

Espacios Académicos

- Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.
- Centro de Recursos para el aprendizaje.

9

**Agosto
2002**

Proyectos en el Aula

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo

Universidad de Palermo.
Facultad de Diseño y Comunicación.
Mario Bravo 1050.
C 1175 ABT. Buenos Aires. Argentina.
5-199-4500
consultasdc@palermo.edu.ar

Diseño
Constanza Togni

Equipo de Gestión, Proyectos en el Aula:
Carla Argañaraz
Lorenzo Blanco
Thais Calderón
José María Doldan
Fabiola Knop
Carlos Morán
María Laura Spina

Textos

- **Centro de Estudios en Diseño y Comunicación**
María Elsa Bettendorff
- **Centro de Recursos para el Aprendizaje**
Graciela Pascualetto

Programa de Desarrollo Académico
Coordinación
Estela Pagani

Facultad de Diseño y Comunicación
Decano
Oscar Echevarría

Se autoriza su reproducción total o parcial, citando las fuentes.

Espacios Académicos de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Centro de Estudios y Centro de Recursos

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo se ha constituido desde su creación en un ámbito innovador de producción y reflexión permanente. Su perfil se ha consolidado a través de la articulación y enlace del trabajo áulico con la experiencia profesional y la producción académica.

Pionera en la formalización académica de nuevas áreas del conocimiento, la Facultad realiza sus acciones a partir de una alta participación del claustro docente. La búsqueda de marcos teóricos, la experimentación y la creación permanente, contribuyen en las cuestiones disciplinares mediante la construcción y ampliación de saberes en torno al diseño y las comunicaciones aplicadas.

Estas acciones centradas en el eje creación, producción e investigación, se realizaron en distintas etapas institucionales logrando crecientes niveles de formalización y alcance. Una valiosa etapa inicial, caracterizada por investigaciones exploratorias e indagaciones asistemáticas, a lo largo de los 90, dieron como resultado recopilaciones, eventos académicos, publicaciones y experiencias de vital importancia para la continuidad del proyecto académico.

Esta tarea, valorada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en su Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad de Palermo de 1999, señala en forma auspiciosa la tarea realizada y formula requerimientos y lineamientos para el desarrollo académico en torno a la necesidad de formalizar estrategias de investigación a mediano y largo plazo integradas a la planificación de la Facultad en su conjunto.

En este sentido, se formaliza el Programa de Desarrollo Académico a comienzos del 2000. Constituido como un espacio institucional participativo, tiene como propósito enriquecer las relaciones entre la enseñanza, el desarrollo disciplinar y el ejercicio profesional. Concebido como un espacio institucional destinado a optimizar acciones preexistentes, estimular la producción académica de docentes y estudiantes, enriquecer el vínculo interinstitucional, diversificar propuestas metodológicas y conformar diagnósticos con el fin de ejercitar miradas críticas y anticipatorias, que permitan generar estrategias pedagógicas innovadoras, aportes teóricos y producciones novedosas al creciente campo de los diseño y las comunicaciones aplicadas.

El Programa permitió al claustro docente articular criterios, formalizar nuevas pautas pedagógicas, instalar renovados enfoques metodológicos y avanzar en su capacitación e integración. Coordinado por la profesora Pagani con la valiosa contribución del Equipo de Gestión de Proyectos, integrado este año por los profesores Argañaraz, Blanco, Calderón, Doldan, Knop, Morán y Spina, las tareas del Programa se formalizan en los Proyectos en el Aula y de Desarrollo, en las ediciones (VIII, IX y X) de las Jornadas de Reflexión Académica del último trienio, y en la dinámica de publicaciones en Cuadernos y Documentos para la difusión de los resultados de las memorias e informes de los proyectos realizados.

En este camino, la Facultad avanza hacia una nueva etapa en su desarrollo, integrando las acciones en un Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Sus propósitos son, entre otros: 1. Profundizar y optimizar los estudios, que permitan la inclusión de nuevos factores y prácticas provenientes del mundo real; 2. Incorporar nuevos temas y reflexiones orientados a promover la producción teórica, expresiva y creativa en los campos disciplinares del diseño y las comunicaciones

aplicadas; 3. Avanzar en la implementación del diseño curricular que referencie a la Facultad como generadora de conocimiento en su campo; 4. Enriquecer los enlaces de la Facultad con otros ámbitos académicos, profesionales, empresarios y comunidad en general; 5. Intensificar la difusión de las producciones académicas.

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación integra al Centro de Recursos de la Facultad, que desde 1995, trabaja en la búsqueda y recopilación de documentación para los proyectos y trabajos académicos y profesionales que, en los distintos campos del diseño y las comunicaciones, realizan los estudiantes y egresados de la Facultad.

En línea con la convergencia de acciones y resultados y con la apertura de esta nueva etapa en el desarrollo de la Facultad, se solicitó a las profesoras María Elsa Bettendorff y Graciela Pascualetto de vasta trayectoria en nuestra institución, un aporte teórico desde su mirada disciplinar orientado a fortalecer la consolidación de estos espacios académicos.

Mag. Oscar Echevarría
Decano
Facultad Diseño y Comunicación

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

I. Presentación

La Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, en un constante proceso de autosuperación académica que la ubica a la vanguardia de la educación superior en el área, ha creado recientemente su Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (CED&C), extensión natural de una cada vez más compleja, flexible y dinámica estructura organizacional.

El CED&C puede caracterizarse, en una primera aproximación, como un espacio de articulación y legitimación institucional de diversas actividades intra y paracurriculares -tanto propedéuticas como de perfeccionamiento o actualización- que, en el contexto de la Facultad, apuntalaron a lo largo del tiempo las bases de un proyecto educativo orientado por un criterio de calidad académica que tiene como referente inmediato el dinamismo coyuntural de las prácticas profesionales y los saberes que las sostienen¹. En tanto ámbito centralizador de dichas actividades, el Centro no sólo cumple una función cohesiva en la planificación, la difusión, la organización y la ejecución de propuestas específicas de cada una de las distintas áreas disciplinares que componen el campo de incumbencia de la Facultad como unidad académica, sino que además opera como instancia formal para el reconocimiento y la convalidación de las iniciativas particulares en el plano macroinstitucional.

La conformación de tal espacio obedece, en este último sentido, a una de las prioridades estratégicas de la misión global de la Universidad como entidad educativa conciliadora de distintos ideales de progreso social²: la consolidación de...

"(...) centros de estudio e investigación (...) y sus procesos así como las actividades creativas, de innovación, de desarrollo tecnológico y de las profesiones, lo cual se evidencie con el inicio de la obtención de resultados en términos de descubrimientos, desarrollos, obras y la formulación de nuevas ideas que tengan impacto sobre la sociedad, las profesiones, las disciplinas (...)"³.

El CED&C respalda al proyecto universitario en su conjunto al contribuir en la concreción del modelo que guía el desarrollo institucional, cuya premisa básica es la de:

"(...) impartir educación de nivel superior y de alta calidad, centrando las miras en el sujeto que aprende, potenciando al máximo sus capacidades (...)"⁴.

La focalización en el sujeto del aprendizaje es, justamente, el principio que sustenta las acciones desplegadas en el marco del CED&C. En consonancia con las actuales tendencias de la reflexión sociológica sobre la educación, que denuncian la caducidad de una formación puramente reproductiva, el Centro promueve el compromiso de estudiantes, docentes y graduados con la revisión, el enriquecimiento y la transformación de los conocimientos ya adquiridos, así como también con la producción y aplicación de conocimientos nuevos.

En este punto, se hace necesario explicitar más claramente la intrínseca relación del CED&C con la modalidad educativa adoptada por la Facultad de Diseño y Comunicación como componente de la macroestructura institucional. Distante tanto del enfoque puramente academicista -i.e., centrado en la conservación y transmisión del conocimiento acumulado- como de la "racionalidad

¹ Como se verá más adelante, la búsqueda de una sólida imbricación entre el quehacer universitario y las exigencias de la realidad social y laboral de nuestro medio no omite, dentro de dicho criterio, el reconocimiento del valor de los saberes consagrados por la tradición académica, es decir, de aquellos que superan los fines utilitarios y se instalan en el nivel de la reflexión teórica.

² Debe recordarse aquí la distinción taxonómica entre tres conceptos relativos a la autodefinición de las universidades: el de *fin*, que alude a los fundamentos generales de la educación superior; el de *funciones*, que remite a los propósitos institucionales y su significado, y el de *misión* -empleado en este acápite-, que define la identidad particular de cada institución, es decir, el modo en que se sitúa ideológica y pragmáticamente frente a la realidad histórico-social.

³ *Informe de Autoevaluación de la Universidad de Palermo*, 1997. Citado en: CONEAU, *Informe Final de Evaluación Externa de la Universidad de Palermo*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2000, p. 21.

⁴ *Ibidem*, p.20.

técnica" que concibe a la formación profesional como una mera adquisición de habilidades de tipo instrumental, la Facultad ha optado, desde su apertura misma, por una orientación pedagógica que coincide con la denominada "perspectiva práctica" del curriculum⁵. Desde esta perspectiva, se privilegia el desarrollo del razonamiento humano, generador de un saber que es producto de la apropiación: un conocimiento convertido en personal a través de la reflexión y la experiencia propias. La enseñanza y el aprendizaje, de esta manera, son entendidos como aspectos de un mismo proceso de aprehensión de significados en las interacciones entre docentes y alumnos y de estos últimos entre sí. La asunción del rol de cada actor del escenario educativo como participante activo en la construcción del conocimiento facilita, de acuerdo con esta visión, la consideración de la significación del quehacer profesional, ya que conduce a una preocupación por la práctica social que involucra cada carrera. Se trata, en suma, de favorecer la gestación de un conocimiento que, como ha señalado oportunamente Pérez Gómez:

"(...) lejos de incorporar restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica (...), emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación. Al mismo tiempo, al pretender el desarrollo de un conocimiento reflexivo, se propone evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional (...)"⁶.

La perspectiva recién reseñada encuentra su sustento conceptual en las definiciones de D. Schön acerca de lo que éste denomina "profesionales reflexivos"⁷. La formación de este tipo de profesionales, capacitados para interactuar eficazmente con su entorno e intervenir productivamente en los procesos propios de su práctica, exige tomar en cuenta distintos aspectos de un continuum, diferenciados sólo por razones expositivas:

- Conocimiento en la acción, manifestado en el saber hacer.
- Reflexión en la acción, manifestada en el saber explicar lo que se hace.
- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, manifestadas en la verbalización de los conocimientos que se generan en la conjunción entre el conocimiento recibido como tal y el conocimiento recreado.

La reflexión sobre la acción, que presupone las dos instancias anteriores, es insustituible en la formación profesional, en la medida que incentiva el análisis de la problemática del *hacer* concreto desde un saber dinámico, potenciado por la experiencia y la acción mismas. La perspectiva práctica del curriculum tiende, indudablemente, a privilegiar formas de enseñanza ligadas a este continuum, en las que juegan un papel fundamental la discusión crítica, la formulación de problemas y la búsqueda de soluciones, el planteo de hipótesis, la interpretación y negociación de significados, la redefinición de situaciones y la reconfiguración de formulaciones conceptuales y operativas. Sus objetivos no se identifican necesariamente con comportamientos puntuales u observables y cuantificables; por el contrario, los procedimientos, los conceptos y los criterios por establecer se convierten, en sí mismos, en los objetivos de esta óptica pedagógica.

Un enfoque de estas características permite, entre otras cuestiones, superar la clásica disociación entre la acción educativa, los saberes específicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la investigación académica y la problemática profesional concreta. El modelo práctico-reflexivo, al apuntar a la esfera vivencial –y no sólo cognitiva o intelectual- del sujeto, desdibuja las rígidas fronteras entre el dominio teórico y el territorio de la praxis, entre las preocupaciones científicas y tecnológicas y la realidad socio-profesional. Además, al ser compartida, la reflexión sobre la acción se traduce en lo que autores como Habermas han llamado acción comunicativa: un proceso cooperativo de mutuo entendimiento que, a través del diálogo en busca de consenso, afianza las relaciones interpersonales y acrecienta el sentimiento de pertenencia a una comunidad

⁵ Cfr. Romeo Cardone, J., "Perspectivas del currículo en la Educación Superior", en: *Revista Enfoques Educativos* Vol 1, N°1, Departamento de Educación Superior de la Universidad de Chile, 1998 (observación: por "currículo" se entenderá aquí al principio organizador de los elementos que constituyen las prácticas educativas; en otras palabras, a una decisión constructiva que se determina en dos momentos: la planeación y la ejecución).

⁶ Pérez Gómez, A., "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en: Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Ed. Morata, 1994, p. 413.

⁷ Cfr. Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós, 1991.

de iguales⁸. De allí que el enfoque práctico conduzca a restaurar la *dimensión ética* de la educación: la comunicación es en él el eje axiológico para construir valores comunes entre actores capaces de reconocerse recíprocamente.

La definida orientación hacia la perspectiva práctica del curriculum y la formación de profesionales reflexivos se refleja especialmente en la opción metodológica del curriculum por proyectos adoptada en los últimos años, en forma progresiva, por la Facultad de Diseño y Comunicación⁹. F. Hernández ha definido a esta estrategia de organización curricular como: “(...) una forma de organizar la actividad de enseñanza-aprendizaje en la clase, que implica asumir que los conocimientos (...) no se articulan para su comprensión de una forma rígida, en función de unas referencias disciplinares preestablecidas, y de una homogeneización de los individuos y de la didáctica de las disciplinas. Por ello, la función del proyecto de trabajo es la de crear estrategias de organización de los conocimientos basándose en el tratamiento de la información y el establecimiento de relaciones entre los hechos, conceptos y procedimientos que facilitan la adquisición de los conocimientos”¹⁰. Como señalan varios autores, el método de proyectos abre un vasto espectro de posibilidades a la innovación didáctica y a la interacción educativa, traduciendo en acciones concretas expresiones tan caras a la pedagogía como “motivación”, “integración” y “aprendizaje significativo”¹¹.

La Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) ha reconocido el “esfuerzo constante de creatividad y de revisión de las formas de enseñar, aprender, investigar y proyectarse hacia el interior de la institución y hacia la sociedad”¹² realizado por la Universidad, destacando particularmente los méritos de la Facultad de Diseño y Comunicación en este plano: “En el caso de la Facultad de Diseño y Comunicación se aprecia una preocupación por la calidad de la planificación, en especial, por la planificación de actividades y prácticas a realizar por los estudiantes. Esto brinda seguridad en relación con lo que se espera de cada alumno en una asignatura, sea en el trabajo individual o grupal”¹³. Dichas planificaciones son documentos indicativos de la importancia que esta unidad académica asigna al trabajo en el aula, eje de la concepción curricular recién mencionada.

La adhesión a estos métodos y postulados didácticos no implica, de ningún modo, desdeñar la transmisión del conocimiento constituido o el legado académico-disciplinar; por el contrario, subraya la importancia del conocimiento constituyente en un contexto social, político y económico cada vez más inestable e imprevisible, donde la flexibilidad, la versatilidad, la disposición al cambio y la tolerancia respecto de las convicciones ajenas son condiciones indispensables para la propia superación. La inserción laboral de los futuros profesionales depende en gran medida del hecho de que éstos descubran en la Universidad los valores simbólicos que refrenden su eticidad y su competitividad. Como se ha observado en un informe de la Unesco: “Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada, que consideran demasiado unida todavía a la idea de pericia material, y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona que combina la calificación propiamente dicha, adquirida mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos (...). Entre esas cualidades, cobra

⁸ Cfr. Habermas, J., *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid: Taurus, 1993 y *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Taurus, 1986.

⁹ El *método de proyectos* fue creado por Kirpatrick, bajo la influencia de Dewey, como alternativa al tradicional programa por materias. Su planteamiento se sustenta en el desarrollo de un conocimiento globalizado y relacional, donde el *proyecto* es el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje.

¹⁰ Hernández, F., “Análisis y fundamentación de una asesoría educativa”. Memoria para el ICE de la Universidad de Barcelona (mimeo), 1986.

¹¹ Cfr. Hernández, F. y M. Ventura, *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*, Barcelona: Graó, 1992.

¹² CONEAU, op.cit., p. 31.

¹³ Ibidem, p. 43.

cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos”¹⁴.

Si bien la calificación profesional es un requisito de la competitividad, es evidente que ésta la trasciende: la calificación obedece a exigencias momentáneas –a las que, por supuesto, debe responder la educación superior-, mientras que la competitividad propiamente dicha debe ser concebida como una configuración actitudinal permanente, una cobertura formativa que permita enfrentar la obsolescencia de los conocimientos y prácticas en las circunstancias cambiantes de las sociedades del nuevo milenio.

El funcionamiento del CED&C en el marco institucional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo representa, como se verá en los siguientes apartados, el corolario tangible de la decisión de formar para la competitividad en sentido amplio: más allá de los conocimientos programados, el epicentro de sus actividades se ubica en las problemáticas académico-profesionales, para que su consideración induzca a los actores universitarios –directivos, profesores, estudiantes- a co-operar en la creación de las condiciones infraestructurales que posibiliten la expansión incesante de los horizontes de la acción formativa.

II. El diseño y la comunicación como campos de estudio dentro del sistema universitario: implicancias epistémicas y orientaciones pragmáticas

Como acaba de señalarse, las problemáticas académico-profesionales son el objeto de indagación y análisis prioritario en las actividades del CED&C; sin embargo, dichas problemáticas no pueden abordarse fuera de procesos intersubjetivos de construcción de sentidos. La formación de profesionales reflexivos reclama el compromiso de los integrantes de la comunidad universitaria con la reconsideración y la discusión de los fundamentos teóricos y metodológicos de las prácticas especializadas, de modo tal que el conocimiento y los objetivos que guían su consecución se asienten en una voluntad colectiva de búsqueda de acuerdo. En los casos particulares de las áreas de los diseños y las comunicaciones, dicho compromiso parece tornarse aún más urgente, dado que, pese a la riqueza de su historia efectiva, la mayor parte de éstas han alcanzado muy recientemente su reconocimiento como profesiones relativamente autónomas, lo que supone una acentuada inestabilidad y una profusa dispersión en el plano disciplinar. Otro motivo de inquietud en esos mismos campos es su creciente tendencia a la fragmentación en nuevas especialidades – muchas veces, derivadas de reclasificaciones o reacomodamientos de orden tecnológico-, cuyos dispositivos materiales, al preceder a su organización formal, actúan como condicionantes de su propio desarrollo y hasta de sus posibilidades de existencia en una determinada sociedad.

Un dato insoslayable de las profesiones ligadas al diseño y la comunicación es, precisamente, el de haber adquirido estatuto de tales con la creación de carreras universitarias que ubicaron en el ámbito académico lo que la evolución del mundo del trabajo ya había distinguido como campos de acción y territorios de saber específicos. De esta manera, primero la publicidad y el diseño gráfico, y luego las relaciones públicas, el diseño industrial, el textil y de indumentaria, el de imagen y sonido, etc., fueron desprendiéndose de sus perfiles originales de “oficios” consumados únicamente en el ejercicio de la actividad respectiva –ejercicio asumido por “idóneos” o por egresados de escuelas técnicas o carreras universitarias tradicionales- para adquirir el carácter de *disciplinas*, es decir, de cuerpos de conocimientos teóricos y operativos enmarcados por un componente ético que orienta el “deber ser” profesional e institucionaliza las prácticas¹⁵. La

¹⁴ Delors, J. (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-Unesco, 1996, pp.100-101.

¹⁵ Conviene señalar en este punto que la noción de “disciplina” tal como era entendida en la modernidad –i.e., como un conjunto autónomo de saberes, valores y normas regulados en el interior de las universidades- ha sido objeto de deslizamientos y cuestionamientos en el pensamiento contemporáneo ya que, en la actualidad, el conocimiento tiende a producirse teniendo en cuenta los contextos de aplicación, y su visibilidad social genera intereses, demandas y presiones exógenos al ámbito estrictamente académico. [Cfr. Gibbons, M., “The University as an Instrument for the Development of

consolidación de estas “nuevas profesiones”, que se relacionan en su totalidad con la producción de bienes y servicios simbólicos¹⁶, fue así contemporánea a su anexión dentro de la currícula universitaria como respuesta, por un lado, a la demanda de una formación metódica y sistemática para sus comunicadores y diseñadores por parte del sistema socioeconómico y, por otro, a las exigencias de actualización y adaptación a los cambios sociales surgidas de la propia superestructura educativa. Pero el tránsito del “oficio” o del dominio de la técnica a la institucionalización profesional fue un proceso sumamente complejo que, de hecho, está lejos de haber concluido. La conformación de paradigmas que comprendan los saberes “válidos”, las problemáticas pertinentes, las metodologías apropiadas e incluso los valores en juego en cada nueva disciplina, es una exigencia que interpela tanto a los “nuevos profesionales” como a los que tienen a su cargo su formación, convocándolos a una negociación permanente con el ámbito de la realidad sobre el que operan.

