
Comunicación

El plan de estudios de la carrera de Diseño de Imagen y Sonido de la Universidad de Buenos Aires: una aproximación hacia el análisis de sus contenidos culturales

Palermo Dario Gabriel

dario.palermo@fadu.uba.ar

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Cátedra Saldaña Introducción al Conocimiento Projectual 1 y 2. Buenos Aires, Argentina.

Línea temática 1: Categorías y enfoques (teoría y praxis)

Palabras clave:

Diseño de Imagen y Sonido, Curriculum, Objetivos, Contenido a enseñar, Contenidos Culturales

Resumen

En el marco de las XXXVI Jornadas de Investigación y XVIII Encuentro Regional SI, se nos convoca a reflexionar sobre categorías y enfoques.

Partiendo del supuesto del valor del enriquecimiento cultural en la formación de los estudiantes de Diseño de Imagen y Sonido de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, este trabajo está orientado a abordar ciertos conceptos vinculados al curriculum, sus contenidos y objetivos.

En toda carrera universitaria desde su curriculum se define el qué, por qué, a quiénes y cuándo se enseñará lo seleccionado. En lo que refiere a esta cuestión, la selección de los contenidos y su secuenciación constituyen el eje de la problemática. Por considerarse una cuestión central para la didáctica la definición de los contenidos, el qué se enseña, es particular el interés de esta investigación, en abordar los contenidos de las asignaturas referidas a la formación cultural-humanística de los estudiantes de la carrera de diseño de imagen y sonido. Con la idea de valorizar un enfoque humanista que fomente una formación cultural de los estudiantes de Diseño, se propone un enfoque que nos de herramientas para poder pensar en la formación socio cultural de los alumnos.

Considerando al campo del diseño como una disciplina vinculada al pensar y al hacer, toda práctica de diseño posee un discurso. Detrás de cada proyecto anida un enfoque, una teoría, una cosmovisión. Por esto mismo es muy importante dentro de la carrera la formación cultural-humanística de los estudiantes, para que concienticen que los sujetos siempre diseñan desde un posicionamiento histórico, político, cultural y social. Las asignaturas con contenidos culturales le permiten al estudiante transferir lo histórico en lo presente, para problematizar su tiempo, con la intención de que se interpele su sentido común, para luego llegar a la instancia del pensamiento crítico.

La investigación se basa en una lógica de proceso cualitativo, exploratorio y descriptivo. Se utiliza la técnica de recolección datos para analizar documentos y registros relacionados al plan de estudios de la carrera diseño de imagen y sonido de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo; que además de los contenidos

vinculados a la formación proyectual, morfológica y técnica de los estudiantes, incluyen contenidos con propósitos en la formación cultural-humanística de éstos, que son parte del análisis y comparación.

Introducción

En toda carrera universitaria desde su curriculum se define el *qué, por qué, a quiénes y cuándo* se enseñará lo seleccionado (Barco, et ál., 1996). En lo que refiere a esta cuestión, la selección de los contenidos y su secuenciación constituyen el eje de la problemática del presente estudio.

Por considerarse una cuestión central para la didáctica la definición de los contenidos (Davini, et ál., 1996): el *qué* se enseña, y considerando que los contenidos culturales son fundamentales para la formación de un diseñador, ya que se espera que los diseñadores de imagen y sonido entiendan la sociedad, la cultura, la política, la economía, la historia y las dinámicas de la conducta de la gente, es de particular interés en esta investigación reflexionar sobre los contenidos de las asignaturas referidas a la formación cultural-humanística de los estudiantes de la carrera Diseño de Imagen y Sonido de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Planteo del problema

Considerando al campo del diseño como una disciplina vinculada al pensar y al hacer, toda práctica de diseño posee un discurso. Detrás de cada proyecto anida un enfoque, una teoría, una cosmovisión. Por esto mismo es muy importante dentro de la carrera la formación cultural-humanística de los estudiantes, para que concienticen que los sujetos siempre diseñan desde un posicionamiento histórico, político, cultural y social.

