

QUE ELIGEN ELLOS | QUE OFRECEN ELLAS ALUMNOS Y UNIVERSIDAD

María de las Mercedes Filpe - Claudia Alejandra Di Paola
Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Bellas Artes

Resumen

Los potenciales estudiantes de diseño no consultan los contenidos curriculares de las carreras en las que se van a inscribir sino que focalizan en sus cualidades o problemáticas particulares y luego se sorprenden por las denominaciones de las asignaturas y la carga horaria que deberán cumplir.

Por otro lado las carreras, sus responsables y las instituciones organizan sus currículas y definen contenidos y perfiles en función de: coyunturas de un momento determinado y luego se estancan y quedan absolutamente desactualizados – en los mejores casos-, o de copiar planes de otras universidades e “importan” el currículum que ya se ha producido e implementado para otra realidad. Esta práctica externa, esencialmente técnica, que no genera participación ni debate al interior de las comunidades académicas, ha acentuado aún más el parcelamiento de las disciplinas y la fragmentación del campo.

Por tanto padecemos la ausencia de discursos o de un corpus compartido entre docentes y estudiantes donde se reflexione en conjunto y en función de la territorialidad y las particularidades de su propio universo social y productivo.

Cómo se vinculan los objetivos curriculares con su comunidad, y como articulan las disciplinas con estos objetivos está en muy pocos casos evaluado.

Desde una perspectiva crítica, al currículum se le debe atribuir una significatividad social diferente, en la que lo que aparece como fundamental es la idea de conocimiento como elemento emancipador de los sujetos, promotor de autonomía, posibilitador de rupturas con las falsas ideas y las formas coercitivas de interacción social.

Se construyen entonces currículas con limitada referencia a las necesidades sociales a las que debe responder un plan de estudios para ser socialmente útil y con ausencia de planificación de la relación aparato productivo/ aparato educativo.

Por qué elegimos?

Es conocida por todos la situación en que se presentan los aspirantes a estudiar alguna carrera en la Universidad. La mayoría de todos nosotros hemos comenzado con más dudas que certezas.

La elección de una carrera universitaria no es sólo una decisión que tenga que ver con *potenciar cualidades* propias de cada uno solamente. Muy a menudo vocación y capacidades no van de la mano.

“Si sé dibujar ingresaré a Diseño o arquitectura (tengo el éxito asegurado), si me destaco en el pensamiento abstracto en matemática, entonces seguiré ciencias Económicas (otro éxito asegurado).”

En principio deberíamos sincerarnos ante estas posibilidades. Nos inscribimos en determinada carrera porque:

- *planeamos vivir de esa profesión*
- *“nos dijeron” estudiás o trabajás*
- *será más llevadera que otras*
- *me da cierto prestigio ser estudiante universitario y más aún si seré profesional*
- *proyecto que el modo de vida que implica esa profesión me dará felicidad*

cuántos ponen el foco en la oferta?

Estas son algunas de las motivaciones con que ingresan los estudiantes a la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP.*

** Datos obtenidos a través del procesamiento de encuestas realizadas a alumnos ingresantes a la carrera de Diseño en Comunicación Visual de la UNLP. Dichas encuestas estaban enfocadas a definir el perfil del alumno con el que había que trabajar en el ámbito académico, para ello se evaluó: motivaciones, preferencias, objetivos esperados en la elección de la carrera*

Las alternativas de elección posibles ya no tienen que ver con las destrezas personales sino con, por ejemplo, si queremos vivir en una gran metrópoli o en el campo y todo lo que hace a aquél estilo de vida que consideramos se acomoda mejor a cada uno de nosotros. Por otra parte debemos tener claro que los títulos Universitarios, no aseguran prosperidad ni calidad de vida por el sólo hecho de haberlos obtenido pero esto muy a menudo no está muy claro en los ingresantes.

Menos claro está el concepto -inexistente se puede decir- de haber asumido un compromiso con nuestro porvenir y con la sociedad en su conjunto que colabora para que nos desarrollemos en el marco de nuestra vocación para que nos capacitemos en la disciplina que hemos elegido.

Se explicita como un deber de los demás hacia nosotros y no está explicitado que la devolución debiera ser un gesto instalado tanto en la etapa del aprendizaje como en la profesional.

