

Proyecto Maestría en Diseño
Facultad de Diseño y Comunicación

Oscar Echevarría

21

Julio
2006

Cuadernos del Centro de Estudios
en Diseño y Comunicación
[Ensayos]

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo. Buenos Aires

**Cuadernos del Centro de Estudios en
Diseño y Comunicación.**

CED&C

Universidad de Palermo.

Facultad de Diseño y Comunicación.

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación.

Mario Bravo 1050.

C1175ABT. Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Argentina.

www.palermo.edu

infocedyc@palermo.edu

Director

Oscar Echevarría

Editora

Estela Pagani

Comité Editorial

Raúl Castro. *Universidad de Palermo. Argentina.*

Allan Castelnuovo. *Market Research Society. Londres.
Reino Unido.*

Michael Dinwiddie. *New York University. EE.UU.*

Marcelo Ghio. *Universidad de Palermo. Argentina.*

Andrea Noble. *University of Durham. Reino Unido.*

Joanna Page. *Cambridge University, CLAS. Reino Unido.*

Hugo Pardo. *Universidad Autónoma de Barcelona. España.*

Ernesto Pesci Gaytán. *Universidad Autónoma de
Zacatecas. México.*

Daisy Peccinni. *Universidad de San Pablo. Brasil.*

Fernando Rolando. *Universidad de Palermo. Argentina.*

Comité de Arbitraje

Débora Belmes. *Universidad de Buenos Aires. Argentina.*

José María Doldan. *Universidad de Palermo. Argentina.*

Roxana Garbarini. *Centro Analisi Sociale. Italia.*

Sebastián Guerrini. *Universidad de Kent, Canterbury.
Reino Unido.*

Rodolfo Sánchez. *Pratt Institute. EE.UU*

Viviana Suárez. *Universidad de Buenos Aires. Argentina.*

Gustavo Valdés. *Universidad de Palermo. Argentina.*

Sylvia Valdés. *Universidad de Cambridge, CLAS. Reino Unido.*

Textos en inglés

Ana María Buela

Textos en portugués

Analia Jaccoud

Diseño

Constanza Togni

Guadalupe Sala

Web

Bárbara Echevarría

Universidad de Palermo

Rector

Ricardo Popovsky

Facultad de Diseño y Comunicación

Decano

Oscar Echevarría

Escuela de Diseño

Secretario Académico

Jorge Gaitto

Escuela de Comunicación

Secretario Académico

Jorge Surraco

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación

Coordinadora

Estela Pagani

1º Edición.

Cantidad de ejemplares: 300

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Julio 2006.

Impresión: Imprenta Kurz.

Australia 2320. (C1296ABB) Ciudad Autónoma de
Buenos Aires, Argentina.

ISSN 1668-0227

Proyecto Maestría en Diseño
Facultad de Diseño y Comunicación

Oscar Echevarría

21

Julio
2006

Cuadernos del Centro de Estudios
en Diseño y Comunicación
[Ensayos]

Centro de Estudios en Diseño y Comunicación
Facultad de Diseño y Comunicación
Universidad de Palermo. Buenos Aires

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos], es una línea de publicación semestral del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Los Cuadernos reúnen papers e informes de investigación sobre tendencias de la práctica profesional, problemáticas de los medios de comunicación, nuevas tecnologías y enfoques epistemológicos de los campos del Diseño y la Comunicación. Los ensayos son aprobados en el proceso de referato realizado por el Comité de Arbitraje de la publicación.

Los estudios publicados están centrados en líneas de investigación que orientan las acciones del Centro de Estudios: 1. Empresas, 2. Marcas, 3. Medios, 4. Nuevas Tecnologías, 5. Nuevos Profesionales, 6. Objetos, Espacios e Imágenes, 7. Recursos para el Aprendizaje y 8. Relevamiento Terminológico e Institucional.

El Centro de Estudios en Diseño y Comunicación recepciona colaboraciones para ser publicadas en los Cuadernos del Centro de Estudios [Ensayos]. Las instrucciones para la presentación de los originales se encuentran disponibles en:

www.palermo.edu.ar/facultades_escuelas/dyc/cestud/cuadernos/instrucciones_publicar.html

Facultad de Diseño y Comunicación.
Universidad de Palermo. Buenos Aires.
Julio 2006.

Introducción	pp. 10-11
Alcances y objetivos del trabajo.....	p. 10
Las demandas de la sociedad.....	pp. 10-11
Diseño: Profesión y disciplina	pp. 11-15
Situación actual.....	pp. 11-12
El diseño en el campo de la ciencia.....	p. 12
El diseño en el campo del arte.....	pp. 12-13
Los profesionales del diseño en la elaboración del curriculum.....	p. 13
La necesidad del posgrado.....	pp. 13-14
La enseñanza no debe ir detrás de la profesión.....	p. 14
Soluciones innovadoras a problemas inéditos.....	p. 14
El diseño en el paradigma tecnológico.....	pp. 14-15
La enseñanza del Diseño	pp. 15-20
Las tres generaciones.....	p. 15-16
El diseño, disciplina en busca de identidad.....	p. 16
El diseño en las universidades argentinas.....	pp. 16-19
La presión del mercado.....	pp. 19-20
Del curriculum técnico al curriculum práctico	pp. 20-26
La formación de profesionales.....	pp. 20-21
El curriculum técnico.....	pp. 22-23
Del diseño producto al diseño proceso.....	p. 23
El curriculum práctico.....	pp. 24-25
Del diseño como técnica al diseño como práctica.....	pp. 25-26
El Diseño en los nuevos contextos	pp. 26-30
El diseño, motor económico.....	pp. 26-27
De oficio a disciplina.....	pp. 27-28
Compresión y acción para la aplicación.....	pp. 28-29
Jerarquización profesional y disciplinar.....	p. 29
Muchos diseños, un diseño.....	pp. 29-30
Problemas y temas actuales del diseño	pp. 31-43
Consulta a profesionales docentes.....	pp. 31-32
Problemas actuales del diseño.....	pp. 32-36
Los temas actuales del diseño.....	pp. 36-40
Aportes sobre metodología.....	pp. 41-42

<i>Con la consolidación de la disciplina se enriquece la profesión</i>	pp. 43-46
Nuevas necesidades, nuevas propuestas.....	p. 43
La propuesta curricular como obra abierta.....	p. 43
El diseñador en las organizaciones.....	p. 44
Función y sentido.....	pp. 44-45
Comprender para intervenir.....	p. 45
La intervención como praxis del diseñador.....	pp. 45-46
La gestión. Recurso para la intervención del diseñador en el contexto.....	p. 46
<i>Desarrollo de la propuesta curricular</i>	pp. 46-53
Alcances de un posgrado en Diseño.....	pp. 46-47
Estructura de la Maestría.....	pp. 47-48
Diseño curricular de la Maestría.....	pp. 48-49
Lo individual y lo colectivo.....	pp. 49-51
El maestrando.....	pp. 51-52
Foro de intercambio.....	pp. 52-53
<i>Bibliografía</i>	pp. 54-56
<i>Lista de Tablas</i>	p. 57
<i>Lista de Figuras</i>	p. 57
<i>Publicaciones del CEDyC</i>	pp. 59-63

Resumen / Proyecto Maestría en Diseño

El Trabajo avanza en el planteo de una propuesta curricular de posgrado en Diseño que contemple las características específicas del desarrollo como profesión y como disciplina en el país. El trabajo incluye el análisis de la actual oferta curricular de grado de las universidades argentinas en Diseño y las conclusiones observadas en la consulta a profesionales de distintas disciplinas que enseñan en carreras de Diseño realizada para detectar los problemas del profesional en el campo laboral y los temas que deben incluirse en una primera propuesta curricular.

Este trabajo es el corpus de la Tesis presentada por el autor, Decano de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo, en 2001 en la Maestría de la Universidad de Palermo en Educación Superior.

Palabras clave

Diseño - Educación superior - estudios de posgrado - Maestría en Diseño - observatorio ocupacional

Summary / Master in Design Project

The Paper outlines a graduate curricular proposal in Design that contemplates the specific characteristics of the development as a profession and a discipline in Argentina. The paper includes the analysis of the current curricular undergraduate offer in Design from Argentine universities, and the conclusions observed in the consultation made to professionals from different disciplines that teach Design, undertaken to detect the problems faced by professionals in the labor field and the subjects that must be included in a first curricular proposal.

This paper is the corpus of the Thesis submitted in 2001 by the author, Dean of the Design and Communications School at the Palermo University, in the Palermo University Master Studies in Higher Education.

Key words

Design - graduate studies - higher education - Master in Design - occupational observatory

Resumo / Projeto Mestrado em Design

O trabalho avança no planteio de uma proposta curricular de pós-graduação de design atingindo às características específicas do desenvolvimento como profissão e como disciplina no país. O trabalho inclui a análises da oferta curricular de grau atual das universidades argentinas de design e das conclusões observadas na consulta aos profissionais de diferentes disciplinas do curso realizada para detectar os problemas do profissional no campo laboral e os temas que devem se incluir em uma primeira proposta curricular.

Este trabalho é o corpus da Tese apresentada pelo autor, Decano da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo, em 2001 no Mestrado da Universidade de Palermo em Educação Superior.

Palabras chave

Design - ensino superior - estudos de pós-graduação - Mestrado em Design - observatório ocupacional

Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos], N° 21 (2006). pp 9-57. ISSN 1668-0227

*Oscar Echevarría. Magíster en Educación Superior. Universidad de Palermo (2001). Licenciado en cinematografía. Universidad Nacional de La Plata (1976). Decano de la Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo (desde 1991). Es director de las publicaciones periódicas de la Facultad de Diseño y Comunicación: Escritos en la Facultad (ISSN 1669-2306) desde 2005. Jornadas de Reflexión Académica en Turismo y Hotelería (ISSN 1668-222X) desde 2004. Creación y producción en Diseño y Comunicación [Trabajos de estudiantes y egresados] (ISSN 1668-5229 - con arbitraje) desde 2003. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] (ISSN 1668-0227 - con arbitraje) desde 2000. Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación (ISSN 1668-1673 - con arbitraje) desde 2000. Es director del Periódico DyC desde 1998.

Introducción

Alcances y objetivos del trabajo

El diseño emerge con el nuevo milenio como una de las profesiones más estrechamente vinculadas al desarrollo y crecimiento de nuestra época. Este protagonismo recuerda al cine que, como recurso óptico-mecánico fue el gran invento de fines del siglo XIX, creció con el siglo XX hasta convertirse en un lenguaje que integró todos los lenguajes y un medio que, industria mediante, se transformaría en un gran fenómeno de masas, imponiendo imágenes, difundiendo valores y generando negocios.

El diseño, cuyos orígenes no tienen un nacimiento tan claro pero que, según se lea e interprete es tan antiguo como el hombre, caminó lentamente al comienzo del siglo XX, avanzó a mejor ritmo hacia “La posguerra que marca el comienzo del protagonismo del diseño (...) destacando su lugar como uno de los principales factores de la transformación social de este siglo.” (Ledesma, 1997: 28) Esta tendencia adquiere un notable impulso para acompañar el nuevo siglo como imagen y motor de la industria, las comunicaciones y la cultura.

Las características especiales que presenta el diseño en nuestra época y en nuestro país y la necesidad de avanzar en la formación de los profesionales que actúan en el área, requiere un trabajo de análisis y reflexión sobre este campo disciplinar para elaborar una adecuada propuesta curricular de posgrado que contribuya en la solución de las necesidades detectadas. El objetivo de este trabajo es avanzar en el planteo de una propuesta curricular de posgrado en diseño que contemple las características específicas del desarrollo, como profesión y como disciplina, alcanzado por esta actividad en nuestro país. El trabajo incluye el análisis de la actual oferta curricular de grado de las universidades argentinas en diseño y las conclusiones observadas en la consulta a profesionales de distintas disciplinas que enseñan en carreras de diseño realizada para detectar los problemas del profesional en el campo laboral y los temas que deben incluirse en una primera propuesta curricular de posgrado en el área en Argentina.

Analizando detenidamente el desarrollo logrado en nuestro país se puede afirmar que el diseño se encuentra en un proceso de expansión e interrelación con múltiples áreas, profesiones y ámbitos que hablan de una madurez laboral que no es acompañada con una adecuada reflexión que le permita consolidarse como disciplina y profesión. Al entender el diseñar como prefigurar con un objetivo, no es posible fijar límites estrictos a esta actividad que se articula en torno al proyectar, pensar las cosas antes de hacerlas. Para algunos, una determinada profesión alcanza su madurez cuando la demanda de quienes dominan sus conocimientos, sus códigos y sus herramientas es mayor que la oferta. Para otros este momento se da en la irrupción mediática, bien porque algún representante alcanza notoriedad por sus saberes, creencias y aportes, bien porque comienza a hablarse en los medios sobre esta actividad,

aparecen periodistas especializados, se crean revistas, programas de televisión y de repente se descubre una “nueva” profesión.

Es el momento bisagra de una actividad. Muchas veces sucede con actividades humanas que parten de la penumbra del escenario laboral, profesional, cultural o mediático de una determinada época y luego comienzan a reubicarse en un lugar más destacado. Esta reubicación del diseño hoy es posible básicamente debido a cuestiones económicas, pero sin duda las trasciende y abarca otros campos.

La madurez de esta actividad, que a partir de lo artesanal se ha instalado de lleno en el plano cultural, económico y social, expresa la imposibilidad de aislarla del hombre y de su constante voluntad de transformar el mundo. “El entorno humano nace como un espacio lleno de objetos y signos de uso para la supervivencia y la esperanza, las dos dimensiones fundamentales de lo vivo.” (Vázquez Montalbán, 1998:123) El diseño hoy está vinculado al concepto de cambio, tan indisolublemente ligado al dinamismo de nuestra época que, mimetizado con ella, puede entenderse como sinónimo de transformación o como maquillaje superficial. Desde esta perspectiva la comprensión y dominio de la forma con fines funcionales que fue útil desde la Revolución Industrial y que acompañó la modernidad, ya no es suficiente para definir esta actividad humana. Es el concepto de “crisis permanente, uno de los planos más atractivos del diseño, es lo que otorga su capacidad de innovación y existencia.” (Fernández, 1996:40)

Las demandas de la sociedad

Hoy podemos rastrear a través de innumerables referencias las características que va adquiriendo la demanda de profesionales del diseño por parte del mercado laboral. Al explorar los avisos de búsquedas laborales de los diarios de circulación nacional, se puede constatar que esta demanda es por momentos explosiva. Se destacan grandes posibilidades laborales para quienes, con formación universitaria o terciaria formal, dominen algunos procesos básicos de diseño y producción, valorizándose la importancia del manejo de las herramientas informáticas.

Esta demanda de capacitación técnica basada en el dominio de las herramientas digitales condiciona en alguna medida la formación en el área del diseño: orientándose hacia la capacitación para la inserción laboral. Es importante destacar que esto se produce en un escenario de creciente desocupación en Argentina. Por lo tanto la demanda de los ingresantes a estas carreras, está impregnada de una necesidad de rápida capacitación para garantizar su inserción laboral y condiciona en gran medida el desarrollo curricular. El mercado demanda, los estudiantes presionan, el curriculum se adapta dejando fuera de los planes de estudio actuales lo contextual, lo interdisciplinario, lo cultural, lo conceptual, el desa-

rollo teórico, la integración disciplinar, el desarrollo de proyectos de gran magnitud, la capacidad de análisis sistemático de problemas de mediana y gran complejidad a través de la integración de enfoques. Las nuevas demandas económicas, culturales, sociales y ambientales de ésta como de otras profesiones, no pueden ser resueltas desde una perspectiva tradicional. El escenario de la profesión no es el mismo que dominaba apenas, una década atrás.

Bonsiepe, uno de los pensadores europeos del diseño más comprometido con la transformación de la disciplina afirma “La forma dejó de ser el criterio dominante; hoy el desafío radica en crear estructuras, es decir no sólo visualizar la información sino también reestructurarla.” (Bonsiepe, 1996:21) Para que esta afirmación no se convierta en una expresión voluntarista de deseos, una de las demandas actuales en el campo del diseño es crear un ámbito de reflexión que integre todas las cuestiones sobre el diseño considerado simultáneamente como profesión y como disciplina, porque “las profesiones que no producen conocimientos no tienen futuro, por eso la investigación en el campo del diseño es indispensable.” (id:21) El desplazamiento del diseño de los productos a los servicios, de la comodidad de lo tangible a la incertidumbre de lo intangible, acompaña el tránsito de la sociedad industrial a la postindustrial global. Es imperioso comprender que la pieza que se produce -sea un aviso, un mueble, una prenda-, ya no es el

centro de la actividad del diseñador. La práctica proyectual la trasciende, enmarca dicha pieza en contextos organizativos, económicos, comunicacionales, culturales y ahora también ambientales, en los que interviene el diseñador contemporáneo con su accionar comprendiéndolos y modificándolos.

Al desaparecer el objeto núcleo que tradicionalmente plasmaba y definía el quehacer del diseñador, la actividad proyectual adquiere una dimensión cualitativamente diferente. Este tránsito del instante materializado a un *continuum* inmaterial obliga a repensar la disciplina y la formación de sus profesionales. Las instituciones educativas de nuestro país, principalmente sus universidades, no han dado en este caso, como en tantos otros, una adecuada respuesta para la formación de los nuevos actores que esta actividad requiere. “Un mundo que se hace más complejo a velocidad creciente, que valoriza estratégicamente de un modo también creciente la posesión del conocimiento y la capacidad de generarlo, demanda de las sociedades, para ser competitivas y capaces de atender con dignidad las necesidades fundamentales de sus integrantes, la formación cada vez más sofisticada de su gente. En un mundo así, las cuestiones críticas pasan, seguramente, por ejes novedosos.” (Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires, 1995:3)

Diseño: Profesión y disciplina

Situación actual

Para avanzar en el análisis de la situación actual de la enseñanza del Diseño es necesario reflexionar sobre su status. Coincidimos en lo definido por Camilloni (1997) “cuando hablamos de disciplinas, nos referimos a dominios sistemáticos de conocimiento que implican muchos componentes, tales como, por ejemplo, estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos, modos de inferencia propios, pero también valores, actitudes, hábitos y, siempre, comunidades científicas. Efectivamente el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas.” (id:36) Desde esta perspectiva y, a pesar de la cautela de algunos destacados diseñadores, entre ellos Chaves (2000a) cuando afirma que no tiene teoría, el diseño es una disciplina que, a pesar de tener una historia que se imbrica y confunde con los campos del arte y la producción artesanal, la arquitectura y las comunicaciones se ha ido consolidando desde fines de la primer guerra mundial cuando se plantea el momento “fundacional” del diseño con la escuela Bauhaus que se ha convertido en el capítulo inicial de la narración del Diseño. (Lupton y Miller, 1994)

El nacimiento de la disciplina diseño acompaña las principales vanguardias históricas europeas del arte moderno de principios de siglo”. No sólo se trata de

una comunión de conceptos formales o estéticos, sino de una redefinición del papel del artista en aquellos años, en un contexto económico y social marcado por la consolidación de la industria y la cultura de masas como ejes gravitatorios del conjunto de las relaciones sociales. La mítica escuela Bauhaus, supo incorporar en sus programas pedagógicos todos estos avances y consolidar el diseño como una actividad autónoma del arte tradicional.” (Company, Xavi y Díaz, 1997:41)

Bauhaus, la escuela creada en 1919 y que logró sobrevivir hasta 1933, fue inaugurada en Weimar, Alemania, por Walter Gropius junto a grandes plásticos y pensadores de su época: Paul Klee, Vassily Kandisky, y László Moholy Nagy entre otros, hecha las raíces del diseño como profesión a partir de su jerarquización disciplinar en un ámbito educativo.

“Sabemos que sólo los métodos técnicos de la realización artística pueden ser enseñados; no el arte. A la función del arte se le dio en el pasado una importancia formal que la escindía de nuestra existencia cotidiana, mientras que en cambio, el arte está siempre presente cuando un pueblo vive de modo sincero y sano. Por ello, nuestro deseo es inventar un nuevo sistema de educar que pueda conducir mediante una nueva enseñanza especializada de ciencia y técnica a un completo conocimiento de las exigencias humanas y a una percepción universal de

ellas. Así, nuestra intención es formar un nuevo tipo de artista creador, capaz de comprender cualquier género de necesidad: No porque sea un prodigio, sino porque sepa aproximarse a las exigencias humanas según un método preciso. Deseamos hacerle consciente de su poder creador, sin miedo a los hechos nuevos, en su propio labor independiente de toda fórmula” plantea Walter Gropius en 1919 en ocasión de la inauguración de la escuela Bauhaus. (Munari, 1987: 32)

Son innumerables los aportes de esta escuela al diseño, la instalación en el campo profesional, el reconocimiento por los sectores del estado, la industria y el comercio, el planteo de una formación rigurosa, la definitiva separación de la producción artística, la racionalidad como propuesta de trabajo, la consolidación del método proyectual como eje profesional, la incorporación al diseño de campos hasta entonces distantes como la tipografía y la fotografía, la consolidación de un nuevo discurso específico y la aplicación de metodologías, teorías, procedimientos y conceptos de otras disciplinas a un diseño aún joven. La ubicación del diseño como actividad cultural, valorizando estéticamente la producción industrial, y el trabajo en equipo tanto desde una perspectiva laboral como ética. “El enorme predicamento que la doctrina bauhausiana tendrá en todo el mundo -de 1933 en adelante- supuso la definitiva homologación de este ensayo experimental -el diseño-, consiguiendo así la articulación de unos criterios generales básicos con respecto a la formación escolar de los futuros diseñadores.” (Satue, 1992:163)

El diseño en el campo de la ciencia

A partir de la experiencia Bauhaus la actividad artesanal se convierte en diseño, en el marco de la práctica de esta escuela que impulsó un racionalismo a ultranza como metodología creadora. Este culto a la racionalidad, que homologó el proceso de creación en diseño a los procesos fabriles separó profundamente la naciente profesión del quehacer artístico. Así el diseño, gracias a su racionalidad, funcionalidad, sentido y sociabilidad, superaba al arte como expresión individual, arbitraria, intrascendente y subjetiva e ingresaba en la puerta grande del S. XX acompañando el impulso industrializador de la primera posguerra “Los dos impulsos que se manejan al abordar los métodos de elaboración de la forma son impulsos creativos que llamaremos natural y conceptual o lo que viene a ser lo mismo, intuitivo y científico.” (Satué, 1992:360)

Esta línea racionalista del diseño está presente en el texto de Aicher (1992) que bajo el significativo título de *El mundo como proyecto* expresa la culminación del predominio indiscutido de la herencia utópica racionalista que nace en la Bauhaus y se cierra unas décadas más tarde en la escuela Hochschule für Gestaltung de la ciudad alemana de ULM. “Si hay una razón en el mundo esta es la de su funcionalidad.” (id:182) El diseño -para los funcionalistas- si no es entendido dentro una racionalidad superior, que hoy percibimos estrecha, no es diseño. Es contra

este concepto, limitado y parcial, del diseño como ciencia destinada a ordenar la vida, que escucharemos expresarse a aquellos contemporáneos que reaccionan, contra este encasillamiento y simplificación funcional y afirman el diseño no tiene teoría (Chaves, 2000a:21), buscando recuperar la libertad expresiva y creativa perdida cuando se fue alejando de la actividad artística.

“¿Hacia dónde lleva el exclusivo camino del diseño ciencia? A rendir tributo a un nuevo paganismo: La tecnología” afirma Satué (1992), y contra el reinado del diseño asistido por computación reaccionaron en la última década los diseñadores de vanguardia que vuelven a acercarse al arte. El diseño se constituye como un campo en constante reflexión sobre sí mismo. “Todo ser humano es un diseñador. Algunos incluso se ganan la vida con el diseño” (Potter, 1999: 13), quién más adelante afirma “cuanta más libertad de movimiento estético y sensorial dentro de una gama de posibilidades de diseño, más cercano parece estar el resultado a lo que ofrece la práctica de las bellas artes. Cuanta menos libertad, más cerca el diseño a las ciencias...” (id:14)

El diseño en el campo del arte

Simultáneamente a la experiencia Bauhaus había teóricos que consideraban al diseñador como artista y artesano, creador de objetos únicos, de cuidada elaboración estética, surgidos a partir de necesidades personales de su autor, sin considerar los destinatarios del mismo. La respuesta educativa se plasma en esos años a través de talleres informales de capacitación y perfeccionamiento de procedimientos artesanales, manuales, similares a los talleres de artistas. La formación de aquellos primeros diseñadores se organizaba de la siguiente forma: “La primera de las tres áreas centrales es la filosofía, que instruye al alumno en a) la lógica, la capacidad de razonar correctamente, b) la epistemología, es decir, la capacidad de comprender la relación de la mente humana con el mundo de la realidad y c) la ética, conocer la diferencia entre lo correcto y lo incorrecto. La segunda área central es el aprendizaje visual, donde el alumno aprende a manejar los fenómenos visuales como medio principal para abordar la organización del pensamiento. La tercer área es el aprendizaje lingüístico, capacitar al alumno para comunicar verbalmente los frutos de pensamiento.” (Arnheim, 1993:89) Es interesante observar como este planteo de la estructuración de la enseñanza aún permanece, con pocos cambios en la oferta curricular de las instituciones educativas en diseño en nuestro país.

“El proyectista (diseñador) es un artista de nuestro tiempo. No porque sea un genio, sino porque, con su método de trabajo, restablece el contacto entre el arte y su público; porque afronta con humildad y competencia cualquier demanda que le dirija la sociedad en la que vive; porque conoce su oficio, las técnicas y los métodos más adecuados para resolver cualquier problema de diseño.” (Satue, 1992:27) Contenido y disputado entre el arte y la ciencia, en-

tre la producción artesanal y la industrial el diseño amplía a lo largo del siglo XX su campo de acción e interactúa con nuevos ámbitos, la gráfica, la publicidad y la arquitectura. En esta etapa, el diseño parece perder su especificidad y se lo llega a confundir en el ejercicio profesional y en su constitución disciplinar con la publicidad al considerarlo herramienta de las comunicaciones aplicadas y con la arquitectura por su pertenencia al campo proyectual.

Los profesionales del diseño en la elaboración del currículum

En las escuelas técnicas, de base artesanal, quienes mejor transmitían el dominio del oficio eran quienes trabajaban en él. Por eso cuando comienzan a organizarse las primeras propuestas de capacitación formal se convoca a quienes actúan en este campo. Este criterio de organización curricular funcionó hasta hace poco tiempo, no más de una década atrás, cuando aún se tenía la certeza, que los mejores profesores eran los mejores profesionales. Esto aún se observa en la composición del claustro docente de las instituciones terciarias en nuestro país. El primer claustro de la carrera Diseño Gráfico en la UBA en el año 1985, estaba constituido casi exclusivamente por profesionales del diseño y la arquitectura. Ha habido a lo largo de la historia de la enseñanza superior del diseño un continuo desplazamiento de profesionales del diseño del centro de la toma de decisiones curriculares a un lugar donde participan con otros profesionales y educadores. Este movimiento se plantea porque en el desarrollo de esta disciplina interviene en forma creciente el contexto y quienes actúan en él, como se observará más adelante.

Los profesionales que hoy se desempeñan en el campo del diseño provienen de diferentes disciplinas y, en este sentido, la producción curricular se ha enriquecido respecto a los aportes del grupo de los fundadores del diseño en Argentina que hizo su desembarco en escuelas técnicas hace ya más de cuatro décadas. Por eso es necesario crear un espacio, que además de las actividades específicas, se preocupe por reflexionar y proponer nuevas líneas en la formación superior del diseñador. El ámbito del posgrado se plantea como una opción adecuada para plasmar este objetivo.

El escenario laboral actual demanda formar nuevos profesionales que impulsen nuevas concepciones del diseño, superadoras de la práctica cotidiana de la profesión, para consolidar la disciplina, a través de acciones de investigación y de una creciente y sistemática interrelación con otras profesiones. Hoy la formación de grado que reciben los diseñadores no satisface las renovadas demandas del campo laboral. "La escasa investigación teórica, historiográfica o experimental (...). No existe estructura académica ni institucional que las arropen, como tampoco existen canales de formación y reciclaje para el profesorado." (Oriol Pibernat, 1998:134) Así se relaciona, y condiciona a un desarrollo conjunto, tanto la investigación como la formación de los docentes. Ambas son cuestiones básicas para la jerarquización

del diseño, en el camino de resolver aquello que acertadamente señala Tedesco (1997: 583) como uno de los problemas que enfrenta la formación de profesionales en nuestra época: "Ausencia de una relación permanente entre investigadores, información y toma de decisiones", cuya resolución es imprescindible para consolidar al diseño como disciplina que permita el enriquecimiento de su práctica profesional.

Se vislumbra una nueva etapa del diseño en que la comprensión sobre los contenidos, el impacto contextual, la responsabilidad ética de su posible manipulación, la coordinación del aporte de diversos profesionales constituyen aspectos más importantes que el dominio de la forma, sobre la que se basa la actual oferta curricular de grado en nuestro país.

La necesidad de posgrado

Es necesario reflexionar tanto sobre la necesidad que el diseño acceda al nivel académico de posgrado como sobre la oportunidad histórica de este paso. En esta línea Meredith Davis (1997) plantea que instalar el diseño a nivel de posgrado es condición de su supervivencia como disciplina y de consolidación de los logros alcanzados en su corta historia: "Sin el desarrollo de una verdadera cultura de investigación en el campo y en los programas de postgrado, para proveer de recursos renovables a los diseñadores (...) la profesión del diseñador continuará perdiendo sus roles tradicionales y no asumirá nuevas responsabilidades." (id:12)

Al reconocer que el diseño está transitando este momento se comprende que la formación actual, basada precisamente en el conocimiento y el dominio de las formas y sus soportes materiales, en el manejo de las tecnologías y la producción, es insuficiente para la formación de los profesionales que lideren la transformación que este campo requiere para poder satisfacer las renovadas demandas económicas, sociales y culturales de nuestro país en estos años. Precisamente Fontana (1997) sugiere la respuesta en la articulación de grado y posgrado tal como se concibe en el desarrollo de este trabajo: "Después de haber aprendido los rudimentos de la comunicación visual en el nivel de grado, es en la carrera de posgrado donde es posible reflexionar sobre las problemáticas analíticas, funcionales y comprobatorias que debieron formar parte del ejercicio responsable de la profesión." (id:10) Un *currículum* de posgrado no sólo debe permitir sino estimular la investigación, la interdisciplina, el debate, la creación teórica, la reflexión metodológica, la prospección anticipatoria, la interrelación del quehacer cotidiano del diseñador con el de otros campos profesionales, el armado de equipos de trabajo, la reflexión estratégica y la gestión de emprendimientos en diferentes escenarios organizacionales.