Zabalza (2006) establece dentro de los *contenidos formativos*, a los *contenidos culturales generales*, partiendo del supuesto de la importancia de un enriquecimiento intelectual y cultural de la profesión que fomente un enfoque humanista por sobre un enfoque meramente técnico.

Consideraremos en este trabajo como *contenidos culturales* a todos aquellos contenidos del plan de estudios que no refieren a un conocimiento técnico, morfológico, ni proyectual; y partiendo del supuesto que la generación de éstos se encuentran dentro y fuera del ámbito de las instituciones de enseñanza.

Asumiendo la importancia de una formación cultural en la universidad, De Alba (1991) aboga por una formación que permita el desarrollo de sujetos capaces

de comprenderse como parte de una realidad histórico-social en la que viven y se desarrollarán profesionalmente. Los contenidos culturales debieran permitirles problematizar sobre la complejidad de su propia cultura. En la misma línea, la diseñadora Mariana Pittaluga (2020) cita a Hugo Kogan, que imagina al diseñador como un ser ético, riguroso, culto, interesado en las manifestaciones culturales, sociales, políticas y económicas.

La investigación de la que parte este artículo explora el diseño curricular de la carrera diseño de imagen y sonido en relación a los contenidos con propósitos en la formación cultural de los estudiantes, que son parte del análisis y comparación. Estos contenidos son analizados en relación a los objetivos educativos de las asignaturas que las contienen, lo que además, nos lleva a indagar sobre el tipo de enfoque que plantea el plan de estudios y su correlación en los programas de las asignaturas.

Metodología

La investigación se basa en una lógica cualitativa basada en un proceso exploratorio y descriptivo tomando como unidad de análisis el plan de estudios de la carrera Diseño de Imagen y Sonido, que incluye a los respectivos programas de las asignaturas que lo conforman. En el proceso mismo de investigación se identifica, selecciona y define los conceptos clave del estudio y cómo se relacionan. De las asignaturas se estudian los propósitos, objetivos, contenidos, temas y bibliografías de cada programa, con la intención de analizar los contenidos culturales. Asimismo, se propone analizar la relación entre los mismos, los enfoques y los propósitos educativos de las asignaturas con contenidos culturales.

El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Se utiliza la recolección de datos y la revisión de documentos. Los datos analizados son documentos que van emergiendo paulatinamente. La técnica de recolección de datos es de análisis de documentos y registros, por ende se trabaja con fuentes primarias. La técnica utilizada es el análisis temático y discriminante, buscando la presencia o ausencia de ciertos temas y contrastando los documentos para buscar sus rasgos distintivos (Cravino, 2023).

Curriculum y categorías

El curriculum como concepto dentro del discurso acerca de la educación se vincula a categorías que van más allá del término plan de estudios, más allá de la expresión secuencia de asignaturas, refiere a algo más complejo. Es un

artificio vinculado a los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido en las instituciones educativas. El currículum aparece así como algo que se construye a partir del cruce de diversas prácticas, es una construcción cultural. Esta concepción procesual nos lleva a ver que el currículum adquiere forma y significado a partir de las diversas operaciones con las que se vinculan los planes escritos (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Esta definición involucra a los conocimientos, los docentes, los estudiantes, las experiencias, los propósitos de los programas, los contenidos de las asignaturas, las secuencias didácticas, las estrategias de evaluación que se emplean y los espacios institucionales donde se desarrollan éstas prácticas.

Toda institución educativa trabaja y defiende una cultura que se transmite de múltiples maneras. El currículum es la expresión y concreción del proyecto cultural de las instituciones educativas, y como todo campo, es un territorio discutido y disputado por las distintas fuerzas de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos... (Gimeno Sacristán, 2010).