Por otra parte, no olvidemos que las Universidades se crean y operan en función de garantizar y optimizar la calidad de vida de la humanidad. Al menos eso surge de los documentos fundacionales referidos a las creaciones de las casas de estudio, donde como en el caso de La Plata se crea con el compromiso de cumplir con 3 objetivos básicos:

La docencia

La investigación

La extensión

Lo importante será ver cómo se vinculan estos objetivos directamente con su comunidad, y como articulan las disciplinas con estos objetivos.

Una particularidad que se evidencia en cuanto la relación entre prácticas profesionales y demandas sociales, es la ausencia de explicitaciones en la vinculación de lo académico con la extensión universitaria.

“Vivimos en una época en que la crisis económica ha chantajeado la conciencia social... Esta atmósfera deslegitimadora de toda forma de solidaridad logra que la sola frase “función social” suene obsoleta, fuera de contexto, ingenua, hasta patética” (...) “La desaparición de la temática social de la vida académica y profesional del diseño no indica una crisis de la disciplina sino de su sujeto, de las personas que ejercen esta actividad y consumen sus productos”. (CHAVES 2001; 89-90)

Respecto de nuestra disciplina, actualmente las carreras de grado en el área del Diseño (al menos la gran mayoría de nuestro país) se desarrollan en 5 ciclos lectivos. Son la base para la preparación académico - profesional y conforman el sostén para la participación

en estudios avanzados en los programas de posgrado y para el ejercicio de la práctica profesional.

Los debates acerca de la infinitud de los perfiles profesionales como así también respecto a cómo denominarlo si como - profesión - oficio- disciplina académico científica - arte - aún no se ha agotado. No obstante si bien consideramos la impronta perceptual que adquieren las producciones de diseño, a la vez se hace explícito la ausencia de discursos o de un corpus compartido entre docentes y estudiantes donde se reflexione acerca de lo producido. Esto se complementa con el perfil cambiante y la vaguedad de la propia disciplina que se traducen en una heterogeneidad de orientaciones en los currículos de las instituciones de enseñanza del diseño que va desde la orientación artística a la científica o comercial y que tanto se focaliza en aspectos culturales, como se pone el énfasis en lo metodológico o técnico.

Por otra parte, el hecho de ser una disciplina surgida del ámbito realizativo hace que aún busque su perfil académico por lo que sus currículos toman y mezclan en distintas proporciones, los modelos del arte y la ciencia.

“ El acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado con lo sentido y lo actuado.” *MAZZEO-ROMANO (2007; 158)*

Ante este revuelto de ideas, sería oportuno empezar a definir algunas cuestiones. Entender la concepción del diseño como una práctica social que demanda la inclusión de nuevas problemáticas en el currículo, relacionadas con la política y la ética, como los procesos de formación de diseñadores, la sustentabilidad de los proyectos, el bien común o la transferencia del conocimiento a la realidad, sería un buen comienzo.

Sin embargo, en las prácticas curriculares más frecuentes, el currículum se elabora centralizadamente, por encargo a comisiones de expertos. Esta práctica externa, esencialmente técnica, que no genera participación ni debate al interior de las comunidades académicas, ha acentuado aún más el parcelamiento de las disciplinas y la fragmentación del campo.

Por otra parte las comisiones anteriormente mencionadas conformadas por “expertos” proponen los planes que luego serán implementados sin tener en cuenta la regionalidad, ni los recursos naturales ni humanos de los diferentes contextos. Es común observar que se “trasladen” los Planes de Estudio de una Universidad a otra y es así como los planes originales propuestos se instalan en un ámbito diferente sin contemporizar el nuevo escenario y sus valores culturales, sociales e inclusive su geografía. De este modo se evidencia aún más la hegemonía de las Universidades centrales sobre las del interior donde se instalan los modelos pre-formados y diseñados para otros contextos.

“Es como si constituyéramos una nación de técnicos, consumidos por nuestra capacidad en el cómo hacer algo, pero temerosos o incapaces de pensar qué se debe hacer” *GUILLERMO JAIM ETCHEVERRY (2001; 152)*

Desde una perspectiva crítica, al currículo se le atribuye una significatividad social diferente, en la que lo que aparece como fundamental es la idea de conocimiento como elemento emancipador de los sujetos, promotor de autonomía, posibilitador de rupturas con las falsas ideas y las formas coercitivas de interacción social.

Se construyen entonces currículas con limitada referencia a las necesidades sociales a las que debe responder un plan de estudios para ser socialmente útil y con ausencia de planificación de la relación aparato productivo/ aparato educativo (la libre inversión no se ejerce en los lugares necesarios sino en los más rentables).