Las particularidades recién mencionadas afectan profundamente la naturaleza misma del conocimiento propio de cada campo, en la medida en que el necesario equilibrio entre el saber y el hacer continúa siendo todavía más una pretensión que una certeza. No se trata aquí de resolver la antigua dicotomía entre teoría y praxis aún vigente en el hábito positivista de ciertas matrices de pensamiento del academicismo actual, sino de conquistar el lugar que el estudio de los procesos de diseño y de comunicación podría, legítimamente, ocupar dentro de la episteme, es decir, del conocimiento orgánico diferenciado de la doxa, el saber acrítico de lo inmediato. Sin ser “ciencias” en la acepción convencional del término¹⁷, ambas esferas disciplinares pueden, indudablemente, encontrar en ellas –tanto en las puras como en las aplicadas, en las formales como en las fácticas y, en especial, en las humanas y sociales– marcos de referencia apriorísticos para sus búsquedas; así lo han hecho, efectivamente, con la psicología, la sociología y la lingüística, entre otras. Pero el concurso de otras disciplinas ha contribuido también a volver más evanescente la determinación de la especificidad de cada área, hasta el punto de obstaculizar su posicionamiento en el imaginario social. A esto se agregan disrupciones procedentes del hábito en el ejercicio profesional, que parecen volver incompatibles los valores intelectuales y los pragmáticos. Por ejemplo, para el caso del diseño gráfico –que, en nuestro país, se convierte en carrera universitaria alrededor de 1985–, Norberto Chaves diagnostica una seria disfunción que perjudica su enseñanza y su práctica, cuyos síntomas más visibles serían:

- la localización imprecisa del diseñador y sus servicios en el mercado de la comunicación; analizando el mercado en su conjunto, puede advertirse que el perfil de la disciplina no es claramente percibido por la mayoría de sus usuarios reales y potenciales, y que ni siquiera es unívoca la denominación de la profesión;
- la desviación formalista en la jerarquización de los planos del programa de diseño; el peso de las distintas dimensiones y funciones del proceso del diseño no está convenientemente balanceado en las ponderaciones dominantes, ya que el criterio puramente esteticista, aún mucho después de haber sido desautorizado ideológica y técnicamente, sigue imponiendo sus principios;
- la tendencia a respuestas no mediadas por un proceso conceptual; la inclinación a un “diseño directo”, sostenido meramente en la creatividad entendida como revelación intuitiva, desdeña

Science and Basic Research”, en: Dill and Sporn (ed.), *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform*, Pergamon Press, 1995.]

¹⁶ R. Reich utiliza la locución “analistas simbólicos” para distinguir a quienes trabajan con la “manipulación de símbolos: datos, palabras, representaciones orales y visuales; servicios que (...) están sujetos al efecto de una rápida globalización de sus mercados”. Los analistas simbólicos se encuentran involucrados en tareas tales como el registro, la resolución y el arbitraje de una multiplicidad de problemas, valiéndose de signos arbitrarios e instrumentos analíticos de comprobada eficacia; sus ingresos dependen no ya del tiempo empleado para producir servicios, sino de la calidad, novedad, inteligencia y efectividad de éstos. La índole de sus carreras profesionales no es lineal o jerárquica, pues se desarrolla al ritmo de su capacidad de trabajo, preferentemente en equipos, y del prestigio acumulado. [Cfr. Reich, R., *El trabajo de las naciones. Hacia el capitalismo del siglo XXI*, Buenos Aires: Vergara Editores, 1993.]

¹⁷ Aun cuando algunos autores identifiquen al diseño con una “ciencia proyectual” y los estudios comunicacionales se ubiquen, en medios como el nuestro, dentro de las llamadas “ciencias de la comunicación”, dichos rótulos no resultan convincentes al contrastar sus paradigmas teóricos y metodológicos con los de las ciencias tradicionales.

las herramientas teóricas imprescindibles para la comprensión analítica y la desautomatización de las operaciones productivas;

- el déficit teórico en el desarrollo de la disciplina; la debilidad de la impronta conceptual se pone en evidencia en congresos y seminarios, donde el aporte de los profesionales suele limitarse al discurso descriptivo y a la exposición de casos o experiencias;
- la irregularidad y la insuficiencia curriculares en la enseñanza de la profesión; la heterogeneidad de enfoques pedagógicos y la variedad de orientaciones son habitualmente consecuencia de circunstancias aleatorias, tales como el tipo de recursos docentes disponible, y no de alternativas culturales explícitas¹⁸.

El juicio de Chaves sobre el estado disciplinar del diseño gráfico puede extenderse fácilmente –con las correspondientes adaptaciones– a otras ramas del diseño y de las prácticas comunicativas en general. Un dictamen semejante no debe, desde ya, leerse como una condena, sino como una advertencia y un llamado a la acción. Los reclamos por un discurso propio para cada especialidad revelan, invariablemente, necesidades de índole simbólica: no se trata de yuxtaponer eclécticamente porciones de enunciados recogidos de ámbitos supuestamente afines –pero no siempre homologables– del saber, sino de despertar a las disciplinas comunicacionales como metalenguajes, es decir, como sistemas capaces de explicarse a sí mismos¹⁹.

Cabe preguntarse ahora si la búsqueda de conexiones con el conocimiento epistémico de la que antes se hablara es una demanda antes académica que profesional; si forma parte de un comportamiento ligado a aspiraciones de autenticación social –teniendo en cuenta que la Universidad, desde una lectura en clave reproductivista como la de Bourdieu y Passeron, ha tendido históricamente a emular las divisiones de clase²⁰ y que, no sólo dentro de ella sino también dentro de todo el campo cultural occidental, las ciencias reciben la más alta calificación como conocimientos distintivos– o si refleja una necesidad intrínseca a la identidad de los profesionales como sujetos cognoscitivos y actuantes. Contestar este interrogante lleva, previamente, a recuperar algunas de las declaraciones más decisivas formuladas desde la epistemología contemporánea.

Entre los cuestionamientos más fructíferos a la concepción elitista de las ciencias se encuentra, sin dudas, el planteo presentado por Max Horkheimer en su inmarcesible *Teoría tradicional y teoría crítica*. El pensador se enfrenta allí a la noción positivista de la teoría científica, caracterizada como un sistema deductivo de hipótesis pasibles de ser verificadas empíricamente, cuyo ideal consistiría en la unificación de los resultados de las teorías de diferentes disciplinas en unos pocos principios fundamentales. Para Horkheimer, dicha teoría tradicional mantendría un dualismo extremo entre teoría y praxis, dualismo conectado directamente con una visión contemplativa de la teoría. Frente a esta visión de la concepción tradicional, la teoría crítica postula que el conocimiento científico no puede ser evaluado sino en su relación con su contexto material y su rol en la estructuración de la sociedad capitalista. De este modo, la idea de una ciencia “objetiva”, despojada de determinaciones situacionales y encaminada hacia un progreso acumulativo, queda desterrada de toda consideración reflexiva, ya que:

- el sujeto que conoce no es un espíritu puro, sino que es un actor que, de acuerdo a la división social del trabajo, tiene determinadas funciones dentro de la sociedad;
- la realidad o “mundo objetivo” no es una suma de hechos que puedan ser aprehendidos y registrados a partir de una postura epistemológicamente neutra, sino que es un producto social; en este sentido, la praxis histórica ha mediado entre el sujeto y el objeto mucho antes de convertirse en el tema de la reflexión;

¹⁸ Cfr. Chaves, Norberto, “Arte aplicada o técnica de la comunicación: dos vertientes en la práctica del Diseño Gráfico”, en: AA.VV. *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*, Buenos Aires: Paidós, 1997.

¹⁹ Cfr. Valdés de León, G., “Miseria de la teoría”, en: *Proyectos en el Aula – Cuaderno 2*, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, mayo 2001, pp. 31-35.

²⁰ Cfr. Bourdieu, P. y J.C. Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Laia, 1977.

- los datos recogidos por las ciencias, lejos de ser neutros, están precondicionados tanto por el significado social que hay en el objeto que se percibe como por las formas ideológicas de captación del sujeto que percibe;
- la teoría se construye movida por las intenciones e intereses que implica.

En términos del propio Horkheimer:

"(...) la ciencia moderna, tal como la entienden los positivistas, se refiere esencialmente a enunciados respecto a hechos y presupone, por lo tanto, la cosificación de la vida en general y de la percepción en especial. Esa ciencia ve al mundo como un mundo de hechos y de cosas y descuida la necesidad de ligar la transformación del mundo en hechos y en cosas con el proceso social"²¹.

Desde esta interpretación, se explica la exigencia de que la teoría involucre una crítica immanente, para contrarrestar el solapamiento de los principios constitutivos de la sociedad por parte de la "razón instrumental". De esta postura se desprenden también dos aportes fundamentales para una renovación de los criterios de "verdad" del conocimiento científico: la denuncia del peligro de la autocomprensión objetivista y los primeros pasos hacia un pluralismo en los contenidos y los métodos de investigación. Las rígidas murallas de un saber alojado en los intersticios de un poder ciego se resquebrajan en una propuesta superadora de los atavismos de la racionalidad técnica. Amplitud metodológica y paradigmática; disolución de la división aporética entre términos teóricos y observacionales; recuperación del dispositivo histórico-social de las teorías e instrumentos; reformulación de la relación entre lo general y lo particular; multidisciplinariedad: un conjunto de rasgos que anticipa una nueva construcción del conocimiento epistémico, un conocimiento integrador y no obturador de la cuestión macrosocial.

Esta convocatoria, lanzada hace varias décadas al seno mismo de las ciencias sociales y humanas, ha recogido sus frutos en el post-empirismo contemporáneo; su eco en las propuestas de encuadre teórico y metodológico de las nuevas disciplinas no ha sido menor²². Desde los anclajes psicológicos de las tesis gestálticas respecto de la imagen, pasando por los soportes sociológicos y antropológicos de las teorías de la comunicación, hasta las aportaciones de la semiótica o de los estudios culturoológicos a la comprensión de los lenguajes y canales de los mensajes circulantes en la sociedad de masas, la incorporación a la currícula académica de las especializaciones comunicacionales ha implicado, de hecho, el reconocimiento de componentes epistémicos, metodológicos y reflexivos ya asimilados a las competencias profesionales. Determinar cuáles de esos componentes obedecen a la ansiada "especificidad" disciplinar deja de ser, en este marco, un objetivo relevante, dado que la multiplicación de los parámetros interpretativos del universo comunicativo solicita, justamente, la mayor apertura posible en la construcción del un "ser", un "pensar" y un "hacer" profesionales, entendidos como dimensiones inseparables de un mismo sujeto socialmente situado. No cabe duda de que, como señala Pérez Lindo:

"(...) la vocación científica es inherente a la institución universitaria porque sin ella no vemos cómo la misma podría transmitir el conocimiento actualizado"²³,

pero esa vocación está anclada en individuos animados por imperativos culturales, y no en una distante instancia abstracta. Atendiendo a estas consideraciones, puede afirmarse, finalmente, que la prosecución de contenidos y métodos "científicos", en el sentido extenso ya detallado, no es una confusión ocasionada por ambiciones de cualificación o por prescripciones institucionales, sino una garantía de amplitud crítica y de actividad intelectual responsable frente a los determinismos

²¹ Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona: Paidós, 2000.

²² Entre los autores más relevantes, Donald Schön ha recuperado, con las necesarias adaptaciones, la crítica a la racionalidad técnica o razón instrumental al referirse a la formación de los "profesionales reflexivos": "(...) las profesiones han sufrido una crisis de legitimidad, enraizada tanto en su percibido fracaso para vivir con arreglo a sus propias normas, como en su percibida incapacidad para ayudar a la sociedad a lograr sus objetivos y solucionar sus problemas. Nos hemos vuelto cada vez más conscientes de la importancia para la verdadera práctica de fenómenos —complejidad, incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores— que no encajan con el modelo de la racionalidad técnica. Ahora, a la luz de los orígenes positivistas de la racionalidad técnica, podemos ver más fácilmente por qué estos fenómenos son tan molestos." [Schön, D., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós, 1998, p. 47.]

²³ Pérez Lindo, A., "Fundamentos de la Universidad en una era sin fundamentos", en: Naishtat et al. (comp.), *Filosofías de la Universidad y conflicto deracionalidades*, Buenos Aires: Colihue, 2001, p.153.

meramente técnicos. Aceptar que todo conocimiento es un conocimiento “interesado”, que tiene una finalidad concreta, allana el camino para reconciliar la praxis con la teoría. Dos tesis de Habermas pueden ayudar a completar esta apreciación:

“(…) en la fuerza de la autorreflexión el conocimiento y el interés son uno (...); la unidad de conocimiento e interés se acredita en una dialéctica que reconstruye lo suprimido, rastreando las huellas históricas del diálogo suprimido”²⁴.

Como conjuntos de saberes aplicados, las distintas ramificaciones del diseño y la comunicación adquieren esa “especificidad” ausente en la imprescindible turbulencia del cauce epistémico al definir el ámbito de sus intereses. Es allí donde el conocimiento, manifestándose operativo, se revela a la vez como producto de un consenso entre pares. La dialéctica conocimiento-interés a la que remiten las tesis de Habermas posibilita entonces establecer ciertas precisiones para configurar, sucintamente, los campos de estudio de ambas áreas.

En el caso de los diseños, su esfera de intereses se concentra particularmente en la creación, el desarrollo y la aplicación de programas destinados a la elaboración o el mejoramiento de productos-objetos-espacios-mensajes en el contexto de la sociedad industrial; de allí, su marcado carácter técnico-proyectual y la incumbencia de las ciencias sociales en su fundamentación conceptual. Las distintas áreas del diseño suponen, desde ya, a la comunicación como base de sus producciones significantes, que aunada al imperativo de la *creatividad* se asocia a intereses de tipo estético –lo que determina la necesidad de contar también con un andamiaje de saberes relativos al arte y a la percepción sensorial, entre otros-.

En cuanto al campo general de los estudios comunicacionales, puede señalarse que los principales intereses que orientan actualmente su estructuración son relativos a la calidad y la eficacia de las interacciones comunicativas entre instituciones, instituciones y grupos, instituciones e individuos, grupos e individuos e individuos entre sí. Problemáticas tales como la dicotomía dominación-pluralismo en los objetivos de la comunicación, las funciones y usos de los medios, las diferencias entre los procesos de codificación y decodificación de los mensajes, la construcción social de su sentido, etc., llevan a los estudios comunicacionales no sólo a enmarcarse en el territorio de las ciencias sociales y humanas –en particular, la psicología, la sociología y las ciencias del lenguaje-, sino que también involucran consideraciones éticas que exigen un abordaje filosófico. El complejo entramado de las prácticas comunicativas en nuestro contexto conduce, en última instancia, a buscar soluciones respecto de los mecanismos que obstaculizan la participación social efectiva, principio fundamental de las sociedades democráticas²⁵.

Las caracterizaciones recién esbozadas son, evidentemente, reduccionistas, pero subrayan al menos la imposibilidad de mantener las aspiraciones objetivistas propias de otros campos de conocimiento –como denunciara la Escuela de Frankfurt-; el diseño y la comunicación no admiten para sí la expectativa de neutralidad, ya que están atravesados definitivamente por la impronta sociocultural.

La auto-reflexión disciplinar –aun cuando las enfatice- no se agota entonces en las exigencias académicas y/o profesionales señaladas en un principio: fundamentalmente, se dirige al autoconocimiento de los sujetos sociales que, como ya se ha dicho, co-participan, desde un “ser” y un “pensar” particulares, de un determinado “hacer”. Como ha apuntado oportunamente Alain Touraine:

“En un mundo en cambio permanente e incontrolable no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar las experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor”²⁶.

²⁴ Habermas, Jürgen, “Conocimiento e interés”, en *Ciencia y técnica como “ideología”*, Madrid: Tecnos, 1999, pp. 177 y 178.

²⁵ Cfr. De Moragas Spá, M., “Introducción”, en: *Sociología de la comunicación de masas*, tomo IV, Barcelona: G.Gili, 1985.

²⁶ Touraine, Alain, *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.

La tarea de la Universidad, ante ese mundo y ese individuo, no es ya la de homogeneizar los saberes en torno a una pretendida “verdad”, sino la de articular la diversidad, las diferencias que permiten el reconocimiento mutuo y el propio.

III. Constitución del Centro de Estudios

Los apartados precedentes han anticipado las razones que condujeron a la fundación del CED&C de la Universidad de Palermo: sintetizando lo expresado hasta el momento, puede afirmarse que su creación es la respuesta institucional a la necesidad manifiesta, por parte de los actores universitarios, de contar con un espacio que unifique y coordine las iniciativas aisladas en torno a la revalidación de los imprescindibles vínculos entre lo académico y lo profesional, lo científico y lo técnico-instrumental, lo general y lo inmediato, lo social y lo individual. Con el fin de explicitar sus funciones –tanto actuales como potenciales– y de describir sus condiciones de operatividad, corresponde ahora puntualizar aspectos relativos a su conformación como dependencia de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Desde el punto de vista de su constitución, el CED&C puede definirse a la vez como el resultado y el motor de las tres actividades que las más recientes perspectivas sobre la educación superior postulan como bases interligadas del desarrollo interno y externo de las comunidades académicas contemporáneas: la investigación, la creación y la producción²⁷. Este triple pilar, sobre el que se asientan las actuales políticas de transformación educativa, adquiere una proyección particularmente innovadora en las áreas de formación profesional en comunicación y diseño, ámbitos donde, como ya se ha visto, la praxis y la teoría se adeudan mutuamente la construcción de vínculos proactivos.

Como resultado de los mencionados procesos, el CED&C tiene como antecedente una serie de propuestas curriculares y extracurriculares que, desplegadas en un eje diacrónico, coinciden con el crecimiento estructural de la Universidad de Palermo en su conjunto y de la Facultad de Diseño y Comunicación en particular:

- Desde 1991, la inserción de seminarios y talleres de Especialización como parte de la currícula de distintas carreras de grado instaló a la investigación básica y aplicada dentro de las prioridades del trabajo académico de los futuros egresados, involucrando también a los docentes, en calidad de tutores y consejeros, en el desarrollo de las tesis.
- En el mismo año, la Facultad inició el lanzamiento de sucesivas publicaciones que, realizadas primero en forma esporádica, fueron adquiriendo luego la esperada continuidad, como es el caso de su periódico *diseño&comunicación*, de aparición mensual, y de numerosos materiales impresos que documentan la producción intelectual de docentes y alumnos²⁸. El incremento cualitativo y cuantitativo de las mencionadas publicaciones confluyó, a lo largo del tiempo, en un sólido programa editorial que hoy acompaña el crecimiento y la optimización de la producción académica. Este programa se inserta en una auténtica política de difusión que ha merecido el reconocimiento de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, manifestado en los siguientes términos:
“(…) puede señalarse que –en la Facultad de Diseño y Comunicación– funcionan con regularidad el registro y la circulación de los resultados de las búsquedas actuales, en publicaciones y encuentros”²⁹.
- La apertura del Centro de Recursos de la Facultad facilitó el acceso de alumnos y docentes a materiales de inestimable interés académico y profesional; la incorporación a sus archivos de trabajos de distinta índole generados en la propia institución cimentó asimismo la producción

²⁷ Cfr. Escotet, Miguel Ángel, *Universidad y devenir*, Buenos Aires: Lugar Editorial, s.f.

²⁸ Ver el detalle de dichas publicaciones en el apartado IV y el Anexo de este cuaderno.

²⁹ CONEAU, op.cit., p.69.

intelectual y creativa de los actores universitarios. El Centro de Recursos, emplazado como espacio permanente de búsqueda, selección y consulta de información relevante y actualizada sobre todas las áreas del diseño y la comunicación, conforma actualmente, junto al CED&C, una instancia nuclear en el desenvolvimiento de las diversas actividades académicas. Su función también ha sido subrayada por la CONEAU:

“Se destaca el papel del Centro de Recursos de la Facultad de Diseño y Comunicación por el apoyo que ofrece a estudiantes y profesores. Sería importante contar con instancias semejantes en otras facultades”³⁰.

- Por otra parte, desde su incorporación al sistema universitario de enseñanza, la Institución estableció lazos con el mundo laboral a través de seminarios, talleres y, sobre todo, Jornadas Universitarias de actualización profesional que convocaron tanto a especialistas de la comunicación y el diseño en sus distintas ramas como a estudiantes, docentes y público en general³¹. Las temáticas planteadas en dichas jornadas, a lo largo de los años, no sólo redundaron en beneficio de la actualización de los contenidos programáticos de asignaturas troncales; también dieron lugar al intercambio con instituciones educativas del exterior a través de programas de cooperación conjuntos - como en los casos de la Universidad de París III (Sorbonne-Nouvelle) en el terreno de la comunicación audiovisual, el Instituto Politécnico de Milán, en el campo del diseño de interiores, la Universidad de Barcelona y la estadounidense Virginia Commonwealth University en las áreas del diseño gráfico y la comunicación en general- y con organismos y empresas nacionales e internacionales, lo cual facilitó el acceso de docentes y alumnos a materiales de estudio y metodologías heterogéneas, abriendo asimismo los horizontes conceptuales y empíricos de las distintas disciplinas.
- Desde 1993, las Jornadas de Reflexión Académica con las que se inaugura cada ciclo lectivo han afianzado progresivamente el compromiso de profesores y directivos con el permanente análisis de los obstáculos y los avances en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las profesiones en nuestro contexto, en una atmósfera de libertad expresiva que favorece la producción intelectual, la interdisciplinariedad y la integración de los trabajadores de la educación al proyecto institucional. Bajo consignas generales de reflexión, los participantes en estas Jornadas comparten visiones epistemológicas, culturales y sociales sobre la universidad y el mundo; de esta forma, se hace posible elaborar un consenso estratégico³². El organismo oficial de evaluación externa ha ponderado la magnitud de esta iniciativa al sugerir: “Extender los encuentros de reflexión de la Facultad de Diseño y Comunicación al resto de la institución, tanto por facultades como entre facultades”³³.
En los últimos años, la organización de foros de capacitación y talleres de didáctica en ese mismo escenario ha fortalecido los logros de las actividades de perfeccionamiento docente, entendidas éstas como una instancia imprescindible para la consecución de la calidad académica y como un paso fundamental hacia la canalización del interés del cuerpo de profesores por la investigación educativa, línea de trabajo que no puede ignorar la Universidad contemporánea³⁴.
- Desde 1995, el Programa de Asistentes Académicos, dirigido a estudiantes y egresados de la Facultad, ha canalizado la vocación docente de muchos jóvenes a través de una experiencia formal de capacitación en didáctica y práctica de la enseñanza que, además de expandir sus expectativas laborales, les ha permitido vivenciar la dimensión educativa que toda profesión conlleva.