Según Nieto Caraveo (2005), en un primer nivel de análisis, los componentes del currículum son tres: *fines y orientaciones*, *contenidos* y *experiencias*. Tomaremos como referencia las primeras dos categorías, debido a la relevancia inicial que tienen éstas a la hora de pensar una propuesta de enseñanza:

- 1) Fines y orientaciones:** Son el conjunto de principios que marcan una dirección al currículum. Con frecuencia se considera que comienzan con el perfil del egresado, desagregándose hasta llegar a conformar los objetivos específicos de las materias.
- 2) Contenidos:** es la porción de la cultura que es objeto del trabajo pedagógico colectivo a través del currículum. En general, se plantean desde las grandes áreas que abarca el currículum, hasta la definición puntual de temas concretos (p.4).

Por ende, es nodal especificar el conjunto de objetivos a conseguir, junto a la selección y ordenación de los contenidos. Toda actividad de enseñanza posee propósitos, metas, expectativas, vinculado a una selección de contenidos organizada y secuenciada. Entendemos por objetivos a aquello que deben hacer o saber los alumnos al final de un curso educativo, y por propósitos a las intenciones del que enseña (Feldman y Palmidessi, 2001). Entonces podríamos pensar al currículum como un nexo entre una cultura especializada exterior y los sujetos que reciben el saber en las instituciones educativas.

Al ordenar el curriculum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades (Gimeno Sacristán, 2010: 24).

En relación a los contenidos, Díaz Barriga (1995) considera que toda propuesta curricular en sí misma es un acto de poder, porque la elección de un contenido forma parte de lo que Bourdieu (1979) define como capital cultural. Esta perspectiva ubica a toda selección del contenido en situación de acto poder y de imposición cultural. Por lo tanto puede considerarse al curriculum como un dispositivo de poder que se expresa en una propuesta de formación. Relacionado al concepto de contenidos se debe diferenciar el contenido a enseñar del contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

Esto nos lleva a cuatro categorías: el curriculum formal, el curriculum real, el curriculum oculto y el curriculum nulo. El curriculum formal, refiere al conjunto de documentos o disposiciones en los que se recogen las propuestas formativas oficiales, tanto las generadas desde los gobiernos, como las elaboradas por las instituciones y los docentes. “Una cosa es lo que se debe hacer o se desea llevar a cabo o se ha prometido hacer, lo que figura en el documento oficial, y otra cosa diferente lo que realmente se hace” (Zabalza, 2006: 34). Por esto el curriculum formal puede corresponderse o no con el curriculum real, las actividades que realmente se hacen en el día a día. El curriculum oculto pone el foco en la huella formativa que da el contacto, la convivencia y la pertenencia a una institución:

Los centros de formación ejercen su influencia formativa más allá de lo que son las actividades programadas tanto formales como informales. El propio hecho de asistir a una institución y la forma en que allí se trabaja ejerce una influencia evidente en los alumnos/as. El tipo de relación entre profesores y alumnos, los códigos de disciplina, el clima de trabajo, la tradición de esa institución, las cosas a las que se da más importancia, las expectativas que se proyectan sobre los estudiantes, etc. (Zabalza, 2006: 32).

A la hora de analizar contenidos, o priorizar algunos sobre otros, se deben considerar también a los contenidos que quedan fuera de la propuesta curricular por diversos motivos. Esos contenidos ausentes se denominan *curriculum nulo*.

Para aproximarnos al análisis de los contenidos culturales debemos referirnos a los contenidos como cuestión didáctica central. En el artículo *La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas?*, Alicia Camilloni cita a tres autores:

Aristóteles escribe: 'la pregunta sobre qué debe ser enseñado no puede ser respondida epistemológicamente. La respuesta se puede encontrar más bien en la política'.

François Audigier, a su vez, afirma que 'la ciencia no nos dice qué hay que enseñar'.

Steve Fuller, por su parte, sostiene que 'las disciplinas no son religiones, son convenciones sociales' (Camilloni, 2010: 57-58).

Considerando éstas citas podríamos llegar a la reflexión de que existe un proceso selectivo, en donde se definen los contenidos a enseñar, donde se jerarquizan algunos y se excluyen otros. Lo que inevitablemente vincula la selección de contenido a cuestiones de poder.

