

El Desarrollo Humano y la formación integral en Diseño: el Alfabetismo Objetual, la Época y el Sujeto, más allá del estudio de caso

Actas de Diseño (2012, Julio),
Vol. 13, pp. 111-116. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: septiembre 2011
Fecha de aceptación: octubre 2011
Versión final: mayo 2012

Viviana Polo Flórez (*)

Resumen: Desde la perspectiva del Desarrollo Humano como aspecto esencial de la formación del diseñador, se aborda la temática del Alfabetismo objetual, la época y el sujeto, para afianzar la comprensión y el reconocimiento del Diseño como herramienta de integración y síntesis, como potencial de transformación de la realidad, avalando la modificación de las narrativas convencionales del entorno de manera hermenéutica, permitiendo la construcción del pensamiento epistémico: Un discurso con sujeto / Un sujeto con discurso; Un objeto con discurso / Un discurso con objeto, sujeto y tiempo.

Palabras clave: Diseño - Formación Integral - Desarrollo humano - Alfabetismo objetual - Hermenéutica - Epistemología

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 116]

Introducción

Este documento aborda la perspectiva del *Desarrollo Humano* como aspecto esencial de la formación del diseñador, desde la temática del *alfabetismo objetual, la época y el sujeto*, para afianzar la comprensión y el reconocimiento del Diseño como herramienta de integración y síntesis, como potencial de transformación de la realidad, avalando la modificación hermenéutica de las narrativas convencionales del entorno y permitiendo la construcción del pensamiento epistémico: Un discurso con sujeto / Un sujeto con discurso; Un objeto con discurso / Un discurso con objeto, sujeto y tiempo.

El desarrollo humano es una dimensión intrínseca de los esquemas educativos, y se define como el fin y el medio para aprender y educar. Sin embargo en la clasificación general de los sistemas educativos actuales encontramos segmentaciones –técnicas, tecnológicas y profesionales– que tienden a estructurar los denominados “analistas simbólicos”¹ que validan la diversificación de las ramas de conocimiento dándoles identidad y haciendo de la educación una función social.

Esta estratificación genera rupturas metodológicas y epistémicas centrándose en un ideal del hacer y, en particular, acentúan la concordancia de las pedagogías específicas como ‘ensayos’ de la eficiencia programada del futuro productivo de los sujetos. Se ha estructurado el devenir educativo desde los primeros niveles perfilando, segmentando y sustrayendo elementos de la esencia del sujeto, que podrían resultar contraproducentes para el desarrollo común.

Así, aspectos como la creatividad, la plasticidad, la flexibilidad y la imaginación con la que aprende (y aprehende) un niño son ignorados o se clasifican según los niveles de formación que en apariencia descargan de responsabilidad a las instituciones educativas, perla trasladan al docente. Frente a esa malla que promueve especialidades el Diseño se suma a una larga lista de opciones que seducen a los futuros técnicos y profesionales (sin importar su clasificación productiva) y, entre ellos, a quienes son sensibles a la estética de los objetos,

a la aventura de lo desconocido y a lo propositivo como medio de supervivencia. En esta transición entre los niveles de la formación se devela lo que los esquemas educativos imprimen en el sujeto, su rigidez en la búsqueda de aprendizajes y la intención de hacer que los procesos y los resultados sean instantáneos.

En paralelo, los responsables de los procesos académicos del Diseño como disciplina, abordamos las temáticas de enseñanza según los perfiles que ofrecen las instituciones educativas (sin importar su nivel), dentro del planteamiento interesado que prioriza la ‘utilidad social de los egresados’ sobre la formación de personas en quienes prime lo vital, la imaginación, la creatividad y la proyectiva. Las pedagogías se dirigen a la eficiencia informativa, con fórmulas que supuestamente garantizan el éxito, a través del desarrollo de propuestas materiales que –con nuestros ideales de creadores– creemos necesarias para el medio. Ello, dentro de una óptica antropocentrista –cómo sirve los objetos hombre– que no reconoce la *antropoplastia*² como base de nuestros modelos de educación que permitiría descubrir al sujeto, potenciar su desarrollo y esencia humana. A la vez, olvidamos la realidad que está fuera de las aulas, que hay esquemas de preparación previos y, sobre todo, que detrás todo estudiante hay una persona, única y diferente. Cada ser humano ‘lee’ su hábitat de modo diferente, no solo en la perspectiva generacional, sino también en la cognitiva, la mediática y en la del entorno material que a cada individuo corresponden.