Es significativo observar en el panorama de los posgrados de Argentina la ausencia de títulos en diseño. Según un relevamiento nacional existen 31.857 estudiantes de posgrado y se ofrecen mil cincuenta títulos en este nivel con un crecimiento del

148% en el período 1982-1997 y ninguno en el área del diseño. (Academia Nacional de Educación, 1999a:11) “El comentado proceso expansivo de los programas de maestría se reforzó debido a distintos motivos: Por un lado la diversificación y profesionalización de los títulos; por el otro el surgimiento de nuevos campos de estudio, entre ellos las áreas interdisciplinarias. Este crecimiento estuvo acompañado de cambios en la composición de la matrícula, la organización curricular y el método de enseñanza.” (1999b, id:15)

“Esta necesidad de capacitación de posgrado se agudiza en el caso argentino por el deterioro de la calidad básica y de grado. Muchas veces los recursos de posgrado están dirigidos a cubrir las brechas de nuestra formación anterior. El creciente estrechamiento del mercado laboral al mismo tiempo que los títulos universitarios se masifican y devalúan: En los últimos cinco años la desocupación entre los profesionales se ha triplicado. Ello obliga a obtener cada vez más credenciales para aspirar a los mismos puestos de trabajo: correr cada vez más rápido para permanecer en el mismo lugar.” (Filmus, 1997:23)

La enseñanza no debe ir detrás de la profesión

Al plantear un posgrado no se persigue como objetivo central la primera inserción laboral de los diseñadores que está actualmente cubierta con la formación de grado. Sí una reubicación en espacios y posiciones de conducción gracias a una formación superior cualitativamente diferente a la ofrecida en las carreras de grado universitarias. Pero esta reubicación se dará en puntos responsables del planeamiento, en la elaboración de estrategias y asumiendo responsabilidades de gestión, áreas que hoy están fuera del campo del diseño y por lo tanto fuera de la formación básica de los diseñadores actuales como se desarrolla más adelante en el capítulo III “La enseñanza del diseño”. “Hoy existe enorme cantidad de perspectivas que permiten mirar desde distintos puntos de vista y con distintas modalidades al mismo objeto social y al propio campo social. Así como la cantidad de enfoques es muy grande, los objetos que se construyen desde esas perspectivas, sobre la base supuesta de un objeto real común, también, a su vez son diferentes. De este modo la percepción, interpretación y explicación de cada uno de los objetos sociales se hacen enormemente complicadas.” (Camilloni, 1996:30) Parafraseando a Camilloni podemos afirmar que el Diseño es una disciplina en busca de su identidad. (1996)

La propuesta que la formación de los profesionales que actúan en el campo del diseño avance al nivel de posgrado universitario está enmarcada en la necesidad de responder desde el ámbito académico a la creciente demanda de creación, recreación, transmisión y comunicación de saberes propios del diseño y de aquellos que surgen de las interrelaciones que se establecen con otros campos disciplinares. Avanzar en la enseñanza del diseño implica tomar posiciones, sobre las cuestiones que marcan y determinan este campo, porque el impacto del mismo

en la sociedad y los individuos, puede generar pautas de comportamiento, difundir creencias, estimular valores y significar modos de relación, usos y costumbres.

Soluciones innovadoras a problemas inéditos

Con el desembarco del diseño en el campo de los posgrados es necesario plantearse el concepto curricular que lo acompañe como proceso de toma de decisiones que todo proyecto educativo requiere en el camino que va de su reflexión a su implementación. El curriculum en cuanto producto cultural vive en su época, es un claro producto de la misma y de acuerdo con su proceso de elaboración, expresa las relaciones que en torno a la disciplina se establecen. Relaciones económicas, académicas, profesionales, institucionales, que constituyen una trama de influencias que están actuando a lo largo del proceso de toma de decisiones curriculares.

Una propuesta curricular es hija de su tiempo, pero al mismo tiempo, si se ha leído adecuadamente la realidad, puede superarla y transformarla, convirtiéndose en un motor para el cambio de la misma en la medida que detecta nuevas necesidades y carencias profesionales no cubiertas y centra su objetivo en esta dirección.

Chaves, quien sostiene una de las miradas más lúcidas sobre este problema, plantea la necesidad de una clara demarcación en la enseñanza del diseño. En su artículo “Enseñar a diseñar o aprender a comunicar” (2000a) señala por un lado la necesidad de la formación artesanal del diseñador, rejerarquizando el concepto de aprendiz, en terminos que nos recuerdan a Escotet. Esta formación básica del diseñador que, modificada y enriquecida a través de una adecuada crítica a los modelos actuales, queda reservada al nivel de grado. Simultáneamente reubica el diseño en el paradigma comunicacional “y aquí es indispensable afrontar el dilema clave y estructural de toda enseñanza del Diseño Gráfico: Definir si diseñar el mensaje es decorarlo o multiplicar sus capacidades comunicativas.” (Chaves, 2000a:20) Anticipa la necesidad de construir un adecuado marco académico, hoy inexistente, que reconozca y valore la concurrencia del aporte de otros campos del saber al afirmar que el Diseño “carece de plataforma autoanalítica, no es una disciplina reflexiva, sino operatoria: Se vuelca en su objeto. Los análisis teóricos serios del Diseño Gráfico sólo pueden realizarse desde disciplinas exteriores (...) carece de una teoría en sentido estricto.” (id:21)

El diseño en el paradigma tecnológico

Es necesario sacar, en esta línea de reflexión, la enseñanza del diseño del paradigma tecnológico en el que se han sumergido buena parte de las instituciones educativas que actúan en este campo. Aunque es cierto que la irrupción de las tecnologías digitales marcó y tensionó los contenidos de la enseñanza del diseño, hoy esta situación permite plantear con mayor claridad una nueva perspectiva

en la enseñanza de la profesión.

El diseño siempre mantuvo una estrecha e indisoluble relación con las tecnologías. Al estar vinculado a la producción de sus creaciones el diseñador tiene, en principio, que dominar las técnicas, los materiales y las herramientas para producir. Esta línea, heredera directa de una concepción artesanal, continúa hasta nuestros días y se manifiesta en el lugar destacado que adquieren la enseñanza de programas de computación tanto en carreras técnicas como universitarias. El resurgimiento actual del diseño, soportado en tecnologías digitales vino acompañado de un clima transformador. A la par de la presión de la comercialización de estas nuevas tecnologías, profesionales y usuarios creyeron ver en ellas la transformación total de la actividad. Hubo una transformación, pero básicamente en la producción, con el consiguiente cambio en los procesos, tiempos y perfiles laborales

requeridos. Este impacto tecnológico que para muchos era de carácter liberador, en realidad volvió a contener, ubicar, encasillar, y acomodar el diseño a su historia artesanal. Más allá de esta situación, que transformó y acotó, que liberó y marcó límites, quedó otro diseño que hoy no se aprende en las carreras de grado. “El diseño, si ha de sobrevivir como una actividad a través de la cual transformamos nuestras vidas en la tierra tiene que ser constantemente re-diseñado.” (Jones, 1985:10)

La herencia de la escuela Bauhaus, que se instaló en forma dominante en todo el mundo constituyó un verdadero modelo al que se remiten hasta hoy la mayor parte de las carreras de diseño en el momento de organizar su *currículum*. La tensión entre arte y concepto tal como lo plantea Satue que marca el diseño en tanto profesión y disciplina.

La enseñanza del diseño

Las tres generaciones

En Argentina la primera enseñanza sistemática del diseño en el ámbito universitario se realizó en facultades de arte. Es el caso de las carreras creadas en la Universidad Nacional de Cuyo en 1958 y en la Universidad Nacional de La Plata a comienzos de los años '60. En el ámbito de esta última la carrera se ubicó en la, por ese entonces, Escuela Superior de Bellas Artes que, a comienzos de los años '70, se transformó en la Facultad de Bellas Artes. En los '80 la carrera que se denominaba Comunicación Visual comenzó a denominarse Diseño y comunicación visual. Méndez Mosquera señala que “el diseño en nuestro país tiene sus primeras manifestaciones en torno a la revista *Ciclo* creada en 1948, cuando “se comienza a discutir, polemizar y mencionar por primera vez términos como artes visuales, espacio y diseño industrial.” (1969:85) La segunda generación de enseñanza del diseño en las universidades fue ubicada en Facultades de Arquitectura, creadas bajo el concepto de ser una actividad proyectiva al definir con Bonsiepe “Proyectar es: Actividad de intervenir, mediante actos participatorios, en el medio ambiente” (Bonsiepe, 1985:267), el caso paradigmático es la Universidad de Buenos Aires (UBA) en ella la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU), luego de la creación de la carrera de Diseño Gráfico, más tarde se crearían otras, pasó a denominarse Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Aquello que señalaba González Ruiz en los fundamentos de la creación de la carrera de Diseño en la Universidad de Buenos Aires, siguen vigentes “En nuestro país, la disciplina tiene una historia de aproximadamente treinta años y los diseñadores que en ella se han destacado provienen de Bellas Artes, arquitectura o técnicas gráficas o se formaron en la práctica publicitaria. Esta hibridez hace que en la mayoría de los casos exista una mala formación en los aspectos conceptuales y una gran arbitrariedad en el análisis de lo pro-

ducido.” (González Ruiz, 1986:211)

Un año antes en 1985, en el ámbito de la UBA se creó el área Proyectual integrada por Arquitectura que sumándose a las áreas Biológicas y Salud, Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Básicas completaba la organización académica de la oferta curricular de esta universidad por aquellos años. Con esta disposición y bajo el concepto que el “Diseño Gráfico (es una) carrera por otra parte enraizada con el pensamiento lógico, y sistemático del arquitecto.” (id:205) se puso en marcha la primera carrera universitaria de diseño en Buenos Aires, señalando desde su nacimiento el contexto académico en el que va a ubicarse conteniéndola “diseño es la actividad proyectual para la creación de formas útiles al hombre, ya sean destinadas a cumplir funciones de vida urbana, de habitabilidad, operacionales, tácticas o de comunicación visual.” (id:35)

A partir de esos años observamos, al decir de Calvera “un proceso de autonomización del diseño” (1996: 32) a través de la creciente especialización que acompaña la interrelación mantenida con otros campos y con la consolidación de un discurso que ha ido profundizando su especificidad. Esta especificidad significa que el diseño ha ido demarcando su territorialidad, superando el síndrome de hermano menor frente al campo de la artesanía y del arte primero y de la arquitectura posteriormente. “Los esfuerzos de autoformación que hace el diseño ya le llevan liberados varios duelos de separabilidad: De las artes, de la arquitectura, del dibujo, de la publicidad, de la imprenta, del tablero.” (Fernández, 1996:38)

En la inseparable relación entre el diseñar y el proyectar se establece, y se mantiene, el vínculo entre arquitectura y diseño. De hecho la mayor parte de las carreras de diseño en las universidades argentinas están ubicadas en Facultades de Arquitectura. “El diseño está en una encrucijada intelectual donde la

antropología se encuentra con los estudios de la comunicación, el arte con el mercado, y la psicología cognocitiva con los negocios. Está en un lugar para convertirse en un campo educacional integrador.” (Swanson, 1997:13)

Desde el quehacer cotidiano de la profesión como desde otros campos disciplinares con escasa presencia en el ámbito académico de la actividad proyectual surgen demandas y requerimientos que las facultades de arquitectura no pueden resolver respecto a la transformación del Diseño, su ramificación creciente y su expansión en el campo laboral. En el año 1991, el diseño origina una facultad y es el caso de la Universidad de Palermo, donde diseño nace vinculado a las comunicaciones ubicando la enseñanza de la disciplina a tono con la producción teórica del momento. Es la tercera generación de carreras universitarias de diseño en Argentina, que contextualiza la profesión al instalarla en el complejo paradigma comunicacional contemporáneo como lo señala acertadamente el informe de la denominada comisión Mc Bride designada por la UNESCO al puntualizar que la expansión espectacular de los recursos y la posibilidad de comunicación “si bien abre amplias perspectivas, esta expansión suscita temores e incertidumbres. En efecto, todo depende de la utilización que se de a esos recursos nuevos, de las decisiones que se tomen y de la calidad de quienes vayan a tomarlas.” (Mc Bride, 1980:431)

Esta tercera generación de carreras de diseño es simultánea a la creación del área de diseño como una de las cuatro grandes áreas en que se organiza el Ciclo Polimodal de la enseñanza media argentina “el diseño como andamiaje interdisciplinar que nace del aporte de arte, artesanía y técnica. Se plantea como la suma de la capacidad de imaginar, idear y crear, el hacer manual y la habilidad técnica que le permite concretar proyectos ideas o imágenes.” (Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, 1996:379) De esta forma la enseñanza del diseño que estaba reservada al nivel terciario o universitario comienza, a partir de esta reforma, en el último ciclo de la enseñanza media.

El diseño, disciplina en busca de identidad

La formación de los diseñadores no es ajena a la actual “crisis de confianza en la preparación de los profesionales.” (Schön, 1992:21) Esta es una suerte de advertencia y de llamado a la responsabilidad a las instituciones de grado para superar esta situación, “Las escuelas profesionales deben replantearse la estrategia de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio, a la vez que deben favorecer cambios en sus instituciones de modo que den cabida a un *practicum* reflexivo como un elemento clave en la preparación de sus profesionales.” (id:30)

Atendiendo a estas y a otras demandas a lo largo de la década del '90 en nuestro país el diseño comenzó a vincularse con otros campos disciplinares, profesionalizando su práctica, jerarquizando su enseñanza,

consolidando definitivamente el nombre del Diseño y superando el de comunicación visual, como son los títulos que otorgaban las universidades pioneras en nuestro país en este campo: Las Universidades Nacionales de La Plata y Cuyo. Las carreras de diseño comienzan a vincularse con las comunicaciones, se diseña para comunicar en su sentido más amplio. En la actualidad, las orientaciones y especializaciones del diseño no alcanzan para formar profesionales que dominen la complejidad sociocultural, que entiendan el Diseño como una parte de procesos sociales, culturales, industriales y económicos que lo abarcan. Desde la visión actual, se entiende al diseño como una profesión preocupada por el mejoramiento de la calidad de vida de los usuarios e interesada en participar activamente en el espacio de comunicación de las organizaciones.

La complejidad de los campos disciplinares necesarios para la formación de un perfil profesional con estas características, plantea una diversidad de requerimientos en dicha formación. La formación de un diseñador exige la comprensión de múltiples campos, el dominio de nuevas tecnologías y de procedimientos de producción, más el desarrollo de las actitudes específicas que lo capaciten para intervenir activa y productivamente en el tejido comunicacional y organizacional contemporáneo.

Por este motivo, resulta conveniente actualizar una reflexión crítica sobre la enseñanza del diseño, cuyos campos de conocimiento y aplicación se encuentran en procesos de análisis, revisión y transformación. La formación de los diseñadores necesita adecuarse a este escenario para permitir a los nuevos profesionales acceder a una reflexión de nivel superior para adaptarse a los cambios de paradigma que se producen como efecto de la globalización, los requerimientos de la postindustrialización, la internacionalización económica, la emergencia de nuevas formas sociales y la consideración de las problemáticas ambientales, entre otros factores que caracterizan nuestra época.

El diseño en las universidades argentinas

No existe ninguna institución educativa u organización estatal, gremial o profesional que se haya involucrado en forma sostenida en nuestro país en el desarrollo de la disciplina diseño en los últimos diez años con aportes significativos, más allá de la expansión de la oferta curricular observada en las instituciones educativas de nivel medio, el caso polimodal y de nivel terciario y universitario.

En las páginas siguientes se describe la oferta actual de carreras de diseño por parte de las universidades argentinas. (UBA, 2000b, Lázara, 1999) En nuestro país funcionan actualmente 78 universidades, de las cuales 36 son las denominadas universidades nacionales, de gestión estatal y 42 son de gestión privada.

De las 78 universidades existentes en Argentina 24 ofrecen carreras de diseño (Tabla 1). Es mayor la cantidad de carreras de diseño en universidades

privadas que en universidades nacionales. En el primer grupo se contabilizan 15 universidades mientras que en el segundo solamente 9 tienen carreras de diseño. Ninguna de estas universidades ofrece Maestrías o Doctorados en este campo. La importancia que adquirió la formación de profesionales del diseño en Argentina se evidencia en que un porcentaje del total de las universidades ofrece carreras de grado en el área. Este porcentaje se incrementa en el caso de las instituciones privadas y disminuye en las instituciones estatales.

En Argentina se dictan actualmente 44 carreras de grado de diseño, 28 carreras se ofrecen en universidades privadas y 16 en 4 universidades nacionales. La diversidad de la oferta es significativamente mayor en el grupo de instituciones privadas que alberga al 64% de los títulos que se ofrecen, mientras que en las estatales solo el 36 % de los títulos.

La mayor parte de las carreras de diseño que se dictan en nuestro país pertenecen al campo gráfico y visual con carreras en 16 universidades. Luego la carrera de Diseño de Interiores en 8 universidades, Industrial en 7, Imagen y Sonido en 6 y Diseño de Indumentaria y Textil en 5. Solamente en el caso de Diseño Industrial hay más oferta en las universidades nacionales que en las privadas (Tabla 2).

Observando la oferta en las universidades nacionales se destaca la Universidad de Buenos Aires con cinco carreras de Diseño. A excepción de Cuyo y La Plata que crearon sus carreras en los años '60. (Tabla 3) La

Universidad de Buenos Aires lideró, como ya se mencionó, el segundo momento de las carreras de diseño, vinculadas a facultades de arquitectura. En las otras seis universidades nacionales con actividad en el área, la presencia del diseño se limita a una sola carrera por universidad, evidenciando que no figura en los planes de estas instituciones como área de desarrollo y crecimiento en los próximos años.

El campo de las universidades privadas es significativamente más rico en cantidad y diversidad de carreras ofrecidas en diseño. En un lugar destacado está la Universidad de Palermo con cinco carreras, luego las Universidades de Champagnat y Argentina de la Empresa con tres carreras cada una. Las Universidades Blas Pascal, Belgrano y Empresarial siglo XXI ofrecen dos carreras cada una, mientras que las otras ocho universidades privadas con presencia en el área tienen solamente una carrera cada una. (Tabla 4) La Universidad de Palermo fue la primera Universidad privada en el país en comenzar a dictar una carrera de diseño, a partir del año 1991 inaugurando el tercer momento de la enseñanza del diseño vinculando al campo de las comunicaciones, como se mencionó en las páginas anteriores.

Analizando los planes de estudio de las carreras de Diseño en nuestro país observamos coincidencias básicas en torno a un modelo dominante, similar a aquello que señala Calvera respecto a España donde se organiza el *curriculum* de grado en torno a una "definición disciplinar: Comprender el tronco común,

	Total	Dictan carreras diseño	%
Universidades privadas	42	15	36
Universidades nacionales	36	9	25
Total universidades en Argentina	78	24	31

Tabla 1. Universidades que dictan carreras de Diseño en Argentina 2000

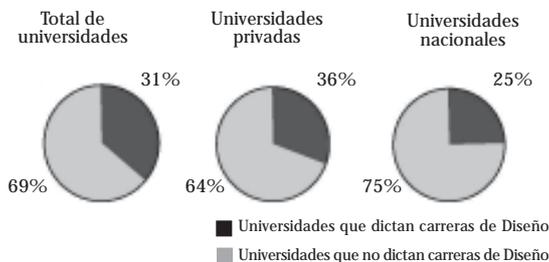


Figura 1. Universidades que dictan carreras de Diseño en Argentina 2000

	Gráfico	Indumentaria y Textil	Interiores	Industrial	Imagen y Sonido	Otros	Total x tipo de universidades	%
Universidades privadas	12	4	7	2	3	-	28	64
Universidades nacionales	4	1	1	5	3	2	16	36
Total por carrera	16	5	8	7	6	2	44	100

Tabla 2. Carreras de Diseño dictadas por las universidades en Argentina 2000

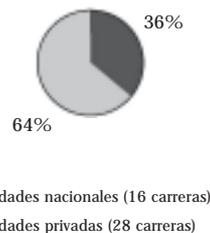


Figura 2. Carreras de Diseño dictadas por las universidades en Argentina 2000

que es el proyecto de diseño y su metodología específica como actividad creativa para después profundizar en lo específico de cada rama.” (id:125) La diversificación de títulos que se ofrecen habla que la estrategia sostenida por las universidades ha sido la búsqueda de una especialización rápida que facilite la inserción laboral de sus egresados. Pero esta situación difícilmente se sostenga en los próximos años y las instituciones deberán modificar estas estrategias incluyendo en ellas, una adecuada articulación entre el grado y el posgrado en la línea que plantea Filmus, actual Secretario de Educación de la Ciudad de Buenos Aires: “Focalización del esfuerzo de las carreras universitarias de grado en una formación general y amplia en áreas del conocimiento más abarcadoras que las actuales. Ello implicará la postergación de la adquisición de especializaciones

profesionales hacia el nivel de posgrado. Es posible afirmar que ya se ha iniciado un proceso que revierte la histórica tendencia universitaria de las últimas décadas: La formación de especialistas. La imposibilidad de predecir las modalidades profesionales que se requerirá en un plazo de cinco a diez años está generando la necesidad de preparar universitarios con una formación mucho más amplia, abarcadora y flexible que permita el acceso posterior a múltiples opciones de especialización. El título de grado probablemente requerirá menos años de estudio. Pero su función principal será la de habilitar para el acceso a un curso de especialización, un diploma, maestría o doctorado. Su valor para el ingreso directo en el mercado de trabajo disminuirá considerablemente.” (Filmus, 1997:302)

Ninguna de las universidades que dictan la carrera,

Universidades nacionales	Gráfico	Indumentaria y Textil	Interiores	Industrial y Sonido	Imagen	Otros
Buenos Aires	X	X		X	X	X
Córdoba				X		
Cuyo				X		X
La Plata	X			X	X	
Litoral	X					
Mar del Plata				X		
Misiones	X					
Tucumán			X			
Villa María					X	
Total	4	1	1	5	3	2

Tabla 3. Distribución de las carreras de Diseño en universidades nacionales en Argentina - 2000

Universidades privadas	Gráfico	Indumentaria y Textil	Interiores	Industrial	Imagen y Sonido / Multimedia
Abierta Interamericana	X				
Argentina de la Empresa	X	X	X		
Argentina John F. Kennedy	X				
Blas Pascal	X		X		
Católica La Plata	X				
Champagnat	X	X			X
de Belgrano	X		X		
de Concepción del Uruguay			X		
de Flores	X				X
de Mendoza			X		
de Morón	X	X	X		
de Palermo	X	X	X	X	X
del Norte Santo Tomás de Aquino	X				
Empresarial Siglo XXI	X			X	
Maimónides					X
Total	12	4	7	2	3

Tabla 4. Distribución de las carreras de Diseño por universidades privadas en Argentina - 2000

que en la actualidad son veinticuatro, ha creado líneas de investigación y desarrollo teórico; no existe ningún centro de investigación en el área, ni ninguna publicación académica sostenida. La asociación profesional que los agrupa la Asociación de Diseñadores Gráficos ha disminuido su presencia y su liderazgo en el sector, limitándose su accionar a cuestiones reivindicativas y de difusión. Son escasos los libros sobre el tema de autores argentinos publicados en los últimos años. La excepción a este árido panorama de la actividad durante la década de los '90 es la revista *Tipográfica* que, bajo la dirección de Rubén Fontana, se ha sostenido desde su creación y ocupado un lugar destacado, que trascendió nuestro país, como medio de reflexión y consolidación profesional. Un párrafo aparte merece la significativa transición de su nombre original de *Tipográfica* a TPG, Comunicación para Diseñadores, planteando, como lo señalamos más arriba al mencionar el tercer momento de la enseñanza del diseño, la indisoluble unión entre los campos, tanto teórico como profesional, del diseño y las comunicaciones.

La propuesta de creación de una maestría se ubica en este desolador panorama disciplinar del diseño en el país, acompañado por el crecimiento, por momentos explosivo, de la matrícula en las carreras universitarias en Diseño. La Universidad de Buenos Aires, en su carrera de diseño (UBA, 2000a) señala que en 1985 al crearse la carrera se inscribieron 260 estudiantes y que hoy la población estudiantil regular es de 4.500 estudiantes. Cronológicamente las primeras carreras creadas fueron en las Universidades de Cuyo y La Plata en los años '60, luego, recién en 1986 la Universidad de Buenos Aires y en el año 1991 la Universidad de Palermo. Contrasta que en casi treinta años sólo cuatro universidades ofrecían carreras de diseño mientras que en los diez últimos diez años otras veinte universidades comienzan a dictar carreras en este campo. Como el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación no procesa las estadísticas de estudiantes universitarios que envía cada universidad por carrera sino por Facultad no es posible hablar en términos exactos sobre la población universitaria actual de estudiantes de diseño en nuestro país, pero se puede suponer que supera los 15.000 estudiantes.

Al no existir una producción teórica ni espacios académicos de reflexión que permitan la formación continua de docentes y directivos se presupone que ha disminuido significativamente la calidad de la enseñanza, presionado por el aumento de la demanda, producto del incremento explosivo de la población estudiantil. Se incorporan a los claustros académicos, bajo la continua presión de esta población estudiantil, personal que no está lo suficientemente capacitado para la enseñanza provocando un fuerte deterioro en la calidad de la formación de los nuevos profesionales. Esto ya fue observado por la conducción de las Facultades de la Universidad de Buenos Aires en su Acuerdo (UBA, 1995), la situación actual se puede resumir en la ecuación: Más profesionales con menor formación.

“El proceso en el que las escuelas colocan graduados

en trabajos con diseñadores, que después retornan como profesores, que basan su enseñanza en los modelos estrechos de sus experiencias y que al fin participan en el rediseño de programas dedicados a satisfacer necesidades profesionales, es una espiral descendente en la que el crecimiento intelectual o cognitivo no puede tener lugar.” (Winkler, 1997:256)

La presión del mercado

La formación de los actuales estudiantes de diseño bajo la creciente presión del mercado se fue orientando hacia una capacitación básicamente técnica, desplazando la escasa producción teórica por una mayor formación instrumental que en lugar de permitir el crecimiento cualitativo del sector lo condena a una expansión cuantitativa. Las instituciones educativas responden a la presión inmediata que requiere a quienes se preparan para ingresar laboralmente al mismo, sólo una adecuada capacitación instrumental principalmente en el campo de las nuevas tecnologías digitales.

La situación económica en Argentina durante 1980 se caracterizó por su inestabilidad crónica que hace crisis en la hiperinflación de fines de esa década provocando un profundo cambio político, económico y social en las reglas de juego que marcan la década siguiente.

Hasta esos años el mercado nacional estaba cerrado, no se permitía la libre importación de mercancías extranjeras. El rol del Estado era muy activo interviniendo con acciones de regulación y de protección de la industria local a través de distintos tipos de subsidios, de fijar límites a la competencia, y de impedir o arancelar exageradamente el ingreso de productos extranjeros. El mercado se movía por la oferta generada por la producción y no por la demanda, característica de los mercados abiertos occidentales. El consumidor no influía con su demanda en la orientación y el mejoramiento de la oferta. Al tener la industria y los servicios argentinos un mercado cautivo no necesitaban invertir en tecnología, diseño y *management* para el mejoramiento y renovación de sus producción. La industria nacional salvo excepciones, invertía poco en diseño. Era habitual la copia de diseños europeos o americanos por empresas nacionales favorecidas por el mercado cerrado que impedía la competencia con los productos originales. “Es que durante años, la moda local se caracterizó por una aburrida producción seriada que daba por resultado vidrieras idénticas y gente uniformada. La apertura y la globalización pusieron en crisis ese tipo de producción - explica Hecker, Secretario de Desarrollo Económico de la Ciudad de Buenos Aires - Nuestro país no tiene la capacidad para competir a grandes escalas como China o India. La única alternativa es, entonces, competir desde el diseño.” (Gentile, 2000:54)

A partir del año '91 se produce un profundo cambio económico, cuyas consecuencias sociales y culturales se observan aún en el presente. La década del '90 se caracterizó por una vertiginosa apertura de mercados que posibilitó la llegada de productos extranjeros a

precios internacionales. El Estado dio un paso atrás al liberar el mercado y dejar de proteger a la empresa argentina, generando en las organizaciones la necesidad de adaptarse a las nuevas reglas de juego mediante la competencia y el cambio tecnológico aplicado a productos y servicios. Las empresas tuvieron que modificar su estructura, muchas desaparecieron y otras se fusionaron o fueron adquiridas por corporaciones multinacionales. En este escenario, acompañado de un adecuado discurso ideológico, los consumidores pudieron elegir, comparar y planificar las adquisiciones al detenerse la inflación y lograr estabilidad monetaria y aumentar la oferta. “Ya no se trata de vender productos, se trata de satisfacer las necesidades, atender las demandas, olvidar la lógica del producto para dedicarse a la del individuo.” (Vitrac y Gaté, 1994:57)

Actualmente las empresas argentinas se ubican en un mercado abierto con una imperiosa necesidad de

exportar a otros países, porque la escala del mercado argentino se presenta muy reducida para la mayor parte de las industrias. La posibilidad de satisfacer la demanda del mercado local y de avanzar hacia otros mercados por parte de las industrias nacionales se basa en cuatro grandes líneas de acción: Costos, tecnología, gestión y diseño. El diseño se instala como un recurso y una variable estratégica e insustituible de las empresas para poder sostenerse en este escenario. “Hoy en día, el diseñador es un resuelve problemas, un colaborador fijo en la empresa con el mismo nivel que un experto contable, un ingeniero o un consultor jurídico. Es un hombre de empresa. Actúa en colaboración con los responsables de la comercialización y la producción. Opera en todos los niveles de intervención de la empresa: Es a la vez pensar cuesta arriba y realizar cuesta abajo.” (Vitrac y Gaté, 1994:16)

Del curriculum técnico al curriculum práctico

La formación de profesionales

A partir del análisis del desarrollo alcanzado en nuestro país en la práctica del diseño, se puede observar un proceso de franca expansión, manifestado en las interrelaciones que se han establecido con otras áreas, ámbitos y profesiones hasta ahora consideradas ajenas o distantes al mismo. Entre otras cuestiones esta expansión ha sido posible porque, los profesionales del diseño adquieren, por ejercicio laboral, un desarrollo de la creatividad que los aleja de actitudes rígidas. En general, los diseñadores están formados en el cambio permanente y habituados a la reflexión constante sobre prácticas siempre renovadas, entrenados en la lectura de la realidad y en la creación original de nuevas formas que se adaptan a nuevas necesidades, intereses y posibilidades del entorno. La cualidad de este perfil profesional no dogmático crea las mejores condiciones para una propuesta curricular no convencional.