³⁰ Ibidem, p.63.

³¹ Ver el detalle de las mismas en el Anexo de este cuaderno.

³² Ver el detalle de las mencionadas Jornadas en el Anexo de este cuaderno.

³³ CONEAU, op.cit, p.92.

³⁴ Siguiendo a Anthony Giddens, puede añadirse que es la capacidad reflexiva y autorreguladora de las instituciones acerca de sus propias prácticas y funciones lo que les permite trascender sus particularismos corporativos [cfr. Giddens, A., *El futuro de las políticas radicales*, Madrid: Cátedra, 1996]; en ese sentido, la investigación del proceso educativo dentro de la Universidad da lugar a la superación de los automatismos que tienden a estancar, en un circuito de reproducción, la dialéctica enseñanza-aprendizaje.

- Junto a estas concreciones, se ha destacado, en el área de la extensión, el funcionamiento semestral de los Open D&C, cursos y talleres semestrales ofertados gratuitamente a la comunidad, en donde los docentes de esta casa de estudios proyectan socialmente su vocación y sus conocimientos³⁵; esta iniciativa, inusual en el ámbito de la educación privada, da cuenta del perfil de una institución que, independientemente de sus intereses empresariales, busca contribuir al principio democrático de una educación para todos.
- Un hito decisivo en la conformación del CED&C fue, sin dudas, la elaboración y ejecución del Programa de Desarrollo Académico, de cuya formalización participaron tanto autoridades de la Facultad como grupos de docentes. El propósito de dicho programa ha sido, desde su implementación en 2000:

“(…) conjugar la proximidad que existe entre la enseñanza, el desarrollo disciplinar y el ejercicio profesional. Se trata de un ámbito destinado a impulsar y promover acciones en torno a la creación de obras, a la producción e investigación para el desarrollo del Diseño y la Comunicación, para favorecer la satisfacción de necesidades internas y externas, de la misión de la Universidad y del plan de desarrollo de la Facultad”³⁶.

El amplio arco de acción de dicho Programa comprende, desde su puesta en marcha, los proyectos y actividades que se enumeran y describen a continuación:

- Gestión de Proyectos: actividad desarrollada por un Equipo de Gestión integrado por docentes de extensa trayectoria académica, consistente en asistencia metodológica y promoción de instancias de capacitación para el desarrollo de proyectos de investigación, creación y producción.

- Proyectos en el Aula: trabajos de investigación y/o producción inscriptos en el modelo del *curriculum por proyectos*³⁷, incorporados a las planificaciones académicas y desarrollados por los estudiantes dentro del cursado de asignaturas específicas bajo la dirección de los docentes a cargo, que formulan las propuestas y supervisan los distintos pasos de la labor investigativa o productiva. Finalizada la experiencia, los docentes presentan informes o memorias que registran y evalúan los resultados obtenidos. Estos trabajos activan el reconocimiento de problemáticas profesionales y tienden a ampliar las competencias cognitivas y pragmáticas de los alumnos frente a las disciplinas.

- Proyectos de Desarrollo: trabajos de índole preferentemente teórica, de carácter curricular o extracurricular, vinculados, en general, con el contexto social, las exigencias metodológicas y discursivas y las determinaciones situacionales que condicionan el desempeño profesional; liderados individualmente por cada docente, tienen como objetivo enriquecer el pensamiento académico y generar nuevos lineamientos para la investigación, la producción y la creación. Al igual que los Proyectos en el Aula, sus resultados se vuelcan en informes o memorias que pasan a integrarse al Centro de Recursos de la Facultad, con el fin de estar disponibles para la consulta.

- Reseñas bibliográficas: con la colaboración de la Biblioteca de la Universidad, el procesamiento de fuentes bibliográficas por parte de docentes y, eventualmente, de estudiantes avanzados o egresados de distintas carreras, es una guía insustituible tanto para la actualización de los programas como para las exploraciones documentales de los trabajos de investigación.

- Foros de capacitación: espacios de intercambio y discusión en torno a experiencias y problemáticas académicas, tendientes a favorecer el consenso que posibilita la acción conjunta de los actores universitarios frente a obstáculos o transformaciones en el escenario educativo.

³⁵ El concepto de “extensión” aceptado más habitualmente es el definido en la actual Ley de Educación Superior, artículo 28, inciso e), cuando se enumeran las funciones básicas de las instituciones universitarias: “Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación (...)”.

³⁶ Pagani, E., “El Programa de Desarrollo Académico. Desde los inicios a la consolidación”, en: *Estudiar, crear y trabajar en Diseño y Comunicación-X Jornadas de Reflexión Académica Febrero 2002*, Buenos Aires: Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 2002, p. 82.

³⁷ Ver la caracterización de dicho modelo curricular en el primer apartado de este mismo cuaderno.

- Publicaciones: la edición de los textos producidos en el marco del Programa es el corolario necesario de sus actividades, ya que la divulgación en la comunidad académica es su fin último.

Además de las acciones recién enumeradas, el Programa se complementa con actividades de capacitación y gestiones de intercambio y cooperación con Universidades locales y extranjeras; la colaboración en la organización de carreras de Posgrado dictadas por la Facultad es también una de sus funciones, como se comprobó con la apertura de la Maestría en Diseño en el año 2001. El Programa de Desarrollo Académico debe considerarse justamente como el componente modular del CD&C, ya que éste se establece como culminación del accionar iniciado por aquél.

Otras iniciativas de gran relevancia, como las muestras, exposiciones y concursos –sobre todo, los convocados por empresas e instituciones nacionales e internacionales–, que han fomentado a lo largo del tiempo la creatividad y la productividad de los alumnos de las distintas carreras dictadas por la Facultad³⁸, y el lanzamiento de su página web, que difunde sus propuestas y concreciones, son parte destacada del camino que condujo al emplazamiento del Centro como instancia integradora de la diversidad de emprendimientos.

Como motor de los tres procesos mencionados al inicio de este apartado, el CED&C concentra actualmente tanto la planificación, la supervisión y la gestación material de propuestas de investigación, creación y producción que acompañan o complementan los programas de estudio como la estimulación de todo trabajo intelectual e innovador que enriquezca el patrimonio universitario. Su labor, en este sentido, puede resumirse en la búsqueda incesante de una sinergia conceptual y operacional entre las distintas actividades y entre los diferentes ámbitos que las contienen, de manera tal que la acción combinada de los distintos componentes del proyecto académico potencie y multiplique la incidencia de cada uno de ellos en la vida institucional y la proyecte al futuro.

Otra de sus funciones fundamentales es la fomentar la interdisciplina, es decir, la integración e interacción de los distintos campos de conocimiento con el fin de favorecer su apertura. Como se sabe, la interdisciplina y la transdisciplinariedad³⁹ son hoy condiciones indispensables para la formación profesional y no atentan contra el dominio de la especialidad; por el contrario, activan la amplitud de criterio y expanden el universo de las prácticas, alimentando el dialogismo y la pluralidad en el contacto con la sociedad⁴⁰. Como asevera Escotet:

“La interdisciplina debe dirigirse hacia la comprensión de lo “otro” para poder profundizar en lo propio. La universidad interdisciplinaria es consustancial con el aprendizaje para la diversidad, y es parte de su naturaleza. La universidad debe tener una comunidad académica que intercambie ideas, piense más allá de su especialidad –en una dimensión transdisciplinaria- y sea capaz de producir una gran variedad de síntesis”⁴¹

La orientación de los Trabajos Finales de Grado hacia esos objetivos es una de las tareas que el Centro comparte con los Seminarios y los profesores tutores en el momento en que los estudiantes se disponen a desarrollar sus tesis, pero esta empresa busca extenderse también a los niveles iniciales y medios de formación. Como ha advertido Pérez Lindo, la educación superior del siglo XXI:

³⁸ Ver la descripción de estas actividades en el siguiente apartado.

³⁹ Debe distinguirse aquí entre lo *interdisciplinario*, que supone comúnmente la interdiscursividad y el intercambio entre disciplinas desarrolladas separadamente, y lo *transdisciplinario*, que implica una superación –al menos provisoria- de las fronteras entre los distintos campos del saber. [Cfr. García Canciani, N., *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires: Sudamericana, 1995.]

⁴⁰ Cfr. Klein, T., *Interdisciplinarity. History, Theory and Practice*, Detroit: Wayne State University Press, 1990 y García, R. *El conocimiento en construcción*, Barcelona, Gedisa, 2000.

⁴¹ Escotet, M. A., op.cit., p.122.

“(…) tendrá que contener núcleos básicos variables que inicien al pensamiento complejo, que fortalezcan la formación científica, que afirmen los valores democráticos y pluralistas, que fortalezcan la capacidad para sintetizar informaciones y para pensar autónomamente”⁴².

La oportunidad de construir marcos de referencia múltiples, tanto cognitivos como ideológicos, que permitan encuadrar adecuadamente los problemas de la futura profesión⁴³, y la posibilidad de transformar los meros datos en materia del pensamiento crítico y el accionar reflexivo y responsable son, indudablemente, los mayores aportes que un Centro de Estudios puede ofrecer a los estudiantes.

Como ya se ha adelantado, la cohesión entre las tres actividades promovidas es otro de los objetivos básicos del CED&C. Las remisiones recíprocas entre éstas componen un tejido que la existencia misma del Centro pone en evidencia. El conocimiento modelado a través de la investigación libera de automatismos a la producción y otorga a la creación un carácter reflexivo; a su vez, el valor de toda indagación radica en su potencialidad para conducir a un hacer nuevo y transformador. El siguiente apartado se dedicará, precisamente, a esclarecer estas relaciones.

Cabe agregar que en las proyecciones del Centro se incluye la formación y entrenamiento de docentes-investigadores en Diseño y Comunicación. El perfil de investigador es un rasgo correlativo al de docente universitario en los países desarrollados. Como observa Philip Altbach:

“(…) la estructura de prestigio de la profesión y las normas de productividad se basan en la investigación y las publicaciones”⁴⁴.

Sin embargo, dicho perfil no ha alcanzado todavía el adecuado posicionamiento en las universidades privadas de nuestro medio. Las dificultades de financiamiento no son suficiente justificación para esta carencia, pero constituyen, sin dudas, un factor clave de desaliento. La obtención de recursos para lograr avances en ese terreno forma parte de la “apuesta al futuro” del CED&C.

En lo relativo a la organización funcional del CED&C, corresponde describirla como una estructura reticular: su dirección, afectada al Decanato, es compartida por los Secretarios Académicos de las Escuelas de Diseño y de Comunicación. La Coordinación del Programa de Desarrollo Académico es la encargada de diseñar, elevar y difundir las propuestas de trabajo, como también de analizar sus resultados con el fin de avanzar en el propósito integrador del Centro; los docentes llevan a cabo la tarea de implementar y guiar su realización, además de aportar informes parciales y finales a la Coordinación y de generar proyectos novedosos que ponen a consideración de aquélla. Las iniciativas de investigación surgidas de los propios docentes también reciben, como ya se ha observado, su asistencia y apoyo. Las producciones resultantes de la ejecución de los distintos proyectos pasan a integrarse al Centro de Recursos de la Facultad, generándose así una relación interactiva entre ambas dependencias. Las publicaciones y contactos con empresas y organismos públicos y privados, a través de los cuales se divulga el trabajo del CED&C, están a cargo del Decanato, que a su vez asegura, como figura institucional, el flujo comunicativo y el intercambio con otras unidades académicas de la Universidad.

⁴² Pérez Lindo, A., *Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica*, Buenos Aires: Eudeba, 1998, p.93.

⁴³ Donald Schön enfatiza la importancia del *encuadre* de los problemas en la vida profesional, definiéndolo como aquello que permite “*dar sentido a una situación incierta que inicialmente no lo tiene*”. Para Schön, “*encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, nombramos las cosas a las que les prestaremos atención y enmarcamos el contexto en el que las atenderemos*”. [Schön, D., op.cit., p. 48.]

⁴⁴ Altbach, P., *Educación superior comparada*, Buenos Aires: Cátedra Unesco de Historia y Futuro de la Universidad-Universidad de Palermo, 2001, p. 138.

IV. Actividades: las tres líneas de trabajo sobre diseño y comunicación

Antes de describir más puntualmente las actividades que se desarrollan en el CED&C, se hace imprescindible revisar las condiciones de funcionamiento de las instituciones universitarias en nuestro medio, con el fin de ponderar convenientemente los efectos reales y posibles de aquéllas en la vida académica.

El rol social de la Universidad, vista ya como centro de formación profesional y científica, usina del pensamiento de una nación o promotora de su progreso, ha sido, desde hace décadas, objeto de debates y conflictos en toda Latinoamérica. A comienzos del nuevo milenio, muchos intelectuales parecen coincidir en una percepción desalentadora respecto de su situación; advierten, sobre todo, la pérdida de prestigio y eficacia en el cumplimiento de su función primordial: la de brindar una educación distintiva y una conciencia crítica que encaucen a las nuevas generaciones hacia realizaciones transformadoras en lo cultural, lo científico-técnico, lo ético, lo económico y, fundamentalmente, lo político. La aceleración de las innovaciones tecnológicas, las mutaciones en todos los órdenes y, más que nada, las crisis locales y globales acentúan día a día este pronóstico: en la llamada “sociedad del conocimiento”, la Universidad va perdiendo, paradójicamente, su centralidad. La currícula universitaria es considerada, en general, atrasada respecto de las expectativas de una sociedad que reclama integrarse al mundo desarrollado. Las presiones del mercado son, sin dudas, las mayores, sobre todo en lo que hace al “entrenamiento” de profesionales de alto rendimiento. Ante este panorama, las universidades pueden adoptar distintas posturas: las dos más extremas, recluirse en sus “tradiciones” para defender sus estructuras, u obedecer con total sumisión a las imposiciones de los mercados, adaptando sus programas y actividades formativas a los criterios de “utilidad” manejados por empresas y estados. Cualquiera de estas posturas no hace sino distanciar aun más a la Universidad de ese rol social del que se hablara al comienzo de este apartado.

Atender a las señales de alerta de ese mercado que, al decir de Baumann, se impone hoy como “metaautoridad otorgadora de convalidaciones”⁴⁵, sin abandonar los principios académicos que aseguran la calidad de la educación superior, da en cambio a la Universidad la posibilidad concreta de conectarse con la sociedad y de concertar con ella los ritmos y las claves de su renovación, siendo tanto propositiva como activa. En ese sentido, la generación y búsqueda de aplicación de conocimientos de interés social a través de la investigación, sumada a la creación y a la producción de bienes simbólicos que puedan integrarse eficazmente al mercado comunicacional, acorta las distancias que separan a las instituciones educativas de las exigencias de su contexto, a la vez que forja a los futuros graduados en su función social diferenciadora.

Ya se ha señalado que las actividades de investigación, creación y producción desarrolladas en el CED&C pueden ser concebidas como procesos que se reclaman recíprocamente, al punto de conformar un único macroproceso. Para ampliar esta consideración integradora, debe insistirse en que la producción, desde una visión acorde a las exigencias pragmáticas de las sociedades industrializadas o en vías de industrialización, se impone como causa motriz y, al mismo tiempo, meta de los otros dos procesos, en la medida en que es la evidencia material de sus resultados y la justificación práctica que retroalimenta el circuito. Hoy, tanto el desarrollo del conocimiento como la potencialidad creativa se reflejan y fundamentan en su utilización. Sin embargo, la producción, entendida como acto aislado, no involucra necesariamente a la investigación y a la creación: como se sabe, puede obtenerse un “producto” siguiendo instrucciones, de forma rutinaria, automática o mecánica, sin que el “productor” haya puesto de sí mismo más que su trabajo manual y su capacidad ejecutiva. Un producto que resulte de operaciones semejantes puede inscribirse en el dominio de la técnica artesanal o industrial, pero de ningún modo en el de las realizaciones académicas, científicas o profesionales. No cabe duda de que la producción, divorciada de las

⁴⁵ Baumann, Z., *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1997, p. 223.

condiciones de reflexión e innovación garantizadas respectivamente por la investigación y la creación, queda anclada a la exterioridad del sujeto, que se convierte en un mero soporte o instrumento de una acción cuyos motivos y finalidades le son ajenos. Como observaba Marcuse hace casi medio siglo:

“(…) la automatización expresa la transformación, o más bien transustanciación, de la fuerza de trabajo, en el que ésta, separada del individuo, deviene en un objeto productor independiente (...)”⁴⁶.

Un criterio de productividad puramente funcionalista, que no contemple la intervención verdaderamente activa del sujeto, no puede tener cabida en una cultura que busque para sí el sople vital y emancipatorio del conocimiento.

Por otra parte, debe reconocerse, volviendo a las reflexiones previas, que la relación entre la actividad académica y las demandas productivas reales no ha sido, en nuestras latitudes, demasiado auspiciosa. Adriana Puigross ha denunciado como un grave problema de la educación superior nacional la fractura entre ésta y el trabajo como *valor*; en la mayoría de los casos, la creación, la producción y la investigación en el ámbito universitario se habrían reducido a elementos didácticos fragmentados en procesos limitados o microexperiencias discontinuas, descargadas de su profunda vinculación con el mundo laboral⁴⁷.

La intención de interrelacionar las actividades de investigación, creación y producción en un proceso constructivo global que logre responder al auténtico escenario de la vida socioprofesional es, por los motivos antedichos, intrínseca a la conformación del CED&C. La visión unificadora de esos procesos no excluye la posibilidad de definir cada fase; por el contrario, cada una de ellas da lugar a decisiones y modos de operación que es necesario delimitar. A continuación, se reseñan las características de estas líneas de trabajo, tal como son propuestas desde el CED&C.

La investigación

La investigación ha sido considerada una de las funciones básicas de la Universidad desde la modernidad. Al respecto, observa Pérez Lindo:

“(…) para transmitir las verdades hipotéticas que constituyen la suma de los saberes del curriculum universitario, las universidades necesitan investigar, crear nuevos conocimientos y sistematizarlos”⁴⁸. Corresponde aclarar, siguiendo al mismo autor, que, en la actualidad, la investigación científica - modelo de la académica- no se concibe como la búsqueda de una “verdad única”: para caracterizar esa búsqueda, resulta más apropiado hablar de “verdades hipotéticas”, pues el conocimiento obtenido a través de ella debe ser, justamente, refutable, contrastable y pluralista.

La mayoría de los analistas de la escena educativa mundial sostiene que las universidades de hoy se legitiman no únicamente por sus propósitos institucionales, sino sobre todo:

“(…) por su pertinencia social, por su capacidad para autorregularse a partir de políticas que definan los saberes pertinentes, las opciones estratégicas y el despliegue social de los conocimientos”⁴⁹.

La investigación es, en ese sentido, un factor que incide en la totalidad de un proyecto universitario y marca su evolución. Sus finalidades son las de obtener conocimientos científicos y humanísticos, establecer sus fundamentos teóricos, aplicar resultados, analizar el impacto de esas aplicaciones y proponer recomendaciones para la acción.

⁴⁶ Marcuse, H., *El hombre unidimensional*, Buenos Aires: Orbis-Hyspamérica, 1984, p. 56.

⁴⁷ Cfr. Puigross, A., *Universidad, proyecto generacional, y el imaginario pedagógico*, Buenos Aires: Paidós, 1993.

⁴⁸ Pérez Lindo, A., “Fundamentos de la Universidad en una era sin fundamentos”, en: Naishtat, F. et al. (comp.), op.cit., p. 155.

⁴⁹ Ibidem, p. 155.

Mediante la investigación es posible también establecer la relación necesaria entre universidad y realidad profesional, anclaje imprescindible en la formación de diseñadores y comunicadores. Al realizar diagnósticos del campo profesional, identificar problemas investigativos y desarrollar un proyecto, el estudiante investigador se involucra con la cultura de su futura práctica, inaugurando un proceso vivencial que continuará al incorporarse al mundo del trabajo especializado.⁵⁰

De modo más general, puede afirmarse que la investigación es, ante todo, una forma de pensar. Supone considerar a la realidad y al conocimiento como algo inacabado, cargado de posibilidades; como un espacio de búsqueda de la que es necesario ser partícipe, ya que sólo a través de ella se hace posible lograr transformaciones significativas en el universo subjetivo y en el entorno.