Por otra parte, y esto también se pretermite, el pensamiento por esencia integrador del Diseño, no se refiere solo a lo proyectual sino que es parte de una cultura de relación humana con su medio.

La reconfiguración del conocimiento del desarrollo humano en la formación disciplinaria del Diseño

Las diversas ópticas que han nutrido las bases metodológicas de la enseñanza del Diseño han permitido sustraer

elementos que pueden vivificar o diluir su intencionalidad formativa. Esto, como razón educativa, sugiere la reflexión de si el diseño es aprendible o enseñable. Desde este terreno Polo³ dice:

Los procesos de Diseño son estructuras complejas de pensamiento, originadas en la relación con el entorno, y cuyos efectos constituyen el cambio progresivo de nuestro hábitat. Esto se puede lograr de un modo intuitivo, como la historia lo demuestra. También se puede lograr de un modo más racional, asumiendo a conciencia los problemas y los recursos para resolverlos, y con una mayor reflexión sobre el ser y el que hacer de nuestra disciplina. Es tarea de todos y, en especial, de los orientadores de los procesos formativos. (Polo, 2002:20)

Desde esta perspectiva los hechos de la educación como escenario y actividad reúnen las condiciones de qué y quiénes convergen en el proceso educativo. Educar supone involucrar tanto lo que está fuera del sujeto como lo que está dentro de sí. Por consiguiente, al enmarcar el desarrollo humano como habitualmente lo hacemos, desde las perspectivas de la mejora del confort la eficiencia de los usos, estamos poniéndonos al servicio de los objetos. En esa tensión de ópticas e intereses en la relación entre personas y objetos, al proyectar su existencia material debemos reconocer la esencialidad vital de los sujetos en su mundo, sin olvidar lo propiamente humano, ni dejarlo solo para las asignaturas teóricas del humanismo o los recuentos históricos de quienes habitaron los escenarios que hoy ocupamos.

Como hemos aprendido, enseñamos; es lo usual. Si los educadores o guías modelamos nuestras dinámicas académicas solo a través del modelo clásico del emisor y el receptor donde el símbolo de la paciente escucha por parte del estudiante va diluyendo las posibilidades multidireccionales y diacrónicas que supone saber hacer los 'links' en la relación de nuestros discursos con lo que sucede en el imaginario de los estudiantes. Es posible que, si nos permitimos develarlo, podríamos encontrar que la praxis educativa va más allá del contenido que se transmite y que demanda retroalimentación: nuestros alumnos nos repiten. Para superar esa viciada estructura de la relación académica convencional debemos trascender hacia lo realmente formativo y autoformativo.

El tiempo vuela en las líneas de la historia marcando los hitos que son parámetros obligados para que los aprendices tomen sus referencias de éxito. Pero olvidamos que también existe el fracaso, desde lo cual podría abordarse la temática de cómo descubrir al 'ser que aprende'.

¿Pero que es el 'acto de educar'? Desde este interrogante González⁴ da una luz desde el siguiente planteamiento:

Educar requiere que nos hagamos algunas preguntas: ¿Para qué educar? Y ¿a quién educar?, entre otras. Cuando nos colocamos en el ¿Cómo educar? Emerge una pregunta adicional. ¿Sobre qué educaremos? Todas estas preguntas y respuestas posibles confluyen en un solo territorio: El currículo.

En consecuencia, los articuladores curriculares determinarán qué y quién será, en diferentes plazos del futuro, el sujeto que se forma, la persona a quien ayudamos a conformar.