Feldman y Palamidessi (2001) consideran al contenido como aquello que se enseña, y afirman que la decisión sobre los contenidos a enseñar encarnan una valoración de aquello que debe ser transmitido, aquello que la sociedad considera importante o necesario, siempre dentro de un contexto de relaciones de fuerza y pujas de grupos con diferentes posiciones e intereses. Y desde el punto de vista de la programación del *curriculum* postulan tres categorías: selección, organización y secuenciación.

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos e ideas de un determinado campo temático, partiendo del reconocimiento que no se puede enseñar todo, y toda selección implica inclusiones y exclusiones. Lo que no se enseña forma parte también del ámbito de la selección curricular, vinculado al marco teórico-ideológico de quien selecciona. Feldman y Palamidessi (2001) plantean algunos principios de selección, entre ellos proponen que dentro de un proceso de selección de contenidos se debe asegurar que se han interrogado los aspectos principales de la disciplina o del campo. En el caso de esta investigación nos lleva a preguntarnos: ¿Cuáles son esos conceptos claves y qué le aportan a la formación de un diseñador?

Curriculum y enfoques

Una de las relaciones estudiadas son los vínculos entre el curriculum y los objetivos de las asignaturas. Esto nos vincula directo con el concepto de enseñanza. Para esto nos basamos en algunos conceptos propuestos por Fenstermacher y Soltis (1998), que plantean tres enfoques para concebir la enseñanza, partiendo de los propósitos y los objetivos de las asignaturas. El enfoque intrapersonal, refiere a una escala interna del alumno, apela al crecimiento personal de cada estudiante, a la comprensión de sí mismo a través de experiencias significativas que requieren de apelar a lo personal. Podemos pensar en un enfoque académico-ejecutiva de los objetivos, incluyendo a aquellos que buscan producir ciertos aprendizajes en los estudiantes para que incorporen las mejores habilidades académicas, los elementos básicos de la asignatura y la habilidad para manejarlos de la manera más eficiente posible

El campo del diseño no puede pensarse sin involucrar a la sociedad. Desde este enfoque, se podría pensar que la mejor manera de aprender diseño es aprender a ser un diseñador dentro de la complejidad del contexto actual. Desde esta perspectiva los propósitos giran alrededor del sentido que tiene diseñar en este contexto mundial. Es un enfoque contextual.

Curriculum y objetivos

Como caso de análisis tomaremos la asignatura *teoría y estética de los medios*, en donde se presentan los tres enfoques de objetivos. El enfoque *intrapersonal* está expresado en los objetivos que buscan problematizar los vínculos entre las exigencias industriales y necesidades expresivas, y las que estimulan a los estudiantes a la búsqueda creadora y estética que los conduzca a una producción que implique una poética personal y/o grupal.

Los objetivos del enfoque *académico-ejecutivo*, se encuentran en el conjunto de enunciados que busca dar a conocer y presentar los conceptos principales del campo. Aquí algunos fragmentos:

- Conozcan las características fundamentales de las teorías, las estéticas y las poéticas contemporáneas aplicadas a los medios y a las artes audiovisuales articulando los distintos enfoques de las matrices de percepción, de representación y de comunicación de los diferentes contextos socio-históricos.
- Contextualizar y desarrollar diversas herramientas teóricas y analíticas, con bases epistemológicas y metodológicas consolidadas del campo

disciplinar, que fomenten el estudio y la investigación del objeto audiovisual.

-Vincular las teorías cinematográficas, en particular, y audiovisuales, en general, con la metodología de análisis e investigación propia del campo del diseño audiovisual.

-Adquirir el dominio del lenguaje específico del área disciplinar.

Desde el *enfoque contextual* se expresa en la intención de que la producción de los estudiantes en su vida profesional tenga cierto nivel de impacto en la sociedad y el campo científico. A modo de ejemplo se extraen los siguientes tres fragmentos:

- Desarrollen el análisis y la investigación sobre los medios y las artes audiovisuales desde una perspectiva interdisciplinaria para poder proyectarla en su propio campo profesional.