Coincidiendo con Schön la formación de profesionales en este momento histórico plantea a las instituciones educativas un dilema que reconoce dos aspectos “uno, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad técnica; y otro, la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.” (Schön, 1992:17) Así, anticipa la necesidad de instancias de formación universitaria superadora de las limitaciones de la capacitación técnica del nivel de grado que se interne, explore y explique las “zonas indeterminadas de la práctica - tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cañones de la racionalidad técnica.” (id:20)

En el espacio de posgrado es necesario adquirir autonomía respecto a la presión básica e inmediata

del mercado como único condicionante de una formación superior del diseñador. Analizando los planes de estudio en el campo del diseño es nuestro país se pueden extraer conclusiones sobre los aspectos que no son tratados en las ofertas curriculares de grado; entre otros la cuestión de la lectura crítica de los públicos, audiencias y usuarios, la transición del diseño como actividad complementaria considerada habitualmente como efímera, superficial o decorativa a una actividad central en las comunicaciones de nuestra época, la investigación, las cuestiones metodológicas para abordar realidades complejas, el desplazamiento de la producción visual y objetual a la producción teórica y la transición del énfasis en los aspectos formales a las cuestiones culturales. La indagación sistemática sobre su desarrollo futuro enriquecido con el aporte de otras disciplinas permite ubicar al diseño en un lugar central en las comunicaciones, como cuestión clave de la cultura y las actividades de nuestra época, respondiendo adecuadamente a las siempre renovadas demandas sociales, culturales y económicas. “Una fase de la juventud -del diseño- se cerraba y era necesario (...) trabajar con una nueva conciencia sensible a los problemas relacionados con la ecología, el reciclaje, los materiales y, en definitiva, eso que vino a denominarse como el diseño sostenible.” (Moix, 1998:67)

Así la concepción del diseño va cerrando un ciclo hacia nuestros días al conceptualizarlo como hecho cultural intentando superar las parcialidades que implica el recorte de su objeto de análisis y trabajo como sucede con las actuales carreras de grado en diseño, coincidiendo con lo que afirma Berrio: “El diseño es una de las actividades destinadas a organizar el entorno en el que viven los hombres. La determinación de las formas ha llegado a ser una actividad esencial para

el desarrollo de la vida en las sociedades avanzadas. Organizar el entorno en el aspecto formal no sólo es importante para el funcionamiento de la vida material y práctica, sino también para las relaciones culturales y para las vivencias de los individuos.” (1991:199) Instalar al diseño en la problemática global del entorno cultural, no sólo en la producción material sino también inmaterial, plantea la necesidad de una formación en una instancia cualitativamente superior a la que observamos actualmente en nuestro país. Implica trascender la enseñanza técnica instrumental de baja contextualización para ubicarla en un aspecto necesariamente interdisciplinario, de profundo intercambio, de construcción de estrategias, de planificación y gestión.

Frente a esta demanda las carreras de grado se observan insuficientes, tanto por su organización curricular como por la composición de sus actores, cuyo aporte está centrado básicamente en la capacitación técnica para la acción. “Es de imperiosa necesidad, en un momento histórico en que las acciones sobrepasan a las ideas, volver a tomar la reflexión ideológica para la acción” según Escotet (1996:30), quien enmarca conceptualmente la propuesta desarrollada por Grundy (1991), del *curriculum* como lugar de la *praxis*.

Cerrando, aunque sea momentáneamente, el debate sobre el *status* disciplinar del diseño es importante transcribir las conclusiones de la reciente Declaración de Barcelona en la que se solicita a la UNESCO la incorporación del diseño como nueva disciplina en situación equiparada a la que gozan la arquitectura y las bellas artes, dotándolo de un código, proponen el 6204, que lo identifique como tal en la nomenclatura internacional normatizada en los campos de la ciencia y tecnología. Argumentando para este pedido que circula actualmente por el mundo sumando adhesiones que “han ido fundamentando la disciplina dotándola de un cuerpo doctrinal específico académicamente definido y el diseño como fenómeno social propio de toda sociedad moderna y avanzada, ha despertado el interés de otras disciplinas desde cuyas aproximaciones metodológicas ha sido analizado.” (Primera Reunión de Historiadores y Estudios del Diseño, 1999:11)

Avanzando en el planteo de la organización curricular es necesario tomar las consideraciones del Foro de Evaluación y Reformulación de la Enseñanza del Diseño respecto que “todo *curriculum* debe favorecer la integración de saberes y evitar la acumulación de materias. Por lo tanto no debe ser cerrado ni rígido sino, por el contrario, favorecer la flexibilidad y concebir los contenidos como parte de una trama compleja. La estructuración de los contenidos debe realizarse por áreas o núcleos.” (Korn Bruzzone, 1995:3)

Una propuesta curricular innovadora en diseño al tomar como centro al sujeto que aprende (Escotet, 1996) requiere organizarse en torno de la formación del profesional desde una perspectiva integral que supere el énfasis, casi excluyente puesto en objetos y su producción como sucede con las carreras de grado y lo desplace hacia los procesos de intervención organizacional, elaboración de estrategias y gestión

comunicacional. Así la creación de un espacio de posgrado no actúa cubriendo las falencias de los niveles anteriores de enseñanza. Se instala en otro nivel al enfocar los nuevos problemas del Diseño como profesión y como disciplina, diferenciados por su complejidad, características y alcances de los problemas que encaran las carreras de grado.

“La flexibilidad del currículo es condición sinequanon para que la Universidad esté inserta en la propia dinámica de los cambios (...) sin la debida flexibilidad curricular, la Universidad continuará siendo incapaz de dar información al mismo tiempo que se produce. Se arriesga a convertirse sólo en una institución de enseñanza de la historia y no en protagonista de la construcción del futuro.” (Escotet, 1996:139)

El eje de la actual demanda reside en la formación integral de los profesionales a través de un diseño curricular que les permite avanzar por sobre la fragmentación disciplinar y la especialización temprana para construir una concepción del diseño como un todo, que posibilite ampliar sus fronteras actuales, que lo interrelacione con los complejos requerimientos culturales de su época a través de un renovado vínculo con otras disciplinas que desplace el enfoque instrumental utilitario por una dinámica de interrelación disciplinar. Confluye en esta perspectiva la Declaración de Barcelona, que propone que “se incluya el diseño como ciencia integrante del área humanidades atendiendo a su proximidad metodológica y doctrinal con el resto de las ciencias ya incluidas en la misma.” (Primera Reunión de Historiadores y Estudios del Diseño, 1999:13) A través de su corta, pero fecunda historia, el diseño se organiza como un campo del conocimiento con una especificidad propia. Así, la suya es la historia de la consolidación de esta especificidad, a través de un proceso de construcción y desconstrucción vincular con las diferentes áreas del conocimiento como ya señalamos anteriormente: El arte, la arquitectura, y ahora las comunicaciones.

El diseño con su historia, la creciente consolidación de un cuerpo teórico, la reflexión sobre metodologías, la evolución como campo de trabajo y reflexión, los aportes teóricos, y el escenario académico que no deja de expandirse son indicadores que señalan la existencia de un campo disciplinar específico que a lo largo de estos ochenta años, considerando la creación de la escuela de Bauhaus como hito fundacional, no ha dejado de consolidarse.

Si el diseño, ya instalado como actividad profesional, no se plantea avanzar hasta adquirir el *status* de disciplina académica no tiene sentido la creación de un espacio de posgrado en el área, con la oferta actual de las carreras de grado es suficiente. “Las lecturas que se realizan con mayor frecuencia sobre el *curriculum* se centran en el producto de la estructuración formal y obvian el proceso de determinación curricular (...). Esto supone la pérdida de los múltiples sentidos que configuran la estructura curricular y su desarrollo.” (Duluk y Petrucci, 1994:49)

El currículum técnico

Los planes de estudio de las carreras universitarias de diseño en nuestro país se articulan en torno a asignaturas denominadas genéricamente taller, en las que el estudiante aprende a dominar las herramientas que luego empleará en su práctica profesional. “Se privilegia la formación básica proyectual en el taller de diseño donde deberá realizarse la síntesis del conocimiento disciplinario.” (Universidad de Buenos Aires, 2000a)

Los planes de estudio analizados, de los que en las páginas siguientes se extraen algunos de sus fundamentos, incorporan algunas asignaturas de otros campos -comunicación, historia, semiótica, ciencias sociales- pero no se articulan con las asignaturas específicas en un diseño curricular integrado, evidenciándose una profunda fragmentación en innumerables asignaturas parciales desintegradas. Poseerá conocimientos teóricos prácticos exhaustivos de la metodología de diseño adquiridos a lo largo de la carrera en las áreas de comunicación visual; lenguaje gráfico; percepción; semiótica; técnicas de persuasión e información como elementos de proyecto; procesos proyectuales; gráfica aplicada a la generación de códigos visuales; creatividad; manejo de los medios audiovisuales de comunicación; tridimensión; geometría del espacio; tecnologías del soporte e impresión; sistemas de diagramación computada; fotografía, generación electrónica de imágenes; tipografía y caligrafía; infografía; procesos de producción gráfica y control de calidad; evaluación económica de costos y planificación de la producción; marco jurídico en el que se inserta la actividad; propiedad intelectual.” (Universidad de Belgrano, 2000)

El énfasis del modelo curricular dominante en las carreras de grado reside en adaptar con mayor o menor grado de sistematización, a la práctica áulica las experiencias de los profesionales del diseño. El objetivo pedagógico dominante en la enseñanza es el logro de habilidades instrumentales y el desarrollo de una metodología empírica de análisis contenida en una problemática profesional que hoy resulta limitada. El nivel de construcción de marcos teóricos, necesariamente originales, que fundamenten, contengan y den sentido a estas prácticas no está presente en el nivel universitario de grado. Curiosamente esta carencia se evidencia en nuestro país en momentos que el diseño evoluciona de actividad artesanal para convertirse en un elemento clave en la economía y la cultura. Este desarrollo reclama la constitución de un espacio reflexivo que lo acompañe. Hoy convive en forma dominante una vertiente técnica del diseño con otra, escasamente desarrollada, a la que podemos denominar conceptual, teórica, reflexiva pero que llamaremos práctica en el sentido que Grundy (1992) le otorga al término. En nuestro país la vertiente técnica presente en el ámbito laboral condiciona la formación superior de aquellos que se van a insertar en el mismo. Esta vertiente no debe desaparecer porque hace al núcleo de la profesión, aunque algunos teóricos del diseño con alarma consideren que, el ejercicio teórico puede socavar la razón de ser del diseño. Las instituciones educativas responden al modelo de

currículum técnico tal como lo caracteriza Grundy “el interés técnico está fundamentado en el control del ambiente mediante la acción de acuerdo con las reglas basadas en leyes de fundamento empírico.” (1991:29) Desde esta perspectiva la calidad del desempeño del diseñador, su habilidad artesanal, está determinada por el respeto a los modelos preexistentes, frente a los cuales su espacio de decisión, creatividad e innovación queda restringido. Cuando observamos este *currículum* técnico en acción comprobamos que los profesores, sobre todo si tienen desempeño profesional, estimulan la reproducción, en sus alumnos, de los modelos preexistentes. El nivel de innovación en estas propuestas curriculares es prácticamente nulo.

Como ejemplo ilustrativo del *currículum* técnico se transcriben los alcances del título de diseñador gráfico, con los que dos universidades argentinas promocionan las carreras: “Diseñar en forma integral y mediante la implementación de códigos visuales no verbales, combinados o no con palabras, mensajes destinados a la publicidad, la propaganda política e institucional, la educación, la información o la expresión estética en carteles, vallas, afiches y espacios de promoción. Realizar mediante dibujos, fotografías o la combinación de ambas, ilustraciones de libros, revistas y filmes. Diseñar la portada y la distribución del espacio visual de libros, revistas y periódicos. Diseñar imágenes de identidad para empresas comerciales, industriales y de servicios sociales.” (Universidad de Morón, 2000)

“Realizar tareas de asesoramiento, estudio e investigación en la temática de la comunicación visual a través del Diseño Gráfico. Utilización de sistemas avanzados de computación gráfica. Elaboración del Diseño Gráfico en sistemas de identificación y comunicación visual en general. Elaboración de sistemas de producción multimedial. Elaboración del diseño de marcas, isotipos y logotipos para empresas e instituciones.

Realización del diseño y concreción de proyectos de sistemas de señalización vial y urbana. Realización del diseño y confección de impresos, afiches, folletos y carteles. Elaboración de la diagramación de libros y revistas. Participar en equipos interdisciplinarios para la publicidad de bienes y servicios. Organización del departamento creativo. Realizar arbitrajes, pericias y tasaciones con relación a las temáticas del diseño gráfico.” (Universidad Argentina J. F. Kennedy, 2000)

La formación actual de los diseñadores no propone, ni estimula, reflexionar sobre la disciplina diseño. Se limita a actuar dentro de una lógica técnica de remitir el acto artesanal presente a reglas y procedimientos anteriores que conforman un modelo más o menos explicitado tanto por la institución como por el docente que de hecho se ha constituido en el modelo dominante de la enseñanza del diseño. El diseño como actividad profesional y académica está instalado en el reino de la utilidad. Desde este enfoque pueden enfrentar, los universitarios formados en esta línea, problemas, situaciones, casos que remiten a experiencias preexistentes que se han erigido como modelos. Esto era realmente útil hasta hace pocos años atrás.

Pero hoy, cuando la realidad cambiante supera los modelos, la exclusiva formación técnica del diseñador lo condena a un oficio, necesario pero limitado.

Si se traslada este análisis al ámbito curricular, los profesores que actúan en esta línea basando su actividad en la reproducción de modelos o contenidos preexistentes, consideran que sus alumnos aprenden en tanto puedan reproducir lo actuado repetidamente por ellos. Así, las experiencias de aprendizaje giran alrededor de saberes constituidos por reglas y procedimientos incuestionables. Por otro lado, este saber técnico se refiere a situaciones específicas, con objetos determinados, sobre los cuales se aplican reglas, principios y procedimientos convalidados por una práctica repetida. En esta línea es significativo analizar el recorte del campo ocupacional del diseñador gráfico que realiza otra universidad: "Campo ocupacional: El diseñador gráfico se ocupa de responder a los siguientes requerimientos: Sistemas de identidad visual, marcas, isotipos y logotipos para empresas e instituciones. Sistemas de señalización urbana, vial y arquitectónica. Arquigrafía para obras de arquitectura, tanto interior como exterior. Avisos y campañas publicitarias para medios gráficos. Campañas de bien público. Impresos, afiches, folletos. Diagramación y diseño de libros, revistas y manuales. Realización de stands para exposiciones. Diseño de envases" (Universidad Nacional del Nordeste, 2000) En los estudios de Grundy acerca de las características del currículo técnico se hace mención a la relación que establecen los docentes con las teorías, para las cuales éstas son aplicables en la medida que confirmen el conocimiento ya adquirido por ellos en relación con la práctica. En cierta forma puede interpretarse que las prácticas docentes basadas en este modelo conducen al logro de objetivos prefijados, lo cual asegura que el desarrollo del plan de estudios ha de producir en los alumnos la formación de las competencias previstas en el perfil determinado. Por lo mismo, este modelo curricular no prevé espacio para las innovaciones, la creación de conocimientos y la investigación que vaya más allá de la transferencia de contenidos y habilidades. Una propuesta innovadora de posgrado debe, frente a esta situación y parafraseando a Barthes (1978), comenzar en una suerte de grado cero del diseño.

Del diseño producto al diseño proceso

Grundy (1991) plantea que la construcción curricular forma parte de la estructura vital de una profesión. La supervivencia de la misma está condicionada a la formación de las nuevas generaciones, y a la interrelación que se estructura entre conocimiento y acción. El futuro del diseño como disciplina está condicionado a la capacidad de superar la barrera profesional de considerar la producción como objetivo último de la acción proyectual. Hoy la realidad económica, social, cultural demandan un diseño que vaya más allá del plano artesanal. Este diseño pugna por entender, comprender, explicar, elaborar teorías, interrelacionarse desde una perspectiva de intercambio creativo con otras disciplinas para enriquecer su

accionar en una práctica que denominaremos intervención, término que se continuará empleando a lo largo del presente trabajo. En esta línea y desde el campo específico del diseño en Latinoamérica Bonsiepe plantea "cualquier actividad requiere una base de legitimación frente a sí misma y frente a la sociedad. Más palpable se hace esta presión de definir las bases de una actividad y sus principios, en el ámbito de la enseñanza." (1985:104)

La demanda académica, y también social, que se ejerce sobre esta actividad, sólo puede ser cubierta en un ámbito universitario diferenciado de la oferta actual que se plantea saldar algunas deudas con la disciplina diseño de la que hoy "no podemos decir que existe algo que merezca el nombre de teoría del diseño. Una teoría presupone y requiere cierto grado de elaboración, concatenación, carácter completo, abstracción y autoconciencia." (id:104)

Esta perspectiva la han ido adquiriendo quienes han incorporado la práctica profesional al campo de las comunicaciones porque al hacerlo han comprobado que intervienen variables económicas, políticas, culturales e históricas, frente a las cuales la formación técnica del diseñador ya no es suficiente. El profesional del diseño debe, cada vez más, entender los contextos en los que actúa y esta comprensión excede lo aprendido en un diseño curricular técnico como los actuales y se instala, continuando con Grundy, en una dimensión práctica del mismo. El interés técnico cuyo eje es la acción determina hoy el *currículum* de grado en el campo del diseño. El interés práctico, cuyo eje es la interacción plantea el lineamiento básico para un diseño curricular de posgrado.

Así como las destrezas técnicas actúan en base a reglas preestablecidas, las acciones derivadas de la práctica pueden ser acciones novedosas que se realizan a partir de procesos de reflexión en los que está presente el debate y la deliberación. Con recursos pedagógicos novedosos respecto a los procesos de aprendizaje de los diseñadores, se privilegia la interacción con otros campos profesionales y técnicos y va adquiriendo sentido la otra vertiente del diseño que pugna por independizarse de la tiranía artesanal incrementando la interacción con los diversos contextos en los que actúa, generando procesos de interpretación, negociación, proyección, evaluación e intercambio. Condición de superación de la actual fascinación mediática del diseño que bloquea su autonomía y desarrollo crítico que le permita dejar de ser sólo una etapa en las actividades de producción e intercambio económico. "Para abordar una definición del diseño gráfico parece necesario analizar el dominio que ejercen actualmente los *mass-media* sobre la información y la cultura. Su poderosa presencia en el hogar y la vía pública sólo se explica por la imagen como instrumento de fascinación, lo que regula la existencia de estos medios es la imperiosa necesidad de un cambio constante de las representaciones visuales para mantener fascinada a su clientela." (Zimmerman, 1998a:51)

El currículum práctico

El sujeto que aprende, en el modelo del *currículum* práctico alcanza un lugar diferente caracterizado por su participación activa, su rol en la generación de propuestas innovadoras, su lugar de par con los docentes en los debates. Esto es factible, porque a nivel de posgrado todos los actores, estudiantes y profesores son profesionales que tienen en su haber experiencias y sin duda, deseos para avanzar más allá de su práctica artesanal como diseñadores. Es la posibilidad que, docentes y maestrandos, convivan y compartan experiencias de aprendizaje como sujetos que aprendan, la solución de un problema de diseño acaba configurándose como relación entre un “texto”, la síntesis de la forma y un complejo “contexto” todos los elementos exteriores a la forma pero inevitablemente relacionados con ella” (Llovet, 1979), atendiendo que una propuesta curricular práctica aplicable al nivel de posgrado no puede plantearse exclusivamente sobre las supuestas carencias de la formación de grado de los diseñadores. “La formación del diseñador, como futuro planificador de productos culturales y participe decisivo de la configuración del medio social, no puede limitarse a la transmisión de unos conocimientos concretos. El estudiante, en su futura profesión deberá explorar, desafiar y descubrir horizontes más amplios que los de ahora. La nueva pedagogía del diseño deberá llegar a concebir el diseño como una forma de pensar y actuar respecto del mundo.” (Pericot, 1991:15)

La pertinencia de esta concepción de la práctica profesional en el presente estriba en las exigencias sobre la toma de decisiones, que todo diseñador realiza en su proceso proyectual, debe fundarse en un análisis minucioso de los contextos, los que están determinados por una estructura compleja de variables entre los cuales su responsabilidad ocupa un lugar cada día más importante. Pensar en proyectos de diseño de comunicaciones en que interactúan variables económicas, políticas, culturales, históricas e institucionales, implica necesariamente actuar sobre procesos más que preocuparse únicamente por el producto final. En este modelo, en el que adquiere preponderancia la actitud reflexiva, el profesional, como sujeto que aprende ocupa un lugar diferente, “Ni un poder totalizador ni una manipulación inocua: He aquí el desafío del diseño en épocas de grandes transformaciones, desafío que pone en escena, centralmente la cuestión de la responsabilidad.” (Arfuch, 1997:228)

En un *currículum* práctico, todos los participantes son considerados sujetos y no objetos que intervienen activamente en las decisiones sobre objetivos, el contenido y la orientación del *currículum*. Así como en el *currículum* técnico el alumno asiste a las prescripciones y respeta pasivamente el modelo que el docente y la institución han elegido para formar sus habilidades y destrezas, en el currículo práctico tanto el sujeto alumno como el sujeto docente participan de la interacción, la deliberación y la negociación. “Esto supone que la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. Es más, el aprendizaje supone... la construcción del signifi-

cado.” (Grundy, 1991:101)

A diferencia del currículo técnico, aquí la calidad no se relaciona con el cumplimiento eficaz de los objetivos propuestos de antemano. Por el contrario, en los procesos de aprendizaje y trabajo se verifica, se reflexiona, se ratifican o invalidan las hipótesis de trabajo. Desde la perspectiva de Stenhouse “una propuesta educativa no puede considerarse como una recomendación no cualificada, sino más bien como una especificación provisional que sólo pide ser sometida a la prueba práctica” (id:142) y añade Grundy: “Es un modo de traducir cualquier idea educativa a una hipótesis comprobable en la práctica. Invita más a la comprobación crítica que a la aceptación.” (id:103)

Esto es factible y provechoso a nivel de posgrado universitario donde todos los actores son profesionales, donde cada uno ya ha adquirido experiencia profesional y, por lo mismo, posee marcos referenciales, teóricos y provenientes de la práctica, en los que nutre sus especulaciones y basa sus reflexiones. Esta concepción habilita a organizar un *currículum* en que docentes y alumnos negocien, acuerden, reflexionen sobre los temas de trabajo. Estas estrategias permiten, de común acuerdo, fijar grandes áreas problematizadoras que enmarcan y articulan la actividad en el interior de cada curso en el que se especifican contenidos, bibliografía y actividades.

En cuanto a la selección de los contenidos a trabajar la estrategia de un diseño curricular de posgrado se basa en seleccionar las grandes cuestiones relativas al diseño, su génesis, sus campos de aplicación y sus relaciones interdisciplinarias, entre otras, en lugar de fragmentos predeterminados incluidos en el esquema tradicional de asignaturas. La actividad reflexiva de los sujetos comprometidos en un proceso de aprendizaje de posgrado se ha de evaluar no tanto por los productos obtenidos sino por el alcance de los procesos. Estos procesos de aprendizaje deben colaborar en mejorar la comprensión del objeto de estudio, así como en la generación de estrategias de intervención con nuevas bases conceptuales, procedimentales y de verificación de su adecuación a problemas reales, que por su magnitud y complejidad requiere renovadas metodologías que permitan avanzar hacia una *praxis* del diseño superadora del nivel técnico actual de la profesión. “Hay que romper con la universidad informadora para dar paso a la universidad creadora. (...) la universidad tiene que ejercitar su capacidad reflexiva para anticiparse a los acontecimientos, prefigurar los posibles escenarios y la viabilidad de sus propósitos.” (Escotet, 1992:49)

En esta línea Bonsiepe plantea la necesidad de crear un “*currículum* integrado: Principio de organizar una carrera universitaria según temáticas y problemas interrelacionados en lugar de áreas de conocimiento o disciplinas cerradas” (1985:267) como sucede en todas las carreras de grado que optan por un “*currículum* acumulativo: Principio dominante en el actual sistema académico comparable a un supermercado, en el que el estudiante selecciona las ofertas, sin practicar la interdisciplinariedad.” (1985:268)

El tránsito de un *currículum* técnico a un *currículum*

práctico implica pasar de un trabajo artesanal sobre el texto -el objeto de un diseño- a la elaboración conceptual sobre los contextos. Al instalarse la propuesta formativa en un *currículum* práctico la materia prima del trabajo de los estudiantes no son ya imágenes u objetos sino conceptos, que adquieren significación, que logran articularse como textos en contextos, tanto en el plano ético como discursivo. Así curricularmente se debe jerarquizar los sistemas de interacción por sobre una linealidad simple, las relaciones cualitativas por sobre la cuantificación de las mismas y el énfasis que sobre el cambio que radica “en que no está vertebrando sobre la belleza sino sobre la eficacia.” (Zimmerman, 1998:165) Así el aprendizaje en torno del diseño adquiere niveles crecientes de enriquecimiento y significación cuanto más relaciones logre establecer entre el objeto diseñado con los elementos del contexto cultural, económico y social de su momento histórico. El desplazamiento de la cuestión básica del diseño de la representación a la conceptualización, del trabajo con formas a la elaboración de mensajes, significa un cambio del paradigma profesional actual. En esta transición, cuyas demandas se hacen sentir en el campo profesional, se ubica la formación de posgrado de los futuros diseñadores.

“Un *currículum* es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa” (Stenhouse, 1984:30) y al mismo tiempo es la base para diseñar las acciones educativas que no pueden, dado la riqueza del campo disciplinar sobre el que estamos trabajando, limitarse a la organización de cursos sino que requiere un planeamiento estratégico que considere, entre otros, los: “ (...) principios para la selección de contenidos (...) principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza (...) y principios en base de los cuales diagnosticar los puntos fuertes y débiles de los estudiantes.” (Stenhouse, 1984:30)

Del diseño como técnica al diseño como práctica

Este proyecto se propone diseñar un espacio curricular que supere el concepto de diseño producción y diseño acción para avanzar hacia la reflexión sobre la práctica y así poder “transformar situaciones indeterminadas en determinadas” (Schön, 1992:50) Porque “las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional.” (Schön, 1992:21) Y es necesario, en un proyecto de posgrado, preparar para aquello que un *currículum* técnico no cubre: La incertidumbre, la singularidad, la diferencia, lo único, lo nuevo, lo inesperado que generan desafíos e interrogantes cuyas respuestas están más allá del ejercicio profesional actual del diseño. Hoy se requiere que la intervención de un diseñador vaya más allá de actuar sobre una determinada realidad organizacional como un objeto inmodificable, se requiere que interactue con esta realidad modificándola y modificándose él mismo, en el proceso de intervención. En esta línea la formación

del diseñador debe contemplar cuestiones de estrategia, planeamiento, gestión y otras áreas cuyo conocimiento y dominio no son cubiertos en la formación profesional obtenida en el grado universitario. La acción práctica se caracteriza por el análisis, la elección y la deliberación durante el proceso de intervención profesional. La acción práctica se diferencia de una acción técnica porque su orientación está centrada en los procesos y contextos y no en los productos, este desplazamiento marca un punto de inflexión en la historia de la disciplina diseño en nuestro país. Así el desafío del diseño curricular de una maestría en este campo es el de construir oportunidades adecuadas para el aprendizaje reflexivo, trabajar más sobre el actor que sobre el producto de la acción, el espacio curricular propuesto, como conjunto de prácticas educativa, debe permitir una construcción colectiva de los conocimientos.

“Lo que es nuevo nos es desconocido (...). Por ello, una pedagogía del diseño no deberá limitarse a conducir a los estudiantes por caminos ya andados. Tampoco debe contentarse con modificar lo que ya existe aplicando la teoría a la práctica. Hace falta algo más para dominar el problema y conocer lo que ya sabemos, o lo que ni siquiera sabemos que no sabemos.” (Pericot, 1991:78)

En las carreras de grado de diseño la metodología dominante, expresada en la articulación de asignaturas, está basada en estrategias de enseñanza que fragmentan el campo sobre el que se va a trabajar para actuar sobre él en forma aislada. A nivel posgrado se intenta considerar la totalidad, en su riqueza y complejidad, del campo a estudiar para construir los significados que permiten actuar, intervenir adecuadamente. Se reconoce así que toda intervención de un diseñador sobre una determinada situación la afecta en su totalidad, más allá del aspecto sobre el que originalmente trabajó profesionalmente.

Siguiendo a Grundy (1991) la interacción no es una acción sobre un determinado ambiente que se ha convertido en un objeto -codificado, inmutable, atemporal- sino que es una acción con el ambiente convertido en un sujeto de la interacción. La organización curricular de una maestría tiene que permitir la deliberación entre los participantes para enriquecer las intervenciones profesionales y al diseño como disciplina. Así el aprendizaje en torno al diseño adquiere niveles crecientes de enriquecimiento cuanto más profundas y ricas, en tanto multiplicidad de significados que conviven, sean las relaciones que se logren establecer entre el objeto diseñado con los contextos culturales, económicos, sociales de un momento histórico determinado. Coincidiendo con esta perspectiva y desde la experiencia en el gerenciamiento, Chaves plantea la ubicación del diseño en el paradigma comunicacional: “Comunicación en el sentido de vinculación con el mercado, entendiéndolo por mercado el mercado económico, social, cultural, institucional. Estar pensando permanentemente en el mercado, en los públicos. Pero al mismo tiempo esto no es suficiente si no hay una formación cultural muy sofisticada. Porque gestionar programas de Diseño requiere saber evaluar pro-

fesionales, evaluar productos, evaluar mensajes, evaluar campañas. Se debe tener una capacidad de lectura de lo cultural muy formada.” (Chaves, 2000b:9) Crear un nuevo nivel en la enseñanza del diseño en nuestro país no consiste en modificar o remediar las carencias de los niveles anteriores. Para que este emprendimiento sea sólido es necesario convocar la participación de profesionales y docentes vinculados al quehacer del diseño desde distintas disciplinas y campos laborales. Superando el concepto limitado, técnico, ya señalado en páginas anteriores que solo los diseñadores pueden elaborar planes de estudio de diseño.

En el campo del diseño hoy actúan muchos profesionales de diversa extracción que con sus opiniones y aportes hablan de un permanente enriquecimiento y una creciente contextualización del mismo. Este proceso de socialización de la disciplina es resultado de su expansión y, a su vez, causa de un promisorio futuro desarrollo. En la medida que en un proyecto de posgrado no participen únicamente diseñadores sino quienes se vinculan con diseñadores desde diferentes espacios sociales, culturales, económicos y académicos enriquecerá su consolidación curricular.

