Comunicación

Contenidos, objetivos y escalas: una aproximación hacia el análisis del plan de estudios de la carrera de diseño de imagen y sonido de la Universidad de Buenos Aires

Palermo Dario Gabriel

dario.palermo@fadu.uba.ar

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

Línea temática 2. Escalas, proyectos y propuestas

Palabras clave

Diseño de imagen y sonido, Plan de estudios, Contenidos culturales, Objetivos, Escalas

Resumen

En toda carrera universitaria desde su curriculum se define el qué, por qué, a quiénes y cuándo se enseñará lo seleccionado. El eje de la problemática refiere al análisis los contenidos culturales de la carrera y los objetivos de sus asignaturas, que son parte del análisis y comparación en relación al concepto de escalas.

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, ya que observamos a éstos contenidos como primordiales para la formación de los estudiantes dentro de la carrera de diseño de imagen y sonido, 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. La unidad de análisis es el plan de estudios de la carrera Diseño de Imagen y Sonido, y se utiliza la técnica de recolección de datos para analizar documentos y registros. De las asignaturas que contienen contenidos culturales se estudiaron los objetivos, contenidos y temas de los programas, demostrando la relación de éstos con el concepto de escalas.

Introducción

En toda carrera universitaria desde su currículum 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 sus propósitos en relación al concepto de escala constituye el eje de la problemática de este artículo.

Una cuestión central para la didáctica es la definición de los contenidos y sus objetivos, el *qué* y el *para* qué se enseña, y continuando con ésta lógica consideramos a los contenidos culturales como 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 nuestro particular interés 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. A partir del concepto de escala pensamos los contenidos culturales y planteamos distintas categorías de análisis, para en una segunda parte proponer reflexionar las escalas también en relación a los propósitos y objetivos de las asignaturas.

Todo diseñador piensa y realiza desde un posicionamiento frente a las cuestiones del mundo. Por esto mismo es muy importante dentro de la carrera la formación cultural-humanística de los estudiantes. Frente a los debates en la orientación de la formación, entre la profesionalización y el enriquecimiento cultural, pretendemos introducirnos en el mismo configurando categorías que nos permitan comprender como se constituye esa formación cultural.

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 a 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, que además de los contenidos vinculados a la formación proyectual, morfológica y técnica de los estudiantes, incluyen contenidos con propósitos en la formación cultural de éstos, 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.

A partir de objetivo general vinculado al análisis los contenidos culturales de la carrera, para este artículo se realizó un recorte de algunas asignaturas y se analizaron sus respectivos programas, describiendo sus propósitos educativos, explorando sus contenidos culturales seleccionados y la relación entre los mismos.

Metodología

La investigación se basa en una lógica cualitativa basada en un proceso exploratorio y descriptivo que va de lo particular a lo general, considerando el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes. En el proceso mismo de investigación se identifica, selecciona y define los conceptos clave del estudio y cómo se relacionan.

La unidad de análisis es el plan de estudios de la carrera Diseño de Imagen y Sonido, y también son parte los respectivos programas de las asignaturas que conforman el plan. De las asignaturas se estudian los propósitos, objetivos, contenidos, temas y bibliografías de cada programa.

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).

Marco Teórico

Según Nieto Caraveo (2005), en un primer nivel de análisis, los componentes del currículum son tres: *finés 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).

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).

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, p. 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?

Otro de los principios de selección planteados es la *progresividad* en el avance, pero este avance puede ser vertical u horizontal, justificado desde el requisito de *redundancia*, esto es, la posibilidad de revisar y retomar contenidos ya estudiados.

Y por último tomamos la *exigibilidad de los contenidos*, que nos interroga acerca de los argumentos que avalan la inclusión de los contenidos seleccionados.

