

EDUCACIÓN SUPERIOR EN DISEÑO INDUSTRIAL. DIALÉCTICA DEL SABER INSTRUMENTAL Y LA CULTURA PROYECTUAL.

Luz Fernández - Ricardo Romero - Patricia Ledesma
UNLP, Facultad de Bellas Artes; Instituto Tecnológico Beltrán

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática en relación a la educación superior en diseño industrial atendiendo al entramado que articula la dimensión laboral y la cultural. Proponemos una reflexión sobre aquellas estrategias y prácticas que subyacen en el ámbito educativo y se traducen en potencialidades del ejercicio profesional.

Para ello, concentramos la atención sobre dos dimensiones, la técnica y la cultural con el fin de delinear algunos conceptos que atraviesan a la enseñanza del diseño industrial en Argentina.

En principio, analizamos la relación entre la educación y la inserción laboral en el entramado político y económico, entendiendo que allí reside el potencial transformador y el núcleo de la mejora cualitativa en la producción industrial. Por otro lado, profundizamos en el rol del diseñador como operador cultural con el fin de poner a dialogar al sujeto con su entorno. Finalmente, como parte del proceso de reflexión propuesto, nos adentramos en aquellos presupuestos del diseño que esconden prácticas definidas por lógicas mercantiles, que alteran la transformación de prácticas socioculturales.

Palabras clave

Diseño industrial - Educación superior - Educación para el trabajo - Operador cultural.

La enseñanza del diseño industrial es objeto de indagación para los educadores que formamos parte del Sistema Educativo Argentino. En el presente trabajo nos proponemos abordar el entramado de la formación de nivel superior en relación con las dimensiones

laboral y cultural, a fin de contribuir en la reflexión acerca de los profesionales del diseño como transformadores socioculturales.

En el año del Bicentenario de la Independencia, el abordaje propuesto se centra en la noción de *educación para el trabajo* en el contexto de las pedagogías latinoamericanas emancipatorias, estableciendo un diálogo entre la formación técnica y la universitaria, atendiendo al perfil profesional al que apunta cada una, en pos de analizar el rol de quienes operan culturalmente y protagonizan los procesos de innovación vinculados a la mejora de la producción y desarrollo de bienes y servicios.

En este sentido, hallamos dos ejes para analizar la formación de profesionales: la inserción laboral y el contexto en el que se produce. Hacemos referencia a la contemplación, en los programas educativos, de la relación directa con el campo laboral sujeto a definiciones político-económicas que constituyen la base fundamental de las posibilidades de desarrollo profesional.

De este modo, el análisis se concentra en el estudio de las variables de enseñanza en el marco de la Educación Técnico Profesional (Ley 26.058) Resulta necesario, además, delinear algunas definiciones que se establecen en relación a la cultura, el diseño industrial, las pedagogías latinoamericanas y la educación para el trabajo. Cada una de esas esferas conceptuales nos permite configurar un cúmulo de herramientas que potencien las producciones simbólicas y materiales.

Educar para la emancipación

Estableceremos primeramente que el término pedagogía se refiere al campo educativo donde se articulan saberes, experiencias y conocimientos cuyos límites no son demasiado precisos, ya que interviene lo social, lo político, lo económico, lo cultural. (Puiggrós y Marengo, 2013). Desde este pensamiento es que nos involucramos como profesionales del diseño y la educación, situados en la contemporaneidad latinoamericana a fin de repensar las relaciones que se están dando en educación y trabajo, como discurso educativo anclado en un proyecto nacional y en el rol docente que cada día ejecuta el acto político de educar. En relación a la educación y trabajo, en contexto de emancipación, evocaremos a tres pensadores latinoamericanos, precursores de las pedagogías latinoamericanas y cuyo discurso es totalmente vigente en nuestros días: Simón Rodríguez, José Martí y José Carlos Mariátegui.

Simón Rodríguez, nace en Caracas en 1769 y muere en la mayor pobreza en Amatope, Perú en 1854:

“La América española es original, originales han de ser sus instituciones y su gobierno, y originales sus medios de fundar uno y otro. O inventamos, o erramos”

Fue popularmente conocido por ser el maestro de Simón Bolívar y haber compartido con él las ideas emancipatorias durante la lucha por la Independencia de nuestros pueblos. Influenciado por las ideas liberales de la época, propone un “capitalismo cooperativo y americano”, queriendo llevar a cabo una revolución económica, cuya base fundamental era la educación para el trabajo. Entendiendo el trabajo como un hecho creativo, autónomo y emancipador, donde la prioridad no era exportar las riquezas existentes por parte de los terratenientes, sino constituir una industria local por medio del trabajo productivo. Las

escuelas de Rodríguez estaban destinadas a fomentar el crecimiento y empoderamiento de los sectores populares.

José Martí, nace en Cuba en 1853 y muere en la batalla de Dos Ríos en 1895.

“El pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos. Un pueblo instruido ama el trabajo y sabe sacar provecho de él”

Martí tiene una consideración positiva del trabajo, el cual es entendido como proceso creativo en el cual el hombre se enaltece y dignifica. Concibió la acción educativa como proceso de transformación de las nuevas generaciones de hombres y mujeres, trabajadores, como acto emancipatorio de las personas y del pueblo. Identifica a los hombres nuevos americanos, en los trabajadores, en los campesinos, en los indios, unidos por la opresión de la clase dominante. Promueve la creación de escuelas de “Artes y Oficios”, donde los hombres sean educados colectivamente e instruidos individualmente, en función del valor del trabajo como producto de sus manos y sus ideas; y como sostén de alegría y libertad.

José Carlos Mariátegui, nace en Moquegua en 1894 y muere demasiado temprano en Lima en 1930.

“Los hijos del pueblo no deben quedarse sólo en la lucha por la distribución de lo producido sino que deben aspirar a su lucha a la dirección de la producción”

Reconocido como educador en tanto promulgó sus ideas como periodista, político y militante, comprendiendo a la tarea educativa como transformadora tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Confía en que en el sujeto indígena americano y su tradición comunitaria, para desarrollar el proyecto de la modernidad. Consideraba necesario modificar la economía, antes que emprender la transformación educativa, que evidentemente debía estar anclado en un proyecto nacional renovado. El principio educativo de Mariátegui consiste en educar a hombres pensantes y operantes, capaces de interpretar su realidad para transformarla a través del trabajo productivo.

La educación técnica estatal en Argentina, en perspectiva de trabajo y emancipación, ve sus horas más prolíferas durante el período del Primer Peronismo. Para acceder a una instancia reflexiva, debemos involucrarnos con las luchas que históricamente se proyectaron en torno a factores sociales, económicos y políticos que se manifiestan en derredor de la inclusión de los obreros en el sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo, las visiones sobre la industrialización y la democratización social. En este período, la oferta oficial para la formación técnica estuvo compuesta por cuatro tipos de instituciones: las Escuelas de Artes y Oficios, las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Técnicas de Oficios, y las Escuelas profesionales para mujeres (Dussel y Pineau, 1995). Las primeras databan de 1909, con una formación eminentemente práctica, la duración de los mismos era de tres años, y los egresados recibían un Certificado de Aptitud que no habilitaba para la continuación de estudios posteriores. Las Escuelas Técnicas de Oficio, fueron creadas en 1935 y exigían el ciclo primario completo como condición de ingreso. Los egresados obtenían el título de obrero especializado en el oficio cursado; con un año más de perfeccionamiento obtenían un certificado de Capataces. Así como las de Artes y Oficios, estas escuelas no permitían la continuación de estudios superiores. Las Escuelas

Industriales de la Nación, creadas a partir de 1899 semejantes a las escuelas profesionales alemanas y francesas, tenían como fin la formación de técnicos, para el ingreso, era necesario haber completado la escolaridad primaria; el plan de estudios se extendía a seis o siete años. Todas estas modalidades dependían de la Inspección de Enseñanza Secundaria Normal y Especial, estando a cargo de un inspector seccional que se encargaba de los asuntos referentes a “la enseñanza industrial y profesional.” Los saberes técnicos que no eran saberes hegemónicos en la escuela tradicional, se iban incorporando como valiosos en la cultura argentina; entre 1943 y 1946, se retomaron las acciones mencionadas anteriormente y se regularizaron nuevas alternativas que partían del nivel primario (cursos de pre-aprendizaje, misiones monotécnicas), incluían el nivel medio (escuelas-fábricas, escuelas industriales de la Nación) abarcando hasta el nivel universitario (Universidad Obrera Nacional). Las principales modificaciones se enmarcaron en la creación de la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP).

En la actualidad la Ley de Educación Técnico Profesional, nº 26.058, sancionada en 2005 tiene el espíritu de reconocer y certificar estos saberes, así como “Favorecer niveles crecientes de equidad, calidad, eficiencia y efectividad de la Educación Técnico Profesional, como elemento clave de las estrategias de inclusión social, de desarrollo y crecimiento socioeconómico del país y sus regiones, de innovación tecnológica y de promoción del trabajo docente” como plantea el Título II, de los Fines, Objetivos y Propósitos. Así mismo, establece en su Artículo 3º que “La educación Técnico Profesional, es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina, que se hace efectivo a través de procesos educativos, sistemáticos y permanentes. Como servicio educativo profesionalizante comprende la formación ética, ciudadana, humanístico general, científica, técnica y tecnológica”. Así mismo, en relación al contexto socio productivo, establece en su Artículo 4º que “La Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo, que permitan conocer la realidad a partir de la reflexión sistemática sobre la práctica y la aplicación sistematizada de la teoría.”

En este sentido, problematizaremos la Resolución 3803-06 que hace referencia al diseño curricular de la Carrera Tecnicatura Superior en Diseño Industrial dictado por el Instituto Asociación Civil Habemus Diseño (DIPREGEP e/t) del distrito de La Plata.

Diálogos entre el Diseño Industrial y la Cultura

Es preciso comenzar definiendo al *Diseño Industrial* como una disciplina social de carácter proyectual que tiene por objetivo mejorar la relación del hombre con su entorno, a partir de la optimización productiva de bienes y servicios. En sintonía con ello, Diseño Industrial se entiende como una actividad que se transforma permanentemente, acompañando los cambios económicos, tecnológicos, culturales y sociales; para resolver, interpretar y reformular las demandas, con el fin de producir el programa de un nuevo producto o modificar los ya conocidos. Por lo tanto, el diseñador industrial debe poseer la información científica, tecnológica y humanística necesaria para utilizar la tecnología existente y participar en la modificación o adecuación de la misma y en la creación de las nuevas.

Son sus incumbencias: el estudio, diseño, desarrollo, supervisión y/o producción en cualquiera de sus modalidades, aplicables a: utensilios e instrumentos, productos

industriales, objetos técnicos, máquinas, equipamiento, packaging, interpretación de los principios de necesidad, funcionalidad, resistencia estructural, tecnología, mercado y producción, adecuándolos a los aspectos estéticos y significativos del universo cultural de la sociedad.

Ahora bien, la definición de la disciplina no puede aislarse de la noción de *cultura* que abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, es decir, el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social (García Canclini, 2011). Esto supone comprender que existen agentes y contextos que definen, operan y consolidan prácticas culturales a partir de dos tipos de producciones, simbólicas y materiales.

En nuestra cultura material son objetos técnicos los artefactos proyectados, construidos, realizados con finalidades funcionales y operativas. Son “hechos técnicos concretos”, que permiten explicar cualquier técnica, pero que sean hechos técnicos concretos no agota el sentido: con los objetos técnicos el hombre establece una relación operativa, pero también simbólica, perceptiva, comunicativa, estética. Esto significa que portan valores simbólicos, significados culturales y sociales profundos. (Riccini, 2012) Dicho esto, conviene detenernos en el aspecto cultural del diseño industrial, y en el encuentro con el discurso establecido por los establecimientos que forman para el trabajo, donde parece estar monopolizado por un carácter instrumental de la enseñanza. Si formamos para el trabajo, debemos asumir que el diseñador es también trabajador de la cultura.

Los objetos forman nuestra interfase inmediata con la naturaleza, cada hombre es la diseminación de obras, objetos y signos que hacen a la civilización, el hábitat de nuestra especie, su segunda naturaleza (Calvino, 1981). Constituyen el brazo material y simbólico de la cultura dominante, y en el cual subyace un modo de producción que afecta decisivamente el factor sociocultural. Si el diseño no tiene otra cosa que ofrecer más allá de las cuestiones de gusto, jamás penetrará en los puntos neurálgicos del proceso de formación de la cultura material contemporánea (Bonsiepe, 1999) Aún así, las cuestiones de gusto son valoraciones que están suspendidas de un paradigma cultural, y los objetos son portadores de esos valores, reproduciendo o negando ese paradigma.

Algunos valores de la cultura material dominante pasan por decisiones de diseño industrial y no deberían ser omitidas por la reflexión de los diseñadores, como es el caso de la obsolescencia: objetos que tienen una vida útil cercenada por alguna disfuncionalidad. En algunos de estos casos esta obsolescencia está constituida solamente por una valoración estética como por ejemplo la moda, donde innumerables objetos que no han agotado su vida material son descartados por los usuarios por haber agotado su *vida simbólica* -autos, mobiliario, textil, calzado, etc-. Nacida como instrumento de diferenciación de clase (Veblen, 2000), la moda pareciera ser en nuestros días una herramienta de acumulación de capital: promoviendo un consumo por encima de las necesidades materiales, y sometido a una dinámica de demanda sin freno, el hombre contemporáneo es arrastrado por el hábito de consumo a trabajar más horas para conseguir el mismo bienestar, mientras que el capital se reproduce a instancias de ese trabajo acumulado. De la misma manera, y con el mismo norte opera la *obsolescencia tecnológica*: en una sociedad atravesada por una sobrevaloración de la racionalidad técnica, impulsa hábitos de desechar los objetos que aún tienen sus funciones a pleno en pos de una supuesta mejora en su estándar de vida (objetos de electrónica). De alguna manera funciona como la moda, pero con un argumento que enajena al usuario de otra manera, ya no con argumentos estéticos sino técnicos. Y por

supuesto también, y de carácter fraudulento para el usuario, la *obsolescencia programada*, donde se “diseña” la muerte del objeto con una anticipación medida para su reemplazo - caso de las impresoras y algunos electrodomésticos.

Así, el diseño cede la construcción de paradigmas estéticos al vertiginoso cambio que demanda el mercado, diseñando objetos que poseen un efímero valor simbólico porque al fin y al cabo tendrán una vida útil muy corta, y viceversa, diseñando objetos técnicamente efímeros porque su vida simbólica se agotará y pronto serán basura.

Además de la moda, los diseñadores creamos o conservamos otros discursos estéticos como pasivos reproductores de un establishment cultural, que suele responder a mandatos del mercado, y muchas veces son portadores de actividades que depredan el hábitat natural. Así sucede con la utilización de ornamentos fabricados con materiales contaminantes -cromados sobre plástico por ejemplo-, y con materiales escasos y que por su difícil extracción exigen enorme consumo de energía, contaminación de cursos de agua y enfermedades en habitantes cercanos a los yacimientos, como sucede con el oro.

En aparente contraposición, pero que en verdad constituye otra faceta del mismo discurso, un grupo de diseñadores motivados a participar en los espacios que el mercado tiene dispuesto para su trascendencia individual, crean productos que parecieran favorecer ciertos cánones de sustentabilidad aunque solo participan de la aceptación frívola de usuarios confundidos por la publicidad del consumo sustentable, o de consumos suntuarios que favorecen la diferenciación de clases sociales. No puede ser tomada con seriedad una línea de objetos de autor basadas en la reutilización de PET, cuando el verdadero impacto en las 200 mil toneladas anuales de consumo es ínfimo. Pensar la cultura material, y proponer respuestas a su complejidad es una responsabilidad de una magnitud que no puede ser abordada con esa superficialidad, porque desacredita nuestra disciplina, y desvía la atención del usuario.

Aunque estas cuestiones sean muchas veces apreciadas desde el punto de vista de la sostenibilidad ambiental, es también pertinente observar cómo, y al mismo tiempo, el modo de producción y acumulación basados en el consumo, promueve estrategias de comunicación y establece paradigmas culturales que deja a los usuarios atrapados por la demanda que los objetos le imponen. No es el usuario el que decide el objeto a usar, sino el sistema que lo transformó en consumidor y el objeto que le impone su consumo. Ese flujo desmedido de material demanda también una desmedida cantidad de horas de trabajo que se tiran, cada objeto que se tira dos, tres o diez veces antes de lo que debiera ser esperable, arroja consigo trabajo humano a la basura. Los grandes basurales están repletos de materiales que pueden o no ser reciclados, pero están también repletos de energía humana que ya no puede recuperarse, porque es tiempo de vida que los trabajadores negaron a sus relaciones sociales, sus familias y sus hijos (Mujica, 2012)

Por otra parte, y a modo de pinzas sobre las economías de los usuarios-trabajadores, la libertad que el mercado necesita para el proceso de acumulación y la consecuente globalización, favorecen el accionar de compañías transnacionales que ponen en nuestro entorno objetos fabricados bajo condiciones laborales precarias, imponiendo una baja en los estándares de calidad laboral a escala global. Según la Organización Internacional del Trabajo, diversos estudios sobre los efectos sociales de los acuerdos de libre comercio, coinciden en denunciar el deterioro de la formalidad, la sindicalización, la ocupación, y salarios de las industrias locales (OIT, 2015). La situación es angustiante: motivado a

consumir más, los usuarios redoblan su esfuerzo y trabajan más, pero el proceso de acumulación extrae cada vez una mayor porción de plusvalía y alejan la utopía de la satisfacción de sus deseos

Tal vez sea el ámbito de formación la única oportunidad donde el profesional pueda reflexionar sobre esta realidad en clave de un pensamiento crítico y transformativo. En palabras de Fernando Hernández -en referencia a alumnos de edad escolar pero aplicable en este caso a nuestros alumnos- vivimos inundados de una extraordinaria variedad de imágenes -objetos- e imaginarios sociales. Si no se enseña en la escuela -a decodificar los productos culturales - el individuo permanecerá indefenso ante el aluvión mediático. Para ello propone adquirir las destrezas que permiten ir más allá del mundo tal y como estamos acostumbrados a percibirlo a través de códigos lingüísticos, signos culturales, y el poder establecido. Esta habilidad constituye un paso no sólo en el aprendizaje para enseñar, sino también en el aprendizaje para pensar, constituyendo una teoría subyacente de “hacer” el mundo, en la medida en la que rehacemos y renombramos nuestro mundo, damos “sentido” al mundo. Introducir a los estudiantes al mundo social y físico y ayudarles a construir por ellos mismos una infraestructura epistemológica para interpretar los fenómenos con los que entran en relación (Hernández, 1996).

Estas definiciones son las que nos permiten poner en diálogo el rol del profesional del diseño como un operador cultural e intelectual crítico, puesto que su ámbito de incumbencia le permite reflexionar sobre el modo en que la producción altera o constituye un cambio cualitativo del entorno. De allí la convicción que desde la formación profesional, logre introducirse herramientas que potencien el componente emancipador para la configuración de un pensamiento crítico sobre la disciplina proyectual y el trabajo.

Educación, trabajo y medio productivo

Desde la perspectiva planteada, resulta de interés una mirada en detalle al programa de la carrera de Técnico Superior en Diseño Industrial. Esta carrera fué aprobada para su dictado en Institutos de nivel Superior (no universitario) de la Provincia de Buenos Aires, y está siendo implementada en un número creciente de instituciones. De las 1920 horas corresponden al grupo de asignaturas proyectuales 672 (35%), técnicas 864 (45%) y humanísticas 288 (15%). El 5% restante es de definición institucional.

Pero si hacemos un análisis de la orientación de esas asignaturas observamos que sólo Arte y Técnica soporta la responsabilidad de la dimensión cultural de la profesión con apenas el 10% del total de las hs. Dentro de las humanísticas, Sociología de las organizaciones podría en alguna medida comprender un aspecto social del diseño, sin embargo en la descripción de expectativas de logro pareciera centrarse en el desempeño del técnico dentro de una gran organización, a saber: “Comprensión de la organización como un sistema evolutivo; reconocimiento de los distintos regímenes de autoridad, control y responsabilidad dentro de una organización; capacidad de autoorganización y aprendizaje dentro de una organización”.

La asignatura Práctica Profesional por su parte, en su primer curso ocupa sus contenidos mínimos en la diferenciación del técnico y del profesional, en el armado de cv, entrevista laboral y todo tipo de saberes esperables desde la perspectiva de rrhh del sector empresarial. Para el segundo curso de Práctica Profesional contempla: Aplicación de

recursos y herramientas científico-técnicos en condiciones laborales, análisis del funcionamiento de una empresa y de sus diferentes departamentos y secciones, reafirmar su formación profesional y actuar acorde con los valores éticos adquiridos.

Inglés dentro de esta estructura es una incógnita ¿Cómo se fundamenta su existencia?. Las carreras de Diseño dentro de las Universidades tienen apenas un cuatrimestre o dos, mientras que para la tecnicatura se exigen 192 hs -igual cantidad que Arte y técnica ó Producción industrial- (Res 3086/06). Bien valdría la pena si decidimos ocuparnos de una lengua, en tomar nota del alarmante nivel que los alumnos acarrearán desde la escuela secundaria para la producción y comprensión lectora en idioma castellano, y los límites que ello impone al abordaje de lecturas que se orienten a la construcción de un sentido crítico.

Proponemos, a partir del análisis realizado sobre las definiciones del diseño industrial, la noción de cultura y el programa de la carrera, pensar la construcción del conocimiento desde un lugar de conciencia cultural y productiva. La dialéctica entre el mundo material y el conjunto de comportamientos, conductas, rituales e intercambios asociados a aquél, nos conduce a pensar que las producciones objetuales configuran un entramado simbólico cristalizando prácticas sociales que transforman nuestra cultura. Allí reside el desafío de la educación, capaz de recuperar y resignificar dicha trama para mejorar la formación, en función de optimizar la incorporación del profesional al sistema productivo y cultural.

De esta manera, la educación pública en el ámbito del diseño industrial debería articular prácticas profesionales vinculadas por un lado, al campo empresarial -fundamentalmente al entramado de pequeñas y medianas empresas que constituyen un sector fuerte dentro de la economía nacional-, pero también en relación al esquema cooperativo -que constituye un pilar fundamental en la región latinoamericana para combatir las disputas del capitalismo-, además de consolidar una articulación con el campo de la investigación -lugar desde el cual se elaboran y definen desarrollos para mejorar cualitativamente la industria.

Estas articulaciones deben estar signadas por dos objetivos: el de “educar” al empresariado en las prácticas de innovación desde el diseño industrial, y el de la formación del trabajador que aproveche la sinergia industria-institutos superiores, donde el conocimiento, el trabajo y la práctica de diseño vayan consolidándose en lazos de confianza y cooperación mutua.

Contribuciones para la reflexión sobre la enseñanza del DI

Partiendo de la concepción de educación para el trabajo y entendiendo a la cultura como un proceso de circulación de las producciones simbólicas y materiales, se vuelve necesario pensar la formación del profesional del diseño industrial como un agente transformador que vea articulada la instancia preparatoria con la inserción laboral. Con este fin, nuestro propósito consiste en delinear algunas propuestas que tiendan puentes entre las unidades educativas y los sectores productivos.

En relación a ello, resulta de vital importancia la reflexión sobre el futuro del mundo tangible en términos ideológicos, entendiendo que para ello existe una responsabilidad tanto para el diseñador como profesional que atiende integralmente el ciclo productivo, como para el técnico en diseño industrial que potencia de modo cualitativo la producción. Ideología hace referencia al pensarnos como operadores culturales y educar/trabajar desde esa perspectiva, estableciendo criterios productivos que atiendan al ciclo de vida y desecho de

cada elemento que se emite al mundo del consumo, así como también cuestionando el consumismo como práctica instalada culturalmente. En sintonía a esto, es hora de asumir que en reemplazo de la denominación de cadena productiva debemos pensar en un círculo productivo, donde cada parte cumple una función que es resignificada y vuelta al sistema de otro modo. Así podemos comprender que no existe la extinción material sino la transformación y allí debemos concentrar parte de la atención profesional.

En definitiva, entendemos la formación para el trabajo en el área del diseño industrial desde dos dimensiones indisociables: la técnica y la cultural. La técnica, por un lado, no puede agotarse en la descripción teórica de los materiales y la reproducción automática de libros de texto. Es imperioso el vínculo con el medio productivo. Trabajos, investigaciones en conjunto, de manera permanente, donde el sector productivo asimile también la importancia del diseñador. La formación cultural, por otro lado, debe dar como resultado diseñadores que reflexionen responsablemente sobre la cultura material y la dimensión humana.

Desde esta perspectiva proponemos que no sólo se tengan en cuenta todos los conceptos planteados en relación a la articulación de las esferas de lo público y lo privado en tanto dialogan con el campo educativo y el laboral, sino también que quienes tenemos la tarea de aportar herramientas para la enseñanza del diseño, lo hagamos en función de operar culturalmente.

Referencias bibliográficas

AAVV (2015) "Dimensiones sociales de los acuerdos de libre comercio". Ginebra: Instituto Internacional de Estudios Laborales.

BONSIEPE, Gui (1999) "Del objeto a la interfase". Buenos Aires: Infinito.

CALVINO, Italo (1981) "La redención de los objetos"

DGCYE: Resolución 3086/06. Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058. (2005)

DUSSEL, I. y PINEAU, Pablo (1995) "De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo", en Puiggrós, Adriana (Dirección), Carli, Sandra (Coordinación tomo VI) et al, Historia de la Educación en la Argentina VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires: Galerna.

HERNÁNDEZ, Fernando (1996) "Educación artística para la comprensión de la cultura visual" Revista Currículum n° 12.

MARIÁTEGUI, José Carlos.(1928) "7 ensayos de Interpretación de la realidad peruana". Vigésima edición. 1971. Lima: Biblioteca Amauta.

WAINSTOCK, Carla (2012) "José Martí, precursor de la pedagogía nroamericana". Revista de Ensayos pedagógicos. Buenos Aires.

MUGICA, José (2012) Exposición ante la 20° Cumbre de Río sobre Desarrollo Sostenible. ONU

PUIGGRÓS, A. y MARENGO, R. (2013) "Pedagogías: reflexiones y debates", Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

PUIGGRÓS, Adriana (2005) "De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Bogotá". Premio Andrés Bello.

RICCINI, Raimonda (2008) "Historia del diseño en américa latina y el caribe", Editora Blucher

VEBLEN, Thorstein (2000) "Teoría de la clase ociosa". Buenos Aires: Ediciones El Aleph.