El innegable antropocentrismo de la especie nos enfoca hacia las relaciones que dan bienestar a los sujetos; es algo que antecede a las bases disciplinares de nuestro ejercicio profesional, como lo muestra la arqueología. Por ello tanto la sociedad como los especialistas que su sistema educativo forman se tornan—poco a poco y a través de la creación de los objetos que demandan— en instrumentalistas apenas movidos por rasgos técnicos y emocionales de la reactividad humana. Gracias al desarrollo de los medios de producción y de las estructuras económicas que predominan, los diseñadores terminan reduciendo su aporte creativo a la mera reconfiguración de la apariencia del insumo esencial de nuestra sociedad mercantilista: el producto-mercancía. Por eso, educamos así, en y por la eficiencia del producto, en y por las premisas interesadas del mercado.

Pero, ¿es pertinente hablar de desarrollo humano en la formación del diseñador? Los esquemas convencionales de las escuelas de Diseño abordan el estudio del *Desarrollo Humano* desde diferentes ópticas, según las finalidades de los resultados de la actividad proyectual propia de la disciplina y las condiciones de sus instituciones, procesos, métodos y recursos. Esos resultados incluyen objetos tangibles, experiencias y conocimientos, que podemos considerar 'productos de la actividad de diseñar'. Los esquemas de evaluación priorizan solo el resultado tangible, pero omiten validar las experiencias y conocimientos, perdiendo una gran riqueza de elementos formativos.

Desde diversas miradas formativas —que incluyen la pedagogía, los lineamientos particulares a las academias y la política pública— se destaca la coincidencia de llamar *estudiante* al sujeto objetivo del hacer educativo, un receptor que, como citan Espita y Valderrama⁵, se entiende como:

...un sujeto inacabado que llega a la institución escolar y debe ser moldeado, que no sabe el que ni él para que de su formación, como un sujeto lleno de carencias (no tiene experiencia, no posee conocimientos, no tiene moral, etc.).

Desde esta premisa, convertida de manera inconsciente en definición popular, quien se educa, como afirma en su crítica Freire, es un 'vaso por llenar' y quien brinda el conocimiento es el poseedor y vertedor de verdad y saber conocimientos absolutos. Esto se ha constituido en norma que marca la búsqueda de un ser altamente preparado tanto para vivir en sociedad como para responder a las 'altas exigencias productivas', olvidando el interior individual y subjetivo del ser-sujeto en formación⁶.

Entonces, ¿Qué supone el desarrollo humano? El descubrimiento del *ser racional y sensible*, del ser subjetivo y particular, rico en movildades e inquietudes⁷. Asumir esta óptica nos permite comprender al sujeto, es decir la esencia del devenir educativo y descubrir cuáles serán las reales pistas para desarrollar la humanidad.

El Desarrollo Humano como razón generadora y de gestión del conocimiento para el Diseño

En las rutas de aproximación signica de las palabras y conceptos que usamos de manera cotidiana, y a veces arbitraria, el *ethos* del conocimiento se liga necesariamente a los entornos educativos, estos a su vez al aula y consecuentemente a un sistema estructurado (y estructurador), dador de normas y regulaciones jurídicas que son el marco del desarrollo de los seres humanos y las sociedades. En la congruencia que dan las líneas configurativas al crecimiento, especialización y avance al ser humano, los aspectos del conocer se vinculan al aprender-razonar, instancia de la información y conocimiento que, desde lo cognitivo y en concordancia con el esquema cultural (social, institucional, de currículo) responde a esquemas espacio-temporales prefabricados, cuya sintonía es forzada por el qué y cómo del prender. No es fácil describir el significado del conocimiento para los procesos de Diseño, en especial desde la óptica de los actores de los sistemas educativos en general, aun si se supone que los propósitos de estos se orientan a dar bases comprensivas del mundo para quienes se educan. Podría afirmarse que los componentes y estrategias pedagógicas de la educación primaria y secundaria, en particular no afianzan los aspectos que son fundamentales para la formación de los diseñadores en el nivel superior sino que, por el contrario, pudieran ser más bien limitantes para el desarrollo de las competencias de autonomía creativa y proyectual, por ejemplo.