Contenidos y escalas

“Siempre que se emplea la palabra *escala*, algo se está comparando con otra cosa” (Allen, G. y Moore, Ch., 1976). Toda escala implica una comparación, que nos lleva a considerar a algo relativo a otra cosa. Pero existen varias posibilidades para pensar un contenido relativo a otro u otros. Retomando las categorías planteadas por los autores, proponemos repensarlas en función de los contenidos. Esto nos llevaría a poder plantear distintas escalas de análisis:

- 1) Relativo al todo. Los programas están compuestos por partes, el contenido de las partes en relación con el todo puede constituir una escala de análisis.
- 2) Relativo a las otras partes. Un mismo contenido puede ser analizado en relación a otros contenidos de otros programas.
- 3) Relativo al contenido habitual. Todos los contenidos refieren a ciertos campos del conocimiento que tienen ciertos límites, ciertos bordes. Cuando esas fronteras comienzan a expandirse, tocarse con otros campos o con otras áreas inexploradas, crece la escala en relación a los límites de dicho campo.
- 4) Relativo a un contenido específico. Ciertos contenidos presentan ciertas características que podrían utilizarse como un modelo de referencia para un análisis.

Desarrollaremos éstas categorías analizando algunos programas de asignaturas, tomando como casos a las distintas cátedras, pero sin referirnos a ellas con nombres propios.

Comenzaremos analizando un contenido en relación con la propuesta general de un programa. Para este caso tomaremos como referencia una de las cátedras de la asignatura teoría y estética de los medios.

Los contenidos se presentan en dos módulos: el módulo temático uno: *diseño audiovisual, medios de comunicación y estéticas contemporáneas*. Y el módulo

temático dos: *Los medios híbridos, cartografía de sus usos y prácticas*. Estos módulos se desprenden de los fundamentos del programa, donde se propone examinar la relación entre la cultura, los medios de comunicación y las producciones audiovisuales en su vínculo con el diseño, y en donde se aclara que los tres ejes principales en los que se apoya la materia son: el diseño audiovisual, la ecología de los medios y las estéticas contemporáneas. Por otro lado, se relaciona con los objetivos de la asignatura, que tiene entre sus propósitos que los estudiantes conozcan e investiguen éstos campos con el objetivo de comprender las distintas teorías y la integren a la actividad profesional. Por ende, hay una coherencia temática pertinente, de lo particular a lo general y viceversa.

También podemos pensar en contenidos en relación a otros contenidos. Para este caso tomamos como referencia a la asignatura teorías audiovisuales y relacionamos los programas de sus dos cátedras. La fundamentación de la **cátedra uno** presenta dos ejes simultáneos y complementarios: una se concentra en el abordaje de algunas problemáticas audiovisuales específicas de la esfera de la *puesta en forma: los modos de representación, la narratología temática, la narratología modal*, entre otros. Dentro de este eje podríamos incluir a las unidades 1, 2 y 6, que involucran los contenidos: *teorías audiovisuales, el abordaje formalista y los géneros cinematográficos*.

El otro eje tiene un abordaje histórico y crítico, donde se interroga y problematiza desde las distintas *teorías clásica, manierista, moderna y posmoderna*. Se vincula con las unidades 3, 4, 5, 7 y 8, que incluyen los contenidos: *las escrituras manieristas, los abordajes sociológicos, la tendencia realista, el abordaje de la modernidad y la experiencia posmoderna*.

En el programa de la **cátedra dos**, los contenidos se presentan en dos módulos que conforman seis unidades temáticas. Se puede establecer una comparación entre los dos ejes descriptos anteriormente y los dos módulos. El módulo 1 involucra contenidos vinculados a las *teorías, estéticas, poéticas y políticas audiovisuales*. Estos contenidos se vinculan directamente con la *puesta en forma, los lenguajes e imaginarios audiovisuales*, con lo cual podemos establecer una relación temática entre el eje 1 de la **cátedra uno** y el módulo 1 de la **cátedra dos**. Esta relación temática directa que podemos establecer no se replica en la segunda parte del listado de contenidos, ya que ambas cátedras abordan temas diferentes.

El módulo 2 de la **cátedra dos** propone como temas *el ensayo audiovisual y las estéticas contemporáneas*, algo que excede los márgenes planteados por el segundo eje de la **cátedra uno**, donde se aborda *la crítica y las distintas teorías*.

En la asignatura *Estética* la **cátedra uno** presenta un programa en el cuál la selección de contenidos se encuentra atravesada por problemáticas vigentes, con el objetivo de problematizar sobre el presente. Esta dimensión siempre es en relación a problemáticas vinculadas a la producción artística, su teoría y su relación con lo social. En el programa de la **cátedra dos**, por ejemplo, estas problemáticas están vinculadas a las visiones eurocéntricas y evolucionistas del arte, los valores de la modernidad y los estereotipos.