Las generalidades de la ley

Se desprende de los Planes de estudio, que en muchas de las Universidades se plantea la enseñanza según

- *una primera etapa* donde se abordan principios estético-formales / técnico artesanales e industriales, donde la morfología, el color y la textura parecen ocupar la atención del alumno. Manejan las herramientas del oficio. El alumno se preocupa por adquirir recetas, se incomoda cuando observa puntos de vista diferenciados en los docentes. Comprende la forma como sustancia pura. En esta etapa (de aproximadamente 2 ó 3 años) comprenden entonces el código sintáctico de la gráfica. Podemos decir que podrán ser *gráficos competentes, buenos realizadores*.

- *una segunda etapa* donde interpretan y operan en las producciones. Abordan sistemas complejos de comunicación, contemplando aspectos sintácticos y semánticos, como así también escalas de reproducción y tecnologías que se correspondan con el proyecto. Cumplida esta etapa (de aproximadamente 5 años) egresan de las Universidades. Podemos decir que serán *comunicadores visuales, al menos en la UNLP llevan esa denominación. Han desarrollado un saber técnico y un saber cultural*.

- *una tercera etapa* – no necesariamente sigue en línea de tiempo sino que a veces funciona en paralelo- que sólo se alcanza con práctica profesional y que tiene tiempos particulares, que se genera fuera del ámbito universitario, cuando el paternalismo docente se desvanece y desarrolla conocimientos que tienen que ver con la operatividad. Aquí no se reproducen reglas fijas sino, que se crean nuevos puntos de referencia, el diseñador decide qué se debe hacer y cómo, la gráfica la maneja a nivel más intuitivo por su grado de dominio y sabe articular diseño y problema. Podemos decir que maneja *estrategias de comunicación*.

Si convenimos que en las Universidades se estructuran las currículas alrededor de esta idea, (por supuesto con tantas variables como Facultades - unidades académicas - escuelas - en las que se dicta la carrera, cada una con su enfoque), debemos en la actualidad y en este modelo, al menos preguntarnos como se vinculan estos tres momentos y apuntar a superar e interpretar las crisis que manifiestan los estudiantes sobre todo en la finalización de la segunda etapa.

Resulta sorprendente cuando se hace el seguimiento del rendimiento de los alumnos y el proceso de sus proyectos en la etapa final declina frente al rendimiento de etapas anteriores.

**estos datos han sido obtenidos a través de encuestas realizadas a alumnos que han cursado de primero a quinto año en el taller de comunicación visual C, donde se pudo observar que el rendimiento de los mismos en respuesta a los distintos trabajos propuestos por la cátedra durante los 4 primeros años, han sido en muchos casos superadores a los vistos en el último año.*

Se ha realizado en este sentido seguimientos particulares en alumnos de variado rendimiento académico a lo largo del taller vertical para poder obtener datos cuantitativos y cualitativos.

Es permanente la preocupación de los docentes de los talleres verticales – más aun los que ejercemos la actividad docente en el último año- respecto de este problema.

/ Una respuesta posible es considerar que dado que el estudiante en los primeros años tiene una asistencia más directa del docente y la intervención del profesor es más directa y hasta conductista en algunos casos extremos, esto se desdibuja en el proceso a medida que va transcurriendo etapas hasta convertirse en apenas un acompañamiento donde la intervención es casi nula y se deja claro el rol de responsabilidad del proyecto al estudiante.

Cuando el alumno llega a quinto año, una de las primeras frases con la que debe convivir es “no piensen en piezas gráficas, piensen en necesidades o problemáticas”.

Frase que para muchos resulta decisiva para descartar el trabajo que tenía planeado, ya que en su reflexión venía a resolver en quinto alguna de las piezas que ya había diseñado con éxito en años anteriores.

“el profesional del diseño (...) debe reconocer y adaptarse a los nuevos procesos de racionalización productiva y aceptar una modalidad de gestión menos asociada a la creación artística y más próxima a la planificación”. CHAVES (1999; 179)

/ Otra respuesta posible es la dificultad de poder aplicar los conocimientos teóricos en el proceso proyectual, que intervengan naturalmente y esto tal vez sea por que se ha establecido que los conocimientos teóricos deben estar en las asignatura teóricas y lo instrumental en las prácticas.