Entre los factores que dan orden a los procesos de Diseño, desde y para el desarrollo del conocimiento, se pueden reconocer los axiomas, el *ontos* y el sentido teleológico que fundamentan el desarrollo de una idea personal y propia del mundo. Así, en la lógica cartesiana, los espacios físicos o intangibles –perceptuales, virtuales, psicológicos–, generan contextos y correlación desprovistas de sentido, conocimiento y entendimiento por el traspaso de información y su asimilación y valoración, a la vez como procesos e insumos que afianzan su estructura y organización en la mente, en tanto que determinan un norte específico –una mirada– que les da sentido e identidad de manera estable y a veces inmodificable. Desde esta proposición, es importante comprender que esta *inmodificabilidad* sustenta las probabilidades del educando de adaptarse al medio productivo y laboral pero sin nuevas génesis para el autodesarrollo que superen la creación de productos⁸. Con ello, las lógicas de pensamiento se reducen a ladrillos que a la par que estructuran rigidizan el desarrollo de las personas y de las instituciones.

Para comprender desde este postulado el concepto de ‘gestión’ se puede asumir en el sentido de entendimiento y dominio para manejar procesos y resultados y como la lógica de su estructura, en concordancia con los canales de comunicación usados. De tal modo, las entidades educativas en nombre del saber monopolizan la oferta educativa, y ello pone en tensión su estructura, que es esencialmente económica, en un contexto que si bien prioriza la rentabilidad como objetivo institucional, en su dinámica científico-tecnológica tiende a revalorizar su razón de ser fundamental: “Estamos entrando en la sociedad del conocimiento, donde el recurso económico

básico ya no es el capital, ni los recursos naturales, ni el trabajo, sino que es y seguirá siendo el conocimiento”⁹. Vivimos en un momento de comprensión de las complejidades del mundo más allá de la información, lo que propone de manera esperanzadora que aún falta afianzar el sentido y el significado del conocimiento. Esto puede ser un llamado a un ‘estado de gesta’¹⁰ –en el cual los comportamientos reales e ideales se aprestan a complementarse en las visiones particulares de mundo– que nace desde los individuos no de las estructuras. Partiendo de esta premisa, el mundo como significado entra en un estado de metáfora, en donde los conocimientos, los datos de información, los insumos de dirección y las finalidades, pueden depender semánticamente de qué o quién los genere, de dónde o para qué se formalizan; y, en sí, el acto de conocer entra en una *diada* para gestionar las gestas, las miradas, la interpretación y el momento, permitiendo hallar el significado del conocimiento desde el Diseño: ser y estar, lo que indica más que resultado, es estado.

Afianzar el Diseño como herramienta y medio de apropiación social del conocimiento

Para dar soporte a los procesos de Diseño –y principalmente por la naturaleza epistemológica de esta disciplina integradora y de síntesis¹¹–, para ‘desfragmentar’ y facilitar la comprensión de las múltiples consideraciones que atañen a todo problema de Diseño, los programas formativos incluyen saberes provenientes de casi todas las ramas del conocimiento. Esto como enfoque tiene profundo sentido, aunque es muy complejo en términos de articulación de contenidos, métodos, recursos y de oportunidades y logros de enseñanza / aprendizaje. A su vez, esta dificultad operativa y pedagógica conlleva riesgos para la eficiencia y la calidad de los procesos académicos y dificultades y limitaciones para el ejercicio profesional, en tanto que los programas formativos tienden a constituirse como sumatorias de enfoques particulares de diversos saberes, con didácticas y esfuerzos muy particulares, que tensionan a los educandos (seres-sujetos de la formación), dispersan sus esfuerzos y dificultan la coherencia y complementariedad de ese ansiado conocimiento integral. Al otro extremo del proceso, los usuarios o beneficiarios de los resultados de los procesos de Diseño solo perciben su apariencia y efectos, sin reconocer sus muchas otras implicaciones.