Debe aceptarse, sin embargo, que toda tarea investigativa en el contexto de las universidades argentinas, sean éstas públicas o privadas, supone obstáculos y limitaciones imposibles de disimular. Retomando palabras de Puigróss:

“(…) la enseñanza y la investigación de nivel superior se ven afectadas porque es necesario que atiendan simultáneamente la ‘modernización’ de la formación profesional y su ‘posmodernización’, poner en condiciones de normal funcionamiento la investigación más tradicional y abrir posibilidades para la investigación de punta; hacer investigación básica y desarrollos tecnológicos; trabajar para el corto, el mediano y el largo plazo al mismo tiempo”⁵¹.

Entre las advertencias más atendibles respecto de la investigación universitaria se cuentan también las relativas a las exigencias que distinguen a la investigación universitaria contemporánea de la propia de la tradición positivista, para la que la estabilidad de los marcos cognitivos y metodológicos era condición indisociable. La explosión de conocimientos y las mutaciones en los paradigmas históricos, culturales e ideológicos de las sociedades, la composición multicultural de éstas, los avances en las tecnologías de la información y de la comunicación, la disolución de los límites entre lo público y lo privado, la constante movilidad de los perfiles profesionales, el cada vez más acentuado desequilibrio entre los recursos económicos y tecnológicos de las naciones, etc., han llegado a ser cuestiones que sobredeterminan fuertemente los objetos, los medios y los productos de las investigaciones, y no simples contextos.

La conciencia de tal complejidad concede, indudablemente, un valor agregado a los proyectos institucionales centrados en la investigación.

La investigación en diseño y comunicación contempla particularidades ligadas a las expectativas de cada profesión. Sin embargo, no debe confundirse con “intervención profesional”, ya que ésta se limita a la búsqueda de soluciones a problemas inmediatos y parciales⁵². El actual o futuro profesional en estas áreas se convierte en auténtico investigador cuando es capaz de reconocer y activar los múltiples marcos de referencia que atraviesan su disciplina; como sostiene

⁵⁰ La investigación en el área de las prácticas profesionales es, a menudo, motivo de discusión entre epistemólogos y metodólogos: en muchos casos, se distingue a la llamada “intervención profesional” de la investigación científica propiamente dicha. Juan Samaja observa, al respecto, que *“nada impide que los resultados de una práctica profesional particular se incorporen (...) a la base observacional de una investigación científica o que las ideaciones producidas durante la ejecución de las acciones se transformen en fuentes de inspiración para nuevas propuestas teoréticas. Nada impide tampoco que un proyecto de intervención profesional se proponga tanto modificar la realidad, cuanto producir un resultado cognoscitivo en el marco de los cánones de la ciencia. Lo único que agrego es la exigencia de que el conocimiento comporte la intención y los procedimientos destinados a producir, tarde o temprano, una explicación o una comprensión de su objeto (sea un objeto natural o un artefacto, resultado de acciones de diseño); lo que obliga, desde el comienzo, a tener presentes las normas que rigen el intercambio intelectual en la comunidad científica.”* [Samaja, J., *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*, Buenos Aires: Eudeba, 1997, p. 35.]

⁵¹ Puigróss, A., op. cit, p.36.

⁵² Cfr. Samaja, J., op.cit.

Schön, es justamente la conciencia de esos marcos de referencia la que introduce los dilemas sobre sus prácticas:

“Cuando una comunidad profesional encara múltiples y conflictivas ideas como moneda corriente, sobre los marcos de referencia apropiados para la construcción de los problemas y papeles a ejercer, entonces los profesionales, educadores y estudiantes de la profesión afrontan tales dilemas”⁵³.

Queda claro que el profesionalismo estrecho que sólo se interesa por lo que considera específico de su campo provee apenas un cantero limitado de problemáticas e ideas para abordarlas. La relación entre investigación académica y profesión se establece cuando las inquietudes investigativas trascienden el dogmatismo y la rigidez de las especialidades.

Como ya se ha visto, la Facultad de Diseño y Comunicación integra la investigación entendida desde esa acepción a la planificación de actividades curriculares y extracurriculares, ya que ésta se encuentra estrechamente ligada a la misión de la Universidad. Las prioridades en los lineamientos de investigación del CED&C se establecen y jerarquizan sobre la base de un diagnóstico de la realidad social y profesional del que participan activamente todos los miembros de la comunidad académica⁵⁴, consistente en la detección de problemáticas relevantes e insuficientemente exploradas que requieran de la consideración de la comunidad universitaria; de acuerdo con lo señalado en párrafos anteriores, se concede especial atención a aquellas que permitan un tratamiento interdisciplinario. El enfoque respecto de métodos y formas de abordaje de dichas problemáticas es pluralista, pues respeta las decisiones y elecciones de los sujetos investigadores, siempre que éstas guarden correspondencia con los requerimientos epistemológicos consensuados en el medio académico⁵⁵. En este sentido, la coordinación del CED&C cumple una función de asesoramiento y supervisión de todo proyecto en marcha. Cabe acotar que, una vez definidas, las líneas de investigación pasan a ser conducidas por docentes que dictan asignaturas afines a éstas. En cada línea se articulan los diferentes proyectos de investigación que realizan los estudiantes, que a su vez se discriminan en académicos –institucionales-, de aula –curriculares- y de Trabajo Final de Grado –de graduación-.

Como ya se ha señalado, los primeros tienen una fuerte impronta teórica, pero a la vez se apoyan en la observación y la exploración directas de la realidad profesional⁵⁶; los segundos se instalan en las planificaciones académicas, por lo que su valor estratégico es el de impulsar el aprendizaje investigativo. Ambos tipos de proyectos pueden enmarcarse en lo que especialistas como Carr y Kemmis han denominado “investigación-acción”:

“(…) una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por los participantes en situaciones concretas con el objetivo de mejorar la racionalidad, la justicia de sus prácticas (...), así como la comprensión de las mismas y de la situación en la que éstas tienen lugar”⁵⁷.

Estos proyectos requieren poner en juego el pensamiento y exigen un desarrollo metódico, ético y actitudinal; los proyectos de investigación *en el aula*, en particular, se sostienen en una concepción del espacio áulico como ámbito natural de la investigación-acción-reflexión. La cooperación surgida del trabajo en equipo en dicho contexto asegura tanto la acción crítica colectiva como el fortalecimiento de las facultades reflexivas individuales.

⁵³ Schön, D., op.cit, p. 271.

⁵⁴ Al respecto, puede afirmarse que el Centro funciona como un *observatorio*, es decir, como un dispositivo institucional desde el que se activan las miradas indagatorias hacia la sociedad y el mundo profesional (ver nota 54).

⁵⁵ Entre otros autores, Gadamer señala que los métodos son instrumentos que logran buenos resultados siempre que se empleen de modo conveniente: cuando no hay “normas para aplicar las normas”, suelen resultar estériles. El método, por sí mismo, no conduce necesaria o infaliblemente a una verdad. [Cfr. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método. Fundamentación de una hermenéutica filosófica*, Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.]

⁵⁶ En este sentido, los proyectos académicos implican una concepción del investigador como observador y problematizador, ya que se proponen a partir de problemas reales detectados por docentes y alumnos.

⁵⁷ Carr y Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona: Martínez-Roca, 1988, p.174.

Los proyectos relativos al Trabajo Final de Grado, por su parte, comienzan a desarrollarse en los Seminarios y Talleres de Especialización de los últimos años de las licenciaturas, y cuentan con la tutoría de docentes que orientan el proceso de investigación en forma intensiva, a causa de su mayor complejidad y nivel de exigencia.

Las particularidades de los campos del diseño y la comunicación exigen además, de parte de la Coordinación del CED&C, el desarrollo de un estudio que podría denominarse “meta-investigativo”, en la medida en que se hace indispensable operar con herramientas adecuadas para la consideración de temas y problemas que no cuentan con una larga tradición en el ámbito académico. Las investigaciones concluidas y en curso son materiales sumamente valiosos para esa tarea. De allí que los objetivos más generales de la investigación en diseño y comunicación canalizada en el Centro sean los siguientes:

- Sistematizar el conjunto de conocimientos teóricos y empíricos ligados a los intereses de las disciplinas involucradas.
- Demarcar las problemáticas propias de las distintas áreas, así como los métodos, instrumentos y técnicas adecuados para su tratamiento.
- Detectar constantes y variables en las teorías explicativas.
- Establecer nexos entre la teoría y la praxis de cada campo.
- Promover interrelaciones entre los distintos campos del diseño y la comunicación y entre éstos y otras disciplinas –en particular, humanas y sociales–.
- Determinar estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre los aspectos de la realidad que comprometen a las actividades del diseñador y el comunicador social.
- Sostener teórica y metodológicamente los procesos de creación y producción en diseño y comunicación.

Dentro de los lineamientos de investigación anticipados párrafos atrás, pueden reconocerse tres grandes áreas que se inscriben en la clasificación tradicional:

- Proyectos vinculados con la investigación descriptiva o básica: son aquellos proyectos que no se asocian a aplicaciones o beneficios inmediatos –por ejemplo, los que relevan aspectos coyunturales o históricos de la disciplina o profesión–.
- Proyectos vinculados con el estudio normativo de la disciplina o profesión: son los que están orientados hacia los valores y necesidades presentes en la comunidad, a la detección de problemas y al diseño de estrategias para resolverlos; son también los que apuntan, en última instancia, a la normalización de las teorías.
- Proyectos vinculados con la investigación aplicada: estudios que asisten al profesional en la creación y el desarrollo de un nuevo producto o servicio.

Un propósito intrínseco a la conformación del CED&C es que los resultados de las investigaciones impacten sobre la creación y la producción no sólo de los futuros egresados de las carreras relativas al diseño y la comunicación, sino también, a través de su difusión fuera del espacio universitario, de los profesionales en actividad, de las empresas y de los organismos públicos y privados vinculados con la cultura, de modo que los conocimientos obtenidos sean provechosos para el cuerpo social.

Como observación complementaria, cabe acotar –en virtud de lo dicho– que las funciones organizativas y ejecutivas del CED&C en este campo cubren y superan ampliamente las recomendaciones que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria elevara en su oportunidad a las autoridades de la institución:

“Definir el concepto y los objetivos de investigación y desarrollar una política para los distintos espacios académicos, sin caer en un criterio único; coordinar las actividades de investigación, buscar apoyos a las mismas y asegurar el aporte de las unidades académicas; organizar dispositivos de evaluación de los proyectos de investigación (...); incorporar a la cátedra como uno de los espacios de investigación para contribuir a la incentivación de docentes y estudiantes en esa

actividad; -implementar efectivamente un programa de iniciación a la investigación que involucre a docentes y estudiantes e impulsar asesorías y consultorías a las empresas, sobre la base de ofertas de investigaciones valiosas para las mismas; puesto que el arancelamiento de la investigación constituye una barrera a su desarrollo, ofrecerla de manera abierta”⁵⁸.

La creación

El proceso de creación es, sin lugar a dudas, la actividad que permite la conexión entre subjetividad y exterioridad; en términos de Rollo May, realiza “el encuentro de lo intensamente consciente del ser humano con su mundo”⁵⁹. El imaginario cultural encuentra una inmediata concurrencia de la “inspiración” en el acto creador, interpretada ésta como una suerte de iluminación súbita o revelación intuitiva espontánea. El “talento creativo” resultaría así de un don que, como tal, es otorgado a unos y negado a otros⁶⁰. Esta representación, si bien atendible, oculta los resortes cognitivos y procedimentales del proceso, que jamás es autónomo. El “sujeto que crea” es a la vez sujeto de un pensar y un hacer de los que la creación es, precisamente, el nexo. Como aclara Howard Gardner, el creador:

“(…) busca relacionar diversas facetas y teorías que se encuentran dispersas en su campo de interés, a efectos de encontrar una síntesis coherente y completa. Lo que es más (...), normalmente produce una red de actividades, un complejo de búsquedas”.⁶¹

Tanto la creación puramente estética como la científica y la tecnológica inducen a un recorrido que parte del saber y concluye en el producir. Respecto de las últimas, advierte Mario Bunge:

“(…) la imaginación creadora del tecnólogo o del científico no opera en el vacío; no hay inventiva científica o innovación tecnológica sin un conjunto de datos y sin un marco de referencia constituido por puntos de vista más o menos articulados. La imaginación creadora de los científicos y los tecnólogos no es ajena a los datos, las teorías, los objetivos e incluso a la atmósfera intelectual general. Las ‘corazonadas’ no saltan solas sino en respuesta a problemas, y a su vez el mero planteo de éstos supone un fondo cognoscitivo previo en el que se advierten huecos por llenar (...)”⁶².

Toda creación consistiría, entonces, en la recombinación y reestructuración de elementos preexistentes; si éstos son escasos, las posibilidades combinatorias disminuyen. La historia de las ciencias, las artes y las técnicas demuestra que es el cúmulo de saber previo lo que ha motorizado los mayores logros creativos.

Estas consideraciones sobre la creación y el creador –ya sea éste un artista, un científico o un técnico- reenvían al proceso de investigación, pues es a partir de los conocimientos obtenidos y organizados a través de aquél es decir, de la matriz cognoscitiva provista por la indagación racional- como se hace posible avanzar hacia la innovación. La creación, como plasmación de una idea nueva, no es otra cosa que el fruto de una búsqueda, razón por la cual la “educación para la creatividad” en el terreno de la formación profesional debe orientarse a proveer habilidades y herramientas para esa búsqueda⁶³. En esta concepción del acto creativo se sostiene la propuesta del

⁵⁸ CONEAU, op.cit., pp. 92-93.

⁵⁹ May, R., “The nature of creativity”, en: Anderson, H. (ed.), *Creativity and its cultivation*, New York: Harper and Brothers, 1959, p.57.

⁶⁰ Aun cuando resulte evidente, es necesario aquí distinguir entre “creatividad”, como facultad, capacidad o aptitud para crear o innovar tanto en el terreno del pensamiento como en el de los hechos concretos –o, desde una perspectiva más restringida, habilidad de encontrar soluciones originales a determinados problemas-, y “creación”, como acto de ideación.

⁶¹ Gardner, H., *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Barcelona: Paidós, 1997, pp. 379-380.

⁶² Bunge, M., *Intuición y ciencia*, Barcelona: Ariel, 1965, pp. 124-125.

⁶³ Cfr. Torrence, E.P., “El cultivo del talento creador”, en: Davis y Scott (comps.), *Estrategias para la creatividad*, Buenos Aires: Paidós, 1992.

CED&C, en cuyo ámbito se alientan, como ya se ha remarcado, sus dimensiones cognitivas y productivas.

Es de suma importancia destacar que las distintas ramas del diseño y las disciplinas comunicacionales, en la medida en que generan productos y servicios que se inscriben en el circuito de las industrias de la cultura, la comunicación y la información, encuentran en el proceso creativo el rasgo que las distingue de las prácticas meramente técnicas, pero este rasgo no puede considerarse aisladamente. Explica Octavio Getino:

“El valor simbólico generado a través del proceso de creación, define a la producción cultural como tal. La creatividad es el elemento fundamental y necesario, sin el cual se reduce –o se elimina- la posibilidad de dicha producción. Sin embargo, no es suficiente por sí solo. Ni el creador cultural, ni el proceso de producción de ese carácter, pueden desarrollarse o subsistir por sí mismos, si no se acompañan de otras fases que hacen posible la difusión, la percepción o el consumo del producto, elevándolo al plano de existencia social”.⁶⁴

Prácticas tales como el diseño, la comunicación audiovisual y la publicidad –situadas éstas en el centro de las mencionadas industrias- reconocen en la creatividad su signo distintivo, pero no simplemente como innovación expresiva o formal, sino como capacidad de respuesta global a necesidades provenientes del sistema productivo –ya sea el material o el cultural- que justifica su propia existencia. Nociones tales como la de “pensamiento proyectual”, presente en distintas áreas del diseño, rescatan el hecho de que todo proceso de creación –del cual es exponente la *idea* concretada en el acto proyectual- surge de una dialéctica entre “el objeto deseado y el objeto posible”, teniendo en sus miras la satisfacción de una demanda social:

“La intención de esa satisfacción es ideal (el deseo), pero siempre se contrapone con la posibilidad de concretarla materialmente, a la vez que encuentra restricciones”.⁶⁵

A su vez, esta forma de pensamiento creativo, no dogmático, propone una actitud heurística frente al problema, una indagación reflexiva que remite al momento investigativo⁶⁶.

Las actividades desplegadas en el entorno del CED&C buscan reflejar la complejidad y el dinamismo de estos procesos en el universo profesional actual, canalizando y modelando en proyectos profesionales de distinta envergadura, integrados o no a la currícula de las distintas carreras, el potencial creativo de los estudiantes. La experimentación con nuevos lenguajes y formas expresivas, el hallazgo de alternativas conceptuales y estéticas para responder a propuestas y problemas comunicacionales, la renovación de los recursos retóricos, la vehiculación de la percepción y la imaginación hacia un “saber qué” y un “saber cómo”, la gestación de lo posible sobre la base de lo real y conocido, todo esto forma parte del trabajo de creación –comprendido a la vez como un *pensar* y un *hacer*- de los futuros diseñadores y comunicadores que desarrollan proyectos en este ámbito. Las producciones de los estudiantes relevadas en el siguiente punto dan cuenta de tal trabajo.

La producción

Las construcciones intelectuales y creativas ya tratadas tienen su sostén pragmático en la actividad productiva. Como se sugirió al comienzo del presente apartado, la Universidad contemporánea está compelida a reencontrarse con lo social a través de sus aportes al sistema de producción. La Ley de Educación Superior de nuestro país recoge este imperativo al indicar el camino hacia una diversificación de los estudios

“(…) que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva”.⁶⁷

⁶⁴ Getino, O., *Las industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, Buenos Aires: Colihue, 1995, p.17.

⁶⁵ Speranza, E.J. “Nota sobre el pensamiento proyectual”, en: *Meridianos*, año 2, número 3, junio-julio 1994, p. 24.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ *Ley de Educación Superior*, N° 24.521, Título II, Capítulo I, artículo 4, punto g.

Otro documento, elaborado hace pocos años por el Consejo para la Transformación de la Universidad Argentina, enfatiza la búsqueda de:

“(…) conocimientos que tiendan a optimizar la productividad y hagan posible la competencia de los productos en los mercados internacionales, así como una creciente inserción en relación con los espacios regionales emergentes y las nuevas formas asociativas de los sectores involucrados”⁶⁸.

La pertinencia de estas directivas requiere, sin embargo, algunas aclaraciones, sobre todo en el terreno de la formación de profesionales en diseño y comunicación. Reducir el conocimiento a una suerte de insumo estratégico para el mercado puede poner en riesgo los fundamentos mismos de la misión universitaria: la formación del individuo no puede quedar atada a los vaivenes de la ley oferta-demanda, menos aún cuando esta última puede transformarse, en momentos de crisis económica, en un mecanismo de exclusión social⁶⁹. En el ámbito de la Universidad, como ya se dijera, la producción debe ser encarada como una actividad que supone una apropiación intelectual de parte del sujeto productor, apropiación que no puede concebirse nunca como una respuesta condicionada, pues abastece no sólo a la experticia del futuro profesional, sino también a su autorreconocimiento como ser libre y responsable. En la ejecución de un proyecto, tanto profesional como académico, deben activarse el “conocimiento en la acción”, la “reflexión en la acción” y, a la vez, la reflexión sobre ambos como ha observado Schön⁷⁰-, y estos procesos se instalan en un sujeto capaz de decidir por sí mismo a partir de la consideración de marcos situacionales complejos y variables. Dicha consideración obedece a un conocimiento amplio de la realidad, que supera siempre las competencias profesionales específicas.

Producir es así, para el CED&C, actuar sobre el mundo externo y el interno, en un juego dialéctico del que la preparación profesional es finalidad central, pero no exclusiva. Las actividades de producción desarrolladas bajo su dirección y supervisión comprenden a todas las carreras de la Facultad, y sus resultados se evalúan y difunden a través de concursos y muestras. Entre los primeros, deben destacarse los que responden a propuestas provenientes de empresas e instituciones nacionales e internacionales. Éstos abarcan territorios tan variados como la comunicación estratégica, la producción fotográfica y videográfica, la señalización, el diseño de objetos, las propuestas innovadoras en diseño textil y de indumentaria, etc.⁷¹. La relación mercado-Universidad es, en este espacio, un factor de estímulo y crecimiento no coercitivo, sino proactivo, ya que su fortalecimiento involucra una transformación de doble vía.