Esto solo conlleva a distanciar aún más el pensamiento crítico y el productivo como si correspondieran a dos hemisferios diferentes.

Se hace presente aquí la fórmula saber cultural+saber técnico con mayor fuerza.

Si los conceptos teóricos pudieran insertarse con fluidez y metodológicamente en las currículas de los talleres tal vez pudiéramos ir acercándonos a una solución posible.

Entender el taller como el espacio donde se trabaja con las manos –como lo era en algún momento originalmente - no es nuestra propuesta para los talleres de diseño, entenderlo como el espacio de producción y no de reflexión tampoco.

Debe ser un espacio de producción reflexión y viceversa. Es complejo practicar y propiciar este perfil para el taller vertical e incluso para la disciplina del diseño, no obstante es claro que estos modos se trasladan luego al espacio de la práctica profesional.

El aporte y la práctica reflexiva en los talleres como práctica de enseñanza, la inclusión de autores, corrientes, teorías, textos y reflexiones provenientes de otros campos del saber son fundamentales para el desarrollo de ese tan necesario saber cultural que conforma la fórmula que aquí se propone.

Reflexionar acerca de la cultura, los medios y las producciones mediáticas confieren una mirada donde se hace consciente y visible la arbitrariedad de los discursos y los discursos del poder. Es aquí por otra parte donde los estudiantes debieran comprender la importancia de la intervención del diseño en la producción de significaciones. Comprender el diseño como una práctica discursiva, conformada por lenguajes no verbales que implican relaciones de poder porque estas significaciones de las que hablamos tienen dueño

Tomar decisiones

Tiene que ver con eso, en quinto tienen que tomar decisiones, resolver su cronograma, su cursada en general. A esta altura entonces, dónde nos quedó aquel adolescente que ingresa tal vez por mandato del otro, tal vez porque le gusta dibujar. Ahora debe tomar decisiones, manejar los tiempos y por sobre todo esto decidir y comprometerse con un tema con el que van a tener que trabajar durante todo el año.

Ese si que es un compromiso difícil de asumir, si el tema lo da el docente, al menos los alumnos tienen esa excusa, ahora bien, si el tema lo elijen ellos es parte de eso, de tomar decisiones, fijarse objetivos personales, de sumar una complejidad mas al trabajo, pensar problemas/necesidades y no piezas gráficas aisladas como lo venían haciendo hasta el momento.

Es enfrentarse al desarrollo de un programa complejo de comunicación, poner en juego y articular todos los saberes adquiridos hasta el momento en el paso por el taller.

Es decidirse a tomar el riesgo de trabajar un temática determinada, es darse el permiso, cumpliendo el rol de “adulto” dentro de la facultad de poder devolver a la sociedad, en parte lo que ella le brindó para poder realizar sus estudios. Está todo por hacer, sólo hay que decidirlo

“Cuando el alumno puede cambiar el marco y experimentar con las herramientas que domina estará efectuando sus verdaderos progresos” Mazzeo-Romano (2007; 47)

Es en este marco que nos preguntamos estas cuestiones que son falencias claramente distinguibles en el estudiante del último tramo de la carrera.

¿Por qué no logramos potenciar lo incorporado en años precedentes?