Por otra parte, este esquema responde a estructuras organizacionales de las instituciones educativas que a su vez, reflejan visiones y clasificaciones tradicionales de la ciencia, dentro de las cuales las disciplinas proyectuales, en particular el Diseño y sus especialidades, carecen del marco y los medios adecuados a sus procesos, condiciones y requerimientos de aprendizaje y desarrollo. Así, la necesaria inter / transdisciplinariedad del Diseño se refleja en los currículos como adición de contenidos, cuya integración se intenta cumplir a través de los ‘proyectos de Diseño’ como metodología idónea para articular en casos específicos toda la multiplicidad de conocimientos y datos, pero que en su desarrollo muchas veces es insuficiente o inconscientemente ignorada.

A través de ‘talleres’, ‘laboratorios’, ‘estudios’ se forma la capacidad para generarla expresión objetual que supone el desarrollo tangible de lo que rodea al ser humano (sus hábitos: escenarios, escenografías y utilerías del existir individual y social) y, también sus hábitos y valores, tiempos, labores e intereses, expectativas y conductas, etc. Progresivamente ello ha constituido una ‘pedagogía del Diseño’, que propone modelos, acciones y estrategias para asegurar un desempeño profesionalista marcadamente orientado al resultado objetual como finalidad en sí, pero que marginaliza el *desarrollo humano integral* de los diseñadores que se forman, desaprovechando su potencial como sujetos de formación y auto-formación, subvalorando su sentidos subjetivo y de época como constructores de historia.

Tales características, no son tenidas en cuenta en su totalidad en la formación del diseñador. Por el contrario, en muchos casos se le enfoca como un observador de tendencias y sesgos contextuales –que clasifican lo esencial desde identidades fragmentadas– desde ópticas parciales –sociológicas, psicológicas, semióticas, por ejemplo–.

Así se ha promovido un paradigma de calidad denominada de ‘buen diseño’ concordante con las hegemonías económicas y políticas del momento, que perfilan el conocimiento del ‘usuario’ hacia acciones y usos específicos de sus recursos, alfabetizan a los ‘compradores’ y jerarquizan los objetos usos.

Es necesaria una mirada histórica, crítica y teórica de los resultados de los procesos de Diseño para que esas reflexiones segmentadas desde otros saberes se evidencien más como repeticiones, por lo general desactualizadas, de los discursos de los expertos en temáticas que afectan el ejercicio de del Diseño y hacen parecer disonante su inherente sentido innovador respecto del discurso del pensamiento científico clásico.

Construcción de un alfabetismo objetual, de época y sujeto como conocimiento pertinente para el diseñador en formación

Los objetos son lo tangible de la creación humana. Desde ellos se sustenta la lectura de las realidades que nos precedieron y las que estamos conformando. Los objetos están presentes como parte del desarrollo del hombre en escenarios reales y virtuales, y permiten referenciar las preguntas rectoras de todo proyecto de vida: qué, para qué, por qué, con qué. Son la materialidad generada por la iconopoiesis de quien diseña y, a su vez, de quien apropia lo diseñado¹².

Desde aquí se puede evidenciar, que los resultados objetuales y conceptuales tienen un origen previo a lo semántico y pueden ser más que la historia de una idea. Los objetos construyen metalenguajes que referencian la época en que ‘surgen’ o se realizan. El Sistema de los Objetos nos ofrece una amplísima disertación sobre la clasificación y uso objetual, permitiendo el reconocimiento de la incidencia en doble sentido del sujeto, los lugares, los tiempos y los objetos.