- Identificar y revisar distintas contribuciones conceptuales sobre la problemática de la industria audiovisual, que permiten poner en juego indagaciones de los fenómenos comunicacionales contemporáneos.

- Adquirir una actitud crítica sobre el diseño audiovisual como un entramado complejo de elementos que contribuye a generar mensajes, sentidos y circulaciones en relación a la sociedad, la cultura y la técnica donde se configura.

Reflexiones

En este punto del proceso de investigación la construcción de categorías está en etapa de desarrollo, aunque este recorte nos permite describir, explorar y establecer relaciones entre los contenidos de las asignaturas con sus propósitos y objetivos. Como siguiente fase del proceso se buscarán las relaciones entre los enfoques de los programas y sus contenidos. Frente a los debates en la orientación de la formación, entre la profesionalización y el enriquecimiento cultural, pretendemos introducirnos en el mismo seleccionando categorías que nos permitan comprender como se configura esa formación cultural.

En la actualidad existe una presión creciente del sistema productivo sobre el sistema educativo, seleccionando en éste los saberes que le son más útiles. Los contenidos se seleccionan por su valor de aplicación, y la consecuencia es que las humanidades, la cultura clásica y las ciencias sociales bajan en apreciación dentro del sistema educativo (Gimeno Sacristán, 2010). Este abordaje sobre los enfoques y categorías es una instancia dentro de un proceso que nos permite pensar la problemática sobre los contenidos culturales, con la intención de poder ir en busca de su sentido. Lo que nos lleva a dos preguntas vinculadas a los principios que pueden direccionar un currículum: ¿Qué tipo de profesional se busca formar? ¿Qué sentido se desea darle a la formación del mismo?

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1979). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México D.F. Distribuciones Fontamara.

Camilloni, A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., Barco, S. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Camilloni, A. (2010). "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?". Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Recuperado el 29/01/2021 de: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN 1853-1326

Cravino, A. et al. (2023). IADU: investigación en arquitectura, diseño y urbanismo: enfoques, métodos y técnicas. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Secretaría de Investigación.

De Alba, A. (1991). Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Miño Dávila.

Díaz Barriga, A. (1995). Docente y programa: Lo institucional y lo didáctico. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación en la enseñanza en la universidad: problemas y enfoques. Los Polvorines, Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Nieto Caraveo, L. (2005). Guía de Discusión sobre Diseño Curricular desde una Perspectiva Procesual. En Alternativas Metodológicas de Intervención Curricular en Educación Superior (Capítulo 3). México: CESU-UNAM, Editorial Plaza y Valdes, FOMIX Guerrero.

Pittaluga, M. (2020). Visiones sobre el rol social del Diseño. Buenos Aires, Argentina: Wolkowicz Editores.

Zabalza, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Bibliografía

Bentolila, S. et al. (2007). El campo de la formación universitaria: Rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural. Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis, Argentina vol. VIII, núm. 16, pp. 67-95. Recuperado el 05/11/2022 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18481605>

Braslavsky, C., Entel, A., Frigerio, G., Lanza, H. y Liendro, E. (1991). Currículum presente ciencia ausente: Normas, teorías y críticas. Tomo 1. Miño y Dávila editores.

Bruno, D. (2015). Explicitación del perfil de graduado a partir del relevamiento y sistematización de los planes de estudio de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires 1957-1985 [Manuscrito no publicado]. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Buenos Aires.

Cáceres, V. y Barneix, P. (2020). La enseñanza de la economía social y solidaria en la educación secundaria de Argentina. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (42). Recuperado el 05/11/2022 de <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042caceres19>

Camilloni, A. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina.

Gazmuri Stein, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1). pp. 157-169. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Litwin, E. (2006). *El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio*. Colombia, Medellín: Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, (núm. 46 septiembre-diciembre), pp. 25-31.

Romano, A. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual: un análisis desde la perspectiva de la articulación entre el enseñar y el aprender*. Buenos Aires, Argentina: Infinito.

Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Sanjuro, V. (1998). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.