

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

ESPECIALIZACIÓN EN

DOCENCIA UNIVERSITARIA

Título:

**“DESAFÍOS ACTUALES DE LA PRÁCTICA
DOCENTE EN DISEÑO DE INDUMENTARIA”**

Autor: Aldana Lorena Della Sala

Buenos Aires – Septiembre/2022

Índice	pág 2
1 . Introducción	pág 3
2 . Objetivos de la integración	pág 5
3 . Niveles de integración	pág 6
4. Nivel de integración I	
4.1 - El docente y su disposición frente la clase	pág 7
4.2 - El docente, su personalidad y formación	pág 11
4.3 - La práctica docente, contextualizada.....	pág 15
4.4 - La compleja tarea docente	pág 17
4.5 - Aquí y ahora, una clase	pág 19
5 . Nivel de integración II	
5.1 - La construcción del aprendizaje.....	pág 23
5.2 - La toma de decisiones para la conformación de un plan.....	pág 25
5.3 - Incorporar la multidimensionalidad.....	pág 27
5.4 - Incluir a la multiplicidad.....	pág 31
6 . Nivel de integración III	
6.1 - Antecedentes de la formación en el diseño de indumentaria.....	pág 36
6.2 - De la mercantilización del conocimiento hacia un modelo innovador.....	pág 38
6.3 - En búsqueda de un proyecto actualizado.....	pág 42
7 . Conclusiones	pág 46
8 . Referencias bibliográficas	pág 49
9 . Interrelación Bibliográfica y documental	pág 53

1. Introducción

El diseño de moda en sí mismo, explica determinadas prácticas sociales como las ideas éticas (relacionadas por ejemplo con el vestir según el género, cultura, profesión, el cuidado de los recursos naturales, laborales, etc.), morales (relacionadas con el pudor que regula el vestir de la sociedad, en todas las culturas, religiones, etc.), políticas (según los estereotipos políticamente correctos, rango social), características personales (rasgos físicos y psicológicos), y contextuales (modas sociales y geográficas), entre otras.

El sistema de actividades y comportamientos en los hábitos y costumbres del grupo, justifica la práctica cotidiana del vestir. Ella ahora tiene su propio significado; el significado de una entidad cultural que pertenece a un lugar y una época determinada, cuyos miembros comparten conceptualizaciones y modos de actuar con altas dosis de costumbres reproducidas; pero que a la vez se ve envuelta en el torbellino de cambios constantes que la afectan transversalmente. Este sistema está organizado con su propia autonomía y regularidad, instalado en ciclos organizados por los centros de producción de mayor dominio en la industria. Está pensado de manera “amigable” con la industria, apoyando la producción constante, seriada e incentivando el descarte de las prendas luego de un breve lapso de tiempo.

A lo largo de los siglos, la industria de la moda y del diseño textil y de indumentaria se ha ido reinventando y adaptando tanto a los diversos tipos de innovaciones radicales a las que se haya expuesto el sistema capitalista manufacturero, como también a las diversas innovaciones en el rubro relacionadas a nuevas tecnologías de producción y productos basados en nuevas necesidades; todo esto siguiendo los giros culturales que acontecen en nuestra sociedad.

Así funciona esta industria hasta el día de hoy, arrastrando consigo problemas sociales, políticos, económicos y sobre todo éticos en cuanto a géneros, razas, edades, cuerpos, ideal de belleza, imagen, poder, problemas ambientales, de residuos, de explotación, abuso, entre otros.

Por otro lado, la innovación que idealmente debería procurar el diseñador de indumentaria, gira en torno a los diseños que culturalmente naturalizamos, a la vez que quiere romper con ellos, atravesarlos, filtrarlos; todo esto en cuanto a colores, formas, texturas y tipologías de prendas, que pretenden determinar cómo la persona debe presentarse

al mundo según su género de nacimiento, raza, religión, tipo de cuerpo, de altura, de edad, profesión, trabajo o rango social, etc.

Tomando el mencionado contexto, y con una perspectiva del campo educativo, se puede enfocar este problema en el marco de la Educación Superior. La formación en el nivel superior es un gran pilar en este desafío, ya que permite trabajar el cambio desde una perspectiva fundamentada, analítica y con miras a un futuro, que a pesar de incierto promete romper estatutos desactualizados.

Desde la educación en el diseño de indumentaria, se requiere un cambio donde cada docente se permita revisar el problema desde la causa y proponer nuevas alternativas que sean acordes a las nuevas corrientes de pensamiento donde confluyen los principios de cuidado de la ética y la moral, junto con las necesidades de una sociedad actualizada. Como responsabilidad nacional y responsabilidad educacional sobre la formación de los futuros ciudadanos y profesionales, es necesario pensar en un cambio de paradigma sobre la educación del nivel superior en la profesión del diseñador de indumentaria y textil: Hacer del aula un espacio para la indagación, búsqueda e investigación de las herramientas que permitan plantear una deconstrucción, una revolución desde la innovación y la creatividad, generando ideas de diseños inclusivos, sin géneros, sin razas, sin clases; que sean atemporales (no desechables, de larga vida útil, reutilizables o reciclables), que a la vez exprese libertad, individualidad; sin etiquetas ni reglas obsoletas, que sean amigables con la ecología y con el sistema productivo, sin explotar recursos naturales ni humanos. A la vez, sería ideal que expresen un concepto de diseño Nacional, dejando de lado la mirada hacia el extranjero que tiende a la producción seriada y el uso de prendas emblemáticas por temporada, y por si fuera poco, debiendo aprovechar la oportunidad de recursos ecológicos que proporciona la tierra latinoamericana y sus raíces de técnicas ancestrales. ¿Podría de alguna manera la E.S. en Argentina tomar al diseño y replantear su propósito en miras de los cambios de paradigma que nos están atravesando y nos impulsan a un futuro diferente?

¿Cómo se podría invertir el destino del diseño (de Indumentaria y textil) en la Argentina, produciendo un sentido que vaya más allá del destino que presagia su propósito original (Creada para exportar)? ¿Puede plantearse un cambio que acompañe a las nuevas corrientes de paradigmas de pensamiento que impregnan lentamente nuestra sociedad, buscando una vuelta ética en todos sentidos?

Hoy se hace propicio un cambio de paradigma sobre la educación del nivel superior en esta profesión, que se la ve vinculada a las industrias más dañinas para el medio ambiente

y la comunidad como es el caso del diseñador de indumentaria y textil. El cambio es requerido desde la raíz; una propuesta de formación que sea atravesada en su compleja totalidad sea pensada desde y para la innovación a través de la creatividad, vinculada a los nuevos acontecimientos de los contextos socioculturales; esto debiendo ser el docente una persona comprometida social y éticamente, crítico de su propio bagaje de conocimientos y libre en su manera de pensar.

2. Objetivos de la integración

Por lo general, en la formación del profesional de las carreras se que abocan al diseño de la indumentaria, de la moda y del textil, se considera en el currículum el educar diseñadores que sean agentes para el cambio, y esto es un punto que está muy ligado a la palabra "diseñar". En ella se cristaliza la creatividad y la innovación, la búsqueda eterna de nuevas posibles soluciones a las necesidades humanas, pero a la vez promueve las libertades que se basan en la individualización y actualización ideológica permanente, para así impulsar, agilizar, impactar, y finalmente generar el cambio.

El objetivo de este trabajo es analizar la situación actual contextual en la que se desarrolla la educación y la conformación de la práctica docente, e indagar sobre el discurso docente y su experticia dentro del aula; esta cuestión contribuirá a promover la búsqueda de innovación en las estrategias de enseñanza, la planificación y la currícula; en este sentido, la enseñanza del diseño de indumentaria no sólo estará orientada simplemente hacia la creatividad y estética, sino también a la ampliación de la visión del futuro profesional, para que en su ejercicio pueda registrar y abrazar el devenir sociocultural contextual, incorporándolo a su ejercicio. Para que esto se haga efectivo, lo primero y principal es considerar hacer crítica y reflexión de las prácticas heredadas y adquiridas. Problematicar las palabras, las costumbres y las tradiciones del contexto político, económico y sociocultural, que enmarcan y condicionan las prácticas de enseñar y aprender, asiduas de la práctica docente; generando el cambio desde adentro, para ejercer una docencia comprometida con el afuera.

La integración de los seminarios seleccionados permitirá reflexionar sobre el trabajo docente dentro del aula. Esa labor llevará a la reflexión para la construcción de nuevas estructuras superadoras.

3. Niveles de Integración

Nivel de integración I

- ❖ Enseñanza, Formación y Práctica Docente
- ❖ Estrategias de enseñanza
- ❖ Didáctica Universitaria

Nivel de integración II

- ❖ Perspectivas actuales de teorías del aprendizaje
- ❖ Teorías y diseño del curriculum universitario
- ❖ Tecnologías y sistemas multimediales aplicados a la enseñanza

Nivel de integración III

- ❖ La Universidad como Organización
- ❖ Problemas contemporáneos de la educación universitaria
- ❖ Políticas y Planeamiento de la Educación Superior

4. Nivel de integración I

4.1 - El docente y su disposición frente la clase

La práctica docente debe ser pensada desde la diversidad y la multidimensionalidad, pues pone en juego múltiples dimensiones y atravesamientos que inciden directamente en la enseñanza tales como la consideración de las características de los alumnos, el currículum, la política, las personas, la institución, los poderes, los contenidos, la organización, los condicionamientos políticos, económicos y culturales, la disponibilidad bibliográfica, la geografía, el devenir histórico del sistema, del alumno, del diseño; etc.

Es labor del docente estar atento a la diversidad y programar para la diversidad, estando en contexto con el proceso educativo, revisando su propia práctica de enseñanza y con ello el modo de intervenir en la vida de los otros para que el saber circule.

El tema de la planificación y la metodología (poner en acción el plan) son elementos importantes de la práctica de enseñanza, pero que no dejan de estar comprometidos con la heterogeneidad y multireferencia de la práctica pedagógica.

Desde el obrador pedagógico, se puede pensar en el sistema, reflexionar sobre él, mirar en profundidad lo que está sucediendo; y así determinar cómo tomar parte en ese devenir. Ese intervenir se legitima en tanto el docente pueda hacer un análisis profundo de las situaciones que le toca afrontar a diario; es por eso que es preciso en la cotidianidad, mirar con profundidad las situaciones e intervenir de la mejor manera posible, siempre para mejorar la vida de los educandos, sabiendo que toda situación previa condiciona pero nada es determinante.

Sería ideal (para el /los docentes) tomar una postura de pensamiento crítico, mirar en profundidad la educación, asumiendo esa transversalidad; reflexionar sobre la moral en los actos educativos, asumir una postura ética para tomar mejores decisiones sin perder el norte que es el sentido de la educación, ser un docente que moviliza, convoca, ayuda a educar y alienta el progreso. Esta actitud podría permitir a los docentes desarrollar un análisis profundo de la propia instrucción y acerca de la vida de las instituciones donde se desarrolla la formación; y donde también trabaja, pues la institución también es un factor a tener en cuenta, ya que lo atraviesa.

A través del marco de la pedagogía crítica (Freire, 1968), se ponen en contexto las metodologías para la transmisión del saber, la forma de enseñar, objetivos, etc. Esa

contextualización está condicionada cultural, política, económicamente, entre otras cosas, y siempre busca una posición analítica frente a la diversidad, para poder intervenir de mejor modo en la tarea en la que se ha involucrado: ser un docente flexible para ser eficiente, capaz de generar adaptaciones a la situación de enseñanza y aprendizaje de cada caso en particular. Ese es el propósito de esta corriente pedagógica.

Es sabido que la ciencia ha hecho grandes contribuciones a la enseñanza, pero también ha producido efectos nocivos. Ha dado prioridad al futuro (objetivos) frente al presente (procesos), ha objetivado el conocimiento y ha potenciado la estandarización y uniformidad; sin embargo, al ser la enseñanza un producto cultural, puede variar de un individuo a otro, de un contexto a otro.

Existen múltiples modos de comprensión e interpretación: opuesto a la certidumbre científica, parece ser que es parte de la enseñanza el “no saber”. Frente a áreas como el arte y disciplinas que implican a la creatividad en general, las explicaciones no sirven de nada, pues es importante permitir que la mente de los estudiantes cree, llene los espacios en blanco. En ciertas circunstancias puede que no haya respuestas correctas. Egan (1992) sugiere que pensemos menos en la eficiencia de la enseñanza y más en la implicación imaginativa en el aprendizaje del alumnado.

La complejidad de enseñar para la formación en una profesión creativa confluye con la complejidad de la *enseñanza como arte*. A saber, la creatividad no se puede enseñar, pero sí el docente puede ser guía del proceso de cada alumno, alentando y andamiando cada paso en el desarrollo de la creatividad como parte de la profesión; esto, siguiendo una guía metodológica que permitirá ordenar las ideas del proceso creativo. Pero establecer una metodología, un proceso, objetivos y métodos evaluativos en un currículum no alcanza. El currículum o planificación establecida puede compararse a una escultura terminada. Uno puede creer que la planificación curricular de una materia o disciplina es determinante al establecimiento y carrera que se imparte, considerada desde la organización como una metodología precisa y esencial para llegar a cumplir con los temas y trabajos asignados a determinados objetivos, al igual que podríamos decir que una escultura es una pieza de arte con un mensaje pensado, creado y finalizado por el propio artista. Pero la escultura no termina en la pieza expuesta, sino que se recrea constantemente en cada discurso generado, en cada subjetividad que interpreta al observar, siempre según las propias ideas, historia, cultura y contexto desde donde se dirige esa mirada. Algo siempre queda en ella latente a la espera de ser interpretada. No se dice todo explícitamente en la obra material finalizada,

como tampoco podría abarcar todas las opciones un currículum, pues es preciso que el lector/observador/docente/alumno pueda terminar de “crear la obra” (enseñanza/aprendizaje) a través de su propia interpretación; la cual está formada por un conjunto de ideas, condicionadas por el propio bagaje cognitivo, la propia historia, educación, el contexto, la sociedad, la política y las instituciones, que sobre implican en todo caso esa mirada, esa experiencia (Woods, 1996).

El docente deberá tener presente que la enseñanza es una actividad práctica que se desarrolla en el aula, que demanda formular juicios a situaciones problemáticas para aplicar de la mejor manera posible sus valores educativos generales. La calidad educativa tiene poco que ver con la aplicación técnica de ciertas reglas; más bien la enseñanza exige que los fines se creen en el proceso de la interacción con el alumnado, a favor de ellos. Es por eso que Stenhouse (Woods, 1996) explica a la enseñanza como un arte: La actividad práctica tiene que ver con experiencias únicas e individuales, imposibles de duplicar; por lo tanto la enseñanza implica la libertad de explorar nuevos caminos y soluciones diferentes, algunas de las cuales puede que salgan mal. Experimentar e incluso fallar son posibilidades. Los docentes deberán ser flexibles para ser eficientes y capaces de adaptar el comportamiento a la situación de enseñanza y aprendizaje, la cual es impredecible.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo expuesto por René Lourau (1975), los docentes, como sujetos sociopolíticos, inmersos en un contexto social, ideológico, atravesados por la profesión, religión, gobierno, instituciones en general; se ven afectados intelectual y afectivamente, implicados intelectualmente, y no tienen juicios puros. Aquello condiciona, pero es el análisis constante lo que va a permitir la espontaneidad y el sostén de una postura crítica. Estar en una posición crítica y analítica frente a ello permitirá alcanzar una mayor lucidez y así poder intervenir de mejor modo en el proyecto con el cual se compromete.

Según Schvarstein en “Psicología social de las organizaciones” (1991), las organizaciones construyen significados homogéneos para los participantes (de la sociedad y del aula), tratando de imponer ciertos valores comunes para lograr una acción común; pero los participantes no son receptores pasivos; sus historias y expectativas los llevan a confrontar los significados instituidos desde la institución con los que surgen desde la propia experiencia y forma particular de ver las cosas. Mismo tema hace mención Freire (2008), planteando que no existen dudas acerca del poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza

de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia.

Parafraseando a Lidia Fernández (1996), institucionalmente se detecta una contradicción acerca de “la exigencia formal de comportamiento homogéneo del grupo, versus la impronta de creatividad única de cada individuo que se impulsa desde la carrera”; “el carácter estricto de la planificación ordenada a seguir, versus la transformación de las condiciones para que verdaderamente reflejen el contexto real de las circunstancias que se plantean desde una perspectiva institucional de vanguardia”; “la priorización de los preceptos institucionales versus la priorización de la libertad y autonomía de los individuos como verdaderos agentes de cambio”.

La mejor manera de intervenir frente a estas incongruencias, es tomando una postura progresista, es decir que camine hacia la humanización, justicia, moralidad: estar pensando en el futuro del educando. Para eso hay que tener un diagnóstico, conocimiento de la vida del alumno, enseñar conceptos, el sentido de la palabra, llevándolo a la profundidad. Para llevar a cabo este cometido, Freire (1968) habla de dar espacios de expresividad; que el alumno pueda hablar (y en el caso del diseño de indumentaria graficar, expresar a través del arte y del proyecto creativo) sobre los sucesos que le interesan. Por eso, que se sienta escuchado, comprenderlo, dar espacios de democratización, es fundamental. Una didáctica de observación y de análisis le permite al docente darse cuenta de lo que está pasando- pues si no los escucha, no puede conocer lo que pasa en el contexto áulico.

Ideal sería poder entablar una comunicación profunda que supere el discurso de que hay una diferencia entre los capaces y los incapaces, entre los que dominan al mundo y los que van a ser adiestrados, organizados, conducidos... Freire invita a superar la conducta separadora entre los conductores y los conducidos, anteponiendo al alumno como persona; lograr una buena llegada para poder conversar, recuperando las voces dentro del aula.

Las relaciones entre educadores y alumnos son complejas, fundamentales y difíciles; son relaciones sobre las que se debe reflexionar constantemente. A la vez que exigen respeto entre ellos, imponen igualmente el conocimiento de las condiciones concretas del contexto, que los afecta a ambos. Tratar de conocer la realidad en la que viven los alumnos es un deber que la práctica educativa impone: sin esto, no se tiene acceso a su modo de pensar y difícilmente se podrá, entonces, percibir lo que saben y cómo lo saben. En este sentido, entonces, es necesaria la sincera interacción dentro del aula para conocerse entre docentes y

alumnos y leer el contexto en la variedad de sus prácticas sociales, lo que ayudará a emprender la reflexión y luego, la transformación tan añorada en la enseñanza.

La lectura de los contextos, la toma de conciencia de la realidad, su comprensión y su transformación, se da según Paulo Freire (2008) con la herramienta del “diálogo”. Los educadores deberán dialogar sobre las actuaciones en los espacios educativos, sobre las decisiones pedagógicas tomadas, y sobre el rol docente asumido pedagógica y didácticamente. El docente está en un estado constante de aprendizaje frente al grupo, que exige revisión permanente y búsqueda de alternativas para la adecuada y precisa transmisión del contenido. Esta profesión es dinámica porque el grupo cambia según el contexto e institución, cambia cada mes, cada cuatrimestre o cada año, presentando con ellos nuevos desafíos respecto a la práctica docente. (Souto, 1993)

4.2 - El docente, su personalidad y formación

C. Cullen habla de la Filosofía de la educación en “Crítica de las razones de educar” (1997), que la educación no tiene una razón única que defina su “objetividad”. Interesa analizar críticamente su presencia declarada en las prácticas sociales, para reconocer su poder productivo de subjetividad social. A la razón de educar, la presuponen razones sociales, políticas, económicas y culturales. La educación deja de ser mero desarrollo y socialización, cuando aparece el pensamiento crítico. Este obliga a privilegiar los procesos mediadores de las relaciones entre desarrollo y socialización, que desencadenan las intenciones de enseñar y de transmitir conocimientos. Entre el desarrollo natural y la socialización cultural, median saberes enseñados. Aquí se funda la razón de educar.

Las razones de educar son las razones para justificar una práctica social, una acción humana. La educación tiene que ver con la historicidad, con la discursividad y con la normatividad; la ética y la política. Pero entonces quedará expectante una cuestión fundamental: ¿Cómo se legitima el conocimiento que ella educa? Esa será una de las cuestiones principales para el docente que se atreva a ir más allá de los parámetros establecidos.

En su texto, Davini (1995) menciona que es relevante la conformación de una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica como núcleo fundamental, indagando acerca de sus dimensiones, formulando el conocimiento y los problemas que emergen de ella, a la vez que avanza integrando nuevas teorías “externas”, siempre

sometiéndolas a juicio crítico y validación para comprobar su ética de valor, potencialidad práctica, adecuación a contextos y sujetos concretos.

El docente todos los días enfrenta problemas que demandan una resolución activa e inmediata. Esta rutina genera un tipo de “conocimiento” espontáneo e intuitivo. Onetto (1992) lo llama “saber prudencial colectivo”. Ese conocimiento debe recuperarse para reflexionar y servir de base para el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento del pensamiento. Esto permite a los docentes definir claramente los fines y medios correspondientes a la práctica. Los programas de formación docente deberían replantear sus procedimientos y enfoques, priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido. Reconfigurar el enfoque de “la buena enseñanza” estimulando el trabajo en equipo, el fortalecimiento de los lazos cooperativos en la acción profesional y en el aceptar los propios límites en “mi” propia explicación que puede ser iluminada por la explicación del “otro”; pues el formador también es un sujeto en permanente evolución y cambio... no es un sujeto completo y acabado. Reconocer esta evolución y este aprendizaje permanente podría colaborar también a que los docentes que forman a los futuros profesionales puedan reconocer que al enseñar también están aprendiendo. Es fundamental evitar el dogmatismo (Fenstermacher, 1989).

La constitución del sujeto-docente, como profesional, como trabajador en espacios públicos, como ciudadano, supone su participación más allá de los límites del aula: requiere su actuación en la comunidad, asociaciones profesionales y en la vida sindical para establecer lazos solidarios y construir propuestas conjuntas de reorganización de la institución. Su formación y perfeccionamiento debería siempre considerar realizar debates acerca del propósito de su trabajo; superar la desensibilización ideológica, la alienación, la inercia de las tradiciones y la burocratización. (Davini, 1995)

El autor continúa haciendo referencia a las dimensiones esenciales de la formación docente, siempre con un enfoque acerca de esta formación: El docente se constituye en el aula. A continuación se mencionan estos aspectos:

-Actualización permanente en los conocimientos pedagógicos, científicos y tecnológicos referentes al contexto laboral, atendiendo a la difusión, circulación y análisis de conocimientos sistemáticos así como la deliberación continua acerca de sus enfoques y supuestos.

-Análisis del contexto social de la escolarización y de los supuestos y compromisos que subyacen a los diversos programas. implica el estudio de tradiciones pasadas y vigentes,

además analizar las consecuencias sociales de la acción escolar y del desarrollo de su profesión.

-La reflexión sobre la práctica en el contexto específico y el desarrollo de alternativas para la acción en la institución y en el aula, espacio de construcción colectiva de la enseñanza

Por otro lado, Freire en “cartas a quien pretenda enseñar” (1968), refiere respecto al docente que *“Es viviendo -no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal~ como contribuye a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz”*

Sobre el docente como persona y su formación, Fenstermacher (1989) expresa que para dedicarse a la educación como empresa formativa, uno debe tener y exhibir un estilo adecuado para esta actividad. No sólo poseer y exhibir el estilo de un educador en general, sino también el estilo que mejor se adapte a las áreas de contenido en que se está introduciendo a los alumnos. Este estilo está fundamentalmente constituido por virtudes morales e intelectuales inherentes a la educación. Entre las virtudes morales inherentes a la educación, Fenstermacher destaca la honestidad, el respeto, la amplitud de criterio y la fiabilidad, por mencionar sólo algunas. Entre las virtudes intelectuales, la humildad, la creatividad, la actitud reflexiva, la imparcialidad (en el lugar y el momento adecuados) son las más aguardadas para el perfil. El estilo descrito, los rasgos de aquel carácter, se aprenden frecuentando personas que son así, y que se ha tenido la fortuna de experimentar en experiencias propias en su papel docente; además el docente aprendiz debe verse animado a imitar a estas personas y a adaptar las propias acciones a las exigencias de estas características, debiendo esto ser incitado por la congruencia entre las formas observadas con las propias convicciones sobre la educación en acción.

Como dice Ryle (1975) en Fenstermacher, G. (1989): *Lo que nos ayudará a llegar a ser equilibrados, honestos o trabajadores, serán los buenos ejemplos que nos proporcionen otras personas: y después, que nosotros mismos practiquemos y fracasemos, practiquemos y volvamos a fracasar, pero lentamente y poco a poco. En cuestiones de moralidad, como en los oficios y en las artes, se aprende primero observando a otros, después cuando otros nos*

enseñan -desde luego con algún sermón verbal, un elogio, un reproche- y por último, cuando nos enseñamos a nosotros mismos (págs. 46-47).

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1997): Porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Crítica, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Y crítica además, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a los propios pensamientos como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

Siguiendo en esta misma línea, para Fenstermacher (1989) la educación es liberación en el sentido más profundo del término. Para educar a otro el docente debe liberarse, y transmitir al estudiante el estilo de la liberación. Es el profesor quien debe poseer el estilo de un educador liberado, ese estilo que servirá de modelo a los alumnos en su camino para convertirse en estudiantes. Esta es la idea de educación liberal, de educación encaminada a liberar o abrir la mente. Es una educación que requiere algo más que dominio de la materia: requiere el estilo de una persona liberada, Para liberar la mente de otro, el profesor debe no sólo conocer la materia que enseñará, sino también enseñar con un estilo que libere.

Las propuestas de formación, necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos diversificados y desiguales, atendiendo a las distancias sociales y culturales, que generan un indudable impacto en las prácticas educativas. En relación a ello, la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados. En este marco se recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como sujeto-autor que construye creativa y casuísticamente sus propias propuestas de intervención, en función de las múltiples y cambiantes situaciones en las que se encuentra comprometido profesionalmente y en las que le cabe actuar y tomar decisiones. Un docente que signifique la especificidad de su práctica en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual. Un docente que sea capaz de dar sentido, razones; que no sólo actúe sino que además evalúe las consecuencias, los efectos de sus intervenciones y genere cursos alternativos sobre la base de ampliar en forma permanente sus marcos conceptuales. Se necesita de docentes que reconozcan las simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, el poder de los conocimientos

previos, estereotipos, prejuicios, guiones iniciales, y que además puedan reconocer sus propias resistencias para avanzar por sobre las mismas. (Edelstein, 2013)

4.3 - La práctica docente, contextualizada

En relación al campo de la práctica docente del diseño de indumentaria, al caracterizar las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto de estudio - significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto multidimensionales y situadas -, se marca un giro que resulta clave no solo en el pasaje de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre sino por reconocer los múltiples determinantes que atraviesan estas prácticas e impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Demanda operar un cambio en los registros interiorizados, aquellos fuertemente enraizados que, de no ser desnaturalizados inhiben la posibilidad de construcción de nuevos conocimientos acerca de estas prácticas. Esto plantea la necesidad de trabajar viejos presupuestos, implica también la revisión del propio trayecto formativo, el análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y la mirada sobre los contextos en que las mismas se inscriben. De esta manera esta revisión concluirá como una perspectiva orientada a la comprensión de las condiciones objetivas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica.

Edith Litwin retoma en su libro “el campo de la didáctica” (1997) la idea de Fenstermacher (1989) sobre la “buena enseñanza”: Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes; preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para las personas en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. El análisis del pensamiento del docente nos remite a pensar en las cuotas de autonomía que se plantean en su labor; en las consideraciones profesionales y gremiales de la autonomía, sus implicancias sociopolíticas en los procesos de reforma, y en las crisis del sistema educativo.

La actualización del docente tanto en las disciplinas como en las teorías de la enseñanza de los campos disciplinares, en los problemas de la filosofía, pedagogía, didáctica y política no se genera en desmedro de sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros con sus alumnos que le permiten en cada práctica buscar la mejor alternativa de enseñanza. Los procesos de reflexión crítica de las y los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten re-entenderlas en nuevas dimensiones.

Siguiendo a Fenstermacher (1989) nuevamente, se advierte que no percibe en el campo de la investigación académica ninguna buena investigación que explique la “buena enseñanza”. El razonamiento se debería iniciar con esta pregunta: ¿qué significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano? Para él existen varias maneras de responder a esta pregunta, algunas de ellas empíricas y otras normativas. Las respuestas empíricas se desarrollan a partir de la actitud de mirar realmente la educación que está aconteciendo en el devenir; mientras que por otro lado, las respuestas normativas se desarrollan a partir de reflexiones acerca de lo que debería estar aconteciendo en la educación, dentro de las clases y en general, cuando varias personas se relacionan con motivos educativos. Este tipo de respuestas normativas son prescriptivas; es decir que logran señalar buenos lugares a los que dirigirse, ayudan a determinar si se ha perdido de vista el motivo educativo; otorgan a las tareas cotidianas de enseñar y aprender un significado mayor y más humano. La mayoría de las teorías normativas de la enseñanza plantean a los profesores exigencias sumamente complejas. Para finalizar, luego de la anterior exposición, Fenstermacher propone una definición que logra resumir aquellas exigencias: la educación consiste en proporcionar a otros seres humanos los medios que les permitan estructurar su experiencia con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la propia situación en el pasado, el presente y el futuro de la raza humana.

Edelstein (2013) asegura que los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura, necesitan abordar los problemas de su tiempo. Esto requiere articulaciones múltiples y diversas entre el adentro y el afuera del ámbito educacional, y un trabajo en red con diferentes organizaciones sociales. Requiere a su vez proporcionar a los docentes en formación las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan el acceso a los más diversos ámbitos de la cultura, y desde allí elaborar diseños referenciales que propicien y estructuren el ejercicio de una transmisión responsable y comprometida. La formación contextual permitirá al estudiante-maestro/profesor reconocer los ámbitos en los que se

mueve y moverá como profesional y hallar significados a los hechos, fenómenos y procesos que allí encuentre. La doble perspectiva, teórica y de lectura de contextos como una constante, lo hará sensible al reconocimiento de lo cotidiano como fuente de saber y le exigirá recurrir a indagaciones genealógicas, a bucear en la construcción histórico-social de diversas teorías. Esto significa por cierto, distanciarse de propuestas concebidas adquiridas desde más arriba; propuestas que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización, ritualización.

Se trata de lograr una inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente. En este marco la tarea de la formación será la de resignificar el vínculo de los estudiantes con la sociedad, ampliando su visión y diseñando estrategias didácticas para incorporarlas en el espacio de práctica en el aula. La relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, culturas y, desde allí, asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Ello requiere poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible desde espacios deliberativos, reflexivos y críticos el compartir y construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza. Supone, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, la colaboración y la apertura a la crítica. Por lo tanto, para Edelstein, el papel del docente debe concebirse desde una perspectiva de reflexividad teórica y metodológica, que requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político.

4.4 - La compleja tarea docente

Afin al criterio de Freire (1968), en este análisis se considera a la educación como una práctica política. El trabajo formativo, docente, es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a permanecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los estudiantes. Como dice Freire, el docente tiene que estar atento a la diversidad y programar para la diversidad. El aula es el espacio público que se convierte en un espacio de políticas.

Así mismo, Dussel y Caruso (1999) creen que es posible pensar al aula como una situación de gobierno; y se espera entender al aula con esta perspectiva que revisa la historia

de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna, a la vez que es parte de la historia más amplia de gobierno de las sociedades occidentales. Es necesario entender cómo se ha constituido esa estructura de poder, qué es lo que se enseña en el aula, y si las formas de liderazgo se relacionan con las que se hallan en la sociedad y en la política. El aula reproduce aquellas formas, su comunicación dentro es jerárquica, pues sus reglas están definidas desde antes que los alumnos y docentes entren al aula. Esta funciona en relación al poder que el docente tiene por solo serlo, él es el que define las pautas de la relación con los alumnos, para hacer de ella una comunicación más igualitaria, variada, jerárquica, entre otras cuestiones. Una reflexión de Susana Giannattasio (2021) permite cerrar esta idea: *“El ideario de mundo, de existencia y de enseñanza se construye en el proceso de ser y de educarnos, con los colegas y los estudiantes, en las aulas y en las instituciones formadoras.”*

En el caso de las disciplinas que implican al diseño y reflejan a través de él todo un bagaje no sólo cultural sino subjetivo propio de cada discurso individual situado en diversos contextos, surge para el docente de estas carreras, la necesidad de tomar una postura que necesariamente debe tratar de asimilar al pensamiento ajeno, entender desde la sutileza, acompañar en el proceso e impulsar en la medida justa para no interferir en las posturas, planteos y creaciones de cada estudiante. Lejos debería quedar la situación jerárquica reproducida de los organismos en el común de las clases. El trabajo del docente de diseño es muy complejo desde ese aspecto, pues debe enseñar a aprender el “cómo diseñar” sin intervenir en cómo diseñar, sino impulsado a la búsqueda personal de ese “cómo” (Alvarez Mendez, 2005), brindando las herramientas técnicas, *andamiando* cada paso de los caminos singulares que se inician en el aula y abriendo a las ideas con propuestas hacia nuevos horizontes.

En relación a este aspecto, la problemática se presenta al reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos. Cada uno presenta puertas de entrada diferentes para iniciar el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1993) señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entradas diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implican aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones

personales, o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Un docente habilidoso es una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto; y dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprendiones y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades.

El desafío es *que todos aprendan* en la clase, por lo tanto el docente se debe servir de diversas estrategias para adaptar los contenidos con diferentes metodologías de enseñanza. Ya Juan A. Comenio en el Siglo XVII se planteaba este problema ¿Como enseñar todo a todos? en “Didáctica Magna”(1630): *Ahora tócanos demostrar que: En las escuelas hay que enseñar todo a todos.*

La didáctica trata de responder como el docente aprende a enseñar; cómo se aprende a ser docente. Con este argumento, podemos afirmar que el rol se construye; se aprende a ser docente en la interacción con el otro, estudiante. El papel del profesor es fundamental para aportar, ayudar a pensar, relacionar y llevar a niveles de conocimiento más alto de lo que los estudiantes podrían lograr solos. Deben tomar decisiones, asumen la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza que articula lógicas disciplinares, posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y el contexto donde ambas lógicas se entrecruzan. Estas decisiones implican una construcción metodológica (Edelstein, 2013):

-relatividad, (estructura disciplinar y estructura cognitiva).

-singularidad, (propio de cada docente).

-contextualización sociocultural, situadas y en perspectiva socio-histórica (sustentadas en un estilo de formación y creencias).

4.5 - Aquí y ahora, una clase

En palabras de Edith Litwin, el académico universitario, (el docente de la educación superior), se actualiza en un campo epistemológico, investiga, publica, decide saberes a enseñar, identifica movimientos pedagógicos y didácticos de su época, busca dar soluciones a las situaciones que le surgen en las aulas y sus clases, ingresando, a nuevas formas de pensar la didáctica, posiblemente, entrando consciente y racionalmente, al currículum actuado. Ese diseño se va haciendo flexible, no por incluir nuevas materias o nuevos tiempos para sus

desarrollos, sino por un docente comprometido e interactivo con la materia y con los estudiantes que tiene frente suyo. *“La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se puedan favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar.”* (Litwin, 1997)

Esta misma autora, define a la didáctica como la “teoría sobre las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben” (Litwin, 1997), es por eso que se vuelve importante revisar qué dicen los autores pedagogos acerca de este aspecto que enmarca tanto a la educación.

Para Edelstein y Coria (1995), la expresión "construcción metodológica" implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica.

A la didáctica se la presenta, según el decir de Susana Barco de Surghi (1989): [...] *no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno.*

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. Según Litwin (1997) estudios en relación al *conocimiento* lo identifican en el marco amplio de la cultura, que lo reconoce como un continuo en el mundo cultural expresado no sólo por el construido en las investigaciones sino por el que se expresa en los libros, las revistas, las expresiones de los medios masivos de comunicación. La adquisición del conocimiento admite su naturaleza cultural en tanto se manifiesta en lo que sabemos, pero también en los libros que poseemos y los subrayados que realizamos, las preguntas que nos

formulamos, los amigos o las fuentes a quienes consultamos, etcétera. En el primer caso, estamos identificando la cognición como situada y, en el segundo, la naturaleza cultural de la adquisición de la cognición como distribuida (Litwin, 1997).

El desarrollo de este trabajo se apega a un enfoque de la didáctica como “construcción propia” del docente, donde hay implicada una dimensión reflexiva y una dimensión para la acción: Importa la forma de interacción. En esta interacción ubicamos el diálogo pedagógico.

Es conveniente analizar y repensar el rol del diálogo y el lugar del lenguaje en la construcción del conocimiento. Las estrategias que se puedan pensar van a estar atravesadas por la manera en que el docente se comunica e interactúa con los estudiantes, y la forma en que se usa el lenguaje con ellos, dentro del aula. Obtener conocimiento relevante de los alumnos, hacer preguntas, ofrecer propias reflexiones, afirmar, expresar perplejidad, animar a hacer preguntas, hacer silencios, describir experiencias compartidas o hacer recapitulaciones constructivas, son algunas de las maneras de generar este acercamiento entre alumnos y docentes.

En el caso del diseño, al ser una disciplina tan subjetiva, la oportunidad para que cada alumno sea ingenioso en su actividad intelectual a la hora de proponer ideas expositivas que provoquen una construcción de conocimiento conjunta y colectiva es perfecta. Lo importante es aprender a percibir y realizar justificaciones formativas a través de la negociación de significados, ya que las alternativas creativas, de innovación, de estéticas, gráficas, son múltiples en el aula de diseño, pues cada individuo plasmará sus ideas subjetivas respecto a la consigna; por consiguiente es necesario que el docente pueda reconocer el por qué del planteo del alumno, el origen de su afirmación y hacia dónde se dirige su pensamiento (Litwin, 2001).

El *diálogo* es un elemento fundamental para invitar al aprendizaje reflexivo. Deberá ser claro y específico para que la escucha sea activa y haya un intercambio genuino de ideas. (Cubero, 2008). A razón de lo que argumenta Rosario Cubero Perez (2008), la educación se entiende como un proceso de comunicación a través del cual el *discurso educacional* adquiere significado y sentido para los participantes -docentes, alumnas y alumnos que interactúan con el habla en un contexto particular: el aula.

En el aula de diseño de indumentaria, se comenzará a regir un código común entre los alumnos, poco a poco comenzarán a “hablar” con el lenguaje visual característico del diseñador. Esta es una consigna que el docente deberá ir introduciendo y acompañando en el proceso de todo el transcurso de la materia, cuidadosamente, para construir en el contexto del aula ese *habla* con los alumnos, pues el lenguaje visual será de ahora en más el medio para

compartir el conocimiento, las ideas y las comprensiones colectivamente; será el nuevo código cultural compartido (Cubero, 2008).

La enseñanza es un proceso de desarrollo de contextos mentales, y formas de habla compartidos a través de los cuales el discurso educacional alcanza su significado y su sentido para los integrantes del grupo, y llega a convertirse en una representación del mundo y un discurso propios. Este discurso no es una vía para transmitir mensajes, sino una actividad en la que se genera el significado. Según Wertsch (2002) el aula es un escenario de construcción y negociación conjunta de significado. Cada aula es única y genera su propia construcción de significados. Se debe estudiar la forma en que el conocimiento se construye, se negocia, comparte, comprende o también malinterpreta. Esta construcción de conocimientos es social y cultural, es decir que el conocimiento es socialmente construido y reconstruido en el discurso del aula donde se comparte con otros en un escenario sociocultural específico. De la enseñanza situada, negociada, co-construida, deviene el aprendizaje; de modo que, podemos definir el aprendizaje como un proceso de co-construcción o de construcción conjunta; una actividad en la que se genera significado y conocimiento gracias a la negociación de los significados múltiples y al establecimiento de un contexto discursivo que hace factible la comunicación y la comprensión colectiva; lo cual posibilita que la experiencia sea interpretable y permite que las personas se apropien de los contenidos -no como mera copia sino como una verdadera condición para los nuevos aprendizajes. El aprendizaje en consecuencia, es la construcción individualizada de las formas de interpretación del mundo a partir de la interacción social y educativa, y a través de la participación en un aula, entendida ésta como una comunidad de práctica específica. (Cubero, 2008)

De esta manera, el conocimiento se desarrolla a partir de una responsabilidad conjunta, donde el los alumnos y alumnas intercambian ideas en clase entre ellos y con el docente, recibiendo retroalimentaciones conjuntas, que pueden ser participativas con toda el aula, lo que le permitirá de cierto modo ir introduciéndose a la metodología de la autoevaluación (Anijovich, 2010), cuestión que fomentará la construcción del aprendizaje autónomo.

Los métodos didácticos adecuados seleccionados con criterio, servirán para describir los procesos de enseñanza y de aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta del profesorado y el alumnado (Cubero, 2008); de esta manera se abren nuevas perspectivas, caminos diferentes que no existen todavía y que puedan ser hallados y recorridos por los propios estudiantes, evitando extinguir diversidades que enriquecen a la humanidad

(Camilloni, 2007). Las diferencias individuales entre los estudiantes no deben interpretarse como problemas inherentes a los aprendices que están fuera de la experiencia de los docentes, sino que el conocimiento se desarrolla a través de la actividad compartida en contextos sociales. Un cambio de pensamiento de "la mayoría y algunos" a todos.

Las concepciones que tenemos acerca de si todos los alumnos pueden aprender, pueden lograr acceder al conocimiento, o tienen la posibilidad de ser educados, tiene que ver con las propias concepciones sobre cómo pensamos la inclusión, la diversidad. Lejos del mito de la clase homogénea y de una yuxtaposición de individualidades condenadas a ignorarse mutuamente, la clase inclusiva debe permitir desarrollar proyectos comunes en los que puedan implicarse todos.

En esta sintonía, cabría mencionar a la pedagogía inclusiva, la cual rechaza etiquetar en función de las capacidades y ofrece un marco alternativo para la organización del aprendizaje. En concreto, se opone a las prácticas que abordan la educación para todos como una educación para la mayoría y experiencias adicionales o diferentes para unos pocos. En su lugar, exige que el profesor amplíe los recursos de que dispone tradicionalmente de modo que sean accesibles para todos (Florian; Spratt, 2013). Aboga por un enfoque donde el docente proporciona una variedad de opciones disponibles para todos, práctica ideal para el trabajo en la clase de diseño, moda, incentivando las propias ideas de cada alumno/alumna para la innovación y la creatividad en la indumentaria y textil. En el modelo de pedagogía inclusiva, la diversidad humana se considera una fortaleza más que un problema, ya que como los aprendices trabajan juntos, comparten ideas y aprenden de la interacción mutua (Florian; Spratt, 2013).

5. Nivel de integración II

5.1 - La construcción del aprendizaje

En este trabajo, ya hemos definido el aprendizaje como un proceso de co-construcción; actividad en la que se genera significado a través del conocimiento de estrategias cognitivas y metacognitivas y al establecimiento de un contexto que hace factible

la comunicación y la comprensión colectiva, lo que posibilita que la experiencia sea interpretable, creando siempre una atmósfera que facilite el aprendizaje.

El aula (real o virtual) deberá ser el espacio de punto de partida para que los nuevos conocimientos activen los procesos metacognitivos de los alumnos a través su actitud reflexiva, que deberán establecer una relación cognoscitiva de los conocimientos propios pre-existentes y los recientemente impartidos en la clase, construyendo así a través de la transferencia de conocimientos, nuevos significados, reestructurando la estructura cognitiva y consecuentemente generando aprendizajes significativos sobre los nuevos contenidos que se pretenden enseñar (Avolio De Cols, 1975).

La psicología genética de Piaget o el cognoscitivismo de Ausubel y Bruner, el constructivismo y contemporáneamente el conectivismo, muestran cómo los objetivos pedagógicos deberán ser generales y orientativos, constituyéndose como guías pensadas para el desarrollo de las capacidades de los sujetos, de acuerdo con sus antecedentes, estructuras cognitivas, medios socio-económico y culturales de los sujetos, entre otras cosas

Los teóricos cognoscitivistas demostraron que el aprendizaje se produce a través de procesos de reestructuración del campo cognitivo, debido a la interacción entre el sujeto que aprende y su ambiente. Por ello, para el constructivismo, cognoscitivismo y socio-interaccionismo el aprendizaje no es repetir o solo demostrar ejecuciones, sino entender que la adquisición y despliegue a lo largo del tiempo, de conocimientos, habilidades y actitudes, se logra por aproximaciones sucesivas, por procesos de reinterpretación y de aplicación comprensiva de dichos elementos en la realidad que compromete el desarrollo de las funciones superiores del pensamiento de los sujetos y grupos. También deben rescatarse y articularse las psicologías no directivas al estilo de Rogers o más contestatarias, como las de Freire, que enfatizan aún más el rol del sujeto como constructor del conocimiento en las situaciones de diálogo e intercambio recíproco. (Fainholc, 2012)

Se puede decir entonces, a partir del enfoque que se viene desarrollando, que la idea del aprendizaje del diseño de indumentaria y textil es argumentado y justificado a través de una perspectiva constructivista, desde su lógica más reciente que es el constructivismo social, pensando en la formación del aprendizaje como una construcción a partir de acciones e interacciones de quien aprende con: el contenido, las estrategias de aprendizaje, los “otros” pares y docentes, en un contexto determinado. Se produce un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente en la propia cultura del aula (Aprendizaje situado- (Perez Salazar, 2017). Aquí se privilegia tanto la dimensión del escenario

sociocultural, organizacional e histórico, como la del actor, sujeto protagónico dentro de una relación dialéctica como agente, que actúa con “herramientas culturales” de modo “situado”. Es indispensable crear condiciones para que el otro aprenda, para que los estudiantes comprendan las estrategias de enseñanza que deben ir en línea con ese propósito. Si los alumnos comprenden lo que se está enseñando y explicando a través de los materiales que están siendo propuestos, entonces de hecho, está ocurriendo el aprendizaje.

5.2 - La toma de decisiones para la conformación de un plan

Al construir un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de acondicionar esta planificación, no sólo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Y estas elecciones no son solamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones, lo cual se expresa sin duda alguna en el campo de la Práctica Docente y los espacios/unidades curriculares del mismo que atraviesan dicho campo durante el trayecto de la formación. (Edelstein, 2013).

En la misma línea, Lucarelli (1978), en Giannattasio, S. (2010) señala que el diseño curricular excede el campo técnico, pues incluye concepciones filosóficas y antropológicas en relación al sujeto de la educación, así como la adopción de una teoría psicológica del aprendizaje. Si el diseño tiene una distribución aislada de objetivos, temas y actividades, manifiesta que aprender es sinónimo de captar realidades fragmentadas. Si la intención es formar un sujeto dinámico capaz de conocer y transformar la realidad, los saberes deberán presentarse en forma integrada, con un diseño que manifieste esa integración y dinamismo.

La planificación docente y curricular permite estructurar las clases para abordar las prácticas educativas, basándose esta división en las diferentes competencias que se esperan integrar y atendiendo a la atribución de sentido y construcción de significados a partir de los contenidos, en el contexto discursivo y social en el que se produce el aprendizaje; esperando que pensamiento e inteligencia trabajen juntos para tal propósito. Además todas las estrategias didácticas están pensadas para el desarrollo de estrategias cognitivas y estrategias metacognitivas que permitan adquirir y desarrollar habilidades intelectuales de orden

superior, y a la vez teniendo en cuenta los diversos tipos de inteligencias múltiples que el alumno podrá poner en juego según su perfil intelectual y el desempeño que requieran las actividades. Esto sumado al aporte de la herramienta del andamiaje (Anojovich, 2010), logra integrar a los estudiantes desde el principio en la realización de las tareas, proporcionando ayudas que varían según los progresos en las diferentes etapas y situando a los alumnos en la Zona de Desarrollo Próximo, lógica que divulga Vigotsky, donde el sujeto que aprende debe estar en el momento apropiado de su estructura cognitiva para poder entender e incorporar el nuevo conocimiento que se está impartiendo. Aquello que aún no sabe, lo aprenderá con la participación de otros significativos (pares y docentes), es decir, que nuevamente se destaca la participación del “otro”, que se vuelve significativa como facilitador del aprendizaje.

Estas zonas (de desarrollo próximo) se van creando estratégicamente separando en diversas actividades los contenidos en la programación docente; y así se van generando conexiones y activaciones de conocimientos previos, que permiten al alumno hacer transferencias de conocimientos entre actividades para llegar al aprendizaje de una manera más cómoda, colocando al nuevo conocimiento a una distancia óptima (Piaget), y que el mismo alumno vuelve un aprendizaje significativo gracias a que posee una relación no arbitraria entre lo que ya sabía y la nueva información (Ausubel). (Todos en Castorina, J, 1995)

Resulta de gran valor que el docente pueda colocarse ante una postura observacional, crítica y metacognitiva sobre el propio ejercicio de la docencia. Al igual que se lo exige a los alumnos y alumnas, es importante la revisión, evaluación y actualización de las acciones pedagógicas, entre ellas, todas las estrategias utilizadas donde se compromete el aprendizaje, pensamientos y conocimientos de las personas con las cuales se realiza un compromiso educacional año a año. Romper viejos paradigmas, animándose a incorporar y combinar las mejores herramientas de cada nueva teoría del aprendizaje, es indispensable para poder acompañar a las nuevas generaciones en el recorrido de su formación disciplinar. El cambio paradigmático que se atraviesa como sociedad requiere de una docencia preparada para permitir andamiar aprendizajes abiertos al tipo de humanidad que se avecina, valorando las capacidades innatas del educando y trabajando para desarrollarlas aún más, permitiendo que afloren las inteligencias singulares de cada personalidad y alentando a los aprendices a que puedan llevar más allá de su zona de confort sus talentos y competencias.

No se puede pensar en la estrategia como una buena receta que, si se la aplica va a funcionar y dar siempre el mismo resultado... habrá que interrogarse sobre varias cuestiones. Preocuparse por que todos puedan aprender es tratar de acercar a la zona de desarrollo

próximo los contenidos... esa zona donde el estudiante puede aprender primero con ayuda de otros y luego solo, generando una autonomía en el aprendizaje. (Fenstermacher , 1989)

Las estrategias para la enseñanza deberían apoyarse, para su orientación, en las inteligencias múltiples y los estilos cognitivos. Estos demostrarán la diversidad a la que se enfrenta el docente, al generar esquemas de operación representacional que estimulan (o no) el desarrollo creativo del pensamiento lateral y la imaginación, como partes de propuestas abiertas que brotan y se contrastan en la práctica mediada por la tecnología y medios tecnológicos (Fainholc, 2012)

El aprendizaje de estrategias que logra el alumno durante la formación, como estrategias de enseñanza, estrategias cognitivas, afectivas y grupales, está orientado a los tipos de conocimiento declarativo (Davini, 2008), pues desde el comienzo siempre se le brinda información respecto a las estrategias que estará aprendiendo; conocimiento procedimental, demostrando a través del desarrollo de todas las actividades cómo podrán utilizar las estrategias aprendidas; y el conocimiento condicional, guiándolo tanto en la incorporación y utilización adecuada de los procedimientos requeridos para las tareas a completar, que luego servirán de base para las siguientes actividades, como también en la reflexión personal sobre qué hay que hacer, cómo y porqué. Para esto es necesario que el docente pueda socializar con los alumnos los objetivos explícitos e implícitos del trabajo en su totalidad, previo a comenzar con las actividades, para que ellos comprendan los porqués de cada tarea requerida, su utilidad, su importancia para la disciplina y la vida profesional, entendiendo de qué tratan esos nuevos conocimientos y el esfuerzo de aprendizaje que requerirá ir más allá de las formas de pensar adquiridas previamente; pudiendo entonces reflexionar sobre las estrategias aprendidas y su uso antes, durante y después de terminada la acción.

5.3 - Incorporar la multidimensionalidad

Para hablar del currículum desde el cognitivismo, es necesario primero plantear bases para su entendimiento. Hablamos de cognitivismo cuando hacemos referencia a la corriente psicológica que desde el S XIX se aboca al estudio de los procesos cognitivos y el desarrollo de los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva, es interesante hablar del trabajo de David Perkins, en su texto “La escuela inteligente” (1992) que plantea desde la didáctica, a la psicología cognitivista como aquella que se hace cargo del estudio de los procesos mentales

de los alumnos y docentes, replanteando la problemática tanto del aprendizaje como de la enseñanza. Entonces, ¿Puede el docente de nivel superior abarcar la problemática de la multiplicidad dentro del programa de estudio?

En el caso de las enseñanzas de la práctica del diseño, para transferir lo aprendido a nuevas situaciones en el ámbito de la indumentaria, la moda y textil, se da a partir del proceso de aprendizaje de ideas que se transfieren al contexto político-social (tener en cuenta la realidad que nos atraviesa como sociedad), a través de ejercicios didácticos que pongan en práctica el contenido teórico. Las metodologías pueden ser variadas, desde aprendizajes grupales, solución de problemas, actividades dramáticas, experimentaciones plásticas. Cada uno de estos métodos deberá estar cuidadosamente estructurado en el currículum teniendo en cuenta la realidad actual, apoyando y motivando a los alumnos a que logren ejecutar funcionalmente los conocimientos adquiridos en la disciplina del diseño proyectual.

Generar estrategias metodológicas se asocia a significados de flexibilidad, multiplicidad y diversidad, puestas en favor del diseño de actividades con sistematización para la puesta en práctica de procesos cognitivos diversos, para generar la construcción de conocimientos (Camilloni, 2007). Otra dimensión considerada para la enseñanza de la comprensión y apropiación del conocimiento que se imparte en la clase, es atender las variables sociales en los procesos de enseñanza; así pues se considerará necesario el uso de estrategias del tipo colaborativo a partir del trabajo en el contexto áulico, generando una comunidad que se conduce, acompaña y autorregula en su proceso aprendizaje, siendo este un fenómeno constructivo y social, además de individual. (Cazden, 1991; Cubero, 2008; Camillioni, 2007)

En el aprendizaje colaborativo o participativo, con otros y de otros, el aprendizaje es posibilitado por la interiorización progresiva de acciones inteligentes en un proceso de reconstrucción progresiva. En los últimos años, ello ha sido revalorizado a través de los aportes de la teoría socio-histórico-estructural (Vigotsky) al recortar, para su estudio, las interacciones mediadas (con artefactos de todo tipo o sin ellos), entre las personas que configuran las funciones superiores de su pensamiento mientras aprenden de modo situado y distribuido.

Según Alicia de Alba en su libro "El Currículum universitario ante los retos del S XXI", la situación actual es de crisis en el ámbito de la vida social a nivel mundial. Esta

situación se agudiza en Latinoamérica. En este contexto "posmoderno", repleto de problemas de diferentes ámbitos que atraviesan al mundo entero, el currículum no es excluyente.

El diseñador es educado para la búsqueda constante de la innovación, y en ella se exige la actualización permanente en cuanto a tecnologías disponibles en el mercado que puedan ser de utilidad, para impulsar, agilizar, impactar, y finalmente generar un cambio.

El alumno diseñador, será formado como agente de cambio, es educado para la innovación; pero con ello deberá siempre atenerse a los posibles efectos que pudiera generar al contexto, medio ambiente y a la sociedad en la que impactará como profesional. Será indispensable reconocer la incorporación al currículum de la profesión, la visión ética sobre el impacto ambiental, social y laboral al utilizar la tecnología aplicada. Como dice José Esteva “Es indispensable evaluar el peso moral de las decisiones tecnológicas, la mayor o menor vulnerabilidad de la sociedad ante las nuevas tecnologías”. (Esteva, 1997)

La transformación del sistema de la moda en sistema de indumentaria, supone un mayor desarrollo tecnológico y el trabajo interdisciplinario del diseñador junto a especialistas (informática, ingeniería, química, etc) en diversas áreas, que asistan al sistema productivo, a propósito del desarrollo de nuevos materiales y la manipulación de la estructura molecular de las fibras. El cambio de moda a diseño no suprime la instancia industrial pero sí la lógica de la sociedad de consumo enhebrada por la homogeneización.

Se pueden distinguir dos modalidades operativas en torno a la producción de vestimenta y en cuanto a su enseñanza, ambas relacionadas con la esfera productiva. Así, del lado laboral, puede pensarse la enseñanza de un saber tendiente a generar modelos para la industria seriada; y del lado del Diseño, la figura de la educación universitaria o terciaria, está ligada a la posibilidad de formar profesionales capaces de “sintetizar industria y cultura”, y de ubicarse entre el universo productivo y el simbólico, asociada a la intervención profesional “sobre función y tecnología”.

Necesitamos en el diseño tener un cierto equilibrio entre lo innovador y lo moralmente aceptable a su propia época, ni más ni menos. En caso contrario será descartado, considerado una copia de algo ya visto o en otro caso, demasiado vanguardista para la mente contemporánea. El trabajo de diseñar está en la práctica de un buen confluir de los diferentes aspectos, y esta práctica pondrá en valor la validez de los conocimientos adquiridos.

Es fundamental que la cultura de la sostenibilidad, sustentabilidad, reciclaje, sea incorporada como parte esencial en la mirada hacia el futuro. También se añade la falta de atención hacia la producción cultural étnica, que trabaja con productos naturales, organizados en cooperativas, cosechas sin agro-tóxicos, hilanderas artesanales, de conocimientos

heredados, de simbologías culturales únicas, de gran valor tradicional. Por lo tanto, el problema sobre las minorías es aún un tema sin revisar y va de la mano con el contacto cultural y la solución a la crisis ambiental. Por otro lado en cuanto a los avances tecnológicos y ciencia, en la currícula de formación quedan expuestos simplemente como teoría, y difícilmente forma parte de la práctica en la formación de la Educación Superior. El acceso a diferentes opciones novedosas vinculadas a la tecnología y ciencia queda en manos de quienes puedan acceder a ella por fuera de la institución. Es el caso de las maquinarias de corte láser textil, sublimaciones u otros tipos de metodologías de estampación que requieren maquinarias específicas, innovación de textiles tecnológicos, cueros ecológicos biodegradables, impresiones 3D, etc.

La educación ha de transitar hacia el reconocimiento del diseño como el espacio cultural de iniciativas para una propuesta formativa (o curricular) abierta y multifacética, transversalizada por la tecnología, no solo artefactual sino simbólico-organizacional y neuronal. Al hablar de tecnología en la educación o tecnología educativa, se hace referencia al desarrollo y uso de un conjunto de estrategias y técnicas. La Tecnología Educativa debe responder a las necesidades específicas de las sociedades en las cuales habrá de funcionar; debe ser pertinente, debe tener presencia en las políticas públicas, adaptarse a los sistemas sociales y culturales, a los intereses lingüísticos de los grupos receptores participantes y las exigencias de una mayor democratización de la educación. (Fainholc, 2012)

Si se refiere a la tecnología educativa, se deberá considerar la aplicación de los conocimientos científicos y no científicos, de modo argumentado, situados histórica y concretamente que de modo distribuido, producen el aprendizaje y la enseñanza; en lo posible tendiendo a su mejoramiento si se reconoce en su práctica, la efectividad y pertinencia socio-cultural. De lo contrario, fracasaría porque desconoce la relación sociedad-educación-cultura-historias y no brindaría respuestas a las necesidades del sistema social local, ya que se las ignora o las trata parcialmente, sin superar los prejuicios tradicionales (autoritarismos, discriminaciones, sexismos, etc.), agravados por la exclusión social. Fainholc (2012) utiliza en su libro, el término “Tecnología Educativa Apropriada y crítica”, que surge como producto de la evolución de las ideas en el seno de las ciencias sociales y como intento de una síntesis superadora, para solucionar los diversos problemas sociales y económicos, por ende educativos, al satisfacer demandas y desarrollar competencias. Es una tecnología educativa “bien adaptada” y con “sentido social”; implicando que alguien se la haya apropiado, la haya internalizado, aprendido, resignificado, o sea que la haya hecho suya soberanamente. La Tecnología Apropriada es la organización

integrada de hombres, significados, conceptualizaciones, artefactos simples (artesanales) o equipos electrónicos más complejos, pertinentemente adaptados, que se utilizan para la elaboración, implementación y evaluación de programas educativos que tienden a la promoción del aprendizaje contextualizado de un modo libre y creador. Define la Tecnología Educativa Apropiable y Crítica como: ...*“el campo del conocimiento tecnológico-educativo especial, espacio abierto y de reflexión para la investigación y contraste de las prácticas educativas mediadas en proyectos y materiales educativos, cuyo objeto de estudio son las acciones tecnológicas educativas mediadas, que como entornos y herramientas histórico-culturales-semiológico- didácticas en diversos soportes, provocan diferentes dominios en la estructuración y funciones socio-cognitivas en la persona que aprende de modo situado y distribuido se inscriben en las prácticas de la enseñanza formal y no formal, presencial y a distancia.”*

5.4 - Incluir a la multiplicidad

Una cita del texto de Díaz Barriga en “Docente y programa. Funciones, estructuras y elaboración de los programas” (2009), funciona como disparador a la idea que se desea desarrollar en este apartado: *“La actitud experimental posibilita a cada docente el replanteo de los logros y las limitaciones del trabajo realizado. La actividad científica progresa no sólo a partir de descubrimientos, el fracaso también es motor de progreso. Es por eso que no solo los aciertos, sino también la identificación de los límites, carencias, dificultades, lo que a uno le falta como docente, resulta indispensable para promover una actitud de cambio que se traduzca en la posibilidad de una experimentación didáctica”.*

Zabala (1995) en su texto se interesa por proclamar que los profesores, individualmente y como colectivo tiene una gran capacidad de impacto, y una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de los estudiantes. La buena enseñanza marca la diferencia. En su texto luego procede con el argumento de que cada enseñanza depende de cada situación, sujetos y momentos. Este es un tema de permanente debate en la Educación Superior. Es decir, no se puede crear un modelo de enseñanza de calidad único, porque cada carrera, cada materia, cada clase, cada grupo, requiere de un tipo de estrategia didáctica diferente.

Pero por lo general, el currículum de la carrera se basa en impartir ideas teóricas que son bastante cristalizadas y permiten poco cuestionamiento o crítica. Eso se debe a que hay pocas disciplinas que permitan esa flexibilidad, que se permitan mirar hacia el futuro proponiendo una perspectiva de razonamiento ante los acontecimientos de crisis actuales. Muchas veces, esta articulación queda en manos del alumno que a veces puede trasladar las ideas o no, según el facilismo de su propuesta de diseño. Por ello es de considerar, que los docentes de las materias prácticas deberían motivar a la selección de teorías críticas que enriquezcan las ideas rectoras de los trabajos prácticos.

El objetivo explícito de la planificación docente siempre será la pauta dictada por el docente, tarea a resolver por el alumno. Lo interesante será que esta pauta pueda ser fundada a partir de teorías de la disciplina justo con estimulaciones que guíen a las alumnas y los alumnos a poner foco en el contexto cultural, social, político y económico en que se circunscribe su práctica; pauta que también se verá vinculada a responder con cierto criterio vinculado al objetivo implícito. Este objetivo implícito será el desafío de pensar de manera creativa, fuera de los límites, de las concepciones preestablecidas y fortalecer la capacidad de apertura crítica, pues los horizontes no se circunscriben en la lógica de las conceptualizaciones ya formalizadas.

El docente de una materia de diseño, ha de buscar estrategias adecuadas, elegir problemáticas reales y recuperar lo que sabe y ha vivido el alumno, para que logre hacer transferencia de sus propios conocimientos e incorpore los nuevos. Ha de estar cerca del alumno para orientarlo, andamiar su aprendizaje en todos los casos (en el aula real o virtual), pero a la vez con la suficiente distancia para permitir que surja su autonomía y creatividad.

Es importante trabajar con la inteligencia emocional para lograr una llegada al alumno más receptiva, empática y de aceptación incondicional sobre lo que vaya elaborando. Servir de soporte al aprendizaje y efectuar acciones que abran espacios a nuevas oportunidades, en las que se privilegien los procesos metacognitivos; y no solo los rendimientos alcanzados o la remarcación de los errores cometidos. Con intercambios comunicativos a través de técnicas utilizadas del tipo informal, como observaciones, entrevistas, diálogos y otras formas discursivas como confirmaciones, recapitulaciones, elaboraciones, repeticiones, ayudará a generar un ambiente con un bajo nivel de ansiedad, facilitando el aprendizaje de los alumnos, en un ambiente socializador, apto para el desarrollo de la personalidad de cada integrante del aula (Goleman, 1995)

La receptividad y la sensibilidad que tengan tanto los estudiantes como los docentes son puntos claves para generar la contingencia deseada, que es necesaria para obtener efectos

formativos y reguladores en el aprendizaje. Efectuar una emisión del mensaje adecuado, con el lenguaje verbal y no verbal apropiados, será clave para crear un impacto físico y emocional en la dirección deseada.

Desde la perspectiva de la teoría triárquica, se podría pensar en los tres aspectos que propone Sternberg (1985), habiendo *componentes, experiencias y contextos* dentro del aula de diseño de indumentaria y textil, para que pueda surgir allí la inteligencia analítica, a través de la comprensión de las bases teóricas en una primer instancia; la inteligencia creativa, donde el alumno tiene la oportunidad de aplicar la teoría a través de la objetivación del propio interés e ideas estéticas, conceptualizadas estas en base a sus propias historias y experiencias; y la inteligencia práctica, en la que el alumno ejecuta con materialidades y técnicas pertinentes a la disciplina, poniendo en acción concreta sus ideas innovadoras y cerrando todo el ciclo del proceso de diseño.

Para el desarrollo de las cualidades y competencias del alumno de diseño y futuro profesional, el docente deberá pensar en el tipo de inteligencias que se deben incentivar a través de diversas actividades de la planificación, para el desarrollo de las capacidades que definen la personalidad del diseñador/ diseñadora de indumentaria. Para ello, se podrá basar en la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1993), la cual, lejos de considerar a la inteligencia como un hecho cuantitativo, probable y medible, se enfoca en la inteligencia como un conjunto de habilidades heterogéneas, que han de estudiarse cualitativamente.

En la clase de diseño, se destacan entre las inteligencias múltiples de la teoría de Gardner, en primer lugar la inteligencia creativa, pues en esta actividad entra en juego la capacidad de cada alumno para mostrar ideas plasmadas en objetos reales o gráficamente en bocetos, teniendo en cuenta la capacidad de percepción visual que permite detectar formas, texturas, colores, tamaños, estéticas, para transferirlas al objeto diseñado. Por otro lado es esencial poseer inteligencia kinestésica, pues el armado de texturas textiles y accesorios requieren de gran competencia manual tanto para el manejo de las herramientas como para el armado de las piezas de diseño en general, requiriendo de plisar, tablear, anudar, estampar, etc. La capacidad para transferir ideas abstractas es importante, como interpretar a partir de colores, textiles y formas los estilos estéticos pretendidos. Esto se relaciona además con la inteligencia lógico-matemática, siendo útil el trabajo de abstracción e identificación de patrones para la categorización -de formas, texturas, colores, técnicas, etc- también necesario, pues la inteligencia lógico-matemática aparece implicada a la visual-espacial por su naturaleza no verbal, la inteligencia lógica es necesaria ya que se comienza a pedir al alumno que piense en ideas abstractas para poder imaginar ejemplos de los nuevos conceptos. De

todas maneras, se considera que interfieren en la personalidad del diseñador inteligencias múltiples más básicas como la lingüístico verbal, ya que se necesita del habla y la escucha para la participación en clase, además se incorporan en el trayecto, vocabulario nuevo, se piensa en palabras y se comienzan a incorporar estas nuevas palabras al habla cotidiana; la inteligencia interpersonal aparece siempre presente durante el desarrollo de las actividades, siendo importante comprender y aceptar los pensamientos y sentimientos ajenos. La inteligencia intrapersonal es esencial para que el alumno haga su propia crítica y construya su conocimiento, seleccionando y evaluando sus propias ideas. Ambos tipos de inteligencias, la inteligencia intrapersonal e interpersonal juegan un papel importante por la dinámica del trabajo del aula de diseño, debiendo el alumno atender a las opiniones ajenas, tanto de su propio análisis como sobre los análisis del resto de los compañeros y formular críticamente opiniones e ideas que irán forjando los cimientos para futuras autoevaluaciones. Concluyendo, una de las inteligencias más implicadas es la inteligencia visual-espacial, por su característica de presentación de ideas y dibujos, traspaso de ideas verbales/palabras en formas, colores o texturas, el trabajo personal en la búsqueda y despertar de la percepción visual, el uso del lenguaje gráfico para el armado del análisis; se requieren del alumno capacidad para reconocer ejemplos, tener “ojo” para buscar e imaginar opciones, e imaginar y presentar ideas a sus compañeros, por lo tanto aquí tenemos varias inteligencias que funcionan a la vez, como capacidad de imaginación, abstracción, habla e interacción.

Pensar en la tecnología plantea nuevas cuestiones éticas, de impacto social, y laboral. Su implementación implica decisiones morales, distribución de poder, estructura de empleo, calidad de educación, etc. Debemos incorporar al currículum la visión ética, de impacto social y laboral al utilizar la tecnología aplicada. En el currículum, debemos considerar “formar” para que el alumno se implique como agente de cambio y no solo como mero receptor.

Hace falta una filosofía cultural acerca de la tecnología, legislar y anticipar las necesidades de la sociedad (innovación), regular el bien común. Educar para innovar. (Esteva, 1997)

Para Furlán (1998), cada vez es más estrecho el vínculo entre ciencia, tecnología y productividad. La producción de conocimientos se ha ido desplazando a centros financiados por empresas, y terminarán siendo los grupos más poderosos de la actividad privada los que impulsen el crecimiento. Esto afecta directamente al espacio de la educación superior. En las carreras de diseño se ve como los curriculums han sido enfocados en favor de las grandes producciones, industrias explotadoras y de poca ética ambiental, las cuales hemos podido ir

viendo cómo intervienen en muchos de los problemas actuales de la sociedad. Abrirse al mercado, impulsar una actitud competitiva, un sentido empresarial individualista parece ser el impulso motriz que viene haciendo girar la rueda de nuestra sociedad; de esta situación se han ido sustentando las industrias y la nación; y como consecuencia deviene un currículum contextualizado, obviamente en estas poco éticas acciones fundadas en el capitalismo. Siguiendo la misma línea, según Alicia de Alba (1993), el currículum sufre la problemática de una determinación social que permanece relativamente estable, conformada por los grupos dominantes de la sociedad, que negocian e imponen la orientación básica y estructurante del currículum. Como proyecto social que es, el currículum se amolda al contexto, marcado por la voluntad social; y esta voluntad estará guiada por sujetos determinantes como el estado, la iglesia y las empresas; sujetos institucionales como las academias, evaluadores y consejos universitarios; y sujetos del desarrollo curricular que son los docentes y alumnos, los cuales imprimen sentido, impactan y transforman al currículum. Es importante que este último grupo se vuelva actor determinante, que asuma su rol en la estructuración del currículum, para enfrentar las crisis y transformaciones sociales, lo cual permitirá enfrentar la crisis educativa.

Enrique Palladino (1998) hace mención de los diferentes enfoques que afectan a las decisiones curriculares; entre ellos, el enfoque político, pues la toma de decisiones no es neutral; los cambios sociales, donde se deberían priorizar los cambios, los adoptar y difundir innovaciones educativas, cambios estructurales del país o región; la tecnología, que prioriza la interconexión de los elementos del currículum; la realización personal, donde importa el desarrollo personal como conocimientos, habilidades, valores, espiritualidad; los recursos humanos, con una visión del desarrollo de acuerdo a los planes regionales o nacionales; el desarrollo organizativo, priorizando la organización /funcionalidad del sistema educativo, a partir de un plan nacional; el proceso científico, que prioriza la aplicación del método científico a la realidad educativa y la investigación para desarrollar cambios e innovaciones. Pero todos estos enfoques que debe de alguna manera abordar el currículum, suelen estar en desfasaje con la realidad actual. Palladino expresa que, para que se dé el cambio en el currículum debe haber una decisión política de base, compromiso político y consenso social. Se necesita un clima favorable para el cambio.

Según Alicia de Alba (1993), el currículum sufre la problemática de una determinación social que permanece relativamente estable, conformada por los grupos dominantes de la sociedad, que negocian e imponen la orientación básica y estructurante del currículum. Como proyecto social que es, el currículum se amolda al contexto, marcado por

la voluntad social; y esta voluntad estará guiada por sujetos determinantes como el estado, la iglesia y las empresas; sujetos institucionales como las academias, evaluadores y consejos universitarios; y sujetos del desarrollo curricular que son los docentes y alumnos, los cuales imprimen sentido, impactan y transforman al curriculum. Es importante que este último grupo se vuelva actor determinante, que asuma su rol en la estructuración del curriculum, para enfrentar las crisis y transformaciones sociales, lo cual permitirá enfrentar la crisis educativa.

6. Nivel de integración III

6.1 - Antecedentes de la formación en el diseño de indumentaria

Antes de seguir en el análisis, conviene dar un vistazo hacia atrás en el tiempo, para entender de dónde venimos.

La globalización neoliberal y la lógica capitalista fueron la base ideológica política que justificó las medidas adoptadas: el predominio del capital financiero especulativo sobre el productivo; una concentración del capital nunca antes vista; el desarrollo de formas despóticas de dominación; la intensificación de la explotación de la fuerza de trabajo; crecimiento de la población a niveles hasta ahora desconocidos, acompañado de un empobrecimiento de las condiciones de vida de la masa trabajadora. (Noriega; Montiel, 2014)

Los dos procesos que marcan la década de los '90 –la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad– son los dos pilares de un amplio proyecto global de política universitaria destinado a transformar profundamente el bien público de la educación universitaria y superior, en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo. El actual paradigma institucional ha sido sustituido por un paradigma empresarial al que deben estar sujetas tanto las universidades públicas como las privadas, y el mercado educativo en el que estas deben intervenir debe ser diseñado globalmente para poder maximizar su rentabilidad (De Sousa Santos, 2016).

El advenimiento del estado democrático debió ocuparse simultáneamente de fortalecerse como sistema político, y de hacer frente a la crisis económica y política en la que había quedado sumergido el subcontinente por la acción de la dictadura (Rodríguez

Gómez, 2003). Nuevos horizontes, esperanzas y expectativas se crearon en el colectivo social, ante la refundación de un espacio político que posibilitó nuevas expresiones y movimientos de la sociedad civil organizada. Con la institucionalización de la democracia, se justifican los beneficios del “libre juego de la oferta y demanda universitaria” (proceso de mercantilización de la educación superior), a partir de reivindicar y recuperar la autonomía devastada (Noriega; Montiel, 2014)

Desde mediados del siglo XX, profundas transformaciones se dieron en la formación sociocultural de nuestro país: una de ellas, es la emergencia de las disciplinas proyectuales o carreras de Diseño, producto de una política de modernización llevada a cabo en la Universidad de Buenos Aires, específicamente en la Facultad de Arquitectura desde 1984. La emergencia del Diseño de Indumentaria a fines de los '80, como campo profesional instituido por la universidad, se liga al advenimiento de la democracia y al renacimiento de las disciplinas artísticas y humanísticas vinculadas a la cultura joven. En este sentido se observa que en 1988 por primera vez en Argentina se organiza una Bienal de Arte Joven que incorpora a la moda en una primera exposición ligada al arte.

La idea de la creación de la carrera de Diseño de indumentaria y textil comenzó a dar a mediados de los años 80'. Precisamente en el año 85, fue cuando se comenzó a hablar de ello dentro de la carrera de Diseño industrial y Diseño gráfico de la Universidad de Buenos Aires, que venían siendo muy exitosas desde su creación unos pocos años antes, en 1985.

Paralelamente, desde el Gobierno, el pensamiento era generar creatividad para poder exportar, ya que habían surgido algunas inversiones europeas, sobre todo italianas interesados en adquirir diseño nacional textil, pero ¿Cómo vender lo que se copia? Desde el principio, la idea de crear una carrera fue para generar diseño, para generar creatividad y sobre todo para poder exportar. Fue así como se creó la primera carrera de Diseño de Indumentaria y Textil, en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UBA en el año 1988, inaugurando su curso en el primer cuatrimestre del año 1989.

En su conformación se definió al diseño de indumentaria de la siguiente manera: *“Es la actividad creativa que se ocupa del proyecto, planificación y desarrollo de los elementos que constituyen el vestir; para lo cual deben ser tenidas en cuenta, las necesidades humanas, los conceptos técnicos y socio-económicos adecuados a las modalidades de producción y las concepciones estéticas que reflejan las características culturales de la sociedad”*, y sigue sobre su papel: *“Preparar profesionales idóneos en el campo de la producción de indumentaria capaces de realizar con solvencia, técnica y estética los proyectos necesarios*

para alcanzar el grado de eficiencia y competencia a nivel nacional. Dotar al egresado de una formación cultural y ética adecuada a su rol profesional y capacitarlo para participar en equipos interdisciplinarios de proyecto y producción. Incentivar y concientizar en el empresariado la conveniencia y necesidad de contar con un diseño propio”.

Desde lo económico, el Estado decide proporcionar recursos para la formación de los futuros profesionales que fueran capaces de generar diseño autóctono, es decir que crearan una “marca país”.

De manera semejante, la profesionalización del oficio y la industria, cristalizada en el diseñador, estuvo pensada desde dentro de la universidad como una oportunidad para encontrar un camino alternativo a la producción “emparejada” al extranjero. Así lo declaran Saulquin y Martin, co-creadores, coordinadores y docentes de la Carrera en la U.B.A.: “Tenemos que impulsar la creatividad, la originalidad para que las cátedras, los alumnos, la carrera en sí, no sea un mero reflejo de lo que el mercado necesita. Por eso le damos mucha importancia a un diseño sostenido por la individualidad, con base industrial”. (Joly, Veronica, 2007)

Este posicionamiento se inscribe en la concepción según la cual el papel de la Universidad es considerado como espacio intelectual y moral, como constitutiva de un momento reflexivo de la sociedad, postura que supone una mayor autonomía respecto de otras esferas de lo social (Krotsch, 2000).

6.2 - De la mercantilización del conocimiento hacia un modelo innovador

En el presente, la carrera de Diseño de indumentaria y textil, cumple con la función tecnológica-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye al capitalismo avanzado.

Las políticas de la década de los noventa, orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología, cuestionan fuertemente esta postura a partir de sostener una concepción de la formación del Nivel Superior más ligada a su función económica, es decir, a las necesidades del mercado, y a la necesidad de búsqueda de fuentes de financiamiento.

Palladino (1998) hace mención y distingue los enfoques del conocimiento Político y Social. El primero es el que instrumenta un proceso de cambio a través de la toma de decisiones, mientras que el segundo prioriza el cambio, adopta y difunde las innovaciones educativas. Ambos son muy importantes pues a través del compromiso político y el consenso

social es que se puede dar un clima favorable para el cambio y adaptación del currículum. En este punto podemos rápidamente hacer un vínculo con lo estático que permaneció el currículum de la carrera desde 1985 hasta la fecha, siendo una carrera tan vinculada con la innovación (estética y tecnológica) y completamente atravesada por los acontecimientos sociales y culturales, era necesario un replanteo por parte del orden político para priorizar las transformaciones socio-culturales y económicas que hemos traspasado en los últimos años, punto totalmente desatendido, desconocido y difuso. Esto fue apoyado e impulsado por el sector social vinculado al área universitaria (docentes, alumnos, ex alumnos, participantes externos, influenciadores del ámbito del diseño, etc). A la vez, fue el curriculum precursor e inspiración de los que luego más tarde llegaron en las diversas propuestas de educación universitaria y terciaria, promovidos por los procesos de acreditación de carreras que tienden hacia un proceso de “moldeamiento” de la actividad docente universitaria, estandarizando prácticas más propias de una lógica de control, desde el “Estado evaluador” que surge en la década de los noventa. (Noriega; Montiel, 2014)

Pero en la realidad actual, la Universidad y la Educación Superior, ya no representa el “templo del saber” que había heredado de su tradición medieval; parece más bien una fábrica casual. Se ha automatizado y burocratizado, convirtiéndose en parte integrante del sistema capitalista. Ahora el saber sirve para otros fines. (Weber, 1919). Dentro de ella, la carrera de Diseño de indumentaria y textil, sigue un lineamiento capitalista tecnológico, demandando productividad y control social. Por detrás está el Estado, que se adjudica el control del proceso de la interpretación del conocimiento, cumpliendo el papel instrumental de control entre saber y el modelo de reproducción social que está delineando actualmente. (Humboldt; Bonvecchio, 1991). Entre el docente que habla y el alumno que escucha se encuentra el Estado para recordar cuál es el fin, el objetivo y la razón de ser del proceder. (Nietzsche; Bonvecchio, 1991)

Weber (1919) menciona una idea sobre la relación Universidad y Estado. “Los grandes institutos de estudio son empresas capitalistas del Estado. El director del Instituto depende del Gobierno, que pone a su disposición los instrumentos que le parezca; como un empleado de fábrica depende de los directores administrativos”. Según el planteo de esta idea, la bajada política es decisiva a la hora de definir los conocimientos que impartirá la carrera y su currícula; acatando intereses gubernamentales que los directivos académicos deberán acatar. En definitiva, el Estado y la industria velan en su acuerdo de privatización,

desregulación y competitividad, que están pensados para incrementar los niveles de eficiencia y competencia en los mercados globales.

El capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización. Sheila Slaughter, en *Capitalismo académico y globalización* de Ibarra Colado, Eduardo (2002) plantea que las universidades se encuentran subsumidas hoy a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros tiempos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos tomados con motivaciones económicas; necesidad que ha impuesto el proceso de globalización y regionalización. Pareciera ser que la Educación Superior se ha reestructurado según los cambios que inciden en los proyectos conjuntos que posee el gobierno y el sector empresarial. El aparato institucional en el que se despliega la implementación de las políticas educativas se constituye como un espacio cada vez más profesionalizado y tecnificado, lo cual incide en que los procesos de toma de decisiones, tanto de contenidos como mecanismos, están predominantemente impregnados de racionalidad instrumental. En cuanto a las decisiones en torno a las estrategias, parecen oscilar entre la impotencia para conocer la complejidad y la extensión de los problemas, la disponibilidad de los recursos necesarios y la dificultad de proponer alternativas de acción viables en lo político-institucional. (Vitar; Almandoz)

Citando a Max Weber, él menciona que los espacios de formación universitaria (extendiéndose a los espacios de formación de Nivel Superior) se ha ido transformando en una estructura capitalista similar al funcionamiento de una fábrica. División interna del trabajo, tecnificación y burocratización. El mito de la Universidad, como “templo del saber” se desvanece; parece más una fábrica casual. Se ha automatizado y burocratizado a los fines estatales, convirtiéndose en parte integrante del sistema capitalista. Weber reivindica el valor de la objetividad del saber, el valor científico, civil intelectual y el ejercicio de la crítica como parte fundamental para hacerle frente a esta tendencia capitalista. (Weber, 1919)

La libertad académica es vista como un obstáculo a la empresarización de la universidad y a la responsabilidad de la universidad ante las empresas que pretenden sus servicios. El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados.

La universidad fue creada siguiendo un modelo de relaciones unilaterales con la sociedad. Ese es el modelo que subyace en su actual institucionalidad, bajo la presión hiper-privatizadora de la mercantilización del conocimiento de las empresas consumidoras, usuarias y al mismo tiempo co-productoras del conocimiento científico; una presión que

lleva a reducir la responsabilidad social de la universidad y su capacidad de producir conocimiento económicamente útil, es decir, comercializable. Por otro lado, persiste una presión hiper-pública social difusa que exige un espacio público más amplio atravesado por confrontaciones más heterogéneas y por una responsabilidad social más exigente. Esta contraposición, entre una presión hiper-privada y una presión hiper-pública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural (De Sousa, 2016). Como advierte Ezpeleta (2001), estas son demandas para las cuales es necesario incorporar -en las estrategias de inducción de innovaciones- la dimensión temporal adecuada a los cambios culturales, el contexto social.

Ninguna sociedad posee la capacidad ni los recursos para atender toda la lista de necesidades y demandas. Sólo algunas cuestiones son "problematizadas", impulsadas por ciertas clases, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente ubicados que creen que debe hacerse "algo" a su respecto y están en condiciones de promover su incorporación a la agenda de problemáticas socialmente vigentes. Oszlak y O'Donnell llaman "cuestiones" a estos asuntos (necesidades, demandas) "socialmente problematizados". Esas cuestiones tienen una historia, que comienza en un período en el que no eran tales, sigue en los procesos que llevan a su surgimiento, continúa durante su vigencia y eventualmente concluye con su resolución. Las tomas de posición por parte del estado y de otros sectores sociales, las redefiniciones de la cuestión y de sus modos dominantes de resolución, constituyen a nuestro entender el tema propio de estudio de políticas estatales. La política estatal no constituye ni un acto reflejo ni una respuesta aislada, sino más bien un conjunto de iniciativas y respuestas, manifiestas o implícitas, que observadas en un momento histórico y en un contexto determinados permiten inferir la posición, -predominante- del estado frente a una cuestión que atañe a sectores significativos de la sociedad. (Oszlak; O'Donnell, 1981)

Hacer políticas universales democráticas es hacerla con múltiples decisores, dar cabida a los particularismos y reivindicaciones identitarias e incorporar a los grupos marginados y excluidos. Claro está, una política no renuncia a la aspiración de imprimir un determinado sentido a la totalidad. Las políticas toman la forma de lo universal e intentan instaurar valores y criterios de distribución (Vitar, 2006). Las cuestiones a atender y los modos de resolución propuestos no son algo neutro e independiente de las relaciones de poder, el campo en el que se hacen las políticas es un escenario de agentes movilizados tras una diversidad de valores e interpretaciones, fuente de disputas y de tensiones. (Vitar; Almandoz)

Las políticas no tienen raíces sólo en el interior del Estado sino también en un contexto que construye y legitima nuevas (aunque también viejas) problemáticas; discurren a nivel nacional e internacional, en la “sociedad civil” y en la esfera gubernamental y abarcan desde reivindicaciones y demandas hasta su institucionalización en las agendas de las organizaciones estatales. Hacen referencia a la capacidad del Estado para representar a la sociedad. Por esta razón, las políticas abarcan tanto una agenda pública –asuntos que la sociedad percibe como cuestiones merecedoras de la atención y la deliberación públicas– tanto como una agenda institucional –constituida por el conjunto de demandas y problemas objeto de la intervención gubernamental.

La politicidad educacional, tiene lugar en la tensión entre cambio y conservación: una sociedad transmite su legado simbólico y, a la vez, re-instaura ese orden cuando elabora nuevas visiones sobre el pasado y el futuro. Aquí surge una oportunidad para la innovación.

Toda innovación representa una ruptura de los modos tradicionales de abordar ciertas prácticas, arraigadas cultural e institucionalmente. Dicha ruptura implica un conjunto de saberes y de capacidades construidos como propiedad colectiva de una organización, e incluyen categorías cognoscitivas, códigos de interpretación de la información, habilidades tácitas y heurísticas de resolución de problemas, difíciles de transferir e imitar.

Para Weber (1919) la idea innovadora llega después del trabajo, con pasión sobre un tema, pero llega por azar, llega o no llega.. *“El diseñador deberá entregarse a ese azar, al modelo de trabajo de la inspiración trabajada.. Y no a la fantasía comercial que lo lleva a la reproducción de la industria, que bloquea su genio creativo y lo mantiene en su situación dependiente”*... *“La entrega a la causa y sólo a ella, eleva a quien así obra hasta la altura y dignidad de la causa misma”*.

6.3 - En búsqueda de un proyecto actualizado

Es necesaria una “acomodación” de las culturas profesionales del profesorado a la creciente heterogeneidad del alumnado. Son múltiples las expresiones de los docentes acerca de la complejidad pedagógica que implica enseñar a jóvenes que expresan diferentes expectativas, ritmos de aprendizaje, procedencias socio-culturales, lingüística o étnica. La distancia entre el perfil de alumno esperado por los profesores -derivado de una imagen estereotipada