Todos los objetos pertenecen a un momento humano y social que los convierte en insumos históricos. Al determinar un momento referencial –desde la visión

histórica que por fortuna poseemos– podemos apreciar las incidencias colectivas y sobre todo las subjetivas de la relación con los objetos. Desde este punto, hábitos y tradiciones se ubican de manera determinante como el flujo viviente de las narraciones objetuales y por ende de sujetos y épocas. Los objetos como invenciones nos recrean el mundo como lo cita (Lazzarato, 2006:61): “La invención es entonces siempre un encuentro, una hibridación y una colaboración entre una multiplicidad de flujos imitativos (ideas, hábitos, comportamientos, percepciones, sensaciones) incluso cuando tiene lugar en un cerebro individual”.

¿Pero que definiría al alfabetismo objetual? Podría ser la comprensión no solo del origen del objeto, sino de su uso más allá de la operatividad inmediata. No solo su función práctica sino su función cultural. Es claro que los objetos son las entidades primeras que soportan las interfaces cognitivas de los sujetos: cómo operan, entienden, asimilan y confrontan su propia realidad. Los factores de época se tornan en indicios de ‘avance’ humano, pero también de entendimiento de las capacidades del sujeto. Aunque parezca paradójico, los objetos que requieren más acción de parte del sujeto, se integran a la naturaleza artificial del hombre, permitiendo armonía y experiencia, y no lo absorben ni limitan como lo hacen las interfaces altamente tecnificadas y ausentes de sensibilidad. Las cosas hablan y las personas callan. Las asignaciones de valor las hacen los diseñadores en el momento de crearlos, pero son validadas por el ‘sujeto-usuario’ quien está fuera del contexto inmediato en el proceso proyectual, siendo quien, finalmente, apropia los elementos materiales, les confiere la propiedad y el permiso real para su existencia.

Así,

El lenguaje ‘se enraíza’ no por el lado de las cosas percibidas, sino por el lado del sujeto en su actividad. Y es posible, entonces, que haya surgido del querer y de la fuerza, más que de esta memoria que duplica la representación. Se habla porque se actúa, no porque al reconocer se conozca. Al igual que la acción, el lenguaje expresa una voluntad profunda. (Foucault, 1997:283)

Aquí, más que una arqueología de los objetos que nos precedieron, se sugiere reconocer los sujetos en relación a los objetos en presente, cada vez, ya que las visiones de lo particular en los contextos cotidianos –incluidos los espacios educativos– ejemplifican la propiedad objetual y la interpretación sobre ellas. Un caso marcado y claro es el suscitado hoy por las tecnologías para la enseñanza, que abarcan desde el manejo de tecno-factos especializados para el cálculo matemático, hasta elementos digitales que graban la voz pero tienen la apariencia de lápices. Volviendo a los paradigmas de la clasificación organizacional de los ‘analistas simbólicos’ que forma el sistema educativo, el dominio de las interfaces y relaciones, en general, y en los contextos de las aulas de Diseño, podemos encontrar diversidad de usos y entendimientos a manera de alfabetismo objetual, desde lo más elemental y cotidiano: abrir puertas, escribir en el tablero, tomar notas, o usar los dispositivos móviles y las ‘tic’ en clase. La ortodoxia institucional sugiere truncar al sujeto, pro-

hibiendo o limitando el uso de sus objetos cotidianos, enfrentando mayormente las pedagogías y metodologías desde los manejos autoritarios y normativos.

Pero no me refiero solo al proceso educativo en el aula, sino a lo que se crea en ella. El alfabetismo objetual permitiría entender los códigos, las responsabilidades cognitivas que los objetos implican y el desarrollo humano. El reconocimiento de los contextos permite entender los procesos y los medios que se relacionan con el avance humano y social. Es un reto: transponer tecnologías y transferir modelos pedagógicos que terminan desconociendo lo particular y propio de cada comunidad y cultura.

Es claro que desde los aspectos curriculares y pedagógicos del Diseño debemos reconocer lo global –no para adaptarlo sino para complementarlo–, lo complejo y lo multidimensional en la perspectiva de la relación Objeto-Sujeto-Entorno que permite leer las líneas del tiempo en relación con las propuestas fácticas como beneficio para la sociedad.