Entre las producciones de los alumnos de la Facultad de Diseño y Comunicación merecen especial mención los Trabajos Finales de todas las asignaturas de los diferentes planes de estudio y, en particular, los de Grado, tanto en el área proyectual –en el caso de los diseños- como en la teórica –en el caso de las Tesis desarrolladas por los estudiantes de los últimos años de carreras tales como Publicidad y Relaciones Públicas-. La integración investigación-creación-producción tiene en estos trabajos su exponente más destacado. Debe acotarse que estas producciones son sometidas a evaluaciones externas efectuadas por especialistas –profesionales, ejecutivos de empresas, e incluso políticos y artistas, según la índole del trabajo- y que los resultados arrojados por dichas evaluaciones han alcanzado las calificaciones de “muy bueno” y “excelente” en más del

⁶⁸ *Lineamientos Básicos para la Transformación de la Universidad Argentina*, Consejo para la Transformación de la Universidad Argentina, Buenos Aires, junio de 1996.

⁶⁹ Para abonar esta mirada crítica sobre los condicionamientos externos de la formación superior, basta con recordar las conocidas observaciones de Michel Foucault respecto de las relaciones entre poder y saber. Estas relaciones afectarían a los sujetos y sus cuerpos mismos: el sujeto que conoce, los objetos que conoce y las modalidades de conocimiento serían “otros tantos efectos” de las implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas; a la vez, estas implicaciones se ligarían a una “utilización económica del cuerpo”, sólo convertido en fuerza “útil” cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. [Cfr. Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.]

⁷⁰ Cfr. Schön, D., op.cit.

⁷¹ Ver el detalle de las Producciones para Instituciones y Empresas en el Anexo de este cuaderno.

50% de los casos⁷². Superar este alentador saldo es otro de los objetivos de la instalación del CED&C como centro orientador de tales realizaciones.

Las publicaciones académicas son otra faceta de la actividad productiva de la Facultad. Los textos ofrecidos en ellas revisan tanto producciones intelectuales de docentes y expertos en temáticas comunicacionales como procesos de investigación desarrollados por estudiantes⁷³. La importancia estratégica de estas publicaciones respecto de la misión universitaria de difundir el conocimiento compromete al CED&C en una acción continua de estímulo y mejoramiento de su calidad. Entre las mismas se cuentan:

- Documentos y cuadernos de Jornadas de Reflexión Académica (desde 1993)
- Conferencias (1993)
- XYZ – Revista de Comunicación (1997)
- Abstracts de Jornadas Universitarias de Actualización Profesional (desde 1997)
- Ponencias publicadas en el periódico institucional D&C (desde 1998)
- Documentos de Trabajos Finales de Grado (desde 2000)
- Memorias e informes de investigación (desde 2000)
- Papers de la Maestría en Diseño (desde 2000)
- Cuadernos de Materiales para el aprendizaje (2002)

Para el CED&C, las materializaciones del trabajo intelectual y creativo de la comunidad académica de la Facultad aquí reseñadas son, por supuesto, productos, pero al mismo tiempo *medios o contextos* que conducen a nuevos circuitos de búsqueda de conocimiento, creación y producción, en un ciclo inagotable de autosuperación.

V. Proyecciones

El funcionamiento de un espacio donde la investigación, la creación y la producción son concebidos como fases de un macro-proceso formativo es, como se ha visto a lo largo de estas páginas, un paso definitorio en la concreción del proyecto académico de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, Universidad que incluye en su visión la exigencia de ser:

“Una Universidad que contribuye a expandir el conocimiento, a fomentar el desarrollo tecnológico y académico y el de las profesiones, a estimular el surgimiento y la difusión de las ideas, a promover la investigación, el desarrollo y la propuesta de alternativas, a incentivar la creación, a generar innovación en los procesos de enseñanza, de manera tal que ayuden a identificar y resolver las cuestiones que preocupan y afectan a la sociedad, contribuyendo al logro de la paz, el desarrollo sostenible y el mejoramiento de la condición humana”⁷⁴.

Las expectativas institucionales respecto del CED&C son numerosas, y también es amplio el espectro de necesidades a atender para afianzar sus funciones en un futuro próximo:

- Estimular aún más el triple proceso investigación-creación-producción en el trabajo académico de los estudiantes, a través de la profundización del método curricular por proyectos.
- Capacitar adecuadamente al cuerpo docente en el terreno de la metodología de la investigación, de modo que éste no sólo pueda orientar a los estudiantes-investigadores que lo consultan, sino que contribuya activamente en la revisión y reformulación de métodos y teorías.

⁷² Cfr. Puig, C., “Reconocimiento profesional y académico a los Trabajos Finales de Grado de los egresados de nuestra Facultad. La producción académica en cifras”, en: *VIII Jornadas de Reflexión Académica*, Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, febrero 2000.

⁷³ Ver el listado de publicaciones en el Anexo de este cuaderno.

⁷⁴ Informe de Autoevaluación de la Universidad de Palermo, 1997. Citado en: Popovsky, R., “Documento complementario al estudio de caso: Universidad de Palermo. Análisis de la Visión y Misión de la Universidad de Palermo”, en *Autonomía universitaria ante los criterios de calidad y acreditación institucional*, Anexo de la *Revista de Educación Superior* de la Universidad de Palermo, Buenos Aires: Universidad de Palermo-Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, 1997, p. 103.

- Asimismo, avanzar en la construcción del perfil de docente-investigador requerido por la Universidad contemporánea⁷⁵.
- Ampliar su convocatoria a todos los graduados que requieran enriquecer y actualizar su formación universitaria o vehicularla hacia nuevos territorios del conocimiento.
- Fortalecer los vínculos con otras instituciones educativas, tanto nacionales como del exterior, para dinamizar el intercambio y la cooperación.
- Generar, a través de esos vínculos, una red informativa y comunicativa de co-participación en la producción de conocimientos.
- Consolidar y expandir las relaciones con empresas, asociaciones profesionales y organizaciones no gubernamentales, para concretar el compromiso con la sociedad civil en un proceso de mutua nutrición.
- Acordar programas de cooperación con organismos públicos para vehicular aportes recíprocos.
- Organizar y difundir sistemáticamente los resultados de investigaciones y trabajos de producción con la colaboración del Centro de Recursos, dependencia estrechamente ligada al CED&C, con el fin de que estén disponibles para futuros procesos.
- Obtener financiamiento externo para trabajos de mediano y largo plazo y alto grado de complejidad.
- Incorporar los avances tecnológicos que faciliten y optimicen las tareas desarrolladas.

Si bien la enumeración anterior no agota las proyecciones del CED&C, es indicativa de que su consolidación es una labor inagotable que reclama la participación y el compromiso de toda la comunidad académica. Al tratarse de una instancia formal que reúne, integra y orienta hacia el futuro acciones relativas al desarrollo institucional, la continuidad es el factor que le da sentido y sustancia a su existencia misma, y la base de aquélla sólo puede encontrarse en el interés demostrado por actores y destinatarios.

VI. Anexos

I. Carreras dictadas por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 2002

Diseño de Imagen y Sonido
 Diseño de Interiores
 Diseño de Packaging
 Diseño Editorial
 Diseño Gráfico
 Diseño Industrial
 Diseño Publicitario
 Diseño Textil y de Indumentaria
 Licenciatura en Comunicación Audiovisual
 Licenciatura en Fotografía
 Licenciatura en Publicidad
 Licenciatura en Relaciones Públicas
 Organización de Eventos
 Maestría en Diseño

II. Publicaciones de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 2000-2002

Producciones Académicas del Claustro Docente de la Facultad (Cuaderno y Documentos)

- CUADERNOS

08. Proyectos en el Aula:

Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico. Adriana Amado Suárez.
 Terminología en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones. Diana Berschadsky.
 Las Relaciones Públicas y su proyección institucional. Lorenzo A. Blanco.

⁷⁵ Debe señalarse, igualmente, que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria ya ha destacado las acciones “*que avanzan en la dirección de articular la docencia y la producción intelectual*” implementadas desde la Facultad de Diseño y Comunicación. [CONEAU, op.cit., p. 33.]

Investigación documental de marcas nacionales. Thais Calderón y María Alejandra Cristofani.
De Altamira a Toy Story. Evolución de la animación cinematográfica. Jorge Falcone.
El trabajo de la creación. Claudia López Neglia.
Entre la información y el sabor del aprendizaje. Graciela Pascualetto.
Mayo 2002.

07. Arte digital: Guía bibliográfica.

Relevamiento Documental. María Laura Spina.
Junio 2001.

06. Proyectos en el Aula III:

Arte Digital e interactividad. *Fernando Luis Rolando*.
Junio 2001.

05. Proyectos en el Aula II:

Del cuerpo a las máquinas del cuerpo. Débora Irina Belmes.
Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana. Sergio Guidalevich.
El grupo como recurso pedagógico. Osvaldo Nupieri.
Miseria de la teoría. Gustavo Valdés de León.
Mayo 2001.

04. Creación, Producción e Investigación.

Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación.
Julio 2002.

03. Comunicación en el Espacio Público.

Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Cira Szklowin.
Julio 2002.

02. El Trabajo Final de Grado. Un Compendio en primera aproximación. Orlando Aprile.

Marzo 2002.

01. Proyectos en el Aula

Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas. Lorenzo A. Blanco.
Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas. Silvia E. Bordoy.
Septiembre 2000.

• DOCUMENTOS

01. Periódicos D&C. 1997- 2002. Carátulas

02. Reseñas Bibliográficas 2000. Febrero 2001.

03. Creadores de Imágenes 2000/ I.

Entrevistas a profesionales del Diseño.
Carlos Morán, coordinación. Abril 2001.

04. Creadores de Imágenes 2000/ II.

Entrevistas a profesionales del Diseño.
Carlos Morán, coordinación. Abril 2001.

08. Para empresas e instituciones.

Producciones de estudiantes. Julio 2001.

09. Memorias e informes de Investigación 2000. Parte I.

Proyectos en el Aula. Julio 2001.

10. Memorias e informes de Investigación 2000. Parte II.

Proyectos en el Aula. Agosto 2001.

11. Investigación y Desarrollo I

Egresados de Diseño y Comunicación. Parte I (A-E).
Trabajos Finales de Grado. Septiembre 2001.

12. Investigación y Desarrollo II

Egresados de Diseño y Comunicación. Parte II (F-L).
Trabajos Finales de Grado. Septiembre 2001.

13. Investigación y Desarrollo III

Egresados de Diseño y Comunicación. Parte III (M-Z).
Trabajos Finales de Grado. Septiembre 2001.

14. Creaciones Temáticas de Estudiantes 2000.

Concursos. Octubre 2001.

15. Guía de Publicaciones.

Relevamiento Documental. Noviembre 2001.

16. Guía de Tesis Finalizadas.

Relevamiento Documental. Noviembre 2001.

17. Investigación y Desarrollo IV

Egresados de Diseño y Comunicación. Parte IV.
Trabajos Finales de Grado. Noviembre 2001.

18. Papers de la Maestría en Diseño. Año 2000/2001.

Estudiantes de la Maestría UP en Diseño. Noviembre 2001.

19. Arte digital e interactividad (versión ilustrada).

Proyectos en el Aula. Noviembre 2001.

20. Jornadas Universitarias 2000. Diciembre 2001.**21. Jornada de Planificación Estratégica de Medios.**

Actividades de extensión. Diciembre 2001.

22. Reseñas Bibliográficas 2001. Diciembre 2001.**23. Periódicos D&C 1998.** Enero 2002.**24. Periódicos D&C 1999.** Enero 2002.**25. Periódicos D&C 2000.** Enero 2002.**26. Periódicos D&C 2001.** Enero 2002.**27. Jornadas Universitarias 1999.** Enero 2002.**28. Actividades de la Maestría en Diseño.** Febrero 2002.**29. Programa de Desarrollo Académico 2000/2001.** Febrero 2002.**30. Papers de la Maestría en Diseño. Año 2000/2001. PARTE II.**

Estudiantes de la Maestría UP en Diseño. Marzo 2002.

31. Memorias e informes de Investigación 2001.

Mayo 2002.

32. Áreas y temáticas para el desarrollo de Proyectos de Investigación en Diseño y Comunicación.

Equipo de Gestión de Proyectos.

Términos técnicos, modismos y expresiones de la actividad Publicitaria. María del Carmen Elizalde.
Junio 2002.

III. Jornadas Universitarias realizadas en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 1997-2002

- AÑO 2002

“Comunicación y Marketing Interactivo: Innovación con Resultados”

II Seminario organizado con WhyNet EURO R.S.C.G. - Agosto

“El Diseño Textil en Argentina”

IV Jornadas de Diseño Textil y de Indumentaria - Agosto

Organizada por la carrera de Diseño de Indumentaria de la Universidad de Palermo

“La Fotografía Profesional Argentina”

I Jornadas Universitarias de Fotografía - Julio

Organizada por la Licenciatura en Fotografía de la Universidad de Palermo

“Cine y Video Digital”

I Jornadas Universitarias de actualización tecnológica digital para cine, video y fotografía – Julio

“Respuestas creativas en tiempos de cambio”

V Jornadas Universitarias de Diseño de Interiores - Junio

Organizadas con DARA, Decoradores Argentinos Asociados

“Historias para TV. Adaptación de un Guión Audiovisual”

III Seminario de Guión

Organizado con New York University – Mayo

“La Producción Gráfica Actual”

II Jornadas de Producción Gráfica - Mayo

Auspiciada por AD GRAPHIS

“Diseño de Historietas”

I Jornadas Universitarias de Diseño de Historietas – Mayo

“Oportunidades Laborales y Profesionales en Diseño y Comunicación”

I Jornadas de Oportunidades Laborales y Profesionales. Oferta. Inserción. Requisitos - Mayo

Organizadas con el Departamento de Oportunidades Laborales de la Universidad de Palermo

“Publicidad y Consumidor”

II Seminario organizado con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires – Mayo

“La Publicidad en tiempos de crisis. Nuevas estrategias para el cambio”

VI Jornadas Universitarias de Publicidad - Abril

Organizadas con Adlatina.com

“I Jornadas de Organización de Eventos”

Auspiciadas por AOFREP: Asociación de Organizadores de Fiestas, Reuniones Empresariales y Proveedores de la República Argentina - Abril

- AÑO 2001

“Fotografía y Arte Digital”

Seminario organizado con Sony Argentina - Noviembre

“Cortos + Cortos”. Concurso + Jornada + Talleres + Charlas

Septiembre - Octubre - Noviembre

Propuesta de I.Sat y la Universidad de Palermo

“Premios Eikon 2001. Presentación de casos ganadores”

V Jornadas Universitarias de Relaciones Públicas - Noviembre

Organizada con la revista Imagen

“La producción gráfica al servicio del cliente”

I Jornada de producción gráfica - Noviembre

“Planificación Estratégica de Medios”

Jornadas Universitarias auspiciadas por Meca S.A.I.C. - Octubre

“Diseño Italiano 2001. Exhibición, Iluminación y Materiales Innovadores”

I Jornadas Universitarias de Diseño Italiano – Octubre

“No sólo de banners viven las marcas”

Seminario de Creación y Comunicación Online - Octubre
Organizado con Why Net Euro RSCG

“Vía Pública: Descubriendo la Publicidad Exterior”

Seminario organizado con Meca - Septiembre

“Moda, Marca y Mercado: De la creación a la comercialización”

III Jornadas Universitarias de Diseño de Indumentaria – Agosto

“Diseño y Comunicación en el punto de venta”

Seminario organizado por A&CI especialista en Diseño y Comunicación corporativa - Junio

“Nuevos espacios profesionales en el Diseño de Interiores”

IV Jornadas de Diseño de Interiores – Junio
Organizadas con DARA, Decoradores Argentinos Asociados

“Publicidad, lealtad comercial y transparencia de los mercados”

¿Cuáles son los límites a la creatividad publicitaria?
I Seminario organizado con el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires - Mayo

“El ascenso de la publicidad latinoamericana”

V Jornadas Universitarias de Publicidad – Mayo
Organizadas por la Facultad de Diseño y Comunicación de la UP y Adlatina

II Jornadas Técnicas de Guión

Cine, Teatro, Televisión, Multimedia, Comic - Mayo

“El Futuro de las Marcas”

V Jornadas Universitarias de Diseño - Abril
Organizadas con Interbrand Avalos & Bourse

III Jornadas de Diseño Catalán Contemporáneo

Marzo, Abril, Junio

- AÑO 2000

“Nuevas dimensiones del entorno audiovisual”

Mediaciones – Convergencias – Transiciones
V Jornadas de Diseño de Imagen y Sonido – Noviembre
Organizadas con la Universidad Paris III - Sorbonne Nouvelle

“Premios Eikon 2000. Presentación de casos ganadores”

IV Jornadas Universitarias de Relaciones Públicas - Octubre
Organizada con la revista Imagen

“El mercado de la indumentaria”

Perspectivas globales para el mercado de la indumentaria
II Jornadas Universitarias de Diseño de Indumentaria – Agosto
Organizadas con la Virginia Commonwealth University

“Tendencias 2000 en Diseño de Interiores. Diseñadores y Empresas”

III Jornadas Universitarias de Diseño de Interiores – Junio
Organizadas con Dara, decoradores argentinos asociados

“Adaptación de un Guión Audiovisual”

Seminario de Guión - New York University - Mayo / Junio

“El guión y el relato audiovisual”

Cine - Teatro - Televisión - Multimedia
Jornadas Universitarias de Guión - Mayo / Junio

“La agenda del 2000”

Los creativos al poder. Los medios intercatúan. El negocio de las agencias.
IV Jornadas Universitarias de Publicidad – Mayo

“Protagonistas del Diseño: Mercado, Empresas y Diseñadores”

I Seminario de Diseño de Lencería y Corsetería – Abril

- AÑO 1999

“Lo Audiovisual en la era Digital”

IV Jornadas Universitarias de Diseño de Imagen y Sonido - Noviembre

Organizadas con la Universidad Paris III - Sorbonne Nouvelle

“Diseño Catalán Contemporáneo”

III Jornadas de Diseño Gráfico – Octubre

Organizadas con la Universitat de Barcelona - Departament de Disseny i Imatge

“Las Relaciones Públicas en el contexto sociopolítico”

III Jornadas Universitarias de Relaciones Públicas - Octubre

“El diseño de modas en el próximo milenio”

I Jornadas Universitarias de Indumentaria - Septiembre

Tercera Edición de las Jornadas de Diseño organizadas con Virginia Commonwealth University (USA)

“Protagonistas del Diseño de Interiores en Argentina”

Empresas y Diseñadores

II Jornadas Universitarias de Diseño de Interiores – Junio

Organizadas con Dara, decoradores argentinos asociados

“El Negocio Publicitario, ¿es negocio?”

III Jornadas Universitarias de Publicidad - Mayo

“Del tradicional jinglero al actual concepto de productoras musicales”

Presentación de productoras. La historia de los jingles en nuestro país.

I Seminario de Música Publicitaria – Abril

- AÑO 1998

“Lo Audiovisual en el fin de siglo”

Continuidades – Rupturas – Mutaciones

III Jornadas Universitarias de Diseño y Discurso Audiovisual – Noviembre

Organizadas con la Universidad Paris III - Sorbonne Nouvelle

“Diseño de Interiores”

I Jornadas Universitarias de Diseño de Interiores- Setiembre

Organizadas con Virginia Commonwealth University y Dara, decoradores argentinos asociados

“Las Relaciones Públicas, herramienta estratégica de las empresas a fin de siglo”

II Jornadas Universitarias de Relaciones Públicas - Agosto

“La enseñanza del diseño en la actualidad”

II Jornadas Universitarias de Diseño – Junio

Organizadas con ADG, Asociación de Diseñadores Gráficos

“De la Publicidad a la Comunicación”

La Agencia y las Comunicaciones. El Público y la Publicidad. La Creatividad efectiva.

II Jornadas Universitarias de Publicidad – Mayo

“Turismo en la Ciudad de Buenos Aires”

Buenos aires: ciudad global, nuevos proyectos, nuevas inversiones

II Jornadas Universitarias de Turismo – Abril

Organizadas con la Dirección General de Turismo del GCBA

- AÑO 1997

“Turismo y Comunicaciones”

Nuevos productos. Nuevos profesionales. Nuevas tendencias.