En el programa de la **cátedra uno** se explicita que todo cuerpo de conocimiento tiene una dimensión histórica que determina la particularidad de

los contenidos, de sus límites e incumbencias. Pero aclara que esos bordes no pueden ser estancos, sino flexibles en función de entender los conceptos como herramientas para comprender el presente.

Los términos que delimitan el campo y los conceptos que en él se encuentran van modificando los límites. Este particular devenir provoca la modificación constante de la escala. De esta manera el campo del diseño audiovisual trasciende su escala para enriquecerse con la historia del arte, la antropología, la ciencia y la filosofía.

En el plan de estudios de la carrera, la asignatura historia analítica de los medios Audiovisuales 1 se presentan los siguientes contenidos a enseñar:

Medios audiovisuales, conceptualización. Genealogía y Arqueología de los Medios. Historia e Historiografía de las representaciones audiovisuales. Arte, diseño y comunicación. Vanguardia e innovación. Industria – Mercado – Consumo/s. Medios y políticas culturales. Medios masivos y marginales.

Para este caso tomaremos como recorte de análisis a las primeras cinco unidades de las tres cátedras que dictan la asignatura.

Tomando como elemento específico a los *contenidos mínimos* del plan de estudios, y en relación a los tres programas existentes de la asignatura, podríamos considerar que cada uno de los *contenidos mínimos* expresa una unidad temática en cada programa. Por ende, los tres programas se presentan como una versión ampliada de los *contenidos mínimos* presentados y una continuidad desarrollada de la propuesta del plan de estudios.

En las tres cátedras en la primera unidad se presentan como temas vinculados a *los campos de la historia, la genealogía y la historiografía de los medios audiovisuales*.

La unidad dos presenta temas vinculados al *origen del cine*. La **cátedra tres** desde el *comienzo científico-experimental de la imagen en movimiento y el modo de representación primitivo*, que al igual que la **cátedra uno** incursiona en el *modo de representación primitivo e institucional*. La **cátedra dos** y la **cátedra uno** coinciden en abordar los *inicios de la industria y el mercado audiovisual enseñando sobre los orígenes de Hollywood, el sistema de estudios y el sistema de estrellas*.

En la unidad tres contienen los temas vinculados a *las vanguardias, arte, diseño y comunicación*. Y a partir de la unidad cuatro los contenidos de las cátedras comienzan a diferenciarse. Además se presenta una progresividad vertical, ya que vuelve a redundar en los contenidos vinculados a la industria y el mercado, que anteriormente se enseñaron en la unidad dos.

A partir de la unidad cinco se comienzan a diversificar los contenidos de cada cátedra, pero el denominador común es que las tres coinciden en el tema de la *modernidad cinematográfica y el cine de autor*.

Los objetivos y sus escalas

Podemos pensar las escalas también en relación a los propósitos y 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). Planteamos tres escalas de concebir la enseñanza, partiendo de los propósitos y los objetivos de las asignaturas.

La *escala 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 una *escala 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. En esta escala los propósitos giran alrededor del sentido que tiene diseñar en este contexto mundial. Es una *escala contextual*.

Como caso de análisis tomaremos la asignatura *teoría y estética de los medios*, en donde se presentan las tres escalas de objetivos. La *escala intrapersonal* está expresada 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 de la *escala académico-ejecutiva*, 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 la *escala 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.

En este punto del proceso de investigación, consideramos que la potencia del concepto escala es trasladable al análisis de contenido de los programas. Este artículo comunica la construcción de categorías en esta etapa de trabajo, ya que nos permite describir, explorar y establecer relaciones entre los contenidos de las asignaturas, sus propósitos y sus objetivos. Como siguiente fase del proceso se buscarán las relaciones entre los enfoques de los programas y sus contenidos.

Bibliografía

Allen, G. y Moore, Ch. (1976). Dimensiones de la arquitectura. Editorial Gustavo Gili

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

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

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

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

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación en la enseñanza en la universidad: problemas y enfoque*. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu editores.

Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Curriculum y enseñanza*. Buenos Aires: 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). CESU-UNAM, Editorial Plaza y Valdes, FOMIX Guerrero.

Pittaluga, M. (2020). *Visiones sobre el rol social del Diseño*. Wolkowicz editores

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