Este reconocimiento genera, a su vez, crecientes demandas, desde productivas a teóricas, desde ambientales a éticas. Para poder responder a las mismas son los mismos diseñadores quienes requieren un espacio académico de formación y reflexión hoy inexistente en el país y en la región. El diseño en su ininterrumpido proceso de constitución disciplinar debe enfrentar y resolver estas y otras demandas a condición de su consolidación y hasta supervivencia como actividad., incorporando la reflexión en el hacer, enriqueciendo su discurso, replanteando sus metodologías, creando teorías y superando sus límites tradi-

cionales el diseño alcanzará su condición de disciplina. En la construcción de un *curriculum* práctico para un posgrado se requiere un proceso de análisis y reflexión compartido, que no debe quedar limitado a los profesionales del área involucrados en la enseñanza del mismo. Es necesario conocer e interpretar las renovadas demandas sociales, culturales y económicas que se ejercen sobre el diseño y que van más allá de encontrar su respuesta con operaciones técnicas específicas. Requieren un diseño, ejercido por profesionales adecuadamente formados, que puedan sostener la disciplina frente a otras disciplinas con las que debe, irremediamente, actuar. En este sentido se realizó la consulta diagnóstica a profesionales y docentes que se desarrolla en el capítulo: *Problemas y temas actuales del diseño*.

Las carreras de grado de diseño, como ya hemos observado han centrado su accionar en el dominio de los instrumentos, en la ejercitación artesanal y en la capacitación técnica de los egresados, respondiendo a una demanda básica de ubicación laboral, que desde el campo social se ejerce sobre la institución universidad, particularmente fuerte en estos años en nuestro país.

Haciendo un paralelo con esta situación Barthes, al referirse a la literatura, en su ensayo fundacional de la crítica contemporánea dice: “El ejemplo de una escritura cuya función ya no es sólo comunicar o expresar, sino imponer un más allá del lenguaje que es a la vez la historia y la posición que se toma frente a ella” (1976:11), para afirmar más adelante que “la solución de esta problemática de la escritura no depende de los escritores.” (id:88) Necesariamente la respuesta a los problemas de enseñanza del diseño trascienden los estrechos marcos actuales del ejercicio profesional.

El Diseño en los nuevos contextos

El Diseño, motor económico

En un reciente trabajo de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo de la Ciudad de Buenos Aires (2000) se analizó la incidencia del diseño en los establecimientos y puestos de trabajo en la República Argentina, el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires. Este trabajo segmenta la información a partir del concepto Alto Contenido en Diseño elaborado por la misma Secretaría, considerando la producción y los servicios en los que uno de sus principales valores agregados proviene del aporte del diseño. Se consideran a aquellas empresas que requieren del aporte de diseñadores -gráficos, industriales, textiles u otros- que contribuyan en distintos momentos de los procesos de comercialización de sus productos y servicios.

Considerando los 93.000 establecimientos industriales existentes en Argentina, en el 62 % de los casos se produce con alto contenido en diseño. Este por-

centaje aumenta significativamente al considerar únicamente los centros urbanos como el caso del Gran Buenos Aires, donde alcanza el 68% y la Ciudad de Buenos Aires con el 74% de los establecimientos. El 48% de los puestos de trabajo en Argentina pertenecen, de acuerdo al estudio ya mencionado, a establecimientos que producen con alto contenido en diseño. Como en el caso de las empresas, el porcentaje aumenta significativamente en áreas urbanas alcanzando el 53% en el gran Buenos Aires y el 55% de los puestos de trabajo en la Ciudad de Buenos Aires. (Tabla 6 - Figura 4)

Frente a esta situación la demanda laboral de diseñadores aumentó y el Estado comenzó a organizar actividades estimulando su incorporación por los sectores productivos. Se destaca el trabajo realizado en los tres últimos años por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que confluente en la creación

del Centro Metropolitano de Diseño. “El empresario argentino ha comprendido la necesidad del diseño como valor del mercado. Asimismo la competencia con los productos importados obliga a los industriales a resolver la carencia histórica de diseño en sus productos.” (Universidad de Buenos Aires, 2000a) Esta situación nos recuerda la señalada por Bricall respecto al diseño en Barcelona cuando plantea que son tres las paradojas, como las denomina, que dan origen a la singular experiencia pedagógica de la Escuela Elisava que acompaña el gran crecimiento del diseño, vinculado al quehacer económico de Catalunya “¿una industria sin diseño?, ¿un diseño sin una estructura que lo acoja? ¿Y un diseño sin debate?.” (1991:296)

De oficio a disciplina

“No hay un afuera de la práctica, sino que ésta se teje de modo indisociable en la urdimbre sociocultural. Por consiguiente la enseñanza deseable del diseño va más allá de la morfología (...) para involucrarse de lleno en la cultura histórica, en el devenir de la sociedad.” (Arfuch, 1997:227) En lo nuevo, en lo superador, en su confluencia con la historia es cuando el diseño como se conoce hasta ahora se transforma en otro diseño. El oficio se convierte en disciplina, cuando avanza hacia los límites que sus fundadores le han establecido y, sin detenerse en ellos, los sobrepasa en aquello que señala Alejo Carpentier para el campo de la literatura: “La novela debe llegar más allá de la narración, del relato, vale decir: De la novela misma, en todo tiempo, en toda época, abarcando aquello que Jean Paul Sartre llama los contextos.” (1996:9) Para afirmar más adelante que “resulta que ahora nosotros, tenemos que nombrarlo todo -todo lo que nos define, envuelve

y circunda: Todo lo que opera con energía de contexto- para situarlo en lo universal.” (1976:35)

Para la constitución del diseño en disciplina se requiere de la cualidad de la crítica “como ejercicio obligado de la profesión, pero además como práctica política, en el sentido más amplio del término: Como resguardo contra la cancelación del sujeto ético y también, por qué no, como rebeldía, como antídoto. Si el arte y la filosofía cultivaron siempre sus propios anticuerpos, si el diseño marcó precisamente como utopía de un mundo mejor, ¿Porqué no pensar hoy, desde este espacio, más que su conformismo, su molestia, más que su adecuación, su virulencia, su potencia-lidad destructiva? (Arfuch, 1997:228)

En éste contexto, la Maestría como propuesta curricular requiere estimular el intercambio y sostener un debate permanente, acompañando el pasaje de una protodisciplina a una disciplina. El análisis de los planes de estudio de las carreras de diseño en nuestro país permite observar que su organización curricular está orientada hacia el dominio de los factores que intervienen en el proceso de producción que culminan en productos sean afiches, marcas, objetos o campañas. “Realizar estudio, programación, supervisión, inspección y producción de los elementos que posibiliten comunicar visualmente información, hechos, ideas y valores. Actuar en medios gráficos de comunicación, medios audiovisuales, televisión y en sus aspectos gráficos. Efectuar señalización y generación de códigos visuales. Producir creativamente imágenes visuales de instituciones, empresas y productos. Diagnosticar, en empresas públicas o privadas, problemas de comunicación visual. Asesorar en toda actividad en la calidad de mensajes. Intervenir en la confección de normas de sistemas de comunicación pública o privada.” (Universidad Nacional de La Plata,

	Total	Alto contenido en Diseño	%
Argentina	93.156	57.886	62
Gran Buenos Aires	24.922	17.073	68
Ciudad de Buenos Aires	16.244	11.912	74

Tabla 5. Composición de los establecimientos industriales respecto al contenido en Diseño 2000.

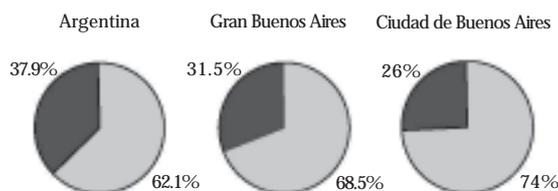


Figura 3. Composición de los establecimientos industriales respecto al contenido en Diseño 2000.

	Total	Alto contenido en Diseño	%
Argentina	1.061.568	505.669	48
Gran Buenos Aires	328.342	176.827	53.9
Ciudad de Buenos Aires	198.461	109.153	55

Tabla 6. Composición de los puestos de trabajo respecto al contenido en Diseño 2000.

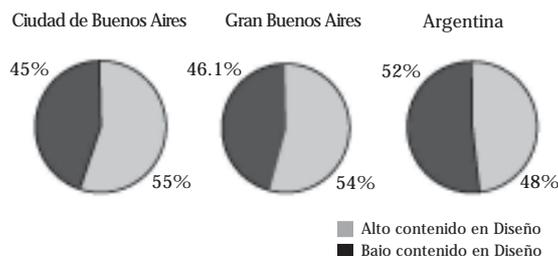


Figura 4. Composición de los puestos de trabajo respecto al contenido en Diseño 2000.

1999) Está presente en toda la oferta universitaria de enseñanza del diseño el concepto de dominio técnico para producir un objeto diseñado de acuerdo a un modelo preexistente organizado en base a leyes con fundamentos empíricas. Los fundamentos empíricos que sostienen la enseñanza actual del diseño se deben en gran medida a la composición actual de los claustros académicos cuyo interés técnico domina su enseñanza universitaria. La producción en el *currículum* técnico que estructura la actual enseñanza del diseño en nuestro país se basa en el respeto a modelos. Aquello que el diseñador debe hacer en una determinada circunstancia se basa en su capacidad de recurrir a modelos y aplicarlos con mayor o menor creatividad y acierto.

Pero los diseñadores enfrentan problemas cada día más complejos que su formación técnica no los capacita para resolver. Esta formación se evidencia hoy insuficiente. El saber de lo suyo y de lo otro es el desafío que enfrentan los diseñadores hoy. Sartori reflexiona sobre el empobrecimiento de la capacidad de entender el tránsito contemporáneo del *Homo Sapiens* al *Homo Videns* (1998:43) y en esta misma dirección Gubern señala que “el mundo ya no es simplemente un entorno físico o perceptivo, sino que constituye un complejo sistema de interacciones entre el sujeto y las imágenes presentes en su espacio social.” (1996:131)

Al no orientar la formación hacia la transmisión de destrezas, al dominio de instrumentos o a la producción respetando reglas establecidas y predeterminadas el rol del docente cambia profundamente y, por lo tanto, modifica la dinámica de todos los actores en el proceso de aprendizaje. El eje de la propuesta curricular de posgrado en diseño debe instalarse en la comprensión, en aquel interés práctico por aprender el medio, para interactuar con él, para no violentarlo al intentar imponerle productos diseñados en base a modelos técnicos. Hoy, en el ámbito educativo, hay un cuestionamiento a los modelos de enseñanza y práctica del diseño, pero esta mirada crítica no sólo es producto de la reflexión sino de la tecnología. Pero la irrupción tecnológica, no modifica la concepción del *currículum* técnico sino, por el contrario, genera a su vez, nuevos modelos, que refuerzan la enseñanza de nuevas destrezas. En la enseñanza actual del diseño hay propuestas teóricas, implícitas, que provienen del saber histórico y tradicional que hunde sus raíces en el, por nosotros denominado, paradigma Bauhaus. Son teorías que, en las aulas universitarias no se debaten, explicitan, reflexionan, o contradicen. Es este marco teórico implícito el que impide el desarrollo del diseño, al negar la incorporación de los aportes de otras disciplinas. Es condición de existencia de un espacio de formación de posgrado que éste se convierta en un lugar de explicitación, reflexión, debate y cuestionamiento de la tradición como condición de jerarquización de la disciplina, razón de ser de este emprendimiento curricular. Al abandonar la producción como objetivo último el *currículum* se desplaza hacia la comprensión, los procesos, los actores y valores. ¿Cómo se logra la comprensión? Mediante la deliberación y el debate.

Ya no se delibera sobre la elección de los medios o recursos a emplear para un diseño, se reflexiona sobre los mismos medios, recursos y diseños sobre su impacto en una determinada situación sobre su modificación contextual. Es muy ilustrativo lo expresado por Saulquin sobre la profunda transformación del escenario laboral de nuestro país y el renovado lugar que los diseñadores pueden ocupar en él: “Porque ocurrió algo bien posmoderno: el poder se fragmentó, y se recombina de maneras novedosas. El diseñador no tenía poder, el que tenía poder era el industrial. Ahora, se vuelven a unir todos los eslabones de la cadena. El poder va a estar en la unión del grupo. ¿De qué manera? Las empresas argentinas más hábiles, se dan cuenta de que el diseño cambió. Incorporan en el proceso de producción a los técnicos, a los diseñadores, incluso a los vendedores. O sea que cuando se hacen las reuniones de creatividad todos funcionan en una alianza que los beneficia. Se dieron cuenta que separados, nadie tiene el poder. El poder está en la unión de los eslabones. La sociedad nueva es horizontal, no vertical.” (Saulquin, 2000:27) Se trata de avanzar más allá del *currículum* técnico cuyo objetivo es que los estudiantes produzcan, de acuerdo a modelos, con un adecuado dominio de las técnicas, instrumentos y materiales para alcanzar un *currículum* práctico. En él se forma para la acción sobre la base de la comprensión de la situación, del entendimiento de los contextos en los que se va a intervenir. Es esta comprensión lo que caracteriza el desafío profesional actual: Formar diseñadores capacitados para construir significados. “Esta acción no se produce como consecuencia de la aplicación de un conjunto de reglas para la acción, sino en la comprensión del significado de la situación. Surge de la deliberación reflexiva de la situación, sobre la acción previa y sobre las explicaciones teóricas que pueden ayudar a la interpretación.” (Grundy, 1991:127)

Comprensión y acción para la aplicación

Este proyecto curricular de posgrado cuya finalidad es contribuir con el diseño para que ingrese definitivamente en la cultura del habla académica en nuestro país se centra en el sujeto que aprende. Citando a Habermas, Grundy (1991) afirma que el necesario vínculo entre comprensión y acción constituye el concepto de aplicación. Esto significa que el diseño curricular de este proyecto se propone estimular la reflexión tanto sobre las situaciones, como sobre las teorías y las acciones a emprender por los diseñadores en sus interacciones con las realidades, con otras profesiones y otras disciplinas. El diseñador que hoy requiere el diseño como disciplina es un hacedor de significados, que transforma situaciones culturales, organizacionales, ambientales y/o sociales en textos que le permiten orientar su intervención. Este es su compromiso con la profesión y la disciplina: Desplazar el diseño de los objetos a los sujetos, de la inmovilidad de los sustantivos a la acción del verbo. Un *currículum* que reubique el diseño como acción cultural, económica, histórica, ideológica y política. “Contemplamos las

imágenes que se apretujan densamente en nuestra iconosfera como algo natural, como si durante toda la historia hubieran estado allí (...) la legitimación del uso social de las imágenes no siempre estuvo aceptada y hubo que luchar encarnizadamente, para que tal legitimación se abriese paso en la cultura occidental.” (Gubern, 1996:51)

Desde esta perspectiva el *curriculum* es una escena de aprendizaje, en la que todos los participantes lo construyen activamente comprometiéndose en su desarrollo. Así como no hay obras acabadas, cerradas, concluidas que existan en forma previa a su puesta en escena podemos afirmar que en esta propuesta no hay lugar para un *curriculum* totalmente acabado, cerrado, previo a su despliegue entre todos los sujetos participantes. Esta estrategia permite crear situaciones de aprendizaje, de acuerdo a las intenciones educativas del proyecto, en las que no se trata de la capacitación en el empleo de las herramientas para ejercer un oficio sino de la experiencia de los participantes a través de “permitir a los estudiantes participar activamente en la toma de decisiones relativa a su propia práctica como aprendices.” (Grundy, 1991:186)

Jerarquización profesional y disciplinar

En Argentina los diseñadores enfrentan una creciente demanda de jerarquización de su profesión. Esta demanda proviene tanto del interior del campo profesional como de factores externos, económicos, culturales y académicos que están actuando. Estas demandas sobre el diseño se organizan en dos grandes vertientes. Una expresa la necesidad de una jerarquización profesional que la equipare a otras profesiones y la otra reclama una jerarquización disciplinar que le permita instalarse en un mismo plano con disciplinas más consolidadas, que han alcanzado un mayor reconocimiento tanto social como económico, tanto universitario como cultural.

La propuesta de creación de una Maestría se constituye como una oportunidad de instalar un espacio universitario para los diseñadores que reconozca la necesidad de avanzar en su capacitación para resolver los nuevos requerimientos profesionales y conceptuales que la sociedad les demanda. Al tratarse de una disciplina joven, más sostenida en personas que en escuelas o movimientos, al no existir certezas, ni experiencias previas en el país se impone una organización curricular que acompañe y madure en este proceso a la par del campo disciplinar en el sentido de considerarla como una organización que además de posibilitar el aprendizaje de sus miembros ella misma aprenda (Senge, 1990), dejando atrás la parcelación actual de la disciplina, propia de una actividad técnica y avanzando hacia una integración de la misma.

Para poder considerar el campo disciplinar del diseño como unidad y actuar en él, la propuesta curricular debe superar la excesiva fragmentación en la oferta de formación de diseñadores. Proceso de aceleración creciente de oferta de títulos que procuran la articulación técnica del diseño con diversas áreas de la

actividad, así han surgido, como se analizó en las páginas anteriores, desde el diseño de interiores al diseño de envases, desde el diseño industrial al audiovisual. La fragmentación profesional tiene su correlato en la fragmentación de la enseñanza universitaria. En Argentina se ofrecen cada día más títulos de grado en este campo. A modo de ejemplo: diseño gráfico, diseño de imagen y sonido, diseño de paisaje, diseño industrial, diseño textil y de indumentaria (Universidad de Buenos Aires, 2000a) son carreras totalmente independientes, sin ninguna articulación curricular entre sí, a pesar de pertenecer a la misma institución. Simultáneo a este desgranamiento del diseño en múltiples ramas, con demandas técnicas cada día más diferenciadas, con sistemas de producción, utilización de materiales e inserción en el sistema productivo que exigen un mayor grado de especificidad en el conocimiento y en las destrezas se observa un creciente empleo del término diseño como verbo y adjetivo aplicado a diferentes actividades humanas. La utilización de la palabra diseño no indica un creciente reconocimiento del término sino un deterioro del mismo al no contar con un sólido apoyo académico, profesional y empresario que lo respalde. En esta línea Zimmerman (1998) tiene significativos aportes.

Muchos diseños, un diseño

La integración del diseño como campo único no es tan novedosa, ya en otra época y con otros planteos, la proponía la Bauhaus. Hoy es posible hablar de un diseño y también de muchos diseños. La enseñanza de los diseños aplicados, donde se privilegia la formación artesanal se plasma, como se describió en las páginas anteriores en currículas técnicas ofrecidas en diversas carreras universitarias de grado en nuestro país. Es la necesidad de la enseñanza de un diseño, como disciplina y no como conjunto de técnicas aplicadas, lo que plantea una demanda al sistema universitario que no puede responderse con la oferta actual de grado. Es en un nivel diferenciado, como la Maestría, donde pueden resolverse las demandas de jerarquización profesional y académica.

Al superar la capacitación técnica especializada en un específico campo, se supera la necesidad, atribuida por las instituciones universitarias al mercado, de fragmentar la enseñanza en parcialidades, organizando el *curriculum* en una extensa cantidad de asignaturas. La carrera de Diseño Gráfico en la Universidad de Buenos Aires (2000) se estructura en 28 asignaturas (UBA 2000a), en la Universidad de Belgrano en 25 (Universidad de Belgrano, 2000), son ejemplos que se repiten en todas las propuestas universitarias de grado. No se trata de agrupar algunas asignaturas y cambiarles la denominación, sino de entender que a nivel de posgrado ya no se enseña técnicas, temas o procedimientos. Se abordan pro-blemas, y desde este abordaje se trabajan cuestiones metodológicas que contienen y le dan sentido a los aspectos instrumentales. “Al abuso de especificidad debemos oponer el desborde de la generalidad.” (Breyer, 1997:68)

Los problemas que enfrentan hoy los diseñadores, y que no alcanzan a resolver adecuadamente con su formación de grado por su complejidad o escala, reclaman un diseño que se instale como disciplina abarcadora, que entienda conceptualmente dichos problemas y pueda intervenir para resolverlos. Al definir que la organización curricular se plantea en torno al problema como núcleo de los procesos de aprendizaje se despliega modificaciones estructurales respecto a los diseños curriculares de grado, en cuestiones como el rol del docente y del estudiante, las metodologías de trabajo, la articulación teórico-práctica, la producción académica y los vínculos con el campo profesional, entre otros.

Este proyecto al no reconocer antecedentes en el país se encuentra, en su primera etapa de implementación, frente a una ausencia de profesionales con títulos de posgrado en diseño, que serían los naturales docentes de una maestría como sucede en otros campos disciplinares. Por lo tanto hay que adoptar otra estrategia para el desarrollo del claustro docente. El proyecto requiere, y este es uno de sus aportes, contar con docentes de diversa extracción y formación cuya confluencia cubra, con creces, la ausencia de profesores con posgrados específicos. Al considerar que el núcleo de los procesos de aprendizaje de la maestría son problemas y que no existen docentes que puedan abordar cada uno de ellos en forma independiente y en su totalidad, es necesario pasar del concepto de clase tradicional -división de roles, transmisión de conocimientos, puesta en el espacio, empleo de recursos- a la conformación de un espacio de aprendizaje que estimule intercambio y debate, indagación, búsquedas y reflexiones entre todos los participantes. Se hace realidad aquí aquello que nos recuerda a Freire sobre los procesos de aprendizaje en los que ya no hay maestros y alumnos sino sujetos que aprenden. En una propuesta de Maestría que actúe sobre el Diseño como campo en formación y permanente reflexión, no se puede enseñar desde un enfoque tradicional. Todos los participantes aprenden desde distintas experiencias, desde sus trayectorias profesionales y académicas previas y personales. El problema como centro del proceso de aprendizaje está sostenido por una concepción que contempla la integración de saberes. Recurriendo al campo de la música para ejemplificar, más que una propuesta coral bajo la dirección de un corifeo nos encontramos, en este proyecto, con un enfoque polifónico que reconoce las distintas voces que participan en el proyecto para confluir en una melodía conjunta en la que a pesar que cada participante mantiene su identidad, de ahí la riqueza de la Maestría, se trabaja en torno a un objetivo común: Entender los problemas e intervenir para resolverlos y al mismo tiempo prepararse

para comprender los renovados escenarios sobre los que van a actuar.

Esta estrategia polifónica, requiere de docentes que provengan de diferentes experiencias y profesiones y que asuman distintos roles en el proyecto, complementarios entre sí. Por un lado se requiere de destacados profesionales del diseño, con experiencias significativa en el campo profesional, que colaboren con la identificación primero, y el abordaje y tratamiento posterior, de los nuevos problemas en los que se trabajan. Complementariamente se necesitan docentes con formación de posgrado en disciplinas conexas con sus aportes en el análisis y tratamiento de los problemas, así como en la resolución y evaluación de los resultados de las intervenciones. La formación de posgrado en estos profesores contribuirá en la instalación y sostenimiento, en los primeros años del proyecto, de una cultura académica propia de este nivel. La inexistencia de formación de posgrado en nuestro país puede, subsanarse parcialmente, con la colaboración de instituciones universitarias de otros países. De estos dos grandes grupos docentes no se pueden prescindir de ninguno porque el aporte de los miembros de cada uno de ellos es fundamental para un adecuado desarrollo de la maestría, que integre distintas perspectivas sobre el campo del diseño, para su instalación académica y enriquecimiento profesional. Cada docente de acuerdo al lugar de pertenencia y experiencia profesional y académica, puede contribuir en forma teórica, metodológica o instrumental a través de conferencias, seminarios o talleres. Esto requiere una coordinación académica que trabaje en la complementariedad de todas las acciones.

Si los aportes de los docentes y profesionales cuya contribución es imprescindible, pero necesariamente parcial respecto a la complejidad del problema de diseño a analizar y resolver, no están adecuadamente articulados entre sí, puede reproducirse en este nivel la fragmentación de saberes que críticamente fue señalada en el caso de las carreras de grado. Como el problema se plantea como núcleo del proceso de aprendizaje, los aportes de los docentes, deben coordinarse y aquí se impone la figura de la coordinación académica que interprete el avance del proceso de aprendizaje de todos y cada uno de los maestrandos, articule el aporte de cada docente y organice las actividades. La convocatoria e incorporación de diferentes docentes, con el reconocimiento de su diversidad, supone una necesaria diversificación de aprendizajes, recurso básico para la Maestría. Esta diversificación de aprendizajes implica el reconocimiento y respeto de las experiencias y formaciones de cada uno de los sujetos que aprenden.

Problemas y temas actuales del Diseño

Consulta a profesionales docentes

Luego de analizar la creciente oferta universitaria en carreras de diseño y de comprobar la importancia que adquiere el diseño como valor agregado en los establecimientos industriales en nuestro país, se organizó una consulta a profesionales sobre los problemas y temas actuales del diseño en la perspectiva de ir delimitando el campo de acción de la Maestría propuesta. El cuestionario fue aplicado a una muestra de 66 profesionales, 33 diseñadores y 33 no diseñadores. Se consultó por un lado a aquellos que tienen una formación en diseño, trabajan profesionalmente en este campo y dictan asignaturas específicas en diferentes carreras de diseño -gráfico, industrial, interiores, indumentaria-, pertenecientes a varias instituciones educativas. Por otro lado se consultó a profesionales de diferentes campos de las comunicaciones que en su práctica laboral se vinculan con diseñadores y que también dictan clases en carreras de diseño en distintas instituciones universitarias. Esta población es la que mejor puede entender los problemas y temas actuales del diseño. Del total de los consultados 35 son hombres (53%) y 31 son mujeres (47%). Esta presencia mayoritaria de los hombres se conserva en el grupo de los diseñadores con 20 hombres (61%) y 13 mujeres (39%) mientras que se invierte en el grupo de los no diseñadores con 15 hombres (45%) y 18 mujeres (55%). (Tabla 7 - Figura 5).

Las edades del total de los consultados se concentran en la franja de 30 a 50 años con la mayoría entre 36 y 40 años (15 consultados) pocos con menos de 30 años y pocos mayores de 50 años. Dividiendo los consultados en dos grandes grupos tenemos 30 consultados hasta 40 años y 36 consultados mayores de 41 años. El criterio de organizar por edades en dos grandes grupos será útil al analizar la dependencia entre inclinación a las respuestas y edad de los consultados. (Figura 6)

Observamos que los diseñadores consultados son más jóvenes. Hasta 40 años se consultó a 19 diseñadores y mayores de 41 años se consultó a 14 diseñadores. Más adelante se señalará que los profesionales de diseño son más jóvenes, porque las carreras de las que egresaron han sido creadas recientemente. En cambio como se observa en la Figura 8 los no diseñadores de la muestra son egresados de carreras creadas anteriormente.

Los no diseñadores consultados de la muestra son mayores que los diseñadores. Hasta 40 años se consultó a 11 no diseñadores mientras que mayores de 40 años participaron 22 no diseñadores.

Los diseñadores consultados son más jóvenes y se concentran en la franja de 31 a 40 años (Figura 7). Esto sin duda se debe al impacto que significó el comienzo de la carrera de diseño en la Universidad de Buenos Aires en el año 1986, seguido por la Universidad de Palermo en el año 1990 y posteriormente

Consultados	Total	%	Hombres	%	Mujeres	%
Diseñadores	33	50	20	61	13	39
No Diseñadores	33	50	15	45	18	55
Total	66	100	35	53	31	47

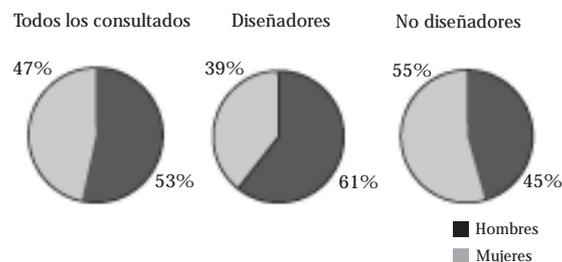


Tabla 7. Distribución de los consultados según género.

Figura 5. Distribución de los consultados según género.

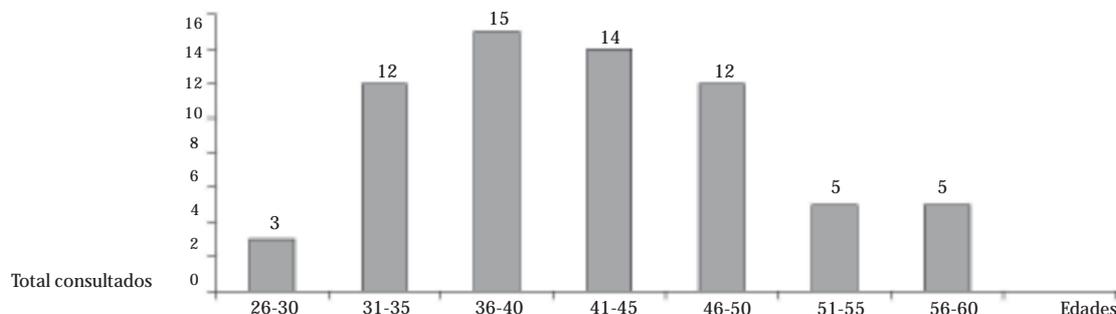


Figura 6. Distribución del total de los consultados según edades.

por otras universidades; resulta difícil contar con diseñadores con títulos profesionales de mayor edad. Solamente aquellos egresados de las Universidades Nacionales de La Plata y Cuyo que dictan la carrera desde comienzos de los años sesenta. Los no diseñadores consultados son de mayor edad que los diseñadores y se concentran en la franja de 41 a 50 años. (Figura 8)

Así se relevaron las opiniones de quienes actúan en el campo profesional del diseño desde una perspectiva amplia, al consultar a diseñadores y comunicadores que además son docentes involucrados en actividades de formación universitaria. (Tabla 8 - Figura 9) El cuestionario de respuesta abierta se organizó con dos preguntas.

La primer pregunta ¿Qué problemas de la práctica profesional el diseñador no puede resolver con su formación universitaria? está orientada a delimitar el campo de análisis en la relación formación universitaria y práctica profesional partiendo del conocimiento de la existencia de una significativa brecha entre formación y demanda laborales. Se orientó la pregunta a diseñadores y a otros profesionales que actúan, laboral y académicamente con diseñadores, porque en la práctica cotidiana el diseñador se involucra con otros profesionales en el ejercicio de su actividad y todos ellos pueden realizar aportes

complementarios para esta exploración. Se limitó la consulta a quienes, además de su actividad profesional, están involucrados en la formación universitaria, porque el indagar sobre la relación entre formación y práctica requiere que quienes respondan tengan un adecuado conocimiento de ambas cuestiones. A partir de detectar estas dificultades en el espacio laboral se realiza la segunda pregunta del cuestionario ¿Qué temas considera que debe abordar una Maestría en diseño? Se trata de establecer, a través de la opinión de los consultados, que áreas de la actividad profesional no cubiertas con la formación de grado y que requiere el campo profesional actual, pueden ser incorporadas y desarrolladas formalmente en una maestría.