I Jornadas Universitarias de Turismo – Noviembre

“La televisión y sus miradas”

Nuevas Experiencias - Nuevas Realidades - Nuevas Ideas

II Jornadas Universitarias de Diseño y Discurso Audiovisual - Octubre
Organizadas con la Universidad Paris III - Sorbonne Nouvelle

“Nuevos diseños para nuevas tendencias”

I Jornadas Universitarias de Diseño - Setiembre
Organizadas con Virginia Commonwealth University

“Imagen & Comunicación Empresaria”

Perspectivas & Estrategias - Empresas & Medios - Posicionamiento & Opinión Pública
I Jornada Universitaria de Relaciones Públicas - Agosto

“La Cuestión Ética”

Fundamentos. Desafíos. Perspectivas

I Jornadas Universitarias de Comunicación – Junio

“Las Comunicaciones Integrales”

Nuevos medios. Nuevos escenarios. Nuevas agencias

I Jornada Universitaria de Publicidad - Mayo

IV. Jornadas de Reflexión Académica realizadas en la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 1993-2002

- **Estudiar, Crear y Trabajar en Diseño y Comunicación**
X Jornadas de Reflexión Académica 2002
- **Producción, creación e investigación en Diseño y Comunicación.**
IX Jornadas de Reflexión Académica 2001
- **El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales.**
VIII Jornadas de Reflexión Académica 2000
- **Prácticas Innovadoras en Enseñanza y Aprendizaje en Diseño y Comunicación,**
VII Jornadas de Reflexión Académica 1999
- **Reflexiones sobre la Evaluación en la formación de profesionales del Diseño y la Comunicación.**
VI Jornadas de Reflexión Académica 1998
- **Autoevaluación Institucional III**
V Jornadas de Reflexión Académica 1997
- **Autoevaluación Institucional II**
VI Jornadas de Reflexión Académica 1996
- **Autoevaluación Institucional I**
III Jornadas de Reflexión Académica 1995
- **Planificación y Desarrollo Académico II**
II Jornadas de Reflexión Académica 1994
- **Planificación y Desarrollo Académico I**
I Jornadas de Reflexión Académica 1993

V. Producciones para Instituciones y Empresas realizadas por la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, 1991-2002

Alianza Francesa - Amicus, red de Bibliotecas Privadas - Avon SACI - Ayer Vazquez - Consultora Cicmas - CE.NA.RE.SO - Cifa, Cámara de la Industria Fotográfica - Consulmed - Embajada de Francia I, II y III - Emprender - Faplac I y II - Fundación Natalí Dafne Flexer - Fundación Par - Gens S.A. - Greenpeace - Grupo Vía Subte - Hospital de Niños R. Gutierrez - Hospital Rivadavia - Johnson & Johnson - La Usina - Menoyo Hnos. SAIC - Municipalidad de Alberti - Municipalidad de Pilar - Museo Casa Evaristo Carriego - Museo de Arte Oriental- PNUD, Programa de Naciones Unidas -Red de Bibliotecas Vitruvio - Teatro Municipal General San Martín - Transmix SAClyC - Universidad de Palermo I y II - Valeria Mazza - Vountarios Naciones Unidas.

Centro de Recursos para el Aprendizaje

I. Introducción

El nuevo siglo se está conjugando en tiempo presente y algunos de los cambios perfilados ya forman parte de la realidad, mientras somos partícipes de otros procesos que abren nuevas inquietudes y búsquedas. En las últimas décadas, la explosión del conocimiento, trajo consigo la multiplicación exponencial de la información referida a las ciencias, las humanidades, las tecnologías, las artes y el diseño, como así también de la que habitualmente circula por los medios masivos de comunicación y en las instituciones donde se desenvuelve nuestra vida cotidiana. Las transformaciones sociales, económicas y culturales atraviesan los modos de ser, de pensar, de trabajar y de estudiar, generando en las instituciones educativas la necesidad de nuevas modalidades de gestión, de desarrollo curricular y de intervención didáctica ya que “la explosión de las informaciones, la diversidad de enfoques y los cambios acelerados en todos los órdenes, desafían la capacidad humana para sintetizar o sistematizar todos los conocimientos”.⁷⁶

Ubicados en este desafío, al abordar la enseñanza como un conjunto de condiciones y operaciones facilitadoras del proceso de aprendizaje, “mediante las cuales profesor y alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a los contenidos del curriculum...”⁷⁷ adquiere relevancia la cuestión de los recursos didácticos, pues constituyen medios y herramientas indispensables para el logro de los objetivos educacionales. Su diversidad es muy amplia, ya que pueden considerarse como recursos, los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, los objetos y los útiles de trabajo, el mobiliario de los ambientes, el equipamiento específico para la realización de ciertos procesos, exploraciones de campo, visitas y observaciones, como también documentos y materiales informativos en distintos soportes que constituyen fuentes de información y materia prima para la realización de diferentes experiencias de aprendizaje. A estos últimos, nos referiremos en el presente texto.

Los cambios en las características físicas y técnicas de los recursos, también se inscriben en el contexto de las transformaciones experimentadas por las tecnologías, el sistema económico y productivo, la educación en general y, más específicamente, la formación profesional. Algunos de ellos, pese a los siglos transcurridos desde el surgimiento de la universidad, permanecen como medios imprescindibles para el desarrollo de la tarea. Otros, se modificaron en sus características internas y modalidades de uso, proporcionando nuevos matices y posibilidades a la transmisión del conocimiento y al desarrollo de actividades didácticas innovadoras.

Un breve recorrido por la historia de la institucionalización de la formación profesional en la universidad, nos permitirá observar ciertas relaciones entre estos cambios y la cuestión de los recursos didácticos, ya que en su transcurso se fueron creando nuevas necesidades y respuestas al interior de las instituciones educativas y comenzaron a delinearse otras alternativas de vinculación entre éstas y la sociedad de la que forman parte, haciendo necesaria la multiplicación y la especialización de las herramientas, y los medios educativos.

Dada la gran variedad de elementos que pueden ser comprendidos con la denominación de recursos didácticos, de aquí en adelante al hablar de ellos nos referiremos a distintos tipos de documentos portadores de información científica, tecnológica, social, institucional o empresarial, como así también a materiales periodísticos, imágenes publicitarias, fotografías, diapositivas, mapas, gráficos, películas, catálogos, índices bibliográficos, directorios y folletos de instituciones

⁷⁶ Pérez Lindo, Augusto. En: Naishtat, Francisco y otros. *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires. Editorial Colihue. 2001. Pág. 156.

⁷⁷ Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1990. Pág. 204

varias, Cd-Rom, videos y otros materiales que contienen información de interés para el desarrollo de las tareas académicas.

Este tipo de materiales se halla habitualmente en los Centros de Recursos, áreas que fueron incorporando diversas instituciones educativas para acompañar, desde la gestión, los procesos formativos. En la Facultad de Diseño y Comunicación, el Centro fue creado en 1993, con el propósito de responder a la necesidad de contar con ciertos materiales especiales para las carreras que ofrece, así como para las acciones de investigación, creación, producción y extensión universitaria que se llevan a cabo.

El origen, los objetivos, las funciones del Centro, las características generales de su gestión y sus contribuciones a la consolidación del perfil profesional de las carreras de diseño y comunicación, también son abordados en este documento, que concluye con las proyecciones del Centro, ámbito que en la Facultad de diseño y Comunicación es considerado –con palabras de Escotet- como “el corazón para la adquisición de información del que aprende”.⁷⁸

II. Universidad, sociedad y recursos didácticos

Desde sus orígenes, la universidad fue configurándose como lugar de reconocimiento de diversos oficios y de su institucionalización como profesiones avaladas por conocimientos elaborados en los claustros académicos. En el marco de una concepción progresista de la historia y ligada al devenir del Estado-Nación, la universidad constituyó el principal espacio de transmisión de conocimientos y de investigación, aportando a la consolidación de las ciencias, de las humanidades y del quehacer tecnológico de la sociedad moderna.

Si en la enseñanza de los oficios en los ámbitos informales tenía preponderancia la acción práctica, y la relación entre maestros y aprendices se desarrollaba en un espacio y con unos recursos poco diferenciados de los empleados en la vida cotidiana para la realización de distintos trabajos, en la enseñanza formal destinada a la transmisión de saberes ya constituidos y a la experimentación con fines de producción o de aplicación de conocimientos científicos, los discursos y los medios educativos se fueron diversificando y especializando.

Los libros pasaron a constituir herramientas fundamentales para la difusión de la filosofía, las ciencias y las artes, como así también variados tipos de textos, obras y archivos de carácter cultural, científico, político, educativo, etc. a través de los cuales podría observarse el modo en que la historia de las ideas muestra “cómo el saber científico se difunde, da lugar a conceptos filosóficos, y toma forma eventualmente en obras literarias; muestra cómo unos problemas, unas nociones, unos temas pueden emigrar del campo filosófico en el que fueron formulados hacia unos discursos científicos o políticos; pone en relación obras con instituciones, hábitos o comportamientos sociales, técnicas, necesidades y prácticas mudas; trata de hacer revivir las formas más elaboradas de discurso en el paisaje concreto, en el medio de crecimiento y de desarrollo que las ha visto nacer”⁷⁹.

El análisis de estas relaciones en el terreno educativo, permitiría observar la manera en que la enseñanza y los recursos empleados en ella, adquieren vínculos significativos según los distintos campos del conocimiento, las instituciones, las prácticas profesionales y las características del entorno político-económico y social. Hacia mediados del siglo XX, la universidad extendió sus bases ampliando a nuevos grupos poblacionales la posibilidad de acceso a las carreras tradicionales y a otras que se fueron incorporando al sistema universitario en relación con las necesidades de los

⁷⁸ Escotet, Miguel Ángel. “La formación universitaria frente a la explosión del conocimiento” En: Revista de Educación Superior de la Universidad de Palermo. Año 1, Número 1. Buenos Aires. Julio, 1996. Pág. 49.

⁷⁹ Foucault, Michel. La Arqueología del saber. México. 19ª Edición. Siglo XXI Editores. 1999. Pág. 231, 232.

sectores productivos y con la diferenciación de los campos disciplinarios. Ya en las últimas décadas, con la intensificación de los procesos de globalización, la aceleración de los cambios tecnológicos, las transformaciones en el sistema laboral y el cuestionamiento de los paradigmas acuñados por la modernidad, también la universidad se sintió conmovida.

Al comenzar los años '90, la U.N.E.S.C.O ponía de relieve la urgencia de “ampliar y consolidar los espacios de formación, investigación, experimentación, innovación y circulación del conocimiento sin trabas y, ante todo, encontrar articulaciones pertinentes entre tales procesos y la vida económica, paso indispensable en el ordenamiento mundial”⁸⁰.

La formación de profesionales y científicos en la educación superior está vinculada con demandas de este tipo y con la expansión y especialización del conocimiento científico y tecnológico, desplegándose una relación de doble vía entre lo que la sociedad pide a las instituciones educativas y lo que éstas aportan a través de sus propuestas formativas. Como consecuencia de ello, los lineamientos curriculares y las modalidades de intervención didáctica han sido y son motivo de análisis y consideración y, necesariamente los son también, los recursos didácticos para la formación profesional.

Gómez Campos y Tenti Fanfani⁸¹ identifican algunos factores que requieren nuevas formas de pensar la educación universitaria. Ellos son: los cambios producidos en el trabajo profesional, las nuevas necesidades sociales y el acelerado desarrollo y especialización del conocimiento científico.

Los autores aluden a la disminución del trabajo independiente por parte de los profesionales y a su incorporación en organizaciones públicas o privadas prestadoras de servicios. Señalan que en estos contextos la tarea se vuelve más compleja pues los profesionales -que antes se manejaban con mayor autonomía-, desempeñan sus funciones en relación de dependencia, lo que implica interactuar con otros agentes que allí se desempeñan y de articular los intereses de la organización con los de los usuarios o consumidores del servicio.

A su vez, los usuarios tienden a adoptar rasgos peculiares y distintivos. En muchos casos ya no se trata de personas que en forma individual requieren el aporte del profesional, sino que constituyen grupos diferenciados por edad, localización geográfica, pertenencia social, tipo de problemas y demandas, cuyas características el profesional debe identificar y comprender para poder abordar. La solución ante una demanda de los usuarios no siempre puede ser dada por un especialista en particular, ya que los problemas son complejos y no existe correspondencia exacta entre la situación a resolver y la formación específica de un tipo de profesional.

Por otra parte, el rápido crecimiento y la acelerada transformación del conocimiento científico y tecnológico constituye un estímulo para la especialización, al tiempo que incrementa la fragmentación del conocimiento y la posibilidad de obsolescencia de la formación profesional, generando la necesidad de educación permanente, como así también la preparación de los profesionales para el trabajo en equipos interdisciplinarios.

A los aspectos desarrollados, debería agregarse que la universidad comparte con distintas organizaciones sociales, la tarea de transmitir y de producir conocimientos. Existen dependencias estatales, organizaciones no gubernamentales y empresas que desarrollan actividades de esta naturaleza con diferentes propósitos: profundizar el conocimiento sobre determinadas áreas de su

⁸⁰ U.N.E.S.C.O. Retos científicos y tecnológicos. Reunión Internacional de Reflexión sobre los nuevos roles de la educación superior a nivel mundial. Caracas. 1991.

⁸¹ Gómez Campos, Víctor y Tenti Fanfani, Emilio. Universidad y profesiones. Crisis y alternativas. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 1989.

incumbencia, realizar diagnósticos que permitan aplicaciones científico-tecnológicas para abordar ciertos problemas, o para crear nuevos productos, procesos o servicios. En tal sentido, funcionan como centros de información y conocimiento que circulan socialmente y que afectan también a los ámbitos académicos, haciendo aún más necesaria la actualización de sus recursos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, a través de los medios de comunicación de masas y de Internet, se multiplican las instancias de producción de información mediante modalidades bastante diferentes a las tradicionalmente utilizadas en las instituciones educativas. Desde el plano de la expresión como desde el plano del contenido, estos medios actúan como factores de socialización de las nuevas generaciones y abren la posibilidad de operaciones de búsqueda, selección e intercambio de información, con un poder antes inimaginable para atravesar las barreras del tiempo, del espacio y de las interacciones simbólicas.

Como se puede advertir, las nuevas condiciones de las prácticas profesionales y del contexto en que ellas se desarrollan, destacan la importancia de factores como el trabajo en equipos, las competencias para reconocer y tratar distintas necesidades y problemas, la interrelación entre las disciplinas comprometidas en el tratamiento de una situación compleja y el acceso y empleo de la información. Castells afirma que la “capacidad de procesamiento de información y de generación de conocimientos son vitales en la capacidad competitiva de las empresas. Lo cual, en último término, quiere decir educación, pero educación adaptada a ese nuevo tipo de producción basado en la generación de conocimiento”⁸² que es la modalidad productiva predominante en el tiempo presente.

En este contexto, además de los libros y los documentos académicos, para comprender la realidad, las tendencias de la economía, el desenvolvimiento de las instituciones y las condiciones de la práctica profesional, los materiales generados por organizaciones productoras de información, revisten especial interés. Materiales que no se hallan en las bibliotecas y librerías y que en el ámbito bibliotecológico se los denomina “literatura gris”. Se trata de “documentación producida en los ministerios, agencias gubernamentales, organizaciones privadas, ONG’S, instituciones culturales y académicas, así como las generadas en seminarios, congresos y foros de toda naturaleza (...) Este material, de información valiosa y única, no se comercializa, por lo tanto no puede localizarse con facilidad ni está respaldado por los estándares con que se publica en revistas y libros”.⁸³

Asimismo resultan relevantes ciertos *materiales especiales* producidos por asociaciones profesionales o empresariales y los discursos de los medios de comunicación masivos que, aunque se hayan originado con otros propósitos, pueden ser utilizados con fines educativos, adquiriendo por ello el carácter de medio didáctico. “Cada recurso es un producto “comprometido” con los parámetros que se tuvieron en cuenta en el momento de diseñarlo. La población a la que está dirigido, la temática que pretende abordar la función (informativa, de entretenimiento, etc.) o el lenguaje. A pesar de este “compromiso”, el material en cuestión puede utilizarse para abordar diferentes necesidades incluidas o no en su diseño original”⁸⁴.

Ambos tipos de materiales son importantes insumos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y su gestión -como veremos más adelante- está integrada a la estructura funcional de las instituciones educativas mediante tareas y servicios específicos para el suministro y el uso de la

⁸² Castells, Manuel. “Globalización, sociedad y política en la era de la información”. En Revista: Análisis Político. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia. N° 37. Bogotá. Mayo/Agosto 1999. Pág. 6.

⁸³ Centro Nacional de Información Documental Educativa. Ministerio de Educación. Ciencia y Tecnología. En <http://www.bnm.me.gov.ar>.

⁸⁴ Spiegel, Alejandro. Docente protagonista: docente compositor. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1999. Pág. 131.

información por parte de alumnos, docentes y otros actores sociales vinculados con la vida académica y profesional.

III. Las nuevas profesiones y el empleo de los recursos

El crecimiento de los sectores vinculados con los servicios, los medios de masas y las industrias culturales, como así también la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación a distintas actividades productivas, fueron dando lugar al surgimiento de ocupaciones para las cuales no existía una formación especializada hasta que, pocas décadas atrás, algunas universidades se hicieron eco de esta realidad y comenzaron a incorporarlas como parte de su oferta educativa. El diseño y las comunicaciones, entre otras, constituyen ocupaciones de existencia previa a su institucionalización como carreras que - a partir de esta incorporación- son acreditadas con títulos de nivel universitario.

A diferencia de las profesiones tradicionales, estas carreras y las disciplinas que integran su currículum, están en proceso de conformación, como también la delimitación de su campo de incumbencias. Son profesiones de muy corta data que recién están construyendo su historia. En el imaginario social, se las asocia predominantemente con los oficios, con tareas que pueden hacer otros profesionales o con actividades para las cuales basta con ser “creativo”. “Una de las competencias que los nuevos profesionales deben adquirir es la capacidad de explicar a quienes demandarán sus servicios, en qué consisten los mismos”⁸⁵, señala Anijovich al referirse al proceso de formación y consolidación de las nuevas profesiones.

Reich estableció una categorización de las ocupaciones, distinguiendo tres tipos: los “servicios rutinarios de producción”, los “servicios en personas” y los “servicios simbólico analíticos”. Entre estos últimos incluye a ingenieros proyectistas, ingenieros de sistemas e ingenieros de sonido, especialistas en manejo de información y en desarrollo de las organizaciones, ejecutivos de relaciones públicas, publicistas, directores de arte, cineastas, guionistas, productores de cine y televisión, entre otros. “Los analistas simbólicos –dice el autor- hacen de intermediarios, identifican y resuelven problemas valiéndose de símbolos. Simplifican la realidad con imágenes abstractas que se pueden reordenar, alterar y experimentar con ellas, comunicarlas a otros especialistas y, finalmente, convertirlas nuevamente en una realidad. Para ello se utilizan instrumentos de análisis, obtenidos a través de la experiencia”.⁸⁶

En esta categorización, Reich abarca tareas de distinta índole y complejidad que tienen como denominador común, el trabajo con entes de materialidad simbólica. En base a esta característica distintiva, los nuevos campos profesionales que estamos abordando, se podrían incluir entre los servicios simbólico-analíticos, y considerar a sus profesionales como analistas simbólicos ya en su ejercicio profesional actúan en distintos tipos de organizaciones manejando discursos, fórmulas, imágenes, modelos, cifras. Es decir, símbolos e información producida en diversos formatos que requieren operaciones de análisis, reflexión, experimentación y discernimiento, así como también competencias para la resolución de situaciones problemáticas y actitudes colaborativas para el trabajo en equipos y en redes interactivas.

Las situaciones didácticas más apropiadas para la formación en estas nuevas profesiones, son las que favorecen las relaciones intersubjetivas y el empleo de recursos de materialidad simbólica, como datos, fórmulas, leyes, discursos audiovisuales, diseños gráficos o digitales, cuya pertinencia y forma de aprovechamiento está directamente relacionada con los propósitos educativos, las estrategias metodológicas y la concepción de los contenidos educativos.

⁸⁵ Anijovich, Rebeca. Programa de Postgrado en Docencia Universitaria. Universidad de Palermo. Buenos Aires. 2000.

⁸⁶ Reich, Robert. El trabajo de las naciones. Buenos Aires. Editorial Vergara. 1993. Pág. 177.

Al interpretar las características del analista simbólico en la clasificación realizada por Reich, Aronson señala que éstas se “corresponden con la adaptación de los profesionales a cambios que se expresan en dos niveles: por una parte, la tendencia a la fusión de los planos de la producción y la utilización de conocimientos; por la otra, la creciente valoración de la arista “práctica” del conocimiento, que tiene ahora una valía superior a la cara idealista o de contenido puramente representacional”.⁸⁷ Esta interpretación resulta de interés -sobre todo cuando la educación de los profesionales se realiza en la universidad cuya función va más allá de la preparación para la ocupación de puestos de trabajo puntuales- ya que permite efectuar una apreciación sobre los distintos tipos de conocimientos.

La apropiación de saberes teóricos favorece el análisis y la interpretación de la situación en la que se inscriben las distintas prácticas, brindando enfoques y categorías para su encuadre y abordaje, favoreciendo asimismo la reflexión y la evaluación tanto de la tarea como de la potencialidad de dicho conocimiento para el tratamiento de la situación planteada y para la formulación de hipótesis que conduzcan hacia nuevos hallazgos. Otros conocimientos se relacionan preponderantemente con las habilidades y las destrezas que apuntan, por ejemplo, a la obtención y procesamiento de información, a la ejecución de actuaciones específicas y a la resolución de problemas puntuales. Están también los que orientan las decisiones desde una perspectiva ética y los metacognitivos, que promueven el conocimiento del conocimiento; es decir, la comprensión del propio aprendizaje y el desarrollo de habilidades personales para seguir aprendiendo.