Al hacer un cambio de mirada hacia un sentido integral que vincule lo antropocéntrico con lo antropoplástico podríamos afianzar la formación del diseñador, poniéndolo en concordancia con su propio desarrollo, permitiéndole analizar su sentido histórico-subjetivo, sentando las bases de un *alfabetismo objetual* –entendido como la comprensión consciente y la relación consecuente entre creador y usuario en su mutua afectación con la realidad material artificial, de modo que esta ligue con su época y su contexto–.

De este modo, a la vez, se procura rescatar la subjetividad y el potencial de emergencia de la individualidad del ser-sujeto que se forma –el diseñador, quien determina lo que serán los objetos– y de quien los usa –y con ello re-crea la cultura y la sociedad–.

Notas

1. Analistas Simbólicos. Referente a la especialización excesiva dada a las profesiones y oficios. (Gómez Buendía, 1998:3)
2. Antropoplastia: Término acuñado inicialmente por Aldasair MacIntyre que señala la plasticidad de la mente y comportamiento humano presenta la contrapartida olvidada de la vulnerabilidad en múltiples dimensiones. (García Carrasco, 2008:3)
3. Polo, Rómulo: Diseñador Colombiano. Ejerce su actividad como consultor en Diseño. Pionero del diseño en Colombia, y generador de los puentes entre la academia y la industria.
4. González, Federico. Máster en Educación. Especialista en Salud Pública. Estudios en subjetividades y cultura, epistemes y metódicas. Director del Programa de Medicina Universidad Libre Cali y docente en la misma.
5. Espita Vásquez, Uriel y Valderrama, Carlos Eduardo. “Hacia una apertura política del campo de la comunicación-educación”. Revista Nómadas No.30 - Abril de 2009 - Universidad Central.
6. Ser-sujeto: En definición de la autora simbiosis entre Ser como el componente natural, biológico y dotado de vida con sus características y capacidades en complementación al Sujeto que enmarca a la acción, ideación y asignación singular.
7. Entendiendo este “ser” como existencia, no exclusiva del ser humano sino también de las organizaciones, los territorios y los objetos.
8. Desde esta perspectiva, una organización procesa información del ambiente externo para adaptarse a nuevas circunstancias”.
9. Cita extraída del artículo “Teorías sobre gestión del conocimiento/ Aprendizaje Organizacional”.
10. Gesta como el símbolo del emprendimiento, la toma de decisión y la propuesta.
11. Tomando como referencia el “Triedro de los Saberes” de Michael Foucault.
12. Se entiende por iconopoiesis la eficacia de la forma para construir mundos en los cuales el perceptor encuentra su identidad. Limitándome a las formas visuales, pueden identificarse tres tipos: cualitativas, identificadoras y simbólicas. Cada una de ellas tiene sus requisitos y proyecta en el mundo condiciones que deben cumplirse para que alcance la eficacia transformadora que en cada caso se le atribuye”.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1998). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós: Estado y Sociedad.
- Arnheim, R. (1992). *El Pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós Estética.
- Azcapotzalco, U. A. (2001). SEDI 2002 Agujereando la Caja Negra. *El proceso de Diseño*. Guadalajara: Universidad Autónoma Metropolitana de Azcapotzalco México.
- Baudrillard, J. (2004). *El Sistema de los Objetos*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bauman, Z. (2001). *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones Prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bronowsky, J. (1993). *El Ascenso del Hombre*. Fondo Educativo Interamericano.
- Buitrago Trujillo, J. C., & Polo Florez, D. V. (2001). *La Habitabilidad: Concepto para el desarrollo de Producto*. Bogota: Tesis de Grado - Diseño Industrial - Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Cassirer, E. (1984). *Antropología Filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Bono, E. (1995). *El Pensamiento Creativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Durand, G. (2000). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortú Editores.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la Producción*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Eco, U. (1997). *Kant y el Ornitorrinco*. Barcelona: Editorial Lumen.
- Foucault, M. (1997). *Las Palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (1977). *Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Carrasco, J. (2008). Lectura pedagógico-moral de los fenómenos sociales: La vulnerabilidad y la fragilidad. *Lectura pedagógico-moral de los fenómenos sociales: La vulnerabilidad y la fragilidad* (pág. 11). Las Palmas de Gran Canaria: Addenda.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación la agenda del siglo XXI - Hacia un desarrollo humano*. Colombia: Tercer Mundo Editores.
- Gómez, A. D. (01 de Febrero de 2007). *monografias.com*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2010, de <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>: www.monografias.com
- González, F. (9 y 10 de Octubre de 2009). Inteligencia de los ámbitos de actuación y colocación. *Maestría en Educación: Desarrollo Humano*. Cali, Valle del Cauca, Cali: Universidad San Buenaventura.
- Jones, J. (1976). *Métodos de Diseño*. Barcelona: Gustavo Gili Editores.
- Jung, C. G. (1991). *Arquetipos e Inconsciente Colectivo*. Barcelona: Paidós - Sicológica Profunda.