Problemas actuales del diseño

La lectura y análisis de los cuestionarios permite extraer señalamientos sobre los temas significativos que expresan necesidades profesionales que los diseñadores no pueden resolver adecuadamente apoyándose solo en la formación que brindan las universidades actualmente y que a juicio de los consultados pueden desarrollarse en una maestría en diseño. A continuación se transcriben, como primer acercamiento a los cuestionarios, las respuestas que

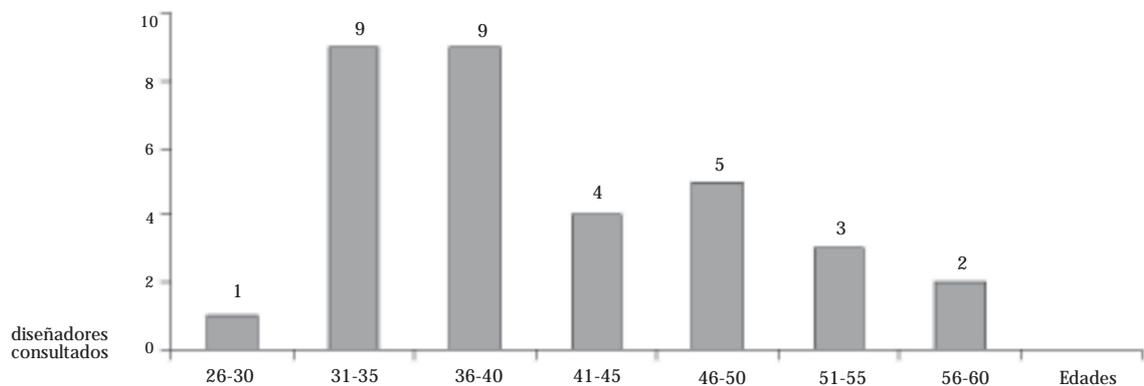


Figura 7. Distribución del total de los diseñadores consultados según edades.

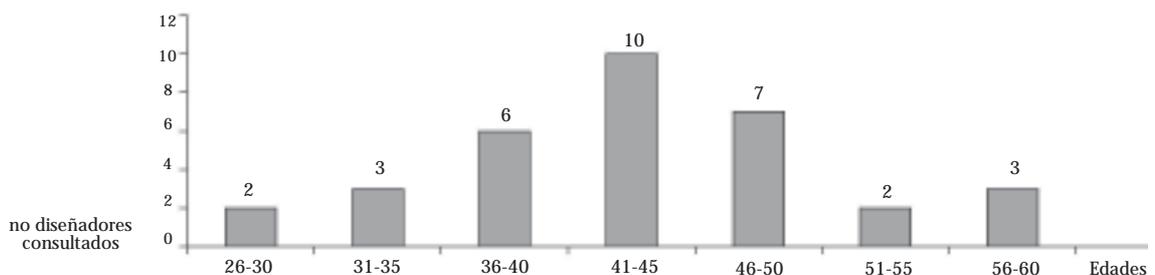


Figura 8. Distribución del total de los no diseñadores consultados según edades.

se destacan señalando facetas del ejercicio profesional actual de los diseñadores observados por el conjunto de los entrevistados. Las respuestas y propuestas se agrupan en grandes áreas diferenciando los aportes de diseñadores y no diseñadores. Sin plantear categorías *a priori* y a partir de su lectura y análisis, las respuestas a la primer pregunta del cuestionario se pueden organizar en grandes categorías que agrupan los problemas que un diseñador no puede resolver con su profesión:

- a- Nuevas tecnologías. Nuevos campos laborales.
- b- Articulación teórica-práctica.
- c- Cuestiones económicas y presupuestarias.
- d- Ubicación en el mercado laboral.
- e- Gestión profesional.
- f- Recursos comunicacionales.

a. Nuevas tecnologías. Nuevos campos laborales. La formación en tecnologías informáticas está muy presente en los cuestionarios respondidos por los profesionales jóvenes de Diseño Gráfico. Para los diseñadores gráficos el dominio de estas herramientas se vincula directamente con las posibilidades de su primera ubicación laboral “la informática como manera de trabajar”, “el diseño de páginas *web*”, “el manejo de los programas de diseño fundamentales para conseguir trabajo”. Asimismo desde una perspectiva más amplia se señala la necesidad de abrirse a las “tendencias del diseño en el mundo”, “las diversas aplicaciones que van surgiendo según nuevas necesidades” y “como será el diseño en la década 2000 - 2010” buscan una apertura que prepare para los desafíos de la profesión en el futuro. Otra línea significativa en las respuestas está vinculada a los nuevos campos en que el diseñador puede actuar, aquellos “que necesita nuestro entorno”, “insertar el diseño en la vida cotidiana”, “diseño para la educación”, “la función social del diseño” “hacia un diseño diferencial relacionado con la salud”.

b. Articulación teórica - práctica. Aporte de otras disciplinas

Se le requiere al diseñador el dominio y ejercicio de un “pensamiento estratégico y comunicación estratégica” que a través de “relacionar los campos teóricos y prácticos pueda contribuir a repensar el perfil de la profesión en un contexto dramáticamente inestable” a través de la “planificación y desarrollo

de diseño en equipos transdisciplinarios”. Este aspecto de “trabajo con otras disciplinas”, procurando una “visión integradora” es particularmente señalada por profesionales que provienen de campos no proyectuales procurando “su integración -la de los diseñadores- a un plan de comunicación integral, reconociendo que es un eslabón importante, pero no el único”. Se requiere a la Maestría la “profundización en otras disciplinas”, así se abre el campo del diseño a la incorporación de otros saberes que contribuyan a conformar “una lectura crítica de la comunicación actual a través de disciplinas como la semiología y la lingüística”, para “ampliar la perspectiva teórica del profesional.”

Se reconoce el lugar de la reflexión teórica para el enriquecimiento del ejercicio profesional: “Brindar un aparato teórico acorde a la necesidad de analizar, controlar y evaluar procesos de diseños -para una articulación entre teoría y práctica junto a la elaboración de una lectura crítica de su trabajo y del de sus pares” enmarcando el alcance profesional del diseñador en el campo comunicacional “no sólo trabajo de diseño de marca, sino comunicación de la marca” con el “conocimiento de audiencias, públicos y opinión pública”, “falta una visión global de la diversidad de medios existentes y la diversidad de posibilidades en el campo de acción”, “la falta de conocimiento histórico acerca del diseño y sus principales referentes impiden una evolución formal de su propia producción”.

“Salirse del lugar del diseñador para poder ver desde afuera”. Se señala la necesidad de formación en “estrategias relacionadas con el manejo de grupos de trabajo”, “formación de grupos interdisciplinarios para la realización de trabajos”, y “trabajo en equipo para grandes emprendimientos”. Se vincula el trabajo en equipos a la necesaria “transformación del discurso proyectual -hacia la- ampliación del concepto de diseño”, proponiéndose un mayor énfasis en la teoría y crítica, “indagación sobre el recorte del campo investigación y sobre las características del proceso proyectual.”

En los cuestionarios surgen otros temas que es importante considerarlos para el diseño curricular de la Maestría. Entre ellos la demanda de la incorporación de “metodología de investigación” (68) que permita conocer las nuevas realidades para encarar los nuevos desafíos profesionales de los diseñadores de nuestra época.

Consultados	Hasta 40 a	%	Mayores de 41a	%	Total	%
Diseñadores	19	57	14	43	33	50
No Diseñadores	11	33	22	67	33	50
Total	30	45	36	55	66	100

Tabla 8. Distribución de los consultados según edades.

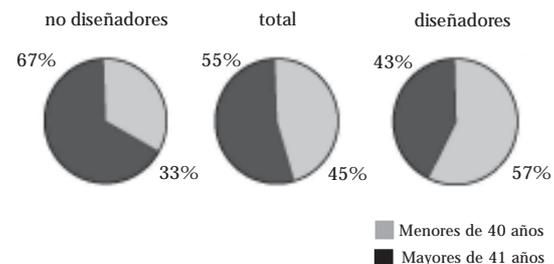


Figura 9. Distribución de los consultados según edades.

c. Cuestiones económicas y presupuestarias

Se demanda una formación que permita contextualizar la producción del diseñador en los “problemas del mercado”, para instalar el “concepto de diseño como valor y bien económico”. El diseño ya no puede sobrevivir en forma aislada, hoy se requiere una “síntesis entre diseño, economía y rentabilidad” ampliando el área de incumbencia de los diseñadores, que hoy no pueden abordar adecuadamente con su formación actual, para ampliar su campo profesional “conocer las herramientas financieras y de gestión sin que estén disociadas del proceso de diseño”. Los requerimientos que en este campo se ejerce sobre los diseñadores y para los que no capacita la formación actual, son una adecuada “inserción en el ámbito productivo” con conocimientos de “confección y planificación de presupuestos” para poder “generar y desarrollar negocios.”

d. Ubicación en el mercado laboral

El “encuentro con el cliente”, y la “preparación para el mercado actual” está presente en casi todos los encuestados. Se plantea casi como una constante el pedido de “más intercambio con empresas” que enmarca el vínculo del diseñador con el comitente-cliente que solicita el proyecto de diseño. Las respuestas a este punto deben tomarse como una especie de advertencia por parte de los consultados para que un proyecto de posgrado no se instale en el campo académico olvidando los requerimientos profesionales. Por lo tanto y en línea con lo desarrollado en las páginas anteriores no debe olvidarse la necesidad del mejoramiento profesional como objetivo central a partir de la consolidación del diseño como disciplina.

e. Gestión profesional

En algunos se orientan hacia la cuestión de la gestión “debido a su desconocimiento y falta de comprensión de la especialidad gestión organizacional inhabilita -al diseñador- para puestos gerenciales”, se solicita que la maestría encare la formación respecto a todos los aspectos del “gerenciamiento de diseño, desde la organización empresaria hasta el concepto de diseño como valor y bien económico”. A partir de entender y atender las demandas del mercado, que en muchos cuestionarios se identifica como mejoramiento del vínculo con el cliente se explicita la necesidad de satisfacer carencias de la práctica profesional: “Gestión, planificación y administración” “herramientas para mejorar la relación profesional con el cliente: gestión y marketing” “desarrollo del planeamiento” “el manejo organizacional” “fortalecer el criterio de management de la profesión” y “la gestión del diseño como preparación del diseñador para las nuevas responsabilidades de una empresa”.

f. Recursos comunicacionales

Se señala, asimismo, la necesidad de un adecuado trabajo en equipo con profesionales provenientes de diferentes campos para encarar “aspectos económicos, no tanto los de pequeña escala, sino aquellos que comprometen la intervención combinada de

profesionales”. Se presenta así como la única posibilidad de desarrollar proyectos de envergadura que los profesionales del diseño se capaciten en el trabajo en equipo. Significa reconocer que los trabajos de diseño se enmarcan en proyectos y estrategias organizacionales y comunicacionales que los integran. “Desarrollo de la capacidad de gestión en el campo comunicacional”, “integración con otras áreas de gestión de la comunicación institucional” para poder intervenir activamente en la “planificación y realización de proyectos de comunicación institucional”. Coincidiendo con Chaves “El diseño formará parte de la cultura de la gestión en todo tipo de organización y la gestión de la comunicación formará parte de la cultura del diseño.” (1997:132)

Se trabajó sobre 71 respuestas del total de consultados, 40 de ellas corresponden a diseñadores y 31 a no diseñadores. La articulación teórico-práctica señalada por el 30% de los consultados, acompañado de la problemática de las nuevas tecnologías, con el 25%, son los principales dificultades detectadas en la formación universitaria de los diseñadores que no los prepara para resolver los trabajos actuales. Ambas cuestiones ubican la problemática del diseñador universitario en el marco de las dificultades señaladas reiteradamente en la desarticulación de la formación universitaria con el campo productivo. (Tabla 9)

El total de los consultados, diseñadores y no diseñadores, destacan los dos principales aspectos: Nuevas tecnologías y articulación teórica-práctica -con el 25% y 30% del total de respuestas- como los grandes problemas de formación que se evidencian en el momento de actuar profesionalmente. (Tabla 10) Los otros cuatro factores señalados tienen una consideración similar, ubicados en un segundo plano respecto a los primeros.

Las respuestas A y B de este subgrupo concentran el 55% del total, igual comportamiento de las mismas respuestas en el total de la muestra (Figura 10).

La mayoría de las respuestas de los diseñadores destacan, al igual que el total de los consultados, la desarticulación teórica práctica con 12 respuestas (30%) y la deficiente formación en el manejo de las nuevas tecnologías con 10 respuestas (25%). A diferencia del otro subgrupo los otros tres aspectos señalados tienen alta respuesta y la importancia que le otorgan a los mismos no está muy distante de la que otorgan a los aspectos principales. Las cuestiones económicas presupuestarias reciben 7 respuestas, la ubicación en el mercado laboral 5 y la gestión profesional con 6, conforman un conjunto de falencias en la formación universitaria de los diseñadores. Estas respuestas, de ahí su importancia, expresan reflexiones basadas en las experiencias vividas dentro del ejercicio profesional del diseño por diseñadores que han experimentado ellos mismos el tránsito de la universidad al trabajo.

A través de sus respuestas los no diseñadores señalan, al igual que los diseñadores, que las dificultades en el quehacer profesional radican básicamente en la articulación teórica práctica y la cuestión tecnológica. Pero al observar las respuestas de este grupo se destacan dos aspectos. Por un lado las económicas

presupuestarias, la ubicación en el campo laboral y la gestión profesional son apenas considerados en las respuestas. Son, sin duda, preocupaciones específicas de los diseñadores. Son necesidades que se evidencian en el ejercicio profesional cuando los diseñadores deben resolver trabajos de cierta magnitud y complejidad y sienten que, con la formación universitaria no saben elaborar un presupuesto, ubicarse adecuadamente en el medio laboral y gestionar proyectos de mediana o gran escala. Estos aspectos, desde otros profesionales, no son evaluados con la misma intensidad. Sin embargo, aparece un aspecto novedoso, totalmente ignorado por los diseñadores: Los recursos comunicacionales con siete respuestas y un 23%, se ubica como el tercer factor en importancia para el grupo de los no diseñadores. Este aspecto señala, desde fuera de la profesión, la dificultad que tienen los diseñadores en la práctica profesional, para comunicarse con los contextos con los que in-teractúan. (Tabla 11 - Figura 11)

En base al análisis descriptivo de datos surge una gran preponderancia de las respuestas A y B respecto de

los problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver son su formación de grado tanto en el grupo de los diseñadores como en el de los no diseñadores como puede observarse en los cuadros y figuras de las páginas anteriores.

A través de la teoría de las probabilidades se tratará de verificar si existe relación de dependencia entre inclinación hacia respuesta B, respecto a la articulación entre teoría y práctica, que fue la que tuvo mayor cantidad de respuestas y el campo profesional del consultado.

Se analizará si existe dependencia entre inclinación a respuesta B sobre la articulación teórico-práctica como un problema profesional que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado y la edad de los consultados.

Agrupando las respuestas por edades en dos grandes grupos tenemos 11 respuestas de consultados hasta 40 años y 10 respuestas de consultados mayores de 41 años.

Se observa que hay dependencia entre inclinación hacia respuesta B y edad de los consultados de la

	Todos los consultados		Diseñadores consultados		No diseñadores consultados	
	Cantidad respuestas	%	Cantidad respuestas	%	Cantidad respuestas	%
A Nuevas tecnologías	18	25	10	25	8	26
B Articulación teoría-práctica	21	30	12	30	9	29
C Cuestiones económicas presupuestarias	9	13	7	18	2	6
D Ubicación en el mercado laboral	8	11	5	12	3	10
E Gestión profesional	8	11	6	15	2	6
F Recursos comunicacionales	7	10	-	-	7	23
	71	100	40	100	31	100

Tabla 9. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado

	Todos los consultados		Todos los consultados	
	Cantidad respuestas	%	Respuestas acumuladas	% acumulado
B Articulación teórico-práctica	21	30	21	30
A Nuevas tecnologías	18	25	39	55
C Cuestiones económicas-presupuestarias	9	13	48	68
D Ubicación en el mercado laboral	8	11	56	79
E Gestión profesional	8	11	64	90
F Recursos comunicacionales	7	10	71	100

Tabla 10. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según todos los consultados.

muestra. El grupo de hasta 40 años expresa con mayor claridad que la relación teoría-práctica es un problema profesional que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado.

Se analizará si existe dependencia entre inclinación a la respuesta A sobre las nuevas tecnologías como problema profesional que los diseñadores no pueden resolver con su título de grado y la edad de los consultados. Si se agrupan las respuestas por edades de los consultados en dos grandes grupos tenemos 6 respuestas de consultados hasta 40 años y 12 de consultados mayores de 41 años. (Tabla 14)

Se observa que hay dependencia entre inclinación a respuesta A y edad de los consultados de la muestra. El grupo mayor a 41 años ubica decididamente la cuestión de las nuevas tecnologías como un problema profesional. No así el grupo de hasta 40 años que, probablemente haya tenido una mayor capacitación en el dominio de las nuevas tecnologías en su formación universitaria o en un proceso de educación continua. Del total de la muestra se observa que hay una dependencia entre inclinación hasta respuesta B y campo profesional de los consultados. (Tabla 15) Los diseñadores expresan con mayor claridad que la relación teórica-práctica es un problema del ejercicio profesional. Continuando el análisis de las respuestas a la primera pregunta del cuestionario se tratará de verificar si

existe relación de dependencia entre inclinación hacia respuesta A, respecto a las nuevas tecnologías y el campo profesional del consultado.

Del total de la muestra se observa que hay dependencia entre inclinación hacia respuesta B y campo profesional de los consultados. Los diseñadores consultados jerarquizan la problemática de las nuevas tecnologías en el ejercicio profesional. (Tabla 16)

Los temas actuales del diseño

La segunda parte del cuestionario se abre a los consultados para que propongan temas que debería incorporar una Maestría para la formación de los actuales profesionales del diseño. Para estas cuestiones, como en el caso de la detección de problemas, no se plantearon categorías *a priori* sino que se generaron a partir de las respuestas que se organizaron en los siguientes categorías:

- a- Creatividad
- b- Teoría y crítica del diseño. Aporte de otras disciplinas
- c- Gestión profesional
- d- Recursos comunicacionales
- e- Nuevos campos de aplicación del diseño
- f- Nuevas tecnologías
- g- Cuestiones económica y presupuestarias

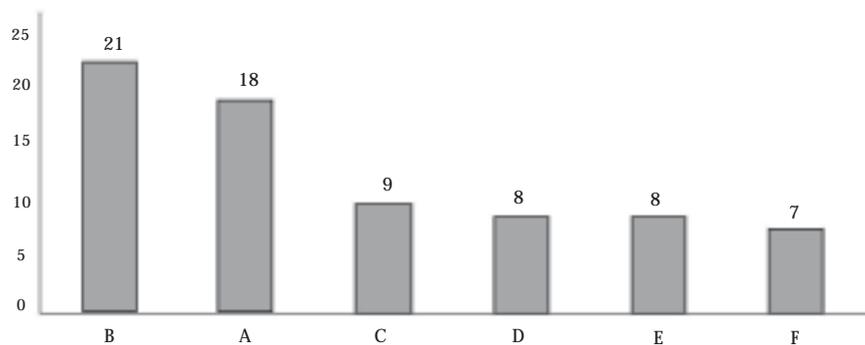


Figura 10. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según todos los consultados.

	Diseñadores consultados		Diseñadores consultados	
	Cantidad respuestas	%	Respuestas acumuladas	%
B Articulación teórico-práctica	12	30	12	30
A Nuevas tecnologías	10	25	22	55
C Cuestiones económicas-presupuestarias	7	18	29	73
E Gestión profesional	6	15	35	88
D Ubicación en el mercado laboral	5	12	40	100

Tabla 11. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los diseñadores consultados.

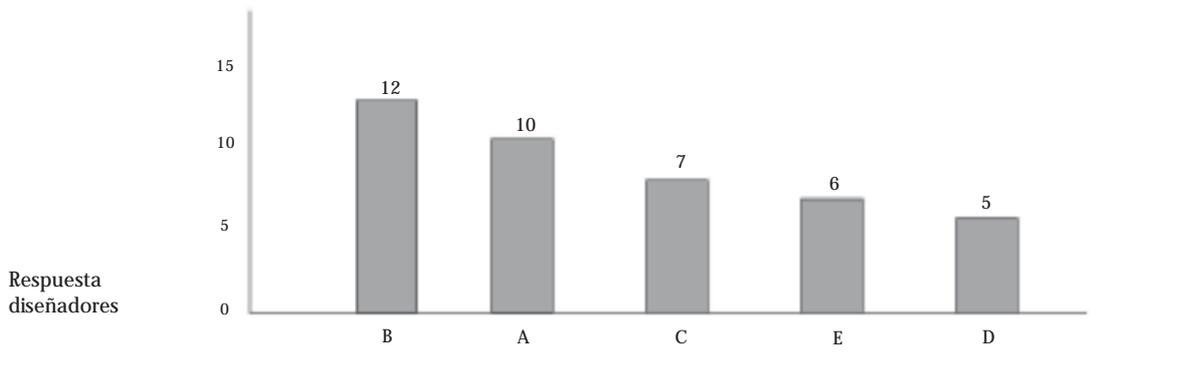


Figura 11. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los diseñadores consultados.

	No diseñadores consultados		No diseñadores consultados	
	Cantidad respuestas	%	Respuestas acumuladas	%
B Articulación teórico-práctica	9	29	9	29
A Nuevas tecnologías	8	26	17	55
F Recursos comunicacionales	7	23	24	78
D Ubicación en el mercado laboral	3	10	27	88
C Cuestiones económicas-presupuestarias	2	6	29	94
E Gestión profesional	2	6	31	100

Tabla 12. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según no diseñadores consultados.

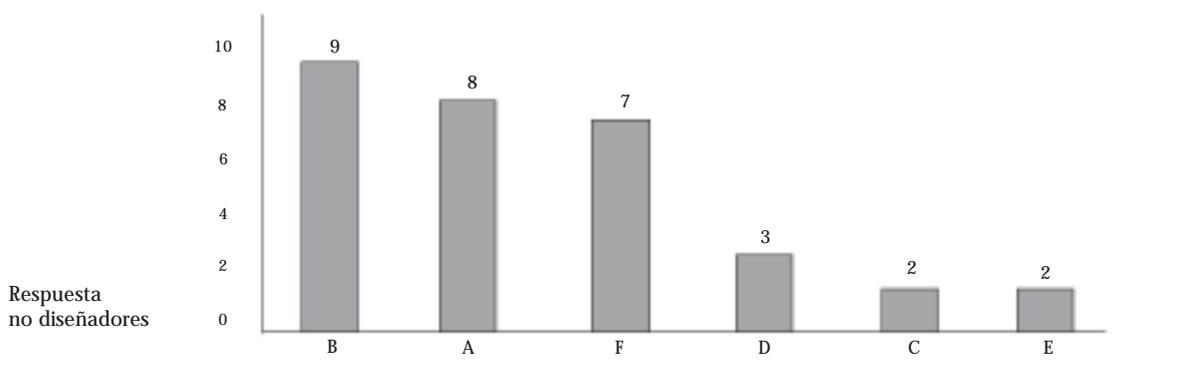


Figura 12. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según no diseñadores consultados.

En el listado de las categorías temáticas a incluir en la Maestría se observa una casi total coincidencia respecto a las categorías de los problemas que los diseñadores no pueden resolver con su actual formación de grado. Así las respuestas de los temas a incluir en la maestría, de acuerdo a los consultados, tienen que ver con la solución de los problemas profesionales detectados. Surge, sin embargo una nueva categoría con un significativo 14% del total de respuestas y es la de creatividad.

A pesar que la creatividad de los diseñadores argentinos no es señalada como un problema en el ejercicio profesional actual, se observa la necesidad de sostener su desarrollo y ejercicio, en el marco de la maestría, a efectos de “adaptar la creatividad a la sociedad en que se desarrolla”. “Estimular la creatividad” es una solicitud que nos recuerda que el diseño por más que avance hacia nuevos campos del conocimiento y enriquezca su ejercicio profesional no debe renegar de sus orígenes, estrechamente vinculados a la práctica artística, que en los cuestionarios esta presente bajo el concepto de creatividad. “Generar propuestas realmente originales e innovadoras” sin olvidar el concepto de diseño como función de “adaptación de lo creativo a las necesidades emergentes”. (Tabla 17)

Del total de respuestas 48 pertenecen a diseñadores y 31 a no diseñadores. Analizando los totales se destaca con el 24% de las respuestas la necesidad de incluir en la Maestría cuestiones teóricas sobre el diseño desde una perspectiva crítica. Esta respuesta es muy importante, porque señala que la superación de las dificultades profesionales puede encontrarse en la consolidación de la disciplina a través de la reflexión teórica. Este señalamiento se complementa con el 20% de las respuestas que corresponden al tema planificación y gestión con 16 respuestas. En

	Diseñadores	No diseñadores	Total
Respondieron B	12	9	21
No respondieron B	21	24	45
Total consultados	33	33	66

Tabla 13. Relación de dependencia entre respuesta B y campo profesional

	35	36-40	41-45	46-50	+50	Total
Respondieron A	2	4	3	5	4	18
No respondieron A	13	11	11	7	6	48
Total consultados	15	15	14	12	10	66

Tabla 15. Edad de los consultados respuesta A

un segundo nivel se ubican las cuestiones vinculadas al desarrollo de la creatividad, las nuevas tecnologías y las cuestiones económicas presupuestarias con 14 y 13% de respuestas. En un tercer nivel, de los temas a incluir en la Maestría, se encuentran los recursos comunicacionales y nuevos campos de aplicación con menos del 10% de las respuestas cada uno.

Las respuestas B y C del total de la muestra concentran el 44% de las respuestas. (Figura 13) Se observará al analizar por grupo profesional (Figuras 14 y 15) que este comportamiento es diferente.

Es interesante observar algunos aspectos clave en la práctica profesional del diseñador como las nuevas tecnologías que fue considerado con el 25% de las respuestas pasa a tener sólo un 13% en el momento de considerar la Maestría como el ámbito adecuado para lograr la capacitación que necesitan los diseñadores en este tema. El caso inverso es el tema de gestión que solo es considerado con un 11% de las respuestas como problema. Sin embargo en el momento de considerarlo para incluir en la Maestría recibe un 20% de las propuestas. Los consultados (Tabla 19) consideran que en una propuesta de posgrado se pueden incluir para trabajar y resolver solo algunas de las dificultades profesionales del diseño actual.

Para este grupo teoría y crítica del diseño es el principal tema que debe incluirse en una Maestría con un 29%, en algún aspecto entienden que así se puede solucionar los señalamientos de los problemas profesionales que el diseñador no puede resolver con su formación de grado, destacándose la articulación teórico-práctica con el 30% de las respuestas de este mismo grupo.

Gestión profesional es valorizada en esta segunda pregunta con un 21% de las respuestas frente al 15% que lo señaló como un problema.

	35	36-40	41-45	46-50	+50	Total
Respondieron B	5	6	4	2	4	21
No respondieron B	10	9	10	10	6	45
Total consultados	15	15	14	12	10	66

Tabla 14. Edad de los consultados respuesta B

	Diseñadores	No diseñadores	Total
Respondieron A	10	8	18
No respondieron A	23	25	48
Total consultados	33	33	66

Tabla 16. Relación de dependencia entre respuesta A y campo profesional

Son los diseñadores consultados los que consideran que los temas centrales a incluir en la Maestría son teoría y crítica del diseño, con 14 respuestas y gestión profesional con 10. Entre ambos acumulan el 50% de las respuestas. (Tabla 20)

Se observa que gestión profesional con el 20% de las respuestas es considerado como uno de los temas a incluir en la Maestría a pesar que este grupo solamente lo señaló con un 6% en el momento de diagnosticar problemas.

Teoría y crítica es, para este grupo, el tercer tema en importancia a incluir en una Maestría con el 16% a diferencia del 29% de las respuestas que obtuvo esta cuestión entre los diseñadores.

Entre los no diseñadores las respuestas están más distribuidas. Se destaca la cuestión de la creatividad, con 7 respuestas (23%), que apenas fue considerada por el grupo de diseñadores (8%). Con respuestas similares aparecen teoría y crítica y gestión profesional coincidiendo en este aspecto con las respuestas de los diseñadores. Los recursos comunicacionales continúan con la importancia señalada en la detección de problemas por este mismo grupo, aquí es considerado un aspecto importante por el 16% de las respuestas mientras que los diseñadores la consideran solo con un 4% .

En base al análisis descriptivo de datos de total de las respuestas a la pregunta áreas y temas para ser desarrollados en una maestría, surge una preponderancia de las respuestas B y C como puede observarse en los cuadros, figuras de las páginas anteriores. Se tratará de verificar la relación de dependencia entre inclinación hacia respuesta B, que expresa la necesidad de jerarquizar en una Maestría a teoría y crítica del diseño y el campo profesional del consultado.

Se observa que hay una clara dependencia entre

inclinación hacia respuesta B y campo profesional de los consultados. Los diseñadores son el grupo que expresa con mayor claridad la necesidad de incluir una formación teórica, y a la vez crítica del diseño en la Maestría.

Continuando el análisis de las respuestas a la segunda pregunta del cuestionario se tratará de verificar si existe relación de dependencia entre inclinación hacia la respuesta C, sobre gestión profesional y el campo profesional de los consultados.

Del total de la muestra se observa dependencia entre inclinación hacia respuesta C y campo profesional de los consultados. Los diseñadores consultados jerarquizan la capacitación en gestión profesional para incluir en una Maestría en diseño. (Tablas 21, 22, 23)

Se analizará si existe dependencia entre inclinación a respuesta B, sobre la necesidad de incluir como temática teoría y crítica del diseño en la Maestría y edad de los consultados. (Tabla 24)

Agrupando las respuestas por edades en dos grandes grupos tenemos 11 respuestas de consultados hasta 40 años y 8 respuestas de consultados mayores de 41 años.

Se observa con claridad la dependencia entre inclinación a pregunta B y edad de los consultados de la muestra. Los consultados hasta 40 años expresan , más que el otro grupo, la necesidad de incluir la temática teoría y crítica del diseño en la Maestría. Se puede suponer que en las carreras de grado de diseño, orientadas hacia una formación técnica ha descuidado la formación teórica y el desarrollo de una mirada crítica en los jóvenes profesionales -ver capítulo IV-. Es probable que sean los profesionales jóvenes, tal como se observa en el comportamiento de la muestra, quienes requieren una mayor formación teórica que le permita comprender los cambios

	Todos los consultados		Diseñadores consultados		No diseñadores consultados	
	Cantidad respuestas	%	Cantidad respuestas	%	Cantidad respuestas	%
A Creatividad	11	14	4	8	7	23
B Teoría y crítica del Diseño	19	24	14	29	5	16
C Gestión profesional	16	20	10	21	6	20
D Recursos comunicacionales	7	9	2	4	5	16
E Nuevos campos de aplicación	6	7	4	8	2	6
F Nuevas Tecnologías	10	13	6	13	4	13
G Cuestiones económicas-presupuestarias	10	13	8	17	2	6
	79	100	48	100	31	100

Tabla 17. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño.

que se producen en el campo profesional para poder intervenir adecuadamente en ellos.

