (Devalle, 2009, p. 383, citando a Iglesia, 2006).

Para poder pensar este problema resulta necesario considerar el modo en que dentro de la FADU-UBA la enseñanza del diseño da cuenta de su carácter proyectual, ya que si se entiende al taller de diseño como el lugar en el que los estudiantes incorporan el *habitus* de la disciplina y se concibe al diseño gráfico como disciplina proyectual; la idea de que el diseñar implica un proceso que puede ser explicitado necesita ser desarrollada en la práctica en taller a fin de posibilitar su internalización por parte de los estudiantes.

Pero la proyectualidad no implica solo la existencia de procesos metodológicos. Da cuenta de ello, entre otros trabajos, el de Iglesia (antes mencionado) y citado en el análisis realizado por Devalle (2009) al referir a las diferentes concepciones que abarcan desde planteos como los de Gastón Breyer vinculados a la Heurística hasta concepciones más instrumentales. (Devalle, 2009, p. 380). Más bien, a la hora de hablar de proyectualidad, las respuestas particulares difieren, probablemente porque resulta sumamente compleja su definición en términos cercanos a un metatexto. De hecho existen quienes –como Gastón Breyer– prefieren sostener la existencia del Diseño como una particular forma de resolución de problemas planteados al hombre y su entorno, cuya clave se encuentra en la Heurística en tanto modalidad diversa y plural de prefiguración de respuestas y nuevos horizontes. Pero su postura, seguida de cerca por un sinnúmero de docentes de Diseño en todo el país, difiere de otras consideraciones más instrumentales sobre la singularidad que encierra el proyecto (Devalle, 2009, p. 380). Los desarrollos teóricos realizados por Gastón Breyer han tenido, en la carrera de DG de la FADU, mayor receptividad en algunos de los talleres de Morfología

gía que en los de Diseño Gráfico, en los que las concepciones de proyectualidad parecen relacionarse más con la “sistematicidad y lógica de carreras como Arquitectura” (Devalle, 2009, p. 380) hasta en sus vertientes más instrumentales, que con la Heurística. Mientras la explicitación de las implicancias de la concepción de proyectualidad referida al diseño gráfico es aún un debate pendiente, esta parece ir diluyéndose en los talleres.

Considerando los cambios producidos en la disciplina desde la creación de la carrera en la FADU, parece lógico pensar que en su corta historia el diseño gráfico comenzó a trabajar con otros referentes, lo que explicaría el desplazamiento de la concepción de la disciplina hacia, por ejemplo, el terreno comunicacional.

Sí entendemos que la condición de proyectual del diseño gráfico tiene, en el contexto FADU, relación con la misma concepción, pero referida a la arquitectura. Que esta ha sido desarrollada en la carrera de DG por aquellos profesores arquitectos que implementaron en ella sus propuestas de enseñanza. Podría suponerse que, a medida que las cátedras son conducidas por diseñadores gráficos esta referencia a las lógicas de la carrera de Arquitectura se diluye para dar paso a lógicas propias de la carrera de DG. Este distanciamiento no tendría por qué incluir el alejarse de la proyectualidad, sino su problematización desde el interior del diseño gráfico.

Este paso implica para la disciplina consolidarse como tal, lo que supone el desarrollo de sus lógicas inherentes. Lógicas que implican el reconocimiento de las interacciones de la disciplina con los campos de la comunicación y la tecnología cuyos cambios han implicado otro tanto en el diseño gráfico y sin embargo:

[...] el diseño gráfico en su práctica y su pedagogía no incorporó el último deslizamiento del campo de la comunicación y en general, salvo excepciones, al hablar de comunicación como práctica social, no fue más allá de las condiciones de eficacia, diseñadas por la teoría de la información y los primeros funcionalistas o de los planteos respecto de pensar “conscientemente” una estrategia comunicacional (Ledesma, 2003, p. 34).

La relación del Diseño Gráfico con estos campos es compleja y fácilmente banalizable, aún así, en tanto lo entendemos como:

Nacido como expresión de la era técnica “tanto por su relación con la industria de producción como por las técnicas de reproducción”, el diseño gráfico debe hacerse cargo de esta antinomia histórica, pensándose como lugar en que lo estético y lo técnico cohabiten (Ledesma, 2003, p. 35).

Es entonces en el reconocimiento de esta participación en la conformación de la noción de diseño gráfico, así como en la apropiación de las lógicas proyectuales, que podría comenzar la construcción de las lógicas de la disciplina.

NOTAS

1 Para analizar las diferentes posturas se han relevado los materiales producidos para la implementación de las propuestas de enseñanza (guías de trabajos prácticos, bibliografía y páginas web) y se han realizado entrevistas a todos los Profesores Titulares.

2 La mayoría de los titulares en actividad en 2013 ha formado parte de la cátedra a cargo de Guillermo González Ruiz o de las cátedras de exadjuantos de este, o se ha formado en ellas. Por otra parte, la proporción actual de profesores arquitectos es similar a la de profesores diseñadores gráficos formados en la FADU.

3 "El año 1956 se destaca porque en su transcurso se concretan dos experiencias de nivel universitario que se vinculan al campo del diseño en general y del diseño gráfico en particular: la creación del Departamento de Visión (arquitectos Gastón Breyer y Le Pera), en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Buenos Aires y la creación del Departamento de Visión en la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral, en Rosario (arquitectos J. A. Le Pera y C. A. Méndez Mosquera)" (Méndez Mosquera, 1997, p. 52).