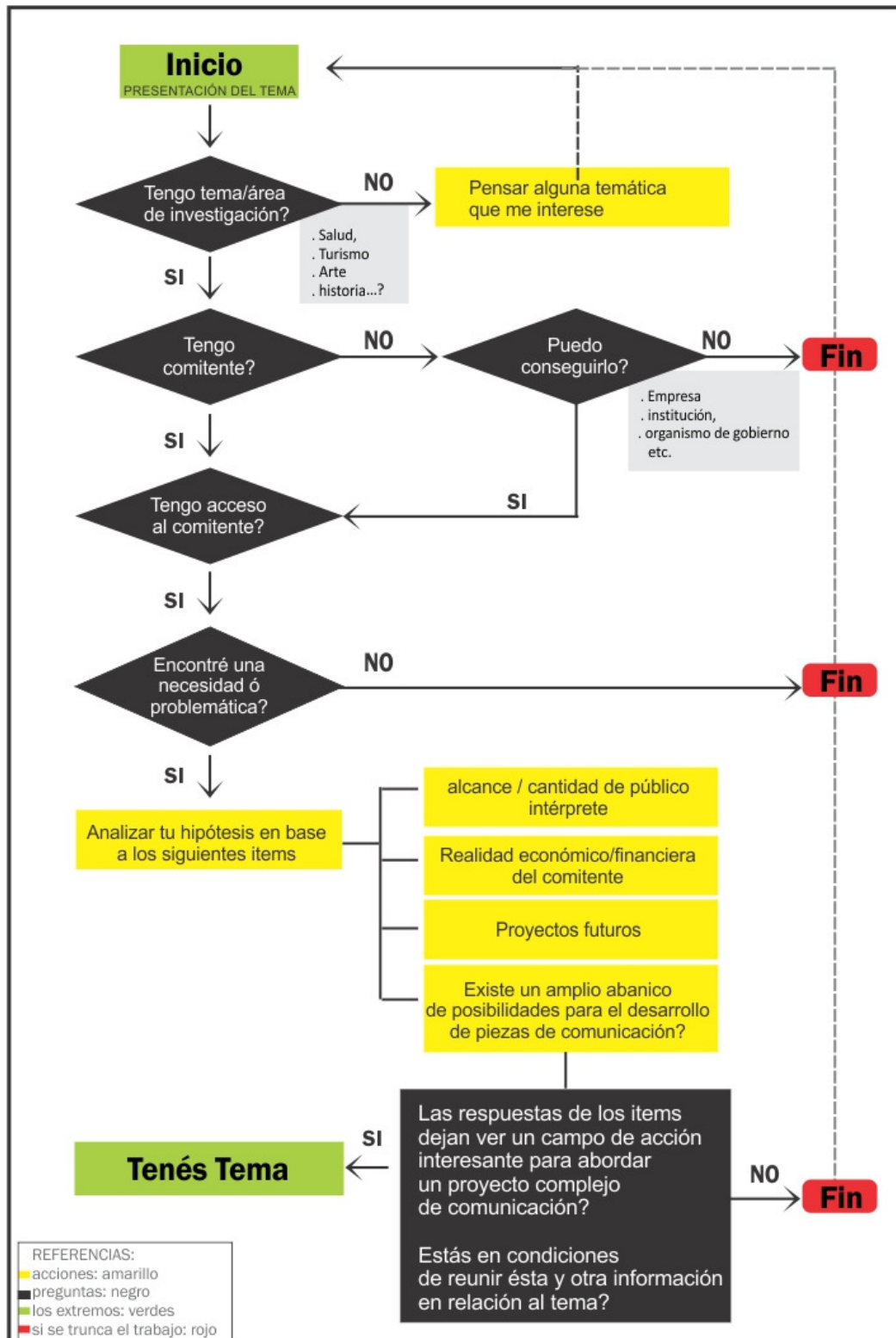
Por que es tan difícil articular el bagaje teórico con el proceso proyectual?

¿Cómo reconciliar la teoría y convertirla en la clave del proceso proyectual productivo?

En síntesis como entender esta disciplina como un saber cultural y un saber técnico donde ninguno debe sublimarse al otro.

Cómo aporte a todas estas cuestiones desarrolladas se elaboró con el equipo de auxiliares docentes del taller DCV 2-5 C (DCV Filpe, María de las Mercedes; DCV Di Paola Claudia; DCV Brandoni, Andrés; DCV Demaro, Damián; DCV Doello Jurado, María Mercedes; DCV Grioni, María Luz; DCV Navamuel, Angeles) el siguiente flujograma.

La idea es proporcionar al alumno una herramienta donde poder autoevaluarse sobre el camino que debiera seguir su trabajo, poder plantearlo de forma correcta y arribar entonces a un resultado satisfactorio.



TALLER DE DISEÑO EN COMUNICACIÓN VISUAL 5 C / FILPE / FBA/ UNLP / 2012

Referencias Bibliográficas

Cecilia Mazzeo | Ana María Romano (2007) "La enseñanza de las disciplinas proyectuales". Nobuko, Buenos Aires.

Norberto Chaves (1999). "La imagen corporativa". GG diseño, Barcelona.

Guillermo Jaim Etcheverry (2001) "La tragedia educativa". Fondo de cultura económica, Argentina.

Ana Calvera (2007) "de lo bello de las cosas". GG diseño, Barcelona.

Néstor Sexe (2001) "diseño.com". Paidós, Argentina.

María Ledesma | Paula Siganevich (2008) "Piquete de ojo, visualidades de la crisis: Argentina 2001-2003". Ediciones FADU, Nobuko.