El empleo de los recursos didácticos está vinculado con distinciones como éstas y con el perfil profesional deseado, por lo cual asumen funciones distintas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según se apunte a la formación de profesionales con un perfil técnico o con un perfil reflexivo, crítico y creativo. Según se procure la transmisión o la producción de nuevos saberes, la conservación de las prácticas ya establecidas o la innovación y la creación de nuevas modalidades de desenvolvimiento profesional. Como sostiene Gimeno Sacristán el “valor pedagógico de los medios brota más del contexto metodológico en el que se usan que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas. Ese contexto es el que les da su valor real, el que es capaz o no de dar juego a sus posibilidades técnicas para objetivos concretos”.⁸⁸

La participación de los propios interesados en el empleo de los recursos, ya sea para actividades de análisis, comprensión e interpretación, ya sea para la producción de nuevas unidades de significación, es una de las dimensiones que definen su valor como instrumentos para la apropiación de conocimientos, para estimular la reflexión sobre la práctica y para realizar aportes originales en el terreno de las profesiones, de las teorías y de las tecnologías que constituyen su campo de conocimiento y actuación. En épocas en que “las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente”⁸⁹, los diversos recursos constituyen ayudas de gran importancia en los procesos formativos y en el aprendizaje autónomo.

En este sentido, se destaca la importancia de estimular el desarrollo de habilidades metacognitivas, como hemos referido brevemente, y cuya significación creemos conveniente destacar. “*La metacognición* –explica Favell- hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos”. Sería “la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo”⁹⁰. En el caso que

⁸⁷ Aronson, Perla. “El ‘saber’ y las ‘destrezas’. Perfil de los graduados universitarios. En Naishtat, Francisco y otros. Op. Cit. Pág. 135.

⁸⁸ Gimeno Sacristán, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Buenos Aires. Editorial Rei. 1986. Pág. 197.

⁸⁹ Giddens, Anthony. Consecuencias de la modernidad. Madrid. Alianza Editorial. 1993. Pág. 46.

⁹⁰ Flavell. Citado por: Burón, Javier. Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao. Ediciones Mensajero. 1993. Pág. 15.

nos ocupa, al servicio del aprendizaje durante la vida universitaria y con posterioridad mediante estrategias personales que favorezcan la educación permanente en un mundo cambiante e incierto que exige la constante actualización del conocimiento y de las competencias profesionales.

IV. Centro de recursos como área de gestión institucional

En la segunda mitad del siglo XX, y en el contexto de transformaciones sociales que se tornaron cada vez más aceleradas a partir de esa época, en distintos niveles del sistema educativo se generó la preocupación por introducir nuevos recursos para acompañar los cambios curriculares y didácticos que comenzaron a gestarse. Se procuró el equipamiento de los centros educativos con nuevos instrumentos, poniéndose énfasis en las tecnologías comunicacionales y en la información por su fuerte impacto social y por sus potencialidades con fines didácticos.

Esta primera oleada tecnológica que se produjo hacia 1960 no tuvo los resultados esperados por cuanto contribuyeron en poco a la renovación de las prácticas educativas. En términos generales, más que recursos innovadores, resultaron instrumentos para reforzar el carácter unidireccional de la enseñanza, dejando poco lugar a la intervención de los alumnos como protagonistas del aprendizaje, como intérpretes y creadores a través de estos medios y herramientas.

Hacia los años '80 se produjo otro movimiento tendiente a dinamizar las prácticas educativas, en el marco de concepciones constructivistas del aprendizaje que ponen énfasis en el sujeto del aprendizaje y en su participación activa en el proceso de conocimiento, dando origen en numerosas instituciones de educación superior a centros de recursos para el aprendizaje, centros de recursos pedagógicos o centros de medios, según las distintas denominaciones utilizadas.

Estos espacios se fueron articulando al quehacer de las instituciones “como un área o áreas donde el estudiante individual o en grupo puede ir a aprender a través del uso de medios”⁹¹, recibiendo orientación para su búsqueda y utilización en entornos de aprendizaje adecuados. También los docentes son usuarios de estos centros y, en muchos casos, se encuentran comprometidos con la producción de materiales informativos y didácticos y/o con la investigación acerca de su utilización con fines pedagógicos. Siguiendo una tendencia de apertura hacia la comunidad a los efectos de intensificar los vínculos de intercambio y colaboración entre las instituciones educativas y la sociedad, algunos de estos centros brindan servicios de información y asesoramiento a otros actores sociales tales como profesionales y/o asociaciones que los nuclea, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, empresas, etc., relacionadas con el quehacer educativo.

Las características diferenciales y los estilos de funcionamiento que los Centros de Recursos asumen, tienen relación con los criterios de gestión institucional. Estos criterios, según Sander⁹², deberían contemplar y articular varias dimensiones o variables. Ellas son: La dimensión “económica” que se refiere a la programación y control de los recursos materiales y financieros, a la organización estructural de las instituciones y a la determinación de cargos, tarea y normas de acción y que se define por el criterio de eficiencia. La dimensión “pedagógica”, que confiere a las instituciones su razón de ser, se relaciona con los escenarios, los principios y las técnicas comprometidos con los fines del sistema y se valora en función de la “eficacia” en el logro de los objetivos educacionales. La dimensión “política”, vinculada con la capacidad de las instituciones para atender las necesidades sociales y las demandas políticas de la comunidad a la que pertenece,

⁹¹ Salinas, Jesús. “Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información”. En: Revista Pensamiento Educativo. PUC Chile. Año 1997.

⁹² Sander, Benno. Gestión Educativa en América Latina. Buenos Aires. Edit. Troquel. 1995.

se define por la “*efectividad*” de las respuestas a dichas necesidades y demandas. La dimensión “*cultural*”, por último, apunta a la “*relevancia*”, en función de la pertinencia y significatividad de la gestión en lo vinculado con la calidad de vida y el desarrollo humano.

Desde este punto de vista, un centro de recursos participa, con el conjunto de la institución, en el logro de la eficacia pedagógica que se refleja en la calidad de la formación profesional y de los procesos de enseñanza, investigación y creación-, como asimismo en el desarrollo de actividades de extensión comunitaria respondiendo a criterios de efectividad y relevancia social, cultural, económica y profesional, en el marco de una organización eficiente que procura el uso adecuado de los recursos para alcanzar sus propósitos. Como señala Escotet, el “nuevo papel de la universidad ante la sociedad requiere de ella no sólo nuevas actitudes y valores, nuevos compromisos y relaciones, nuevas prácticas de cooperación y de servicios; exige también nuevas estructuras, nuevas formas de enseñanza-aprendizaje, nuevas modalidades de educación cooperativa, nuevas concepciones curriculares, nuevos sistemas de administración, planificación y control”⁹³. Teniendo en cuenta esta perspectiva abordaremos a continuación el surgimiento del Centro de Recursos de la Facultad de Diseño y Comunicación.

V. El Centro de Recursos de la Facultad de Diseño y Comunicación

Nacida en esta época, la Facultad de Diseño y Comunicación se integra a la Universidad de Palermo, compartiendo su visión⁹⁴ como institución autónoma depositaria de la tradición del humanismo, la ciencia y la cultura, que sostiene los principios de igualdad y libertad, el respeto por los derechos humanos, la ética y la justicia. Institución integrada al medio, con vocación interdisciplinaria, inscripta en el contexto de los cambios sociales, que centra su mirada en el sujeto que aprende procurando un perfil de hombres y mujeres cultos, especialistas o integradores, con capacidad de liderazgo, cooperación y creatividad. Institución que contribuye a expandir el conocimiento, fomentar el desarrollo académico, profesional y tecnológico, que brinda servicios a su comunidad interna y externa, a otras instituciones, organizaciones y empresas insertas en la trama económico- social.

En base a esta visión, la Facultad de Diseño y Comunicación procura la calidad de la formación de los estudiantes para el desempeño de diversas tareas en el campo de acción de las profesiones de su área, mediante propuestas curriculares que contemplan las transformaciones sociales, culturales y económicas del último siglo, en el marco de una organización que, teniendo en cuenta las distintas dimensiones que intervienen en la gestión, propicia acciones de intercambio y colaboración con otras instituciones educativas, culturales y profesionales, con empresas y con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales con fines de enseñanza, investigación y extensión.

En la Facultad de Diseño y Comunicación, se brindan carreras que se inscriben entre las nuevas profesiones, como Diseño Gráfico, Diseño de Interiores, Diseño Textil y de Indumentaria, Diseño Industrial, Publicidad, Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. En el ciclo de formación básica se cursan las asignaturas fundamentales de cada carrera. En el ciclo de formación especializada éstas se orientan según su especificidad; y mediante las materias electivas, la formación se personaliza en mayor grado, permitiendo a los alumnos realizar opciones según sus propias motivaciones e intereses profesionales.

Se trata de una propuesta curricular dinámica y flexible con apertura a diferentes procesos y con posibilidades de efectuar modificaciones y ajustes a medida que el desarrollo y la evaluación

⁹³ Escotet, Miguel Ángel. Universidad y Devenir. Buenos Aires. Lugar editorial. S/f. Pág. 42.

⁹⁴ La referencia a la visión de la Universidad de Palermo se presenta aquí en forma sintética. El texto completo se encuentra en publicaciones institucionales y en la página web: www.palermo.edu.

de las prácticas educativas e institucionales brindan elementos para revisarlas y promover su mejoramiento.

A poco de comenzar a funcionar y ante la necesidad de contar con materiales que por sus características no se localizan en las bibliotecas, la Facultad de Diseño y Comunicación creó el Centro de Recursos para proporcionar información actualizada a profesores, alumnos, graduados y profesionales de instituciones afines. Sus principales objetivos son los siguientes:

- ◆ Brindar apoyo permanente a las diversas acciones que se realizan en la Facultad.
- ◆ Asegurar el acceso a docentes, alumnos, graduados y otros usuarios de una amplia variedad de recursos informativos, documentales y didácticos.
- ◆ Orientar a los usuarios en la obtención y utilización de los materiales.
- ◆ Promover el uso de los recursos y del servicio de orientación que brinda el Centro con fines de formación profesional y de educación permanente.
- ◆ Difundir información sobre las distintas áreas de estudio de la facultad.
- ◆ Favorecer la participación de docentes, estudiantes y graduados en la realización de muestras de materiales recopilados o producidos por la institución.

Para lograr estos objetivos, el Centro de Recursos cumple distintas funciones. Por un lado, reunir, clasificar y almacenar en archivos gráficos o audiovisuales los diferentes materiales informativos, documentales y didácticos para su préstamo a estudiantes, docentes y otros usuarios. Y por otro, orientar a los interesados en su búsqueda y utilización, así como difundir la información que posee para satisfacer diversas necesidades de estudio e investigación a través de formatos de fácil circulación por medios gráficos e informáticos. Asimismo, y ante la demanda de materiales que el Centro no dispone, establece enlaces con servicios externos mediante contactos personales, telefónicos o por correo electrónico.

Los materiales que predominan son los incluidos entre la literatura gris: informes, estudios, memorias, documentos estadísticos y otros, producidos por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones educativas, asociaciones culturales, consejos profesionales, empresas y otras organizaciones. Estos materiales, en soporte gráfico, audiovisual y, en algunos casos, digital, provienen de acciones de intercambio con las organizaciones respectivas y de producciones propias en congresos, jornadas, foros o seminarios sobre diseño y comunicación de los que la Facultad fue sede o participante a través de sus profesores o directivos.

En cuanto a producciones generadas en la Facultad, se pueden ubicar documentos elaborados por docentes y alumnos. En el primer caso, se trata de guías de trabajos prácticos, avances de trabajos de investigación, abstracts y memorias descriptivas de proyectos vinculados con las distintas cátedras y otros materiales afines. Entre las producciones de los alumnos, se incluyen listados de trabajos finales de grado, informes elaborados durante los Seminarios de Especialización y copias de los ya aprobados, memorias de trabajos prácticos y proyectos de aula relacionados con las asignaturas que forman parte del curriculum de las distintas carreras.

Estos diversos documentos constituyen valiosas fuentes de información primaria y secundaria. Entre las primeras, se incluyen ponencias u otras presentaciones de profesores, profesionales e investigadores; trabajos académicos de docentes y trabajos finales de grado de alumnos, los que se conservan en forma impresa o en cassettes de audio o videos. Las fuentes secundarias son las memorias, abstracts e índices de trabajos de investigación y otros proyectos académicos, de libros, revistas o bases de datos confeccionados para facilitar las búsquedas de los usuarios.

También forman parte del patrimonio del Centro materiales como catálogos de insumos para las distintas ramas del diseño, directorios y folletos de instituciones culturales, asociaciones

profesionales y empresariales, medios de comunicación, estudios de publicidad y diseño, consultoras y otras organizaciones que facilitan la búsqueda de datos para la vinculación con el sistema productivo.

Una mención especial cabe para las carpetas de materiales periodísticos, colecciones de fotografías, bancos de publicidad gráfica, radial y televisiva, videos institucionales y empresariales y películas seleccionadas con fines didácticos. Estos recursos poseen como cualidad distintiva su adaptabilidad a distintas necesidades. Dado que se pueden reproducir mediante fotocopias, fotografías o scaneo para trabajos individuales y grupales, permiten diversas operaciones para su empleo en situaciones diversas. Se pueden tomar como unidades significativas en sí mismas, o aprovecharlos para elaborar nuevas unidades de significación mediante operaciones de segmentación, secuenciación y combinación, potenciando las posibilidades que ofrecen las imágenes, las palabras, los gráficos y los sonidos para la construcción de variados recursos comunicacionales.

“Los estudiantes han de tener oportunidades frecuentes de adoptar perspectivas y posturas múltiples en relación con el material de que se trate” –sostiene Gardner⁹⁵. La formación de profesionales para su desempeño en el campo de los servicios analítico simbólicos requiere esta condición, pues se va edificando a partir de la interpretación, manipulación y producción de símbolos, o de signos –convendría decir– por el alcance más comprensivo del último concepto. El trabajo con los recursos de enseñanza y aprendizaje que describimos en el apartado anterior, es un trabajo con signos: a partir de los esquemas de conocimiento que el sujeto posee, moviliza múltiples procesos de significación que, al desarrollar nuevos sentidos, promueve la ampliación, profundización y complejización del conocimiento y de la estructura cognoscitiva, poniendo en juego distintos tipos de inferencias. Como explica Sini interpretando a Peirce: “inferir implica dinamizar una relación entre un hecho que no se conoce todavía con otro hecho que se conoce, de tal modo que toda inferencia supone un estado de conocimiento anterior, y éste otro estado, en una serie infinita”⁹⁶.

Se desprende de allí la valía de los recursos didácticos como mediadores en el proceso de aprendizaje, no obstante lo cual el valor de estos recursos –como ya lo hemos comentado– depende del contexto y de los propósitos que orientan la actividad. Visto desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, estos factores son determinantes de la eficacia de los medios. “Aunque podamos contar con el recurso de instrumentos ya elaborados (listas, mapas, cuestionarios, etc.), en último término son nuestros objetivos respecto al nuevo contenido y las actividades que planificamos en relación a ellos lo que acaba definiendo los esquemas de conocimiento que los alumnos van a tener que actualizar y movilizar ante la nueva situación de aprendizaje”⁹⁷, cuestión a la que volveremos en el próximo apartado.

La gestión del Centro de Recursos fue destacada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación al señalar: “Ha funcionado con tanto éxito que ha extendido su acción a otras unidades académicas. Cuenta con personal muy activo que busca, identifica y procesa información por múltiples medios y, a la vez, centraliza las producciones de los docentes y las pone al servicio de los estudiantes y otros colegas”⁹⁸.

Son varios los factores que fundamentan su accionar: la orientación didáctica de la Facultad para la formación de profesionales reflexivos, su imbricación con las tareas de

⁹⁵ Gardner, Howard. *La mente no escolarizada*. Barcelona. Editorial Paidós. 1993. Pág. 236.

⁹⁶ Sini, Carlos. *Semiótica y Filosofía*. Buenos Aires. Editorial Hachette. 1985. Pág. 27.

⁹⁷ Miras, Mariana. “Punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos”. En: AA. VV.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó Editorial. 1994. Pág. 59.

⁹⁸ Informe Final Evaluación Externa de la Universidad de Palermo. 1999. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Ministerio de Educación. Buenos Aires. 2000. Pág. 53.

investigación en las áreas del diseño y la comunicación, y su apoyo a las actividades de extensión a la comunidad.

Significación en la tarea didáctica

La formación profesional se inscribe en un contexto atravesado por múltiples variables, y se encuentra frente al desafío de formar sujetos capaces de interpretar los signos de estos tiempos y de buscar formas de abordaje adecuadas ante cuestiones multifacéticas y complejas en el ámbito de la vida social y laboral que -indica Schön- “suelen presentarse ni siquiera como problemas sino como situaciones poco definidas y desordenadas”⁹⁹. Este autor sostiene que existen zonas indeterminadas de la práctica que escapan al conocimiento sistemático y a la racionalidad técnica, “tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores”¹⁰⁰, para cuyo abordaje se hace necesario poner el juego el arte de construir y actuar frente al problema. Se trata de un saber que se aprende haciendo y que se enriquece cuando va acompañado por la reflexión durante las distintas fases de la tarea.

La respuesta más adecuada para una situación concreta, la capacidad de percepción de una problemática particular, la búsqueda de alternativas para su solución y la superación de las dificultades que pueden surgir mientras se trabaja en ella, no se encuentran plasmadas en un programa de contenidos curriculares, sino en las capacidades reflexivas, creativas y críticas que desarrollan los estudiantes mientras abordan esos contenidos realizando distintas experiencias. Por ello se pone énfasis en el desarrollo de proyectos durante el cursado de las materias, estableciendo puentes entre los contenidos curriculares, los intereses personales y la realidad sociocultural y económica, de modo tal que los estudiantes puedan desarrollar habilidades para convertir las situaciones que perciben en problemas de estudio, aprendiendo a encuadrarlos y abordarlos.

“Encuadrar el problema es un proceso en el que, interactivamente, nombramos las cosas a las que les prestaremos atención y enmarcamos el contexto en el que las atenderemos”¹⁰¹. Esta forma de trabajo permite comprender en profundidad las situaciones que se abordan y operar con la orientación de ciertos objetivos, utilizando el material de aprendizaje según criterios que van mucho más allá de la simple búsqueda y selección de información pues apunta a identificar los factores relevantes, a formular hipótesis, a cotejar las hipótesis con la realidad, a interactuar con otros en este proceso y a tomar decisiones que comprometen subjetivamente a estudiantes y profesores.

Dice Coll Salvador: “...el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea (...) y, en consecuencia, los significados que pueden construir al respecto, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas, sino también por la compleja dinámica de intercambios comunicativos que se establecen a múltiples niveles entre los participantes (...) Mediante el juego de las representaciones mutuas, de las expectativas que se generan, de los comportamientos a que éstas dan lugar, del intercambio de informaciones, del establecimiento más o menos explícito y consensuado de las reglas o normas de actuación (...) se va definiendo progresiva y conjuntamente el contexto en cuyo marco el alumno atribuye un sentido a lo que hace y construye unos significados...”¹⁰²

Ello implica avanzar desde los datos a la conceptualización, desde la recepción de información a la producción de significaciones y a la construcción de nuevos marcos de referencia. Pasar de la aplicación de los conocimientos bajo la racionalidad técnica, a la resolución de

⁹⁹ Schön, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Editorial Paidós. 1992. Pág. 18

¹⁰⁰ Ibidem. Pág. 20.

¹⁰¹ Schon, Donald. El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Editorial Paidós. 1998. Pág. 48.

¹⁰² Coll Salvador. Ob. Cit. Pág. 201.

problemas significativos y a la apertura de nuevas posibilidades de indagación y actuación con un enfoque científico, reflexivo y crítico poniendo en juego la imaginación y la creatividad.

En esta perspectiva, además de la bibliografía especializada que se encuentra en la Biblioteca de la Universidad de Palermo y en otras a las que se puede recurrir, adquieren relevancia por su función de complementariedad en los estudios, los recursos informativos y documentales que se hallan en el Centro de Recursos y que se emplean como fuente bibliográfica o guías orientadoras en las distintas asignaturas, en proyectos de trabajo que estimulan operaciones de análisis e interpretación de discursos y en la realización de nuevas producciones empleando el lenguaje gráfico, sonoro, visual o audiovisual. Tal es el caso de guiones, imágenes publicitarias, información estadística sobre la evolución de ciertos fenómenos sociales o económicos, catálogos sobre distintos tipos de materiales que se utilizan en el diseño, películas, artículos periodísticos sobre temáticas especializadas y materiales en video o formato digital. A esto se agregan textos teóricos, investigativos o didácticos elaborados por profesores que son consultados por los alumnos o que resultan útiles para el trabajo coordinado entre docentes de distintos años y asignaturas de la carrera con el propósito de favorecer la articulación de contenidos y actividades de enseñanza.

Estos medios enriquecen el escenario educativo permitiendo la realización de actividades que, de no contar con ellos, no podrían llevarse a cabo o se desarrollarían de otra manera. Estos recursos, junto con los que se obtienen en las bibliotecas, favorecen la participación activa de los alumnos en la elaboración del conocimiento y en la identificación y abordaje de situaciones problemáticas que permiten relacionar el aprendizaje de las disciplinas que componen sus carreras y la realidad de la vida profesional. Bien señala Lucarelli que en la “didáctica de nivel superior, la articulación teoría-práctica asume un cariz muy particular, ya que interesa no sólo por la configuración que se logra de la situación didáctica, al considerarla como factor fundamental en el desarrollo de un proceso genuino de aprendizaje, sino también en lo relativo a la construcción de espacios orientados a la práctica profesional como uno de los estructurantes significativos que identifican al nivel”¹⁰³.

El empleo de los recursos en situaciones didácticas que responden a criterios como los mencionados, propicia el desarrollo de distintas operaciones para el procesamiento, la interpretación, la elaboración y la comunicación de información, promoviendo procesos de conocimiento acordes a las necesidades de las nuevas profesiones. Por otra parte, abren la posibilidad de utilizar fuentes procedentes de distintas organizaciones sociales, empresas y medios de comunicación, estimulando la interacción entre la información que circula en los ámbitos académicos y la generada por otros centros que, directa, o indirectamente, están vinculados con el quehacer profesional. Y permiten también, reconocer situaciones de la práctica que dan origen a nuevas necesidades y problemas –sociales, técnicos, culturales, humanos- que constituyen posibles temas de estudio y de investigación.

En síntesis, su utilización oportuna y en función de los propósitos pedagógicos, promueve la apropiación y la producción de conocimientos según los campos simbólicos de cada profesión, contribuyendo al objetivo básico que, según Tedesco, debería poseer la educación superior en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. “Dicho en otros términos –expresa el autor- el estudiante será cada vez más responsable de su propio aprendizaje y, para ello, deberá dominar las operaciones cognitivas fundamentales asociadas a cada dominio del saber y desarrollar las actitudes básicas asociadas al aprendizaje permanente: curiosidad, interés, espíritu crítico, creatividad, etc.”¹⁰⁴.

¹⁰³ Lucarelli, Elisa “El asesor pedagógico y la didáctica universitaria: prácticas en desarrollo y perspectivas teóricas”. En: Lucarelli, Elisa (comp.) El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires. Editorial Paidós. Pág. 43.

¹⁰⁴ Tedesco, Juan Carlos. Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. 2000. Pág. 77.

Relación con las funciones de investigación, creación y producción

Como venimos diciendo, en la Facultad de Diseño y Comunicación se promueven actividades de enseñanza y aprendizaje que ponen énfasis en la búsqueda, selección, análisis e interpretación de información mediante modalidades y recursos didácticos cuyo propósito es movilizar los intereses de los alumnos para generar procesos de reestructuración del conocimiento que conducen desde los saberes iniciales hacia saberes más amplios y elaborados.

Sin dejar de lado la transmisión de conocimientos ya constituidos, a través de libros, documentos académicos de gran valor y clases expositivas por lo que éstos aportan como marco de referencia para la interpretación de diferentes hechos, situaciones y fenómenos; las propuestas de enseñanza y aprendizaje tienden a la dinamización y diversificación en el sentido que señala Escotet cuando indica que estos procesos deben “orientarse a la utilización de las tecnologías didácticas que den prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento, a la innovación, al ejercicio constante de las facultades críticas de la persona, al compromiso ético con las decisiones, al sentido estético y afectivo y a la capacidad de plantearse y resolver problemas” pues “ante la exigencia de una educación universitaria de calidad, la excelencia no se mide con la acumulación de conocimientos sino con la capacidad de evaluar sus límites y posibilidades”.¹⁰⁵

Se procura que los espacios de enseñanza y aprendizaje sean estimulantes para el estudio y la producción. Participativos, flexibles y dinámicos “como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados”¹⁰⁶. Que favorezcan actitudes de búsqueda, indagación y formulación de propuestas originales en diversas actividades de investigación, creación y producción: en los proyectos en el aula que los estudiantes efectúan con la coordinación de profesores las distintas asignaturas desde el inicio de las carreras; en las investigaciones y propuestas proyectuales que integran el trabajo final de grado; en los proyectos de desarrollo académico que se realizan con la participación de profesores, investigadores y, en algunos casos, alumnos, con el propósito de profundizar el conocimiento de las distintas ramas del diseño y de las comunicaciones, así como para hacer aportes a su enseñanza y al enriquecimiento de estas profesiones en el campo de las prácticas. Y también mediante otras actividades que se inscriben en las Jornadas de Reflexión Académica en las que participan los profesores, o en las Jornadas Profesionales que periódicamente reúnen a profesores visitantes, profesionales, empresarios, docentes y estudiantes de los distintos campos de enseñanza que se brindan en la Facultad de Diseño y Comunicación.

Para estas actividades, la disponibilidad de recursos informativos y documentales en variados formatos reviste una importancia fundamental pues constituyen insumos sin los cuales su realización se vería seriamente dificultada. Teniendo en cuenta la juventud de estas disciplinas en el ámbito universitario y la escasa producción teórica publicada por editoriales comerciales, las producciones de docentes y alumnos, como también los materiales que aportan los profesionales y las instituciones que participan en las Jornadas –y que se incluye entre la bibliografía gris por sus características y tipo de circulación– enriquecen el patrimonio del Centro de Recursos, potenciando las actividades de enseñanza, investigación, creación, producción y de extensión universitaria de la Facultad.

¹⁰⁵ Escotet, Miguel Ángel. “La formación universitaria frente a la explosión del conocimiento”. En: Revista de Educación Superior de la Universidad de Palermo. Op. Cit. Pág. 47.

¹⁰⁶ Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Editorial Morata. 1994. Pág. 99.

Estos materiales son, en algunas ocasiones, fuentes bibliográficas, y en otras, objeto de estudio, ya que a través de las situaciones problemáticas que permiten vislumbrar, dan origen a nuevos trabajos de investigación que se inscriben claramente en la propuesta de formación de profesionales reflexivos. Los recursos con que cuenta el Centro, en consecuencia, son mediadores en el proceso de aprendizaje, investigación, creación y producción, pues proporcionan la posibilidad de aplicación de diferentes metodologías de trabajo, la configuración de modelos originales y/o la proyección de nuevas alternativas de acción durante procesos que apelan a la reflexión sobre la tarea y sus resultados, favoreciendo el reconocimiento y la comprensión de las condiciones en que se llevan a cabo las distintas prácticas sociales y estimulando el desarrollo de estrategias para el aprendizaje autónomo en diversos contextos situacionales.

Con el propósito de facilitar estas actividades, el Centro ofrece su espacio para que estudiantes y profesores consulten información, analicen y seleccionen películas, comerciales publicitarios, imágenes diversas, documentos institucionales variados, recopilaciones bibliográficas, indagaciones exploratorias, proyectos en el aula, trabajos de grado y muestras de diferentes materiales. Como fuente de información, como antecedente o como disparadores de nuevas investigaciones y producciones de los alumnos, estos documentos se convierten en verdaderas ayudas, generando de este modo una vía de alimentación y enriquecimiento de las diferentes actividades académicas.

Aportes a las acciones de extensión universitaria

El Centro de Recursos colabora con las acciones de extensión a la comunidad que organiza la Facultad, proporcionando materiales específicos para la planificación y desarrollo de seminarios, cursos, talleres y otras actividades que atraen a gran número de graduados, estudiantes de distintas instituciones, profesionales y otros actores sociales.

En estas acciones intervienen como expositores, panelistas, coordinadores de seminarios o talleres, docentes de la Facultad, como así también profesores visitantes, investigadores y profesionales de distintos lugares, empresarios, políticos, artistas, que mediante su participación enriquecen a los miembros de la institución, como a todos los participantes externos que buscan su capacitación y actualización. En épocas de cambios acelerados, la formación lograda en las carreras tiende a la obsolescencia. Por ello, a través de estas acciones de extensión, la Facultad y el Centro de Recursos brindan su espacio, sus materiales y sus servicios para favorecer la educación permanente de todos los interesados en el terreno del diseño y las comunicaciones.

“No basta con que la Universidad se extienda hacia la sociedad sino que debe abrirse a que la sociedad penetre en ella”¹⁰⁷. En las actividades de extensión, la cuestión social, económica, profesional y empresarial tiene un lugar destacado, como también la participación de los especialistas que aportan sus saberes, experiencias e inquietudes. Aportes que realizan no sólo a través de actividades como conferencias, cursos o talleres, sino también suministrando al Centro de Recursos materiales informativos y documentales y facilitando la posibilidad de mantener enlaces permanentes para el intercambio y la colaboración. La visión que estos especialistas poseen sobre las necesidades y problemas del entorno y sobre las prácticas profesionales, enriquece las actividades de la Facultad, como así la efectividad y la relevancia de sus propuestas de enseñanza, investigación y extensión en función del medio social en que lleva a cabo su tarea.

Escotet utiliza el concepto de “sinergia conceptual”¹⁰⁸ para referirse a la combinación de las distintas ramas del conocimiento en el enfoque interdisciplinario, objetivo que se ve favorecido mediante el intercambio de ideas y saberes en la comunidad educativa mediante la participación de estudiantes, docentes e investigadores que aprenden y actúan en conjunto. Esta sinergia, se ve

¹⁰⁷ Escotet, Miguel Ángel. Universidad y Devenir. Op. Cit. Pág. 42.

¹⁰⁸ Ibidem. Pág. 122.

enriquecida por la participación de especialistas y profesores externos en las actividades de extensión, las que se convierten en un ámbito de encuentro para acceder a conocimientos generados en distintos centros de producción, para interiorizarse sobre innovaciones, nuevas aplicaciones o formas de intervención y para construir de manera colectiva, perspectivas actualizadas y relevantes en los campos disciplinarios comprometidos con estas profesiones.

VI. La gestión del Centro de Recursos

La gestión del Centro es un proceso que se fue construyendo desde su fundación y que, ante el crecimiento experimentado por la Facultad con la variedad de carreras y cursos que brinda, busca nuevas alternativas con la finalidad de ampliar su patrimonio con materiales adecuados para la formación profesional en las distintas ramas del diseño y las comunicaciones potenciando el desarrollo curricular, las actividades didácticas, la participación docente en la selección y producción de materiales y la orientación a los alumnos y otros usuarios para el mejor aprovechamiento de estas herramientas desde el punto de vista educativo, cultural y profesional.

En el Centro se efectúa la selección, clasificación y almacenamiento de los diferentes materiales intentando satisfacer las necesidades de los estudiantes y de las actividades curriculares, de investigación y de extensión universitaria, realizándose préstamos que facilitan trabajos dentro del Centro o en otros ámbitos. Para la utilización de los recursos en su propio espacio, propicia la creación de un clima de colaboración con el propósito de que docentes, asistentes, estudiantes, ex alumnos y otros usuarios puedan preguntar, dialogar y reflexionar en torno a su tarea, brindando asesoramiento sobre los medios disponibles y su aplicación, en un enfoque que coincide con la visión actual de los centros de recursos: espacios “para probar, para intercambiar con otros: discutiendo, problematizando, opinando y decidiendo”¹⁰⁹. Como parte del servicio que ofrece, incluye asimismo la orientación a sus usuarios para la obtención de información disponible en otras fuentes o realiza nexos con las instituciones que la disponen a los efectos de que pueda ser accesible.

En función de sus proyecciones –aspecto al que nos referiremos en el próximo apartado– el Centro de Recursos busca intensificar las acciones de articulación, coordinación y colaboración con las diferentes áreas que integran la Facultad promoviendo interacciones que favorecen a un conjunto de tareas. El nexo con la Coordinación de los distintos Departamentos y Carreras y con el Programa de Asistentes Académicos, permite conocer con mayor profundidad las necesidades de las diferentes asignaturas y proyectos académicos y lograr estrategias colaborativas para la obtención y utilización de recursos, sabiendo que su disponibilidad y su selección adecuada contribuye a la significatividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, beneficiando las actividades de exploración, indagación y producción.

Por otra parte, colabora con el Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, poniendo a su alcance materiales de apoyo para la investigación y el desarrollo de diferentes proyectos y, al mismo tiempo, preservando, difundiendo y facilitando a estudiantes, profesores y otros usuarios las producciones generados por dicho Centro que –como hemos mencionado– alimentan distintas actividades de enseñanza, investigación, creación y producción. Se trata de documentos elaborados por docentes y de materiales pertenecientes a alumnos de las distintas carreras de la Facultad seleccionados por su calidad, originalidad o profundidad y de las investigaciones que constituyen el Trabajo Final de Grado que los estudiantes realizan como corolario de sus estudios.

El carácter interdisciplinario de las carreras de la Facultad de Diseño y Comunicación y la multiplicidad de medios que ellas requieren, hace necesaria también la articulación con otras

¹⁰⁹ Centro de Recursos multimediales. Su construcción y gestión. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Prodymes II. Buenos Aires. S/f.

facultades y con la Biblioteca de la Universidad, por lo cual se realizan intercambios de información con ellas y se brindan sugerencias a los usuarios para que puedan acceder a diversos materiales recurriendo a la Biblioteca y a las facultades respectivas, poniéndose de relieve en este caso su función orientadora.

Las actividades de articulación con el medio social, vinculan al Centro con diversas entidades productoras de información, documentos y otros materiales que pueden utilizarse para la enseñanza, la investigación y la extensión. Tal es el caso de otras instituciones educativas con las cuales se mantienen contactos para el intercambio de información, el análisis de proyectos de trabajo y la difusión de los servicios de la Facultad. También, con instituciones culturales vinculadas al arte y al diseño para la realización de visitas, muestras o exposiciones que permiten la apreciación de obras y materiales a los que los alumnos y docentes no podrían acceder si no fuese por acciones colaborativas de este tipo.

Asimismo revisten importancia los nexos con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para promover el enriquecimiento académico mediante información producida por dichas entidades que sirven a la comprensión de diferentes problemas y necesidades sociales e institucionales y para favorecer visitas, intercambios, consultas o entrevistas con dirigentes y/o profesionales que desde su saber y su experiencia aportan al desarrollo de las actividades universitarias y a la formación general y especializada de los estudiantes. De modo similar, cobran relieve las interacciones con asociaciones profesionales y empresariales con el propósito de obtener y facilitar información vinculada al ejercicio de las profesiones en distintos campos ocupacionales y para conocer las necesidades o problemas emergentes de diferentes prácticas sociales con las cuales estas profesiones están relacionadas. Con medios de comunicación social y con otras organizaciones del sistema productivo, para potenciar el intercambio de materiales que demanda el ejercicio profesional en estos ámbitos del sistema productivo.

VII. Proyecciones

El Centro de Recursos constituye un espacio importante en la dinámica institucional. Un espacio que busca nuevas proyecciones al interior de la Facultad y en sus relaciones con el medio social para fortalecer sus servicios de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, a la investigación, la creación, la producción y la extensión universitaria como aporte a la consolidación del perfil académico y profesional de estudiantes y graduados.

En las Jornadas de Reflexión Académica realizadas en el año 2000 y cuya temática versó sobre “el rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales”¹¹⁰, varias ponencias se ocuparon de analizar las actuales tendencias del diseño y las comunicaciones en relación al desarrollo de nuevos materiales y tecnologías y a las transformaciones experimentadas en la sociedad y en el mercado, llevando a la reflexión sobre el desafío que esto representa para los profesores y la institución.

En su presentación, el Prof. Fernando Rolando, destacó que frente a los acelerados cambios contemporáneos “debemos tener en claro que (...) no solo poseemos un rol en lo que hace a la capacitación académica de los alumnos sino sobre todo en desarrollar una conciencia, un espíritu hacia la indagación y el cuestionamiento de caminos nuevos en este punto de la historia humana. Es por eso que debemos ejercer el rol de facilitadores del proceso de formación del alumno activando en ellos los mecanismos que les permiten aprender a aprender y aprender a pensar de un

¹¹⁰ “El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales”. VIII Jornadas de Reflexión Académica. Buenos Aires Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Febrero 2000.

modo independiente, generando el debate de ideas sobre los problemas que ellos deben enfrentar como diseñadores de una sociedad global”¹¹¹.

La expresión citada sintetiza actuales perspectivas sobre los propósitos de la educación universitaria y coincide con la orientación con que se proyecta el Centro de Recursos como espacio de capacitación y asesoramiento para promover el uso de documentos y materiales informativos en distintos soportes, como parte de una propuesta curricular flexible y dinámica cuyo eje es el sujeto que aprende, con sus características particulares, con sus propias motivaciones y con diferentes formas de conocer y de expresarse. Gardner sostiene que existen inteligencias múltiples, las que pueden verse favorecidas diversificando los puntos de acceso a los contenidos a través de modalidades narrativas, lógico cuantitativas, fundacionales (o filosóficas), estéticas o experimentales y sugiere que las instituciones educativas pueden “recoger y poner a disposición recursos (...) que se adecuen (...) a los diferentes estilos de aprendizaje y a la formación cultural previa que se halla presente en cualquier estudiante”.¹¹²

Ello significa, por un lado, contar con variedad de materiales y, por el otro, promover la apropiación por parte de docentes y asistentes académicos, de enfoques didácticos para atender la diversidad que presentan los alumnos y generar alternativas de enseñanza cada vez más adecuadas para la formación de profesionales analistas simbólicos, favoreciendo los procesos de búsqueda, selección, clasificación, ordenamiento e interpretación de los materiales en sus distintos soportes; ya sea para su empleo como fuentes de información, como tema de análisis para el abordaje de distintos problemas de investigación o como parte del proceso creativo de diseñar espacios y de producir objetos y comunicaciones.

En cuanto a los aspectos tecnológicos, el Centro de Recursos planea la incorporación de una base de datos que permita organizar, buscar y utilizar información ya existente en su propio ámbito, como también en la Biblioteca de la Universidad y en otros centros con los que posee vínculos interactivos, participando en las actuales tendencias de intensificar los nexos colaborativos para acceder a información tan cuantiosa y variada que cada institución por sí sola no podría abarcar.

Estas proyecciones procuran fortalecer el lugar del Centro de Recursos como espacio de encuentro, suministro e intercambio de información, como así también de estudio y debate sobre la formación profesional. Desde el punto de vista de la gestión, ello requerirá establecer nuevos criterios de planificación y de trabajo para reorganizar las formas de obtención, clasificación y localización de los materiales, así como de los sistemas de consulta y de préstamo, para brindar asesoramiento pertinente y oportuno con la finalidad de satisfacer las necesidades de los usuarios y promover la difusión de los recursos existentes mediante nuevos índices temáticos, catálogos, boletines de novedades y muestras de materiales elaborados por profesores, estudiantes y graduados.

Acciones como las mencionadas, permitirán al Centro de Recursos extender su acción favoreciendo la profundización y la producción de nuevos conocimientos y promoviendo mayores vínculos presenciales y virtuales con estudiantes y docentes, con egresados, profesionales e instituciones para los cuales la información es un bien preciado. Un bien puesto al servicio de “la investigación básica y aplicada, para crear nuevos conocimientos que se incorporen paralelamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, para acercar el futuro al presente, para hacer de la formación universitaria un ejercicio permanente de las facultades cognoscitivas, para, en suma, contribuir al mejoramiento de la condición humana”¹¹³.

¹¹¹ Rolando, Fernando. “El estudiante de Diseño de Imagen y Sonido: Nuevo usuario tecnológico”. En: “El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales”. Ibidem. Pág. 62.

¹¹² Gardner, Howard. Ob. Cit. Pág. 243.

¹¹³ Escotet, Miguel Ángel. “La formación universitaria frente a la explosión del conocimiento”. Ob. Cit. Pág.41.

Se trata de acciones que contribuyen a la consolidación del perfil de los estudiantes y graduados de estas jóvenes carreras, a lo largo de un proceso de construcción de nuevas representaciones acerca de la profesión, de las condiciones de la práctica, de los bienes simbólicos que producen, de su lugar social y de su eticidad, así como también de las disposiciones y actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que se van gestando en los distintos trayectos de la formación universitaria y durante las prácticas investigativas, creativas y productivas inherentes al complejo campo del ejercicio profesional.

Listado de los cuadernos

01. Proyectos en el Aula I

- Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas.

Lorenzo A. Blanco.

- Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas. Silvia E. Bordoy.

SEPTIEMBRE 2000.

02. El Trabajo Final de Grado. Un Compendio en primera aproximación.

Orlando Aprile. MARZO 2002.

03. Comunicación en el Espacio Público.

Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Cira Szklowin. JULIO 2002.

04. Creación, Producción e Investigación.

Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación. JULIO 2002.

05. Proyectos en el Aula II:

- Del cuerpo a las máquinas del cuerpo. Débora Irina Belmes.

- Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana.

Sergio Guidalevich.

- El grupo como recurso pedagógico. *Osvaldo Nupieri*.

- Miseria de la teoría. Gustavo Valdés de León.

MAYO 2001.

06. Proyectos en el Aula III:

Arte Digital e interactividad. Fernando Luis Rolando. JUNIO 2001.

07. Arte digital: Guía bibliográfica.

Relevamiento Documental. María Laura Spina. JUNIO 2001.

08. Proyectos en el Aula:

- Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico.

Adriana Amado Suárez.

- Terminología en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones.

Diana Berschadsky.

- Las Relaciones Públicas y su proyección institucional. Lorenzo A. Blanco.

- Investigación documental de marcas nacionales. Thais Calderón y María Alejandra Cristofani.

- De Altamira a Toy Story. Evolución de la animación cinematográfica. Jorge Falcone.

- El trabajo de la creación. Claudia López Neglia.

- Entre la información y el sabor del aprendizaje. Graciela Pascualetto.

MAYO 2002.

09. Proyectos en el Aula:

Espacios Académicos de la Facultad de Diseño y Comunicación:

- Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. María Elsa Bettendorff.

- Centro de Recursos para el aprendizaje. Graciela Pascualetto.

AGOSTO 2002.