- Kerényi, Karl; Neumann, Erich; Scholen, Gershom; Hillman, James; Ortiz-Oses, Andrés; Mayr, Franz; Panikkar, Raimon; Lanceros, Patxi; (1994). *Arquetipos y símbolos colectivos. Circulo Eranos I*. Barcelona: Anthropos - Editorial del Hombre.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política de las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la Razón Sensible: Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Magariños de Morentin, J. (2007). Iconopoiesis o la eficacia de la forma. *Forma y simetría: Arte y ciencia*, (pág. 4). Buenos Aires.
- Pericot, Jordi; (1991). *Pedagogía del Diseño*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Polo, R. (2002). El proceso del Diseño Industrial. *SEDI 2002 - Agujereando la caja negra* (pág. 20). Universidad Autónoma de México-Azcapotzalco.
- Rodríguez Gomez, J. C. (1992). *Tiempo y Ocio*. Bogotá: Grupo Editorial 87.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos?* Brasil: Fondo de Cultura Económica S.A.

Abstract: From the perspective of the Human Development as essential aspect of the formation of the designer, the thematic of the Literacy of the objects, the epoch and the subject is approached, to guarantee the comprehension and the recognition of the Design as a tool of integration and synthesis, as a potential of transformation of the reality, supporting the modification of the conventional narratives of the environment of a hermeneutic way, allowing the construction of the epistemic thought: A speech with subject / A subject with speech; An object with speech / A speech with object, subject and time.

Key words: Design - Integral Formation - human Development - Literacy of the objects - Hermeneutics - Epistemology

Resumo: A partir da perspectiva do Desenvolvimento Humano como aspecto essencial da formação do designer, é abordada a temática da Alfabetização objetual, a época e o sujeito, para o afiançamento da compreensão e o reconhecimento do Design como ferramenta de integração e síntese, como potencial de transformação da realidade, garantindo a alteração das narrativas convencionais do entorno de maneira hermenêutica, permitindo a construção do pensamento epistêmico: Um discurso com sujeito / Um sujeito com discurso; Um objeto com discurso / Um discurso com objeto, sujeito e tempo.

Palavras chave: Design - Formação Integral - Desenvolvimento humano - Alfabetização objetual - Hermenêutica - Epistemologia

(* **Viviana Polo Flórez.** Diseñadora Industrial con 10 años de experiencia en desarrollo de productos y proyectos en diversos sectores tales como salud, educación y calzado. Con 6 años de experiencia docente Universitaria en las Facultades de Diseño Gráfico, Industrial y Diseño de Medios Interactivos de la Universidad Icesi y la Universidad del Valle en Cali-Colombia. Candidata a Magíster en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura de Cali.

(**) El presente escrito fue presentado como conferencia dentro del Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño (2011). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina.