

Este artículo fue publicado en la revista Box, diseño y subcultura n.º 3, Rosario: Armentano Gorodischer, 2001.

La enseñanza del diseño

El espacio académico del diseño gráfico presenta muchas características comunes a los otros compartimientos que propone la fragmentación institucional del saber.

Estos lugares son escenarios fascinantes y privilegiados a la hora de exhibir las modalidades intelectuales de la lucha por la supervivencia: la delimitación del territorio, la apropiación de la palabra, la búsqueda del reconocimiento, la distribución de los montos de autorización, la acumulación de recursos, de prestigio y de capital simbólico, y la eliminación de los competidores; procedimientos éstos ya descriptos en abundante bibliografía sobre la ciencia, la investigación y la docencia.¹

Pero, además de estas características comunes a todas las disciplinas institucionalizadas, en el diseño aparece una particularidad probablemente única, que describiremos un poco más adelante.

Las escuelas y las facultades han ido construyendo planes de estudio cuyas asignaturas y programas presentan un alto grado de homogeneidad, al menos desde su explicitación escrita. (Se señala esto último porque, como en muchos de los otros compartimientos, la distancia entre lo escrito y lo dicho —esto es, entre el enunciado institucional y la práctica individual—, es una dimensión de sombras y metamorfosis profundas.)

Se describen en estos planes asignaturas que, más allá de su nomenclatura y de la calidad de sus actores, tienen su objeto definido con un grado de precisión que presenta un consenso generalizado. Consenso que además cumple con los requisitos formales de la vida académica.

Vemos así que, dentro de las saludables divergencias de enfoques y de valores, la morfología, los sistemas de representación, la tipografía, las tecnologías, las historias y la comunicación tienen objetos y objetivos satisfactoriamente precisos.

Pero, y he aquí la originalidad que mencionábamos más arriba, la asignatura que reclama para sí los atributos de troncalidad —generalmente reconocida como Taller de Diseño—, tiene dificultades importantes al momento de su explicitación. Las Tipografías pueden llegar a exhibir las mismas dificultades, sobre todo cuando ensanchan los límites de su objeto específico y se reivindican como la célula fundamental del diseño gráfico.

No es intención de este texto hacer un recorrido en profundidad por el amplio abanico en que se abren los distintos programas de dichos talleres, ni tratar siquiera de asomarse

a las profundas divergencias que este abanico pone de manifiesto. Pero sí mencionar el hecho, y decir que semejante punto de partida, habilita una pedagogía que está mucho más atada al papel protagónico que cumplen los docentes a cargo de los talleres que a los fundamentos, objetivos y contenidos —y a la particular epistemología que los sostenga— que los mencionados programas enuncian.

Tan es así, que en las escasas reuniones de docentes de distintos talleres, habitualmente se prefiere el pacto implícito de no cuestionar nada a fondo, aceptando el supuesto de que todos saben de qué habla cada quien, antes que el riesgo de asistir a violentos desacuerdos, irresolubles desde que incompatibles suelen ser los puntos de partida y los universos simbólicos en que se inscriben.

Incompatibilidades cuya manifestación no implica por sí misma un disvalor, y que desde ciertas perspectivas hasta podrían considerarse necesarias y valiosas. Pero que, desde la asunción por parte de los cuerpos docentes de las presiones institucionales por legitimar la enseñanza del diseño mediante modalidades «cientificistas» (objetivos homogéneos, metodologías colectivamente legitimadas, regularidades verificables y predictibilidad de resultados), se convierten en conflictos disfuncionales.

Es así que los diálogos se entretujan con frases del tipo «el diseño comunica» o «hablamos de diseño», que obturan con su obviedad opaca las grietas que se abren ante cualquier duda o interrogación.

Esta descripción acepta múltiples explicaciones, e incluso múltiples refutaciones, pero también reclama una urgente reflexión.

Podríamos comenzar con fragmentos de algunas conjeturas. La enseñanza del diseño gráfico atraviesa hoy conos de luces y de oscuridad. La materia de esta oscuridad está conformada, entre otras sustancias, por:

- a) la hipertrofia autojustificativa forzada institucionalmente para legitimar el estatuto universitario del diseño gráfico;
- b) la necesidad de desarrollar cuerpos teóricos y metodológicos que posibiliten el ejercicio pedagógico masivo (realidad argentina que los docentes sólo tocan para quejarse de las condiciones laborales, pero que asumen resignadamente, con todo lo que ello implica en la transferencia y producción de saber, en una materia en la cual la relación maestro-discípulo no debiera superar el uno a diez;
- c) la insistencia, como consecuencia de lo anterior, de invertir a la enseñanza del diseño con los atributos de una práctica cuasi científica;
- d) el estigma del funcionalismo, al que se resucita cada vez que se lo da por muerto. Como plantea Eliseo Verón, tan atravesado se está por el funcionalismo, que pocas veces se percibe que *no es para nada obvio que saber el para qué sirve algo va a permitir conocer el cómo y el por qué.*² Parafraseando a Verón, es posible decir hoy que, en comunicación, el sentido circula indeterminado en el espacio que va de la producción al reconocimiento de discursos. Pero se sigue cediendo al reflejo condicionado del funcionalismo, privilegiando la función por sobre la estructura, model-

zando ingenuamente a la comunicación como si fuera un sistema de causalidad lineal, como si todo en el diseño fuera equivalente a un programa de señalización o una planilla de horarios. Como si todavía fuera 1920;

e) los forcejeos y desplazamientos violentos a los que el diseño gráfico se ve sometido por:

- la globalización del imaginario visual, o la muerte de las industrias nacionales de la imagen;³
- la aceleración de la dinámica de renovación permanente que exigen los modos de acumulación del capitalismo globalizado;
- las nuevas tecnologías que apoyan y permiten esta globalización;
- la (mala) conciencia de formar parte de una cadena de producción que tiene al diseño como rehén y cómplice necesario;
- el magnetismo que las tecnologías del simulacro ejercen sobre jóvenes que perciben que el único modo de operar sobre lo real es actuando sobre su representación;
- las metamorfosis que dichas tecnologías han producido en la dinámica pedagógica tradicional (la computadora como herramienta ha vaciado de sentido a uno de los ejes principales de la enseñanza del diseño gráfico: los estudiantes ya casi no trabajan en clase, con lo que la denominación *Taller* se está vaciando de sentido).

En la oscuridad así construida los estudiantes ponen en escena dificultades que se presentan en tres modalidades sustanciales:

1. Comienzan a proyectar desde cero.
2. Carecen de herramientas que los habiliten a producir saber sobre lo producido.
3. No se especializan culturalmente.

1. Decir proyectar desde cero refiere al desconocimiento muchas veces absoluto del oficio, de los errores y las soluciones acumulados en 550 años desde la invención de la imprenta, o si se quiere más precisión, en los 80 años que transcurrieron desde que se dieron las condiciones materiales y superestructurales para que se pueda hablar del diseño gráfico como disciplina. Los estudiantes suelen responder con una libertad total respecto del saber acumulado, lo que los suele llevar a inventar la pólvora, a ofrecer respuestas precarias y elementales de un espontaneísmo generalmente *naïf*. Como si se propusieran hacer un auto, pero sin tomar nada de todo lo que ya se sabe sobre autos: resulta muy meritorio como actitud, y milagroso si se consigue hacer algún armatoste que se desplace unos metros antes de explotar. Pero un artefacto que carece de los saberes acumulados por la siderurgia, la aerodinamia, la mecánica y la física, será siempre un engendro tan curioso como inútil, cuya organización no presentará ni tan siquiera las decisiones más elementales a partir de las cuales empezar a producir algún saber operativo o innovador.

Esta situación sume en la parálisis a los docentes, que se sienten incapacitados para emitir cualquier tipo de juicio sobre trabajos que carecen de los sociolectos disciplinares,

sin advertir que el origen de dicha falta puede encontrarse también en el recurso al sobreentendido antes descripto.

2. Hablar de herramientas que habiliten a producir saber es hablar de las herramientas que proporcionan las teorías. Pero el diseño gráfico no tiene su teoría: del mismo modo que su objeto se renueva en cada encargo, hay teorías que cubren, en diversas formas y con grados cambiantes de efectividad, al diseño gráfico como objeto.

Y no son muchas, pero tampoco escasas: la Historia, la Estética, la Metodología, las Técnicas, la Morfología, la Semiótica, las Ciencias Sociales, quizás la Psicología.

De ninguna de estas teorías, ni de cualquier otra, emerge como resultado un buen diseño. Ninguna teoría lleva paso a paso a la configuración del producto final.

Tampoco por supuesto la formalización última es el resultado de un trabajo interdisciplinario, que por otra parte se acerca cada día más a la inexistencia.

Pero, las teorías proveen de las herramientas necesarias para interrogar a las condiciones de partida, al programa, y a lo producido. Las teorías proveen los mecanismos analíticos y procedimentales para producir saber sobre lo que se produce.

3. Y referirse a la especialización cultural no es referirse a la cultura como una ornamentación intelectual. Es pensar al diseñador como un operador cultural, como lo expresa María Ledesma citando a Ettore Sottsass.⁴ O sea, es un actor que opera con y sobre los repertorios del imaginario visual de la cultura en la que produce.

Aquí es de gran utilidad el concepto de estereotipo, concepto muy productivo desarrollado por Jorge Frascara.⁵

El diseño gráfico despliega un haz de sentidos a partir de la manipulación de los estereotipos disponibles en la cultura. Algunas veces se tratará de estereotipos en su aspecto reduccionista, que disminuyen la ambigüedad del significado a costa del empobrecimiento de los sentidos. Otras veces, serán estereotipos amplios, entendidos como una condensación de sentidos complejos profundamente instalados en la cultura.

Pero siempre, fatalmente, serán repertorios del imaginario visual de la cultura. El diseñador gráfico, entonces, no puede asumirse solamente como un sujeto más de esa cultura —rol que de todas formas cumplirá, lo quiera o no— sino que debería formarse como un especialista en las producciones de la cultura al interior de la cual trabaja.

Lo que ponen en escena todos los actores de las instituciones pedagógicas son las profundas grietas abiertas entre el saber del oficio, el saber de la teoría y el saber de la cultura, con lo cual el saber del diseño se transforma la mayoría de las veces en un saber fantasmático (omnipresente como una amenaza nunca vista pero siempre intuida —*«yo sé algo que vos no sabés, y si no lo sabés, no vale la pena explicártelo...»*—).

El diseño gráfico no puede hacer nada totalmente nuevo. Siempre trabaja sobre preexistencias. A partir de ensayos de prueba y error, sobre tradiciones legitimadas por haberse sometido a múltiples aplicaciones e infinitos ajustes, puestas a la luz de algún tipo de re-

flexión teórica. Si se permite la herejía, arte aplicado, como dice Susan Sontag, porque aplica lo que ya ha sido hecho en las demás artes: estereotipos y preexistencias. Si la misión de un afiche fuese solamente informar algo, bastaría con escribirlo en Helvetica cuerpo mil.

Sin embargo, continua Sontag, el afiche, como otras piezas del diseño, cuando es eficaz siempre «[...] exhibe esa dualidad que es la marca distintiva del arte: la tensión entre el deseo de decir (claridad, literalidad) y el deseo de callar (omisión, economía, condensación, evocación, misterio, exageración)».⁶

Una operación, entonces, accesible desde la teoría, un objeto formalizable desde el oficio y un discurso producido y reconocido desde la cultura.

En resumen, y abriendo el espacio para continuar estas reflexiones someramente planteadas, el aprendizaje del diseño gráfico reclama con urgencia lo que siempre fue necesario. Explicitar de qué y desde dónde se habla cuando se habla de diseño, precisar a partir de qué construcciones, de qué ejes y de qué nudos conceptuales se establecen los criterios de validación y de descalificación; y asumir con madurez los sólidos vínculos que el diseño gráfico tiene con la industria, el arte, el comercio y el mercado.

Quizás, a partir de allí, la problemática descripta puede ser enunciada como un camino para su resolución: Oficio, Teorías y Cultura.

¹ FOLLARI, Roberto: *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*, Rosario: Homo Sapiens, 2000.

² VERÓN, Eliseo: «Post-modernidad y teorías del lenguaje: el fin de los funcionalismos», en *Comunicación, discursos, semióticas. Seminario internacional*, (comps. L. Escudero y O. Corna), Rosario: UNR, 1993.

³ DEBRAY, Régis: *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Barcelona: Paidós, 1994.

⁴ LEDESMA, María: «En un principio fue el verbo», *Box, diseño y subcultura* n.º 1, Rosario: TresTintas, 2000.

⁵ FRASCARA, Jorge: *El poder de la imagen*, Buenos Aires: Infinito, 1999.

⁶ SONTAG, Susan: «El afiche: publicidad, arte, instrumento político, mercancía» (1970), en *Fundamentos del diseño gráfico*, (eds. M. Beirut y otros), Buenos Aires: Infinito, 2001.