4 El Simposio se realizó en la Escuela de Arquitectura del Portsmouth College of Technology en 1967, congregando participantes de varios países de Europa y América. A diferencia de sus predecesores, los simposios de 1962 y 1965, que abordaron los problemas de diseño de manera general, en el Simposio de Portsmouth se trataron específicamente los métodos de diseño en arquitectura (Bonta, 1968, p. 53).

5 Christopher Jones sintetiza los conceptos centrales de esta concepción:

El resultado del diseño está gobernado por entradas producidas por el problema que se está afrontando, y por otras entradas provenientes de problemas y experiencias previas. La capacidad del diseñador de producir soluciones adecuadas al problema depende de que se le haya dado tiempo de asimilar y manipular en su interior imágenes que representan la estructura del problema como totalidad. El control inteligente sobre la manera de hacer llegar la estructura del problema a la caja negra humana aumenta las chances de obtener soluciones adecuadas al problema de diseño (Jones, 1968, p. 5).

6 "En este otro modelo, los objetivos, las variables y los criterios se fijan por anticipado, el análisis se completa antes de iniciar la búsqueda de soluciones, la evaluación es principalmente lingüística y lógica (en oposición a la experimental y las estrategias se fijan de antemano. Son predominantemente lineales, aunque, frecuentemente, incluyen operaciones paralelas, operaciones condicionales y vuelta atrás" (Jones, 1968, p. 7).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Blanco, R. (2001). Acerca del Partido y el Programa. *Contextos*, 6+7, 82-83.
- Bonta, J. P. (1968). Notas sobre temas discutidos en Portsmouth. En *El Simposio de Portsmouth. Problemas de metodología del diseño arquitectónico* (pp. 33-71). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones FADU y Nobuko.
- Carvajal, G. (2005). *Diseño como poética. El pensamiento de César Janello*. Buenos Aires: Academia Nacional de las Artes.
- Carpintero, C. (2009). *Dictadura del diseño. Notas para estudiantes molestos*. Buenos Aires, Argentina: Wolkowicz Editores.
- Devalle, V. (2004). Gastón Breyer. *Contextos*, 13 +14, 60-65.
- ----- (2009). *La travesía de la forma. Emergencia y consolidación del Diseño Gráfico (1948-1984)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infinito.
- Iglesia, R. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Jones, J. Ch. (1970). *Desing Methods: seehs and human futures*. London: John Willey & Sons. Ltd.
- Ledesma, M. (2003). *El diseño gráfico, una voz pública*. Buenos Aires, Argentina: Argonauta.
- Longinotti, E. (2001). Un prodigioso experimento. *Contextos*, 6+7, 84-91.
- Méndez Mosquera, C. (1997). Retrospectiva de Diseño Gráfico. *Contextos*, 1, 46-53.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Simon, H. A. (1973-78). *Las ciencias de lo artificial*. Barcelona, España: ATE.
- Sztulwark, P. (2001). Partido. Partido. Partido. *Contextos*, 6+7, 52-55.

Cecilia Mazzeo

Diseñadora Gráfica (FADU-UBA) desde 1989. Egresada de la Carrera de Formación Docente en el año 2004, obtuvo el título de Docente Autorizado de la UBA. Doctora en Diseño desde 2013.

Ha realizados cursos de perfeccionamiento para graduados sobre enseñanza en entornos virtuales: *Diseño de propuestas educativas en entornos virtuales* y *Estrategias de Tutoría para la Interacción en Entornos Virtuales* y una multiplicidad de seminarios en el área de historia del arte y estética.

Se dedica a la docencia universitaria desde 1989. Actualmente es Profesora Titular Regular de Diseño Gráfico I-II-III y Morfología I-II de la Carrera de Diseño Gráfico, y Profesora Adjunta de Medios Expresivos I-II, Cátedra Romano, de la Carrera de Diseño de Indumentaria y Textil, FADU-UBA.

Profesora de posgrado en el Programa de actualización de Sociología del Diseño, DISO, en la Maestría de Diseño Comunicacional DiCom y en la Carrera de Formación docente FADU-UBA.

Es coautora del libro *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior* (2007), Editorial Nobuko, y participó en la compilación *Enseñar, proyectar, investigar* (2009), Editorial Nobuko. También es coautora del libro *Entre formas. Diez años de morfología de diseño gráfico* (2012).

Ha participado en el Simposium Latinoamericano "Educación de Diseño Gráfico para el Siglo XXI", realizado en Santiago de Chile en junio de 1993, integrando la delegación de Docentes de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Buenos Aires; en el II Simposium Latinoamericano "Educación de Diseño Gráfico para el Siglo XXI", realizado en Belo Horizonte en junio de 1995, integrando la delegación de Docentes de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad de Buenos Aires; y en congresos de docencia universitaria y jornadas sobre su especialidad desarrolladas en la FADU-UBA.

Ha integrado proyectos de investigación UBACYT y participado en jornadas y encuentros organizados por la Secretaría de Investigación FADU-UBA.

Departamento de Diseño Gráfico
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad de Buenos Aires
Calle Intendente Güiraldes 2160. Pabellón III, Piso 4º
Ciudad Universitaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina

cecilia.mazzeo@gmail.com