Se analizará si existe dependencia entre inclinación a respuesta C, sobre la necesidad de incorporara en la Maestría la temática de gestión profesional y edad de los consultados.

Agrupando las respuestas por edades en dos grandes grupos tenemos 10 respuestas de consultados hasta 40 años y 6 respuestas de consultados mayores de 40 años. Se observa una clara dependencia entre inclinación a pregunta C y edad de los consultados de la muestra. Los consultados hasta 40 años expresan la necesidad de incorporar la formación en gestión profesional en la Maestría.

Las conclusiones en la aplicación de la teoría de las probabilidades, desarrollada en las páginas anteriores nos lleva a suponer que hay dependencia entre la orientación a las respuestas y el campo profesional de los consultados. Se trató de probar estadísticamente si estas dependencias eran significativas a nivel poblacional en base a un proceso inductivo que en inferencia estadística se trata a través de las pruebas de hipótesis.

En este caso se utilizó un test de comparación de

proporciones entre la proporción de las respuestas A y B de la pregunta sobre los problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado y la formación profesional de los consultados.

En ambos casos a un nivel de significación del 10% se concluye que no puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de proporciones con lo cual se infiere que tanto la problemática de las nuevas tecnologías, respuesta A y la articulación teórico-práctica, respuesta B son comunes a ambos grupos.

En base al mismo proceso inductivo se intentó probar si existía diferencia significativa entre la profesión de los consultados y la inclinación hacia las respuestas B y C de la pregunta sobre áreas y temas a incluir en una Maestría en diseño.

Se encontró que ambos grupos destacan sin diferenciarse la necesidad de incluir el tema gestión profesional en la Maestría a un nivel de significación del 10%. Respecto a la respuesta B sobre la inclusión de teoría y crítica del diseño en la Maestría se encontró una diferencia notable en el grupo de diseñadores, a diferencia del otro grupo, que destaca la importancia de incorporar esta temática.

	Todos los consultados		Todos los consultados	
	Cantidad respuestas	%	respuestas acumuladas	%
B Teoría y crítica del Diseño	19	24	19	24
C Gestión profesional	16	20	35	44
A Creatividad	11	14	46	58
F Nuevas Tecnologías	10	13	56	71
G Cuestiones económicas-presupuestarias	10	13	66	84
D Recursos comunicacionales	7	9	73	93
E Nuevos campos de aplicación	6	7	79	100

Tabla 18. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según todos los consultados.

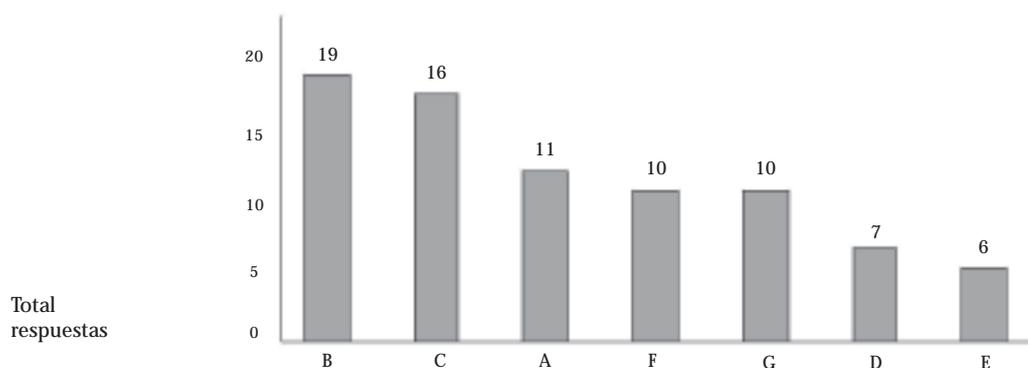


Figura 13. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según todos los consultados.

Aportes sobre metodología

Un aspecto muy importante detectado en la lectura y análisis de los cuestionarios es el referido a las propuestas y sugerencias sobre cuestiones metodológicas a incorporar en un proyecto curricular de posgrado en diseño. A pesar de no haber sido incluido como pregunta surgen, con gran énfasis, algunas cuestiones que a juicio de los consultados, respecto a la organización curricular de las carreras de grado, trascienden los contenidos y afectan y perjudican la práctica profesional del diseñador. En ésta línea surge la necesidad de “conformar equipos interdisciplinarios” para “desarrollar trabajos interdisciplinarios”, no limitando exclusivamente la responsabilidad de la formación de los diseñadores a sus docentes sino “tener visiones y opiniones interdisciplinarias de expertos en diseño, ya sea desde la teoría como desde la práctica” bajo formas curriculares novedosas en diseño como “clínicas con la mayor cantidad de personalidades del medio, de forma tal de abordar trabajos diversos” y otras “actividades que encaren el diseño desde otras disciplinas para integrar conocimientos” en línea con Munari “adaptar el programa a los individuos y no a la inversa.”

Se señala la necesidad que, dentro del ámbito educativo, se trabaje en “situaciones concretas frente a demandas complejas” en “estrategias relacionadas con el manejo de grupos de trabajo” y en “la presentación y defensa de proyectos”, en una continua “articulación entre teoría y práctica, junto a la elaboración de una lectura crítica de su trabajo y el de sus pares”. Está presente acompañando el proceso de consolidación del diseño, la demanda de un perfil profesional. Se requiere “un posicionamiento. A veces no se le otorga el reconocimiento que merece al profesional universitario. Se subestima la profesión y al diseñador se lo compara con otras personas que hacen cursos de diseño”, la Maestría aparece así como una posibilidad de “salirse del lugar del diseñador y poder verse desde afuera” para “contribuir a repensar el perfil del profesional en un contexto dramáticamente inestable.”

	Diseñadores consultados			
	Cantidad respuestas	%	respuestas acumuladas	%
B Teoría y crítica del Diseño	14	29	14	29
C Gestión profesional	10	21	24	50
G Cuestiones económicas-presupuestarias	8	17	32	67
F Nuevas Tecnologías	6	13	38	80
A Creatividad	4	8	42	88
E Nuevos campos de aplicación	4	8	46	96
D Recursos comunicacionales	2	4	48	100

Tabla 19. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según diseñadores consultados.

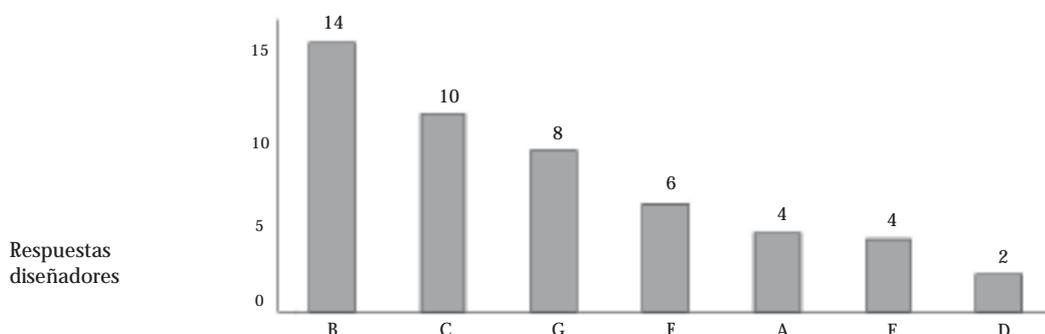


Figura 14. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según diseñadores consultados.

No diseñadores consultados				
	Cantidad respuestas	%	respuestas acumuladas	%
A Creatividad	7	23	7	23
C Gestión profesional	6	20	13	43
B Teoría y crítica del Diseño	5	16	18	59
D Recursos comunicacionales	5	16	23	75
F Nuevas Tecnologías	4	13	27	88
E Nuevos campos de aplicación	2	6	29	94
G Cuestiones económicas-presupuestarias	2	6	31	100

Tabla 20. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según no diseñadores consultados.

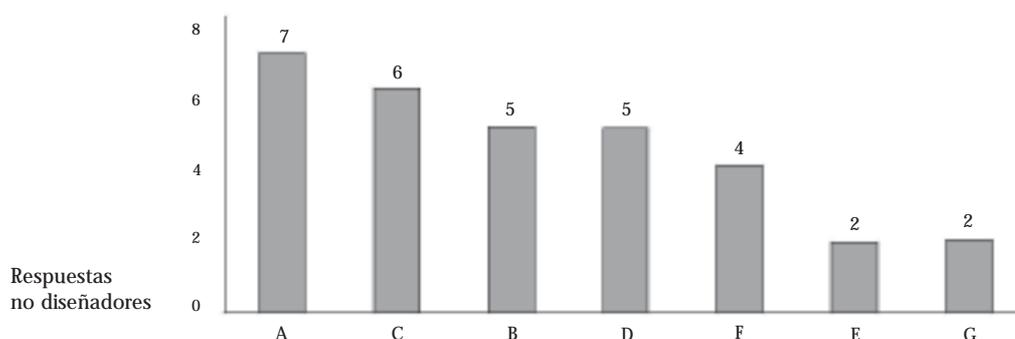


Figura 15. Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en Diseño. Según no diseñadores consultados.

	Diseñadores	No diseñadores	Total
Respondieron B	14	5	19
No respondieron B	18	28	66
Total consultados	33	33	66

Tabla 21. Relación de dependencia entre respuesta B y campo profesional

	Diseñadores	No diseñadores	Total
Respondieron C	10	6	16
No respondieron C	23	27	50
Total consultados	33	33	66

Tabla 22. Relación de dependencia entre respuesta C y campo profesional

	-35	36-40	41-45	46-50	+50	Total
Respondieron B	6	5	3	3	2	19
No respondieron B	8	10	11	9	8	47
Total consultados	15	15	14	12	10	66

Tabla 23. Edad de los consultados respuesta B

	-35	36-40	41-45	46-50	+50	Total
Respondieron C	5	5	2	2	2	16
No respondieron C	10	10	12	10	8	50
Total consultados	15	15	14	12	10	66

Tabla 24. Edad de los consultados respuesta C

Con la consolidación de la disciplina se enriquece la profesión.

Nuevas necesidades, nuevas propuestas

El contexto en el que se instala la propuesta de una Maestría está marcado por tres cuestiones: La ausencia de un espacio académico-profesional que procure avanzar más allá de la capacitación técnica, la explosiva población profesional y estudiantil en el área con significativas carencias en su formación y la creciente demanda sobre los profesionales para que colaboren activamente en el desarrollo económico de nuestro país como motor para resolver la profunda crisis económica.

Este trabajo plantea que solamente a través de la consolidación de la disciplina en nuestro país se puede avanzar en el mejoramiento cualitativo del ejercicio profesional. Hoy ambos requerimientos se resuelven en forma conjunta y la propuesta curricular de la Maestría está orientada para colaborar, ya que se requieren otras acciones, con la resolución del estancamiento disciplinar y profesional que se observa en el diseño en Argentina.

No puede haber un mejoramiento del ejercicio profesional si los profesionales del diseño no se instalan, más allá de los aspectos instrumentales, en un espacio disciplinar autónomo, con capacidad de reflexión, y producción teórica. Solamente la renovación metodológica, la incorporación crítica del aporte de otros campos del conocimiento para repensar su status disciplinar permitirá que el diseño deje de ser considerado un oficio. La Maestría, como nuevo espacio académico claramente diferenciado de la oferta de grado, debe plantearse como un observatorio disciplinar y profesional que centre su enfoque en las cuestiones que hoy impiden, dificultan y entorpecen el desarrollo de la actividad.

“Paradójicamente, el hecho que el diseño se haya convertido en un elemento clave para el desarrollo de la industria y la economía, como también en un símbolo familiar de la modernidad y de la prosperidad ha dificultado la reflexión crítica y estética del diseño, hasta quedar reducido, nos dice Tony Rusell, a una práctica instrumental de la sociedad de consumo.” (Pericot, 1991:14) Sin consolidación disciplinar no hay jerarquización profesional. Sin elaboración teórica, sin un análisis crítico de la producción, sin formación del cuerpo docente, sin generación de conocimientos, sin resignificar los aportes culturales locales y regionales, sin debatir y confrontar dialécticamente, en síntesis, si la actividad teórica no logra integrarse a la práctica profesional no hay posibilidades de resolver la inmovilidad actual del diseño en nuestro país.

Con todos estos requerimientos la estructura curricular de un emprendimiento de posgrado debe, necesariamente, ser abierta. Este concepto remite a Eco con su aporte fundacional a la semiología estructuralista en su ponencia al congreso de Filosofía de Venecia de 1958: “El problema de la obra abierta”, que instala en el nuevo concepto de análisis de los discursos contemporáneos “la aparición (...) de obras cuya indeterminación, cuya apertura puede apro-

vechar el lector bajo un aspecto productivo. Se trata, en definitiva, de obras que se presentan al lector o espectador no totalmente producidas ni concluidas, cuyo goce consiste en la conclusión productiva de las obras.” (Eco, 1972:161)

La propuesta curricular como obra abierta

Dentro de esta concepción, el *curriculum* práctico se hace posible en un diseño curricular abierto que pueda incorporar el trabajo sobre problemas, donde el sujeto que aprende adquiere un rol activo junto a otros, con sus aportes y elaboraciones, a través de su intervención, teórica, metodológica e instrumental en la resolución de dichos problemas.

El problema es el núcleo de la actividad en una Maestría, el desplazamiento de la actividad del diseñador, del objeto a diseñar al problema a resolver, es el desplazamiento hacia la obra abierta que propone Eco coincidiendo con la transición del *curriculum* técnico al *curriculum* práctico que impulsa Grundy como se desarrolló en las páginas anteriores.

La Maestría posibilita nuevos aprendizajes de sus participantes en el proceso que diluye y desdibuja las certezas del aprendizaje técnico, predeterminado, en la incertidumbre de la construcción de nuevos conocimientos. El énfasis se desplaza del objeto de estudio al sujeto que estudia. Este adquiere un rol protagónico tanto en su proceso de aprendizaje como en sus aportes al proceso de aprendizaje del grupo que integra. La apertura de la obra en el sentido de Eco (1972) no significa su disolución. La apertura del *curriculum*, el cambio del lugar del sujeto, la ampliación y contextualización del objeto de estudio no implican un desvanecimiento curricular “es preciso reconocer que nunca se disuelve totalmente la obra en la pluralidad de sus interpretaciones, porque el autor siempre establece una limitación básica: La limitación de un objeto viene sustituida por la más amplia limitación de un campo de posibilidades interpretativa.” (id:191)

La propuesta curricular propone que los participantes de la Maestría transiten de las certezas técnicas a las incertidumbres teóricas que hoy requiere el diseño como condición para su jerarquización profesional y disciplinar. “Esta progresiva tendencia a la apertura de la obra va acompañada de una análoga evolución de la lógica y de las ciencias, que han sustituido los módulos unívocos por módulos plurivalentes. Las lógicas de varios valores, la pluralidad de explicaciones geométricas, la relatividad de las medidas espacio-temporales, la misma investigación psicofenomenológica de las ambigüedades perceptivas como momento positivo del conocimiento, todos esos fenómenos sirven como telón esclarecedor a un deseo de obras de varias soluciones que substituyen la tendencia a la univocidad por esa tendencia a la posibilidad que es típica de la cultura contemporánea.” (id:163)

El diseñador en las organizaciones

Si algo se conserva de la herencia del diseño-proyecto es el concepto de función. No hay posibilidad de plantear el diseño en cualquiera de sus manifestaciones fuera del planteo de un objetivo, de una estrategia, así como no hay posibilidad de diseño sin organización. Esta es la línea que continúa separando la producción del diseñador de la del artista. El aporte de la Maestría es entender que las nuevas demandas profesionales de los diseñadores no pueden ser resueltas con la formación obtenida en las carreras de grado universitario. Por lo tanto la Maestría propone expandir el escenario en el que el diseñador actúa, aumentar su responsabilidad y enriquecer sus estrategias para involucrarlo en la modificación de las organizaciones en las que interviene. “La reestructuración de las empresas requiere planteamientos globalistas e integradores. Para afrontar estos proyectos se requieren equipos interdisciplinarios coordinados por un tipo de profesional capaz de entrar en diálogo con los diversos agentes que intervienen y de entender sus intereses y necesidades.” (Blanch, 1993:107)

El diseñador cuando actúa lo hace en un espacio profesional que cruza no una sino varias organizaciones que interactúan, que se influyen y modifican constantemente en lo que se puede denominar el espacio público contemporáneo. Este es el ambiente, el contexto en el que actúan hoy los diseñadores. La transformación del mismo, su enriquecimiento, el mejoramiento de la calidad de vida, el respeto por la diversidad, la observación de las reglas democráticas, el cuidado del medio ambiente, la lucha por los valores éticos forman parte de la tarea y responsabilidad del diseñador formado en una Maestría. Toda intervención modifica, transforma, enriquece o empobrece el espacio en el que actúa. En la sociedad contemporánea toda actuación se produce en múltiples espacios organizacionales: Empresas, instituciones, organizaciones sin fines de lucro y órganos del gobierno de las más diversas características y envergaduras. La formación que responde únicamente a las necesidades técnicas del presente que se manifiestan cada vez con mayor intensidad y que condicionan al diseño curricular de las carreras de grado dificultan comprender que el diseño como profesión no puede encarar estas nuevas demandas si su actividad no es acompañada, por una consolidación del diseño como disciplina académica. Los paradigmas conceptuales que sostienen actualmente la enseñanza de grado del diseño en nuestro país deben ser necesariamente superados para poder abordar la formación de posgrado. “Los objetos de diseño son, por una parte, funciones parciales de la base económica de la sociedad, en tanto que conjunto de las relaciones económicas materiales. Pero, por otra parte, también son funciones de representaciones, valores y actitudes, de los que tanto los productores como los diseñadores y usuarios no tienen que ser necesariamente conscientes. La determinación del sentido así como del objetivo social del diseño, no tiene lugar inmediatamente en la base de producción sino en la superestructura social considerada como el conjunto

de ideas e instituciones sociales características de una sociedad.” (Selle, 1992:36)

El paso del grado al posgrado es el paso de entender, parafraseando a Escotet, que la entidad del diseño deja de estar en sí mismo para comprender que la razón de ser del diseño está en el otro. Por eso la Maestría supera los conceptos del diseño expresión y del diseño proyecto para instalar su actividad en el paradigma del diseño comunicación y cultura. Retomando aquello que señala Frascara como “el aspecto más esencial de la profesión, que no es el de crear formas sino el de crear comunicaciones.” (1989:21) Los productos de la actividad del diseñador son función y sentido. La función en cuanto resolución de problemas y el sentido, como la integración de las significaciones que produce el diseñador en su intervención en un contexto organizacional.

Hablar de contextos en los que interviene el diseñador es hablar de realidades organizacionales que se expanden, entrecruzan y comunican todo el tiempo. Todo lo que estas producen, hacen y dicen -o no dicen- son formas de comunicación. Desde una perspectiva semiológica se puede afirmar que todos los signos en los más diversos soportes -gráficos, corpóreos, digitales, audiovisuales- forman parte de los discursos que sostienen, y en los que se sostiene, toda organización. La suma de todos estos signos conforma una imagen integradora que va más allá de los diseños parciales y adquiere sentido desde una perspectiva comunicacional. El proceso de adquirir sentido y ubicar los diseños parciales en una totalidad abarcadora que permita explicarlos y orientarlos hacia objetivos y metas económicas, culturales y/o sociales, consiste en elaborar estrategias, planificar y gestionar todas las formas en que las organizaciones, consideradas en este caso como textos, se vinculan con sus contextos. Memelsdorff plantea que “la identidad empresaria ha comenzado a expandirse fuera de sus raíces puramente gráficas y está abrazando las comunicaciones corporativas, el comportamiento organizacional y las relaciones públicas, entre otras disciplinas.” (1995:1)

Función y sentido

Al estar determinado por la función y el sentido el diseñador, en su ciclo de intervención, debe comprender desde un adecuado marco teórico en el que confluyen y aportan otras disciplinas, las cuestiones estratégicas, que determinan y, a su vez, son determinadas por su actividad. La función y el sentido requieren un diseñador involucrado en el proceso, en el tratamiento, en el impacto; en las modificaciones que su actividad producirá al pasar de la producción a la intervención. Para este proceso la formación de la Maestría debe incorporar cuestiones de estrategia, gestión, implementación y evaluación. La responsabilidad del diseñador con formación de posgrado se constituye sobre el impacto que su producción, tiene sobre el ambiente social, económico, cultural en el que actúa.

No hay estrategia y gestión en soledad. La experiencia y formación del diseñador para su desempeño en

forma individual es necesariamente superada por un marco social con el que hay que interactuar. Las organizaciones son, básicamente, formas sociales, con ellas y en ellas debe trabajar el diseñador formado en la Maestría. Para entender realidades complejas que no se resuelven con una producción simple, se requiere un proceso rico, aunque el resultado puede ser simple. Este proceso también excede la concepción liberal del profesional independiente del diseño. Los profesionales en el proceso de trabajo en un posgrado, lo harán en un equipo de trabajo e intervención. Coincidiendo con González Ruiz “comienza a adquirir fuerza una concepción sistemática -del diseño- más abierta, que sin perder el valor racionalista del ordenamiento y la articulación de las ideas, es capaz de acoger nuevos problemas y modificarse continuamente.” (1998:430)

Comprender para intervenir

Un escenario profesional básicamente determinado por cuestiones económicas, “las consideraciones económicas que prevalecen sobre las consideraciones políticas y el movimiento hacia la libertad mundial de comercio” (Naisbitt y Aburdene, 1990:13), permite un resurgimiento del diseño. Pero, la formación profesional requerida para resolver desde el diseño los desafíos de este escenario no existe en nuestro país, salvo destacadas individualidades que se recortan en el ejercicio profesional. El diseño que la economía requiere, no está centrado en la realización de buenos productos, aquello que denominamos buenos diseños, sino que estos productos colaboren con las estrategias, objetivos y necesidades que le dan función y sentido. Es una cuestión de encuadre, de contexto, de ambiente, de ubicar al diseño en un proceso integrador. “Urge una pedagogía basada en la reflexión teórica, que coordina la experiencia, el razonamiento intelectual y la interpretación del entorno.” (Pericot, 1991:15)

En muchos aspectos la producción de los diseñadores actuales se vuelve autorreferencial. Parte del supuesto que el diseño como producto es principio y final del proceso, convirtiéndose en una creación que desconoce y descrece de un contexto que lo circunda, contenga y le da sentido. En esta autorreferencialidad del diseño, ayudada por la mediatización del término, sobrevive aquella primera concepción de enseñanza del diseño, estrechamente vinculada a la autoexpresión, a la mitificación de la creación, a la fusión del diseñador con el artista, que remite en Argentina al encuentro fundacional mítico entre el diseño y las expresiones artísticas contemporáneas en el Centro de Artes Visuales del Instituto Di Tella (1963-1970) “Si no hallan en el panorama nacional motivaciones que deben ser sociales para ejercer la creatividad, necesariamente se vuelcan hacia sí mismos e hipertrofian la capacidad individual.” (Romero Brest, 1992:27) Entre el diseño obra y el diseño artesanía enmarcado en el concepto de diseño-proyecto, se encuentra la mayor parte del ejercicio profesional actual en nuestro país.

Los nuevos escenarios, y sus renovadas situaciones

problemáticas se presentan incomprensibles, preocupantes e inciertos para la actuación del diseñador tal como viene desempeñándose en nuestro país. Para poder intervenir en estas nuevas situaciones los profesionales deben “convertir esta situación problemática en un problema, tiene que dar sentido a una situación incierta que inicialmente no la tiene.” (Schön, 1998:48) El objetivo de la Maestría es precisamente este capacitar a los profesionales del Diseño en comprender para poder actuar. Comprender implica atender situaciones complejas, hasta ahora inabordables, que enmarcan, condicionan y determinan el problema que el diseñador debe resolver con su intervención profesional “Un plan estratégico supone un claro análisis de la situación y la inteligente utilización de los medios disponibles que posibilitarán la implementación de acciones eficaces para la resolución del problema.” (Zimmerman, 1998b:16)

La intervención como praxis del diseñador

Los diseñadores para poder intervenir y resolver adecuadamente estas nuevas situaciones problemáticas requieren una formación cualitativamente diferente a la capacitación obtenida en los niveles de grado. No se trata de una formación centrada, en principio, sobre lo específico del diseño sino sobre lo que hasta ahora es inespecífico, diferenciado y que, para un universitario de este campo le resulta ajeno y distante. La Maestría se propone instalarse, desde la perspectiva del desarrollo de la profesión, en el entendimiento de los contextos, que se presentan incomprensibles, preocupantes e inciertos en los que los diseñadores se desempeñarán.

En la relación profesión-contexto se focalizará la actividad de la Maestría a través de dos momentos que se separan a efectos de nombrarlos pero que se presentan profundamente unidos en su desarrollo. Un primer momento de análisis y un segundo momento de intervención. En el primer momento de análisis se construye el sentido, al transformar una situación problemática en un problema que requiera la intervención del diseñador. La transformación de la situación problemática en problema no significa cerrar el proceso, sino por el contrario abrirlo, es el primer paso de su resolución. Es el momento de elaborar estrategias y planificar. La “planeación debe consistir en diseñar un futuro deseable y buscar el modo de alcanzarlo.” (Ackof, 1990:297) Luego es el momento de la intervención del diseñador para resolver el problema, o mejor dicho, para contribuir a resolver el problema con la colaboración de otros profesionales. En esta producción específica, se requiere la formación de grado del profesional que actúa sobre objetos e imágenes con diferente soporte: Gráfico, industrial, textil, digital, audiovisual y otros. Por último, en una secuencia que se fragmenta en momentos sucesivos a efectos de su explicación, queda la instancia de ubicación del diseño objeto o imagen producida en el problema, que lo antecede y le da sentido. La intervención del diseñador en este momento es el objetivo central de la Maestría: La

contribución del diseño en la resolución de un problema. En este proceso los profesionales y los problemas se modifican mutuamente porque el trabajo del profesional del diseño, desde esta perspectiva no se detiene en la elaboración de un diseño, sino en que este diseño modifique, de acuerdo con la estrategia elaborada el problema que le da origen.

La gestión: Recurso para la intervención del diseñador en el contexto.

Para que un objeto de diseño se ubique en el contexto, se requiere de un profesional que le otorgue función y sentido a través de un proceso de intervención que modifique, que transforme, que enriquezca ese contexto problemático que originó la necesidad de su participación. Esta intervención es un proceso compartido "Tratar de controlar conjuntamente ciertas variables, que no pueden ser controladas por individuos o grupos que actúan separadamente." (Ackof, 1990:220) El término adecuado para nombrar este proceso está fuera del paradigma universitario del diseño, forma parte de otras profesiones. Es el término gestión. El diseñador no puede modificar problemas sin un proceso de Gestión como suma coordinada de acciones que con-

tienen, entre otros, recursos de implementación, organización, administración, negociación y evaluación.

La gestión en este sentido no es otra cosa que la capacidad de instalar adecuadamente un producto de diseño en un contexto para modificarlo de acuerdo a la comprensión de una realidad, el análisis de una necesidad y la elaboración de estrategias. La gestión del diseño, que en nuestro país es ajena a la formación del diseñador se convierte en la Maestría en uno de sus aspectos centrales. Al comprender que el diseño existe en tanto entiende y modifica un problema, de acuerdo a una estrategia, se entiende la ubicación de la formación del diseñador en este tercer momento, el paradigma comunicacional, señalado anteriormente.

Se supera el concepto parcial de diseño como auto-expresión y como proyecto para jerarquizarlo en el plano comunicacional en su doble vertiente de función y sentido en las que interviene en forma decisiva el contexto. La actividad del diseñador no comienza y termina con la obra, como algunos artistas o proyectistas. La actividad del diseñador se abre con el proceso de convertir la situación problemática en un problema, y se cierra en la ubicación del producto, objeto o imagen de diseño en esa situación modificándola y, sin duda modificándose.

Desarrollo de la propuesta curricular

Alcances de un posgrado en diseño

De acuerdo a lo desarrollado en las páginas anteriores se plantea una Maestría en diseño que se propone:

- a. Ofrecer una capacitación específica en estrategia y gestión del diseño en las organizaciones.
- b. Orientar la formación en el enriquecimiento del profesional del diseño para la intervención en realidades organizacionales complejas.
- c. Incorporar aportes teóricos y metodológicos de otros campos considerados determinantes para la capacitación buscada.
- d. Estimular la pluralidad de enfoques, la diversidad de aprendizajes y la heterogeneidad de recursos.
- e. Consolidar un equipo de docentes provenientes de diferentes disciplinas y con experiencias profesionales y académicas convergentes al campo del diseño, que estimule al intercambio desde una actitud crítica y abierta al debate.
- f. Procurar la consolidación disciplinar del diseño a la par de su jerarquización profesional.
- g. Contribuir con la investigación y la docencia universitaria en diseño.
- h. Superar las parcialidades para considerar el diseño un campo único y abarcador de las tempranas especializaciones observadas en las carreras de nivel de grado.

El campo laboral en el que se plantea ubicar la Maestría: Estrategia y Gestión de proyectos de diseño de mediana y gran complejidad, es cubierto en forma parcial e incompleta, en las organizaciones por pro-

fesionales provenientes de diversas disciplinas y experiencias. Si bien la producción de los proyectos de diseño quedan en manos de profesionales de este campo, la planificación estratégica y la gestión de los mismos en las organizaciones queda bajo diferentes sectores, áreas y responsables. Es posible observar en esta actividad, a profesionales con formación empresaria, de comunicaciones o de ciencias sociales que ocupan este lugar por ausencia de un especialista en el tema. Por esta razón el eje curricular central de la Maestría, que es cursado por todos los participantes, se complementa con una orientación que tiene dos opciones, una para los diseñadores y otra para los no diseñadores que actúan en el campo del diseño.

La demanda de capacitación de quienes actúan en el diseño con o sin formación específica es estimuladas por las políticas oficiales de desarrollo que llevaron a la creación del Centro Metropolitano de Diseño: "Posicionar a Buenos Aires como referente del diseño con proyección internacional en el marco del Mercosur, potenciando y promoviendo la incorporación del diseño en sus diferentes variantes al sector productivo y de servicios. Promover el desarrollo, revalorización de las empresas facilitando su posicionamiento en mercados nacionales e internacionales. Estimular la real y duradera generación de empleo apoyando fuertemente el desarrollo de los jóvenes, estimulando su formación y capacitación permanente." (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2000:12)

Observando la composición de este espacio laboral en formación, habrá interesados en integrarse a la maestría con diferentes profesión, trayectos laborales y ubicaciones organizacionales. De acuerdo con su formación universitaria estos profesionales interesados en incorporarse pueden dividirse en dos grandes grupos. Por un lado aquellos que provienen de carreras de Diseño, a quienes se les reconoce una formación común de carácter proyectual, independientemente del campo de aplicación de la misma; pueden ser diseñadores gráficos, editoriales, industriales, de indumentaria y de interiores entre otros.

Ya se observó en las páginas anteriores la gran diversidad de títulos en el área. Esta formación, analizando los planes de estudio vigentes está centrada en la elaboración de proyectos de baja complejidad y la producción de diseños a través del dominio de las tecnologías específicas de cada campo. A la par de una formación en torno a los aspectos proyectuales en una especialización temprana en todas las carreras de diseño en Argentina se evidencia una significativa carencia en los planes de estudio del aporte de otras disciplinas que teórica y metodológicamente pueden colaborar para enriquecer la contextualización de la formación proyectual. Por otro lado están los profesionales que, proviniendo de disciplinas no proyectuales se involucran por interés o por la propia dinámica laboral en que participan en la gestión de proyectos de diseño, y demandan niveles crecientes de capacitación en los aspectos conceptuales proyectuales y de producción específicos del campo del diseño.

Las consultas realizadas a una muestra de diseñadores y no diseñadores respecto a los problemas y los temas del diseño -ver capítulo VI- permite enriquecer la propuesta de la Maestría. Considerando las conclusiones respecto a los principales problemas señalados respecto a la deficiente formación universitaria para el adecuado ejercicio profesional se destacan la articulación teórico-práctica y la capacitación en nuevas tecnologías. En ambos puntos se estableció una clara dependencia entre la orientación a estas respuestas y los diseñadores consultados.

Respecto a estos mismos problemas se estableció la dependencia entre la articulación teórico-práctica y consultados hasta 40 años. Mientras que en otra dirección se estableció la dependencia de la capacitación en nuevas tecnologías y consultado mayores de 40 años.

Respecto a las conclusiones sobre los principales temas a incluir en la Maestría señalados por la muestra. Se destacan la necesidad de formación en teoría y crítica del diseño y en gestión profesional. En ambos casos se estableció una clara dependencia entre la orientación a estas respuestas y los diseñadores consultados y, simultáneamente una clara dependencia en la orientación a estas respuestas con los consultados hasta 40 años de edad. Una mención aparte merece el tema de formación en nuevas tecnologías que fuera señalado por los mayores de 41 años de la muestra.

Es de suponer que la población profesional interesada en acceder a una formación de posgrado en el campo

del diseño es menor a 40 años. "En cuanto a la edad la mayor concentración -de quienes cursan posgrados- se da entre quienes tienen entre 25 y 29 años" (San Martín, 2001:4), según los datos del último censo de la Universidad de Buenos Aires. Por lo tanto la problemática de la capacitación en nuevas tecnologías, que en la muestra se observó una dependencia con los consultados mayores de 40 años. Y considerando que este segmento etario no es el que básicamente curse posgrados, no corresponde incluirlo en un área troncal de la Maestría sino reservarla a un área electiva.

Las conclusiones de esta muestra respaldan el proyecto curricular de la Maestría que se desarrolla en este capítulo.

Estructura de la Maestría

El modelo flexible de la Maestría permite adaptarlo tanto a los conocimientos previos como a los objetivos profesionales de cada participante. Comprende doce cursos cuatrimestrales que pueden cursarse en dos años, más una Tesis.

Cuatro de dichos cursos corresponden al Núcleo de la Maestría, cuatro al Núcleo de Orientación o por el que opte, dos cursos de Metodología de Investigación y los otros dos cursos restantes son electivos.

a. Diseño, estrategia y gestión

El núcleo de la Maestría es común a todos los participantes, es decir, debe ser cursado por todos los maestrandos independientemente de su profesión de origen y se denomina *Diseño, Estrategia y Gestión*. Su objetivo es contextualizar la cultura de la imagen corporativa en el mundo contemporáneo, como lugar de encuentro de consumidores, clientes y públicos con empresas, instituciones y gobierno coincidiendo con Valdés: "Una estrategia es el plan que integra los propósitos organizacionales, las políticas y las secuencias de acciones en un todo integrado (...), la estrategia busca lograr, mediante la adopción de decisiones con efectos duraderos y la utilización de los recursos disponibles, una adaptación favorable al medio ambiente y, como consecuencia, obtener y mantener para la organización una posición con sólidas ventajas competitivas." (1995:37) La formación metodológica tiene importancia relevante en este curso. Se propone analizar la problemática de la imagen como recurso corporativo, como un todo a través de los múltiples emprendimientos y soportes de diseño en los que se materializa. Se analizan casos existentes en el mercado nacional, internacional, macro y micro empresas, instituciones sin fines de lucro, organismos estatales y medios, estableciendo los distintos grados de complejidad que presentan, destacando en cada uno los aspectos que hacen al proceso de toma de decisión estratégica y gestión. "Entendida como la suma de decisiones, procesos y accionar que permite llevar adecuadamente las estrategias a la práctica para que la organización sobreviva, crezca y produzca." (Valdés, 1995:37)

Este núcleo de la Maestría consta de cuatro cursos

de un cuatrimestre cada uno. En cada uno de ellos se analizan casos de diversa complejidad, sistematizando el diagnóstico y generando propuestas de intervención. El énfasis de estos cursos se desarrolla en los siguientes ejes:

1. El diseño en la cultura empresarial y organizacional
2. De los datos a la estrategia en los emprendimientos de diseño
3. El gerenciamiento del diseño

El maestrando, según el campo de sus estudios de grado, deberá optar por el Núcleo de Orientación que le corresponda: *Diseño, Comunicación y Organización o Diseño, Teoría y Crítica*.

b. Diseño, Comunicación y Organización

Esta orientación debe ser cursada por profesionales que provienen del campo del diseño, cualquiera sea su área de especialización, en la perspectiva de “la comunicación como elemento de gestión.” (Weil, 1992:223) Está compuesta por cuatro módulos cuatrimestrales específicos y dos cursos electivos, a seleccionar entre una amplia oferta con el asesoramiento de un profesor-tutor. El objetivo de esta orientación es posibilitar al maestrando proveniente de las disciplinas del diseño, avanzar en el conocimiento y en el dominio de aquellos aspectos teóricos y metodológicos no cubiertos por las carreras de grado del diseño. Se trabaja desde una perspectiva interdisciplinaria, con los nuevos enfoques de análisis de mercados, el conocimiento organizacional, las comunicaciones integradas, los medios y sus discursos en la conformación de un sistema de identidad corporativa. Los cursos de esta orientación siguen cuatro ejes:

1. El diseño como discurso
2. Análisis de las organizaciones
3. Investigación de mercado
4. Las comunicaciones estratégicas

c. Diseño, teoría y crítica

Esta orientación debe ser cursada únicamente por profesionales que provienen de campos no proyectuales, fuera del ámbito del diseño. Está compuesta por cuatro módulos cuatrimestrales específicos y dos cursos electivos de carácter obligatorio, seleccionadas entre una amplia oferta con el asesoramiento de un profesor-tutor. El objetivo de esta orientación es establecer un acercamiento teórico y crítico al campo del diseño a quienes no tienen una formación en la disciplina, pero trabajan en la gestión de proyectos de comunicación y están interesados en la problemática del diseño en las organizaciones. Se desarrollan todos los aspectos que sostienen el discurso de una organización y que configuran, juntamente con otros componentes, la imagen corporativa de la misma. Los cursos de esta orientación siguen tres ejes:

1. El diseño como objeto de análisis
2. Los campos de aplicación del discurso visual
3. Las especializaciones del diseño

Tesis

La Tesis tiene como objetivo integrar los estudios y enfrentar al maestrando con un trabajo concreto que puede adoptar como forma: Desarrollar con determinación un caso profesional, una investigación, o la realización de un proyecto que deben demostrar destreza en el manejo conceptual y metodológico, correspondiente al estado actual del conocimiento en la disciplina.” (Secretaría de Políticas Universitarias, 1999:9) En esta tarea es guiado por un profesor-tutor, y su resultado debe ser plasmado en un informe final, a presentar y defender en una disertación ante un tribunal académico y profesional. En el proceso de elaboración de la Tesis cada estudiante deberá realizar dos seminarios de metodología de investigación.

Diseño curricular de la Maestría

El diseño curricular de la Maestría se plantea en tres ejes. Uno central e integrador vinculado al campo de acción profesional en las organizaciones y los otros dos organizados en torno a las características de las carreras de grado de cada maestrando. Coincidiendo con van Onck “la enseñanza del diseño puede tener sentido si, partiendo de las conocidas insuficiencias disciplinarias, se orienta hacia la formulación de conceptos por áreas de pertinencia (...). La escuela como investigación que construya de forma progresiva el tejido profesional que hasta ahora permanecía escondido en el obrador cotidiano del diseñador y la observación de la realidad como sistema de signos.” (1991:113)

Uno de los recursos de la Maestría para adecuarse a este lineamiento es eliminar el concepto de asignatura en su doble vertiente, como fragmentación del campo de estudio y como organización curricular e institucional. Se establecen grandes líneas o ejes que actúan como organizadores curriculares conformadas por diferentes acciones en los que se plantean y desarrollan los problemas de diseño. El núcleo central, *Estrategia y Gestión* común para todos los maestrandos articula acciones en el campo profesional y las otras orientaciones lo hacen en el campo disciplinar. Así la Maestría se despliega en espacios de aprendizaje en torno a los problemas de diseño desde diferentes y complementarias perspectivas. De acuerdo a las características de dichos problemas y a los docentes intervinientes las actividades curriculares podrán adquirir la forma de seminarios, talleres, conferencias, tutorías o pasantías. Las acciones de cada eje deben desarrollarse en paralelo, a condición de un enriquecimiento recíproco. Como la simultaneidad no es condición de integración es necesario organizar actividades, a las que denominaremos transversales que permitan articular las problemáticas, los enfoques y los equipos docentes que actúan en el núcleo principal y en los núcleos de orientaciones. Esta separación, necesaria a efectos de organizar los procesos de aprendizaje se compensa con la articulación a través de acciones y momentos transversales en las que se integren las

vertientes profesional y teórica.

La organización en núcleos es cuestión de énfasis, no de exclusión. Así el énfasis de uno reside en la resolución de problemas del accionar profesional y el énfasis de los otros en el enriquecimiento y la consolidación disciplinar, para poder superar los señalamientos críticos de Winkler respecto a la enseñanza del diseño en Estados Unidos: "De manera destructiva para el desarrollo profesional, sostienen que es adecuado que en los estudios de posgrado se continúe la concentración en la habilidad manual y en las técnicas de visualización. Esta posición sanciona el bajo porcentaje de cursos académicos en la enseñanza de posgrado y la falta institucional de respeto del diseño por la investigación. Con esta estrechez la práctica del diseño no puede sustentar sus ambiciones profesionales, puede apenas sostenerse como una artesanía vocacional." (1997:251) Dentro del proyecto es necesario atender a las necesidades personales y profesionales de cada maestrando. Este proceso que comienza en la orientación y admisión, continúa a lo largo del desarrollo de la Maestría e incluye, un menú de posibilidades que se le abren a cada maestrando: Asignaturas electivas, pasantías, tutorías y culmina con la tesis como trabajo final integrador del posgrado que vértebra el proceso de confluencia de todas las actividades de la Maestría como último requisito académico. Para implementar estas actividades que se apoyan en el reconocimiento e identificación de las necesidades de cada maestrando, en los distintos momentos del recorrido curricular, se requiere organizar un equipo de tutores.

Lo individual y lo colectivo

La organización curricular se despliega en diferentes actividades. Desde una perspectiva flexible permite que cada participante de la Maestría pueda elegir, de acuerdo con su formación e intereses, alguna de las actividades que se ofrecen. La propuesta curricular de la Maestría se desarrolla a lo largo de dos años para aquellos que desean cursarla regularmente, aunque permite adaptar los tiempos y ritmos de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada maestrando.

La articulación de lo propio y lo ajeno respecto al diseño como profesión y como disciplina tal como se entiende hoy en el marco de la Maestría, se resuelve con un currículum que se desarrolla a través de un eje común denominado *Estrategia y Gestión* y una orientación que tiene dos opciones: *Comunicación y Organización* para los diseñadores y *Teoría y Crítica del Diseño* para los no diseñadores. El eje central *Estrategia y Gestión* se organiza sobre los problemas del diseño en tanto profesión. El otro eje articula las contribuciones de otros campos para el enriquecimiento del diseño como disciplina.

En el eje *Estrategia y Gestión* cada uno de los cuatro cursos se estructura en niveles crecientes de complejidad, en torno a la intervención del diseñador en

una organización a través de operaciones de análisis, diagnóstico y diseño de estrategia y planificación para luego encargarse de la producción, implementación, gestión y evaluación. En este eje confluyen los seminarios, talleres y pasantías que desarrollan problemas que presentan las dificultades que en el ejercicio profesional encuentran los graduados universitarios y que no pueden resolver con su formación tal como se detectó en el cuestionario de diagnóstico. Esta situación habla, no sólo de las limitaciones de la formación actual de los diseñadores, sino de la complejidad que está adquiriendo el campo profesional. En este núcleo de actividades se presentan, analizan y elaboran propuestas de intervención de diseñadores frente a nuevos problemas y a diferentes y renovadas áreas de aplicación del diseño.

Estos nuevos problemas no pueden abarcarse, analizarse y entenderse, contando únicamente con los recursos específicos de la profesión. Es imprescindible recurrir al aporte de herramientas teóricas y metodológicas de otras disciplinas que se desarrollan en las dos orientaciones que complementan la Maestría. El núcleo central *Estrategia y Gestión* requiere ser cursado por todos, porque trabaja en torno a situaciones problematizadoras que con la intervención de los participantes se convierten en problemas. Estas situaciones problematizadoras son las que hoy encuentran los profesionales del diseño y que permiten detectar las nuevas posibilidades laborales y profesionales que se generan en torno al diseño, "no es posible solucionar la desocupación educando para empleos inexistentes." (Puiggrós, 1997:17)

A partir de la tensión enriquecedora, del intercambio y la vinculación que cada maestrando realice entre los problemas y las contribuciones de todos los miembros que colaboran en se propone la dinámica curricular. Para que esta dinámica se enriquezca, la formación de cada participante no puede ser desarrollada en un diseño curricular rígido, cerrado, inmodificable, como sucede con la formación de grado en nuestro país, sino que debe posibilitar que cada maestrando, más allá de las actividades comunes, pueda realizar un recorrido personal, a través de la organización curricular, que se adecue a sus posibilidades y necesidades. Coincidiendo con lo sugerido por la Comisión Nacional de Educación y Acreditación Universitaria en el informe final de la Evaluación Externa de la Universidad de Palermo "insistir en la apropiación, por parte de todo el personal académico, de un modelo centrado en el sujeto que aprende, con las consecuencias que esto implica en las prácticas educativas y con la madurez pedagógica necesaria como para llevar adelante procesos innovadores." (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 2000:192)

Este diseño curricular permite sostener un equilibrio entre el desarrollo individual y la producción colectiva. Las nuevas situaciones problematizadoras que surgen en el campo del diseño ponen en crisis la práctica de los diseñadores que asientan su profesionalidad exclusivamente en el desempeño técnico y la actividad

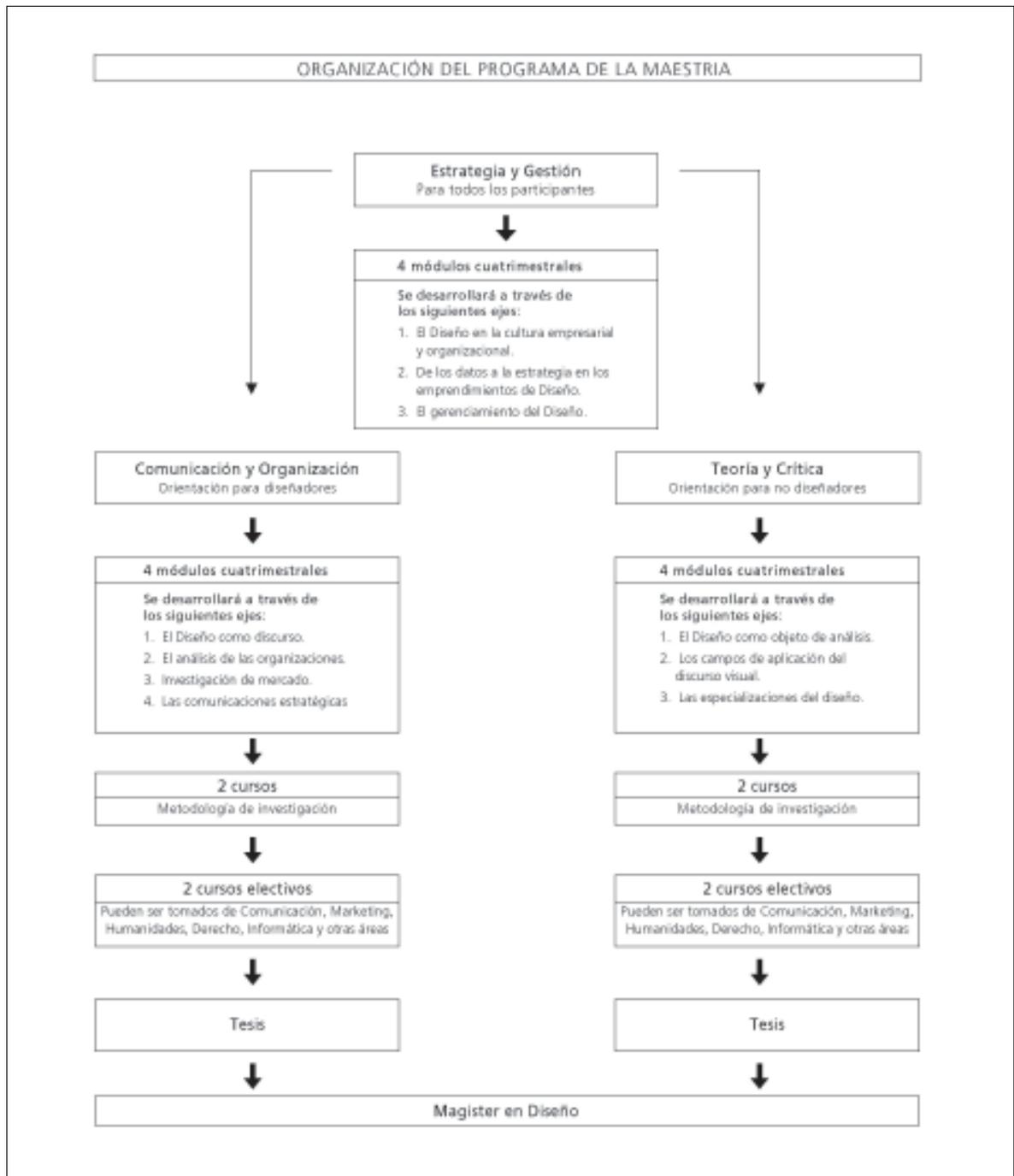


Figura 16. Organización del Programa de la Maestría.

laboral individual. La metodología que se propone la Maestría es la de trabajo en equipo, con exposición, debate y alta participación en la elaboración grupal de las complejas realidades organizacionales en las que el diseñador interviene. Es necesario señalar que en la actividad profesional hoy, la práctica dominante es individual, herencia de la ubicación del diseño como profesión liberal que se labraron algunos profesionales y que aún hoy persiste. Para colaborar en revertir esta situación la Maestría requiere una alta participación e intercambio grupal con la certeza que sólo un adecuado trabajo en equipo permitirá a los diseñadores abordar y resolver adecuadamente las realidades en las que debe intervenir.

El maestrando

El maestrando en el marco de este proyecto curricular debe superar tanto su experiencia como estudiante universitario como la de profesional del diseño para instalarse en una renovada condición de sujeto que aprende y que contribuye activamente en la construcción de los conocimientos. El diseño curricular de la Maestría le exige a quienes se incorporan a la misma, que el lugar a ocupar no sea el de simple estudiante universitario ni el de profesional que desea sólo avanzar en una capacitación instrumental o técnica. Propone desde una perspectiva innovadora un mayor compromiso, una superación, un salto cualitativo respecto a las experiencias académicas e institucionales del diseño en Argentina. En ella el maestrando enriquecerá su formación para el ejercicio profesional a la par de la reflexión sobre el presente del campo profesional y académico del diseño y sus perspectivas. Este es un proceso de alto compromiso, por la calidad de la participación que requiere en las actividades de aprendizaje, por su vinculación con los otros participantes, por su producción y por las elecciones y decisiones que deberá tomar a medida que avanza.

La organización de la Maestría reconoce, de acuerdo al análisis crítico sobre la enseñanza universitaria del diseño en Argentina, la heterogeneidad de formación de sus participantes. Si “diseñar es el encuentro entre lo deseado y lo sabido” (Zatonyi, 1993:166) el reconocimiento de la historia y las necesidades de cada maestrando es básico para este proyecto. Este reconocimiento implica aceptar que, una parte del trayecto curricular debe ser individualizado, considerando tanto los intereses y necesidades personales como el proceso que desarrollará, en tanto sujeto que aprende, cada participante en la Maestría.

Así, se revierte aquello que Tony Rusell señala críticamente sobre la actividad educativa en el diseño: “El producto, más que el proceso, es lo que tiende a influir en la elaboración de muchos programas de diseño actuales” (Rusell, 1991:30) Un emprendimiento de estas características no puede desarrollarse en una institución sin una sólida experiencia en programas educativos flexibles.

La estructura curricular propuesta permite que los diseñadores se abran a otras disciplinas, áreas y experiencias para enriquecer el análisis y poder re-

solver los problemas que encara el eje *Estrategia y Gestión* “No se podrá enfrentar globalmente el cambio, a menos que se comprenda su naturaleza. Esto significa que hay que comprenderlo globalmente, y no solo algunos de sus aspectos.” (Ackof, 1990:18)

La formación para un pensamiento estratégico en los diseñadores desarrolla la capacidad de analizar y elegir entre una diversidad de líneas de acción posibles las más apropiadas a los objetivos buscados. Una estrategia no está vinculada a una solución sino a criterios de abordaje y resolución de problemas.

Zimmermann (1998a) en el análisis que realiza de la batalla de Maratón expone la importancia del pensamiento estratégico en el diseñador a través de cuatro conceptos rectores: El fin o designio, el proyecto o diseño, los medios y la acción. “Esta perspectiva sobre la relación diseño-estrategia permite formular que es diseñador estratega todo aquel que, con independencia de la clase de designio que desea realizar, sigue un proceso de pensamiento orientado a configurar un proyecto que, valiéndose de los medios disponibles y adecuados, hace realizable dicho designio.” (1998, p.163)

En el proceso de aprendizaje el momento de incorporación del diseñador a la Maestría es necesariamente individual porque reconoce el carácter diferenciado de la formación previa de cada participante. En una estrategia de *curriculum* flexible, se respetan estas características individuales y con la colaboración de un tutor se diseña el trayecto personal que realizará cada maestrando a través de la elección de las actividades correspondientes al en las que participará: Cursos, seminarios, pasantías y otras ofertas curriculares que pueden ser elegidas en forma personal. A un momento de apertura individual le corresponde otro de confluencia grupal. Es en este movimiento de aperturas y convergencias, de búsquedas individuales y producciones grupales que se asienta el diseño curricular propuesto para la Maestría. La producción en el núcleo común *Estrategia y Gestión* estructura el enriquecimiento profesional de los participantes en línea con el perfil buscado: Que además de los aportes profesionales que domina a partir de su formación de grado, esté capacitado para entender las necesidades a mediano y largo plazo de una organización y crear sus diseños específicos, claramente enmarcados en objetivos estratégicos y gestionar dicha producción en el marco, interno y externo, de la organización a efectos de concretarlos para solucionar, total o parcialmente, las necesidades que dieron origen a su intervención.

La Maestría se organiza en torno a las competencias profesionales que los diseñadores deben resolver, jerarquizando el diseño como disciplina y respetando al maestrando como sujeto de aprendizaje. El ciclo completo de este proceso se puede plantear esquemáticamente en seis grandes momentos inseparables: 1. Detección de necesidades, 2. Elaboración de diagnóstico, 3. Planteo de estrategia, 4. Producción del diseño, 5. Implementación y gestión del mismo y 6. Evaluación del proceso.

A este ciclo, que excede largamente, en extensión y complejidad, el concepto de diseño - proyecto que sostiene la formación de grado, se denomina intervención, porque el diseñador interviene, para modificar con su producción, problemas. Son realidades que le anteceden y, seguramente, la sucederán después de su desempeño profesional. En el marco de la Maestría se organizan los diseñadores en equipos de intervención, en una metodología de simulacro profesional para comprender y actuar en realidades organizacionales de mediana y alta complejidad, transformando soluciones problematizadoras en problemas. Este diseño procura la integración entre las diversas experiencias de aprendizaje que se desarrollan en la Maestría, respetando el proceso de cada uno de los maestrados a través de una propuesta curricular que permite un alto grado de individualización y acepta la diversidad de intereses y tiempos de los mismos, respetando su libertad y autonomía. El núcleo curricular *Estrategia y Gestión* es un espacio de producción profesional y académica, que estimula la búsqueda de perspectivas innovadoras en el diseño. Por lo tanto no hay en el lugar para programas rígidos, soluciones dogmáticas y aplicación de normas que caracterizan el estado actual del ejercicio profesional cuya superación, como parte del proceso de aprendizaje, es uno de los objetivos de este proyecto. En los núcleos curriculares se entremezclan la reflexión teórica, el análisis de casos, la elaboración de estrategias y la producción profesional. El estímulo a la formación teórica es sustancial, porque el enriquecimiento disciplinar, a través del aporte de otros campos, es condición del enriquecimiento de la práctica profesional.

Foro de intercambio

La Maestría organiza espacios de reflexión que, planteados en la confluencia de los núcleos curriculares se abren estimulando el intercambio entre teóricos, profesionales y profesores provenientes de diferentes disciplinas. Este espacio académico se denomina Foro y en él confluyen los diferentes actividades que se desarrollan en la Maestría.

El Foro, se constituye un espacio de convergencia y reflexión académica-profesional que estimula la participación y el debate como sucede en otros campos profesionales como las clínicas médicas. Permite evaluar la producción de los maestrados durante el ciclo académico y articular las diversas experiencias realizadas por cada maestrando. En el Foro participan simultáneamente los docentes, investigadores y profesionales que han dictado clases o coordinado talleres durante ese ciclo académico. Se estimula la reflexión y el análisis crítico de la producción, integrando la pluralidad de enfoques que coexistieron, articulando la diversidad de experiencias y estimulando la construcción de nuevos conocimientos y herramientas profesionales. Por eso los foros se realizarán al finalizar cada ciclo académico cuatrimestral. El Foro es un espacio en el que también deben participar los responsables de la conducción del posgrado porque permite evaluar nuevas necesidades,

monitorear el avance de cada cohorte e incorporar nuevas acciones que den cuenta de los conocimientos y oportunidades emergentes que surjan o se detecten durante el desarrollo de la actividad de cada ciclo académico. Así este espacio posibilitará "establecer una relación de crítica y confrontación, que evite el establecimiento de un paralizante clima de auto-satisfacción y rutina, el trabajo sobre supuestos inexistentes o, por el contrario, excesivamente pragmáticos." (Bricall, 1991:301)

Alineado con la estrategia de ubicar la enseñanza del diseño en los nuevos contextos económicos, sociales y culturales en que actuarán los profesionales que realizan la Maestría algunas de las actividades, básicamente aquellas que son de carácter electivo, trascienden el ámbito de la facultad y la universidad y se incorporan curricularmente bajo la forma de pasantías en empresas e instituciones, cursado de asignaturas en otras Universidades y realización de trabajos de investigación. Se estimulará la participación en los eventos temporales efímeros como congresos, muestras y conferencias de importancia para la formación de los maestrandos.

Cada maestrando, como sujeto que aprende, confluye en el Foro que concentra como cierre de cada ciclo académico, aquello que sucede en todo el trayecto curricular como el momento de explicitación de situaciones novedosas, conflictivas y de incertidumbre, que permiten reflexionar críticamente sobre el diseño como profesión y disciplina en forma integral. El Foro, momento curricular de encuentro, reflexión compartida e intercambio, se enriquece gracias al aporte simultáneo de profesionales de diversos campos que, garantizan una composición heterogénea del claustro académico.

La estructura curricular flexible, que permite talleres, seminarios, pasantías, tutorías y foros es la adecuada para integrar productivamente formaciones diversas, condición necesaria para el enriquecimiento profesional y disciplinar de los maestrandos, objetivo central de este emprendimiento. Esta organización curricular abierta puede parecer, para los maestrandos, en un primer momento dispersa y dificultosa para transitar, por su experiencia previa en universidades argentinas que no ofrecen currículas flexibles a nivel de grado. Están formados en una cultura curricular rígida, organizada en torno a asignaturas, anuales o cuatrimestrales, con un equipo docente fijo desde el principio al fin del dictado de las mismas. Esto es muy significativo en el desarrollo curricular de la carrera de Diseño Gráfico en la UBA, que como ya se observó, reúne la mayor cantidad de estudiantes de diseño de nuestro país. En esta carrera cuando el estudiante al ingresar, elige una cátedra troncal que cursará con el mismo docente titular a lo largo de toda la carrera, cerrando la posibilidad de enriquecer su formación a través de la participación en diferentes cátedras y diversas experiencias formativas.

Previendo el impacto que en cada maestrando producirá el cambio de una cultura curricular rígida a otra flexible es necesario organizar un equipo de tutores y que trabaje con los maestrandos desde su acercamiento a la Maestría, durante su tránsito por

la misma y hasta su egreso. La figura del tutor en la estructura de la Maestría es muy necesaria para evaluar los antecedentes académicos-profesionales de cada postulante, su nivel de reflexión sobre las problemáticas del diseño, sus aspiraciones y su compromiso para incorporarse activamente al proyecto respetando sus características.

Para un adecuado contacto previo se requiere elaborar las herramientas adecuadas: Guías de entrevista, cuestionarios, evaluación y análisis de portfolio. Este último es un recurso de gran valor, escasamente empleado en el país pero de gran utilidad para el acceso a Maestrías en este campo en Universidades del exterior. El portfolio reúne, a criterio de su autor, los mejores trabajos realizados en su vida académica y/o profesional y permite evaluar en forma documentada el nivel de desarrollo alcanzado por el aspirante a la Maestría. El portfolio, como los otros elementos que intervienen en el proceso de orientación, admisión e incorporación permite, además, delinear la composición del grupo de maestrandos de cada cohorte. El análisis del portfolio no debe ser realizado por un solo tutor, debe convocarse a otros miembros del claustro académico a efectos de poder evaluarlo en su totalidad, complejidad y riqueza. El objetivo del análisis del portfolio es observar el nivel de trabajos alcanzado y, simultáneamente, la secuencia de los mismos a través de los que se pueda analizar la madurez profesional del maestrando para analizar si la orientación de la Maestría es la adecuada para sus intereses y formación.

Al instalarse la Maestría como una propuesta innovadora en nuestro país, desconocida por todos -o la mayoría- de los aspirantes, la orientación es más que un momento, es un proceso de profundo compromiso entre el equipo de tutores y los maestrandos. Es tarea del equipo de tutores informar y explicar las características, los alcances y la metodología de la Maestría, porque los aspirantes que provienen de trayectos universitarios en el país no tienen una experiencia y formación académica para comprender inmediatamente los alcances de este diseño curricular y, por sobre todo, el rol y el compromiso que,

como maestrandos, se espera de ellos, durante el desarrollo del mismo.

En esta propuesta curricular, de carácter polifónico, que plantea una amplia incorporación de docentes y profesionales con diversa formación y en diferentes acciones adquiere importancia el rol de los tutores que con formación de posgrado, conocimiento de la institución y profundo compromiso con el proyecto tendrán una actividad estable y permanente, que se diferencia y se complementa con la presencia episódica de quienes dicten los seminarios, talleres y demás actividades curriculares.

Con la organización propuesta de la Maestría se requiere construir un equipo académico que coordine el desarrollo de todas y cada una de las actividades que se realicen dentro de las mismas. Los coordinadores, presentes siempre en el aula, acompañan el proceso de formación de los maestrandos y desarrollan algunos temas en línea con los objetivos de la Maestría, colaboran con el trabajo bibliográfico, presentan los profesionales y académicos invitados y analizan el aporte de cada uno de ellos, detectando necesidades grupales e individuales y proponiendo actividades para resolverlas adecuadamente. Así se conforma un equipo de coordinación académica de la Maestría que depende de la dirección de la misma y está integrado por los tutores y los coordinadores de área.

Como la Maestría se instala en un campo de desarrollo y exploración profesional no cubierto, los docentes, académicos y profesionales convocados para realizar actividades de enseñanza, tratarán necesariamente parcialidades, dado que la problemática donde se instala no reconoce la existencia de profesionales y docentes que la puedan cubrir en su totalidad. Esta es precisamente una de las razones de creación de la misma. Así, el riesgo de la fragmentación y dispersión se soluciona con el aporte integrador de los coordinadores de área. El trabajo conjunto de tutores y coordinadores, resuelve la atención personalizada que requiere una curricula flexible de estas características para enriquecer el proceso de aprendizaje en sus aspectos individuales y grupales.

Bibliografía

- Academia Nacional de Educación (1999a). *Una caracterización de los estudios de posgrado*. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, N° 37, Abril, Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación. pp 14-15
- Academia Nacional de Educación (1999b). *El desarrollo de los posgrados universitarios*. En *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, N° 37, Abril, Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación, pp 11-13
- Ackoff, Rusell (1990). *Planificación de la Empresa del Futuro*. México: Limusa.
- Aicher, Otl (1994) *El mundo como proyecto*. México: Gustavo Gili.
- Arfuch, Leonor (1997) El diseño en la trama de la cultura: desafíos contemporáneos. En Arfuch, Chaves y Ledesma (1997) *Diseño y comunicación. Teorías y enfoques críticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 137-232.
- Arnheim, Rudolf (1993) *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Paidós.
- Blanch, Alex (1993) *Las herramientas futuras del Diseño*. En *Temas de Diseño* N° 8. Abril 1993. Barcelona, España: Publicaciones Elisava, pp.106-109.
- Barthes, Roland (1976) *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Berrio, Jordi (1991) *Diseño e industria cultural*. En *Temas de Diseño* N°5. Barcelona, España: Publicaciones Elisava. pp 119-126.
- Bonsiepe, Gui (1996) Maestría en teoría del Diseño. En *Tipográfica. Comunicación para Diseñadores*. Año X N° 28. Buenos Aires, Argentina: Fontanadiseño, pp 20-23 (1985) *El diseño de la periferia. Debates. Experiencias*. México: Gustavo Gili.
- Breyer, Gastón (1997) Prospectiva del Diseño. En *Contextos, Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA*. Año 1, N° 1. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. pp 68-75.
- Bricall, Enric (1991) *La tensión necesaria en la enseñanza del Diseño. La opción diversificada de la Escuela Elisava*. En *Temas de Diseño*, N° 6, Diciembre 1991. Barcelona, España: Publicaciones Elisava. pp. 295- 303
- Calvera, Anna (1998) *Las Escuelas de Diseño en España*. En *Diseño Industrial en España*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. pp. 123-125
- Camilloni, Alicia W. de (1996) *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Camilloni y otros, Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Capmany, Xavi y Diaz, Carlos (1997) Tatlin "ni hacia lo nuevo ni hacia lo viejo, sino hacia lo necesario". En *Visual, Magazine de diseño, creatividad gráfica y comunicación*, N° 55, Año VII, Madrid, España: Visual pp 40-44
- Carpentier, Alejo (1976) *Tientos y Diferencias*. Buenos Aires, Argentina: Calicanto.
- Chaves, Norberto (2000b) *El Gerenciamiento del Diseño*. En *DC*, Año 4, N° 24, Junio 2000. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. (2000a) *¿Enseñar a diseñar o aprender a comunicar?* En *Tipográfica. Comunicación para Diseñadores* N°43, Año XIV Abril - Mayo - Junio 2000, Buenos Aires, Argentina: Fontanadiseño. pp18 - 23. (1997) *Arte aplicada o técnica de la comunicación: dos vertientes en la práctica del Diseño Gráfico*. En Arfuch, Chaves y Ledesma (1997) *Diseño y comunicación. Teoría y enfoques críticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 91-35.
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (2000) *Informe final evaluación externa de la Universidad de Palermo*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Davis, Meredith (1997) *Estudios de Posgrado: observando, pensando, respondiendo*. En *Congreso ICOGRADA / Sección Educación*. Edmonton, Canada: Department of Art and Design, University of Alberta, pp 12-13.
- Duluk, Silvia y Petrucci, Liliana (1994) Evaluación: *¿Alternativas o Destino?* En Puiggrós, Adriana y Krotsh, Carlos Pedro: *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Buenos Aires, Argentina: Aique, pp. 43-66.
- Escotet, Miguel Angel (1996) *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*, Buenos Aires, Argentina: Lugar. (1992) *Aprender para el futuro*. Madrid, España: Alianza.
- Fernández, Silvia (1996) La comunicación. Un factor secundario secundario. En *Tipográfica. Comunicación para Diseñadores*. Año X, N° 28. Buenos Aires, Argentina: Fontanadiseño, pp 38-40.
- Filmus, Daniel (1997b) *Los condicionantes del futuro de la educación: Muchos interrogantes y una certeza*. En Halperín, Jorge (coordinador) *Argentina en el tercer milenio*. Buenos Aires, Argentina: Atlántida, pp.291-312. (1997a) *Correr para estar siempre en el mismo lugar*. En *Clarín*, 5 de junio 1997. Buenos Aires, Argentina: Clarín, pag. 23.
- Fontana, Rubén (1997) Explorando el terreno En *Congreso ICOGRADA / Sección Educación*. Edmonton, Canada: Department of Art and Design, University of Alberta. pp 10-12.
- Frascara, Jorge (1997) *Congreso ICOGRADA / Sección Educación*. Edmonton, Department of Art and Design. Canada: University of Alberta. (1997) *Diseño Gráfico para la gente*. Buenos Aires, Argentina: Infinito. (1989) *Diseño Gráfico y Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Infinito.
- Gentile, Laura (2000) *Buscan que Buenos Aires sea una capital de la moda*. En *Clarín*. 16 de diciembre 2000. Buenos

- Aires, Argentina: Clarín. pag. 54
- González Ruiz, Guillermo
(1998) *Estudio de Diseño*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
(1986) *Diseño gráfico y comunicación visual*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires.
- Grundy, Shirley (1991) *Producto o Praxis del Curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Gubern, Román (1996) *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, España: Anagrama.
- Jones, John Christopher (1985) *Diseñar el Diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Korn Bruzzone, José
(1995) (coordinador) *La enseñanza del Diseño. Hacia un currículum general básico*. Santiago de Chile, Chile: ICOGRADA
(1992) *Proyecto Educación ICOGRADA. La enseñanza del Diseño Gráfico reconsiderada: Hacia un modelo de Programa Básico de Educación*. Santiago de Chile, Chile: ICOGRADA.
- Lázara, Juan Antonio (1999) *Guía del estudiante 2000. Universidades y Terciarios públicos y privados de toda la República*. Buenos Aires, Argentina: Lázara Grupo Editor.
- Ledesma, María del Valle (1997). *¿Diseño Gráfico, un orden necesario?* En Arfuch, Chaves y Ledesma (1997). *Diseño y Comunicación. Teoría y enfoques críticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós, pp. 15-90.
- Llovet, Jordi (1979) *Ideología y metodología del diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Lupton, Elle y Abbott Miller, J. (1994) *La Bauhaus y la teoría del Diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Mc Bride, Sean (1980) *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. México: UNESCO – Fondo de Cultura Económica.
- Marengo, Verónica (1987) *Panorama Histórico del Diseño Gráfico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: CP67.
- Memelsdorff, Frank (1995) *Diseño de Imagen Empresaria*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.
- Méndez Mosquera, Carlos
(1997) Retrospectiva del Diseño Gráfico. En *Contextos, Revista de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA*. Año 1, N° 1. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, pp 46-53.
(1969) Veinte años de Diseño gráfico en Argentina. En *Summa* N° 15. Buenos Aires, Argentina: Summa, pp.85-89.
- Mir, Josep (sin fecha) *Pedagogía del Diseño, un debate pendiente*. En *Visual. Magazine del diseño, creatividad gráfica y comunicación*, N° 41, Año V. Madrid, España: Editorial.
- Moix, Llàstzer (1998) *El boom de los años ochenta*. En *Diseño Industrial en España*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. pp 61-68.
- Mrad, Pico y Vallejos (1999) Imagen de TV. En *Tipográfica, comunicación para diseñadores*. Año XIII, N°41. Buenos Aires, Argentina: Fontanadiseño, pp 10-17.
- Munari, Bruno
(1987) *El arte como oficio*. Barcelona, España: Labor.
(1985) *Diseño y Comunicación Visual*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Naisbitt, John y Aburdene, Patricia (1990) *Megatendencias 2000*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Pericot, Jordi (1991) Introducción. En *Temas de Diseño* N° 6, Diciembre 1991. Barcelona, España: Publicaciones Elisava, pp. 11-19.
- Pibernat, Oriol (1998) El diseño no es (solo) un apostolado. Una mirada crítica a la evolución del diseño en España. En *Diseño Industrial en España*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, pp.132 – 134.
- Potter, Norman (1999) *Qué es un diseñador: Objetos. Lugares. Mensajes*. Barcelona, España: Paidós.
- Primera Reunión de Historiadores y Estudiosos del Diseño (1999) *Declaración de Barcelona*. Barcelona, España: V Primavera del Diseño.
- Puiggrós, Adriana (1997). En *Educación no sirven las recetas neoliberales*. En *Clarín*, 26 de noviembre 1997. Buenos Aires, Argentina: Clarín, p.17.
- Romero Brest, Jorge (1992) *Arte Visual en el Di Tella*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Russell, Tony (1991) *El Diseño por debajo de Capricornio*. En *Temas de Diseño* N° 6, Diciembre 1991. Barcelona, España: Publicaciones Elisava, pp. 28-31.
- Sartori, Giovanni (1996) *Homo Videns*. Madrid, España: Taurus.
- San Martín Raquel (2001). Los posgrados se cursan a edades más tempranas. En *La Nación*, 11 de marzo. Buenos Aires, Argentina: LaNación, Sección 9, pp. 4.
- Satué, Enric (1992) *El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días*. Madrid, España: Alianza.
- Saulquin, Susana (2000). *La Moda como mandato autoritario está desapareciendo*. En *Clarín*, 31 de diciembre, 2000, Buenos Aires, Argentina: Clarín, p.27
- Schön, Donald A.
(1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós.
(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia -Ediciones Paidós.
- Scott, Robert Gillam (1967) *Fundamentos del Diseño*. Buenos Aires, Argentina: Victor Leru.
- Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo (2000) *Centro Metropolitano de Diseño*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Secretaría de Políticas Universitarias (1999) *Guía de posgrado*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

- Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (1996) *Contenidos básicos para la educación polimodal*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Selle, Gert (1992) *Ideología y utopía del Diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Senge, Peter (1990). *La quinta disciplina*. Barcelona, España: Granica.
- Stenhouse, Lawrence (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Swanson, Gunner (1997) Es importante el Diseño. En *Matiz Gráfico del Diseño Internacional* N° 3. México: Editorial, pp.13-15.
- Tedesco, Juan Carlos (1997) El cambio educativo desde la perspectiva de las decisiones. En *Perspectivas*, Vol. XXVII, N° 4, Diciembre 1997. París, Francia: UNESCO. pp. 577-585.
- Universidad Argentina John F. Kennedy (2000) *Escuela de Diseño Gráfico*. Buenos Aires, Argentina: Universidad John F. Kennedy (18/8/2000).
www.kennedy.edu.ar
- Universidad de Belgrano (2000) *Licenciatura en Diseño Gráfico*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Belgrano (18/8/2000).
www.ub.edu.ar.
- Universidad de Buenos Aires
(2000a) *Guía del Estudiante*. Eudeba 2000. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
(2000a) *Diseño Gráfico*. Buenos Aires. Argentina: Universidad de Buenos Aires (23/8/2000)
www.fadu.uba.ar
(1995) Acuerdo de Gobierno para la Reforma de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Universidad de Moron (2000) *Alcances del Título de Diseñador Gráfico*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Morón (18/8/2000).
www.unimoron.edu.ar.
- Universidad Nacional de la Plata (2000) *Diseño en Comunicación Visual*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata (23/8/2000).
www.unlp.edu.ar.
- Universidad Nacional del Nordeste (2000) *Diseño Gráfico*. Resistencia, Apertura: Universidad Nacional del Nordeste (18/8/2000).
www.unne.edu.ar.
- Valdés, Eduardo (1995) *Planeación y Estrategia*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Centro de Investigación en Educación Superior, Universidad de los Andes.
- Vázquez Montalban, Manuel (1998) El diseño: lo viejo, lo nuevo, lo inevitable. En *Diseño Industrial en España*. Madrid, España: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, p. 122-123.
- Vitrac, Jean-Pierre y Gatè, Jean-Charles (1994) *La estrategia de producto y diseño*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Von Onck, Andries (1991) La búsqueda del Diseño. En *Temas de Diseño*, N° 6, Diciembre 1991. Barcelona, España: Publicaciones Elisava. pp. 112-116.
- Weil, Pascale (1992) *La comunicación global. Comunicación institucional y de gestión*. Barcelona, España: Paidós.
- Winkler, Dietmar (1997) La práctica y la educación en diseño. En Frascara, Jorge: *Diseño Gráfico para la gente*. Buenos Aires, Argentina: Infinito, pp. 244-256.
- Zatonyi, Marta (1993) *Diseño, análisis y teoría*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Palermo - Librería Técnica CP67.
- Zimmermann, Yves
(1998b) Un plan estratégico. En *Tipográfica. Comunicación para Diseñadores*. Año XII, N° 37. Buenos Aires, Argentina, pp. 16-25.
(1998a) *Del Diseño*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

Lista de Tablas

1. Universidades que dictan carreras de diseño en Argentina 2000	p.17	13.Relación de dependencia entre respuesta B y campo profesional	p.38
2. Carreras de diseño dictadas por universidades en Argentina	p.17	14.Edad de los consultados respuesta B	p.38
3. Distribución de las carreras de diseño en universidades nacionales	p.18	15.Edad de los consultados respuesta A	p.38
4. Distribución de las carreras de diseño en universidades privadas	p.18	16.Relación de dependencia entre respuesta A y campo profesional	p.38
5. Composición de los establecimientos industriales respecto al contenido en diseño	p.27	17.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño	p.39
6. Composición de los puestos de trabajo respecto al contenido en diseño	p.27	18.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según todos los consultados	p.40
7. Distribución de los consultados según género	p.31	19.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según los diseñadores consultados	p.41
8. Distribución de los consultados según edades	p.33	20.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según todos los no diseñadores consultados	p.42
9. Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado	p.35	21.Relación de dependencia entre respuesta B y campo profesional	p.42
10.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según todos los consultados	p.35	22.Relación de dependencia entre respuesta C y campo profesional	p.42
11.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los diseñadores consultados	p.36	23.Edad de los consultados respuesta B	p.42
12.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los diseñadores no consultados	p.37	24.Edad de los consultados respuesta C	p.42

Lista de Figuras

1. Universidades que dictan carreras de diseño en Argentina 2000	p.17	10.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según todos los consultados	p.36
2. Carreras de diseño dictadas por las universidades en Argentina	p.17	11.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los diseñadores consultados	p.37
3. Composición de los establecimientos industriales respecto al contenido en diseño	p.27	12.Problemas profesionales que los diseñadores no pueden resolver con su formación de grado. Según los no diseñadores consultados	p.37
4. Composición de los puestos de trabajo respecto al contenido en diseño	p.27	13.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según todos los consultados	p.40
5. Distribución del total de los consultados según género	p.31	14.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según diseñadores consultados	p.41
6. Distribución del total de los consultados según edades	p.31	15.Areas y temas propuestos para ser desarrollados en una Maestría en diseño. Según todos los no diseñadores consultados	p.42
7. Distribución de los diseñadores consultados según edades	p.32	16.Estructura curricular de la Maestría en Diseño propuesta	p.50
8. Distribución de los no diseñadores consultados según edades	p.32		
9. Distribución de los consultados según edades	p.33		

Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Rosa Chalkho. **Arte y tecnología.** Francisco Ali-Brouhoud. **Música: Arte.** Rodrigo Alonso. **Arte, ciencia y tecnología. Vínculos y desarrollo en Argentina.** Daniela Di Bella. **El tercer dominio.** Jorge Haro. **La escucha expandida [sonido, tecnología, arte y contexto]** Jorge La Ferla. **Las artes mediáticas interactivas corroen el alma.** Juan Reyes. **Perpendicularidad entre arte sonoro y música.** Jorge Sad. **Apuntes para una semiología del gesto y la interacción musical.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 20, mayo.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Trabajos Finales de Grado. Proyectos de Graduación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo.** Catálogo 1993-2004. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 19, agosto.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Sylvia Valdés. **Cine latinoamericano.** Leandro Africano. **Funcionalidad actual del séptimo arte.** Julián Daniel Gutiérrez Albilla. **Los olvidados de Luis Buñuel.** Geoffrey Kantaris. **Visiones de la violencia en el cine urbano latinoamericano.** Joanna Page. **Memoria y experimentación en el cine argentino contemporáneo.** Erica Segre. **Nacionalismo cultural y Buñuel en México.** Marina Sheppard. **Cine y resistencia.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 18, mayo.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: **Guía de Artículos y Publicaciones de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. 1993-2004.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 17, noviembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Alicia Banchero. **Los lugares posibles de la creatividad.** Débora Irina Belmes. **El desafío de pensar. Creación - recreación.** Rosa Judith Chalkho. **Transdisciplina y percepción en las artes audiovisuales.** Héctor Ferrari. **Historietar.** Fabián Iriarte. **High concept en el escenario del Pitch: herramientas de seducción en el mercado de proyectos filmicos.** Graciela Pacualetto. **Creatividad en la educación universitaria. Hacia la concepción de nuevos posibles.** Sylvia Valdés. **Funciones formales y discurso creativo.** (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 16, junio.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Ensayos]: Adriana Amado Suárez. **Internet, o la lógica de la seducción.** María Elsa Bettendorff. **El tercero del juego. La imaginación creadora como nexo entre el pensar y el hacer.** Sergio Caletti. **Imaginación, positivismo y actividad proyectual. Breve disgresión acerca de los problemas del método y la creación.** Alicia Entel. **De la totalidad a la complejidad. Sobre la dicotomía ver-saber a la luz del pensamiento de Edgar Morin.** Susana Finquelievich. **De la tarta de manzanas a la estética bussines-pop. Nuevos lenguajes para la sociedad de la información.** Claudia López Neglia. **De las incertezas al tiempo subjetivo.** Eduardo A Russo. **La máquina de pensar. Notas para una genealogía de la relación entre teoría y práctica en Sergei Eisenstein.** Gustavo Valdés. **Bauhaus: crítica al saber sacralizado.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 15, noviembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0219.

> Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. [Relevamientos Temáticos]: Noemí Galanternik. **Tipografía on line. Relevamiento de sitios web sobre tipografía.** Marcela Zena. **Periódicos digitales en español. Publicaciones periódicas digitales de América Latina y España.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 14, noviembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-0227.

> Cuaderno: Ensayos. José Guillermo Torres Arroyo. **El paisaje, objeto de diseño.** (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 13, junio.

- > Cuaderno: Recopilación Documental. **Centro de Recursos para el Aprendizaje. Relevamientos Temáticos. Series: Práctica profesional. Diseño urbano. Edificios. Estudios de mercado. Medios. Objetos. Profesionales del diseño y la comunicación.** Publicidad. Vol. 12. (2003) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 12, abril.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación. Proyectos 2003 en Diseño y Comunicación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 11, diciembre
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Plan de Desarrollo Académico. Proyecto Anual. Proyectos de Exploración y Creación. Programa de Asistentes en Investigación. Líneas Temáticas. Centro de Recursos. Capacitación Docente.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 10, septiembre.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula: **Espacios Académicos. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Centro de Recursos para el aprendizaje.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 9, agosto.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. Adriana Amado Suárez. **Relevamiento terminológico en diseño y comunicación. A modo de encuadre teórico.** Diana Berschadsky. **Terminología en diseño de interiores. Área: materiales, revestimientos, acabados y terminaciones.** Blanco, Lorenzo. **Las Relaciones Públicas y su proyección institucional.** Thais Calderón y María Alejandra Cristofani. **Investigación documental de marcas nacionales.** Jorge Falcone. De Altamira a Toy Story. **Evolución de la animación cinematográfica.** Claudia López Neglia. **El trabajo de la creación.** Graciela Pascualetto. **Entre la información y el sabor del aprendizaje. Las producciones de los alumnos en el cruce de la cultura letrada, mediática y cibernética.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 8, mayo.
- > Cuaderno: Relevamiento Documental. María Laura Spina. **Arte digital: Guía bibliográfica.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, junio.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. Fernando Rolando. **Arte Digital e interactividad.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, mayo.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. Débora Irina Belmes. **Del cuerpo máquina a las máquinas del cuerpo.** Sergio Guidalevich. **Televisión informativa y de ficción en la construcción del sentido común en la vida cotidiana.** Osvaldo Nupieri. **El grupo como recurso pedagógico.** Gustavo Valdés de León. **Miseria de la teoría.** (2001) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, mayo.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. **Creación, Producción e Investigación.** Proyectos 2002 en Diseño y Comunicación. (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, julio.
- > Cuaderno: Papers de Maestría. Cira Szklowin. **Comunicación en el Espacio Público. Sistema de Comunicación Publicitaria en la vía pública de la Ciudad de Buenos Aires.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, julio.
- > Cuaderno: Material para el aprendizaje. Orlando Aprile. **El Trabajo Final de Grado. Un compendio en primera aproximación.** (2002) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, marzo.
- > Cuaderno: Proyectos en el Aula. Lorenzo Blanco. **Las medianas empresas como fuente de trabajo potencial para las Relaciones Públicas. Silvia Bordoy. Influencia de Internet en el ámbito de las Relaciones Públicas.** (2000) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, septiembre.

Creación y Producción de Diseño y Comunicación

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación. Florencia Bustingorry: Extrañar lo cotidiano ¿Punto de partida o de llegada en el proceso de investigación? Proyectos de estudiantes desarrollados en la asignatura Introducción a la Investigación. 2005.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, mayo.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Proyectos, Propuestas y Creaciones. Trabajos de estudiantes de Diseño y Comunicación premiados en concursos internos 2004.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, octubre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Formación, Creación y Desarrollo Profesional (Segundo ciclo Agosto 2004 - Julio 2005). Proyectos de estudiantes: Diseño de Imagen Empresaria, Diseño de Imagen y Sonido, Diseño de Interiores, Diseño de Packaging, Diseño Editorial, Diseño Publicitario, Diseño Textil y de Indumentaria, Licenciatura en Comunicación Audiovisual, Licenciatura en Publicidad y Licenciatura en Relaciones Públicas.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, septiembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Proyectos Jóvenes de Investigación. Thais Calderón: La investigación y lo inesperado. Carlos Cosentino: Investigación y aprendizaje. José María Doldan: Algunas ideas sobre investigación. Laura Ferrari: El programa de investigación. Rony Keselman: Poetas y matemáticos. Graciela Pascualetto: Generaciones posmodernas.** Proyectos de estudiantes desarrollados en la asignatura Introducción a la Investigación. 2004. (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, septiembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Diseño de marca de Brand Book para el Casco Histórico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: orientación en Imagen Empresaria de la carrera de Diseño.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, mayo.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

>Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de alumnos y egresados]: **Formación, Creación y Desarrollo Profesional.** Proyectos de estudiantes: Diseño de Imagen Empresaria - Diseño de Imagen y Sonido - Diseño de Interiores - Diseño de Packaging - Diseño Editorial - Diseño Publicitario - Diseño Textil y de Indumentaria - Licenciatura en Comunicación Audiovisual - Licenciatura en Publicidad - Licenciatura en Relaciones Públicas. (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, noviembre.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

> Creación y Producción de Diseño y Comunicación. [Trabajos de estudiantes y egresados]: **Historias, discursos: Apuntes sobre una experiencia.** Eduardo Russo. **Pioneros y fundadores:** Sebastián Duimich. **Fritz Lang, la aventura.** Virginia Guerstein. **Cine nacional e identidad: Los primeros pasos. La batalla de las vanguardias:** María del Huerto Iriarte y Marilina Villarejo. **Surrealismo: Un perro andaluz y la lógica del absurdo.** Anabella Sánchez. **Dadá, Surrealismo, Entreacto. Legados y continuidades:** Victoria Franzán, Virginia Guerstein y Tamara Izko. **Cine comercial: Los sesenta, los noventa.** Marina Litmajer. **El impacto de los años '60 en la producción audiovisual actual ¿Sabés nadar? Y el cine del no-entretenimiento heredado de la Nouvelle Vague. Rupturas y aperturas: Gastón Alé, Florencia Sosa y Florinda Verrier. La ruptura de la linealidad en el relato. Vanguardias, Videoarte, Net Art.** Producciones digitales y audiovisuales de estudiantes de la Facultad en Diseño y Comunicación. Catálogo 2003. (2004) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, agosto.
Con Arbitraje. ISSN 1668-5229.

Escritos en la Facultad

>Escritos en la Facultad. **Semana de Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación.** Del 5 al 16 de junio de 2006. **Lo micro, lo nuevo y lo diferente, lo urbano producciones de Estudiantes de Primer Año de la Facultad de Diseño y Comunicación.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 15, mayo. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Presentación de Proyectos de Tesis. Foro de Investigación. Maestría en Diseño.** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 14, abril. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Historia y vigencia de un término de mi profesión. Selección de trabajos de estudiantes de la asignatura Comunicación Oral y Escrita 2005** (2006) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 13, marzo. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Nuevos Profesionales. Edición III.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 12, noviembre. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Semana de Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 11, octubre. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Criterios de Evaluación. Propuesta** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 10, octubre. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Concursos Docentes. Una nueva etapa en el desarrollo institucional de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 9, septiembre. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Portfolio. Evaluación Integradora de Aprendizajes.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 8, agosto. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Las palabras de mi profesión. (Investigación terminológica). Escribir. Pablo Lettieri. Comunicación Oral y Escrita 2004. Cátedra: Rony Keselman.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 7, julio. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Guía de Presentación de los Proyectos de Graduación. Facultad de Diseño y Comunicación.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 6, julio. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Nuevos Profesionales. Edición II. Resúmenes de Trabajos Finales de Grado aprobados marzo - mayo 2005.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 5, junio. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Proyectos de Graduación Facultad de Diseño y Comunicación.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 4, mayo. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Semana de Proyectos Jóvenes de Investigación y Comunicación. Lo micro, lo nuevo y lo diferente, lo urbano. Producciones de Estudiantes de Primer Año de la Facultad de Diseño y Comunicación.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 3, mayo. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Nuevos Profesionales. Edición I. Resúmenes de trabajos finales de grado aprobados. Diciembre 2004 – marzo 2005.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 2, marzo. ISSN 16692306.

>Escritos en la Facultad. **Presentación de Proyectos de Tesis. Foro de Investigación. Maestría en Diseño. Institucionalización de la Construcción de Saberes Disciplinarios.** (2005) Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación, Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Vol. 1, marzo. ISSN 16692306.

Jornadas de Reflexión Académica

>Jornadas de Reflexión Académica (14ª: Feb.2006: Buenos Aires) **Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

ISSN 1668-1673

>Jornadas de Reflexión Académica (13ª: Feb. 2005: Buenos Aires) **Formación de Profesionales Reflexivos en Diseño y Comunicación.** Buenos Aires : Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

ISSN 1668-1673

> Jornadas de Reflexión Académica (12ª: Feb. 2004: Buenos Aires) **Procesos y productos. Experiencias pedagógicas en Diseño y Comunicación.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

ISSN 1668-1673

> Jornadas de Reflexión Académica (11ª: Feb. 2003: Buenos Aires) **En [desde] el Aula.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (10ª: Feb. 2002: Buenos Aires) **Estudiar, Crear y Trabajar en Diseño y Comunicación.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (9ª: Feb. 2001: Buenos Aires) **Producción, Creación e Investigación en Diseño y Comunicación.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (8ª: Feb. 2000: Buenos Aires) **El rol docente frente a los nuevos escenarios profesionales.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (5ª: Feb. 1997: Buenos Aires) **¿Alumnos o Carreras? Parte III.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (5ª: feb. 1997: Buenos Aires) **¿Chips o Libros? Parte II.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

> Jornadas de Reflexión Académica (5ª: feb. 1997: Buenos Aires) **¿Aprender o Enseñar? Parte I.** Buenos Aires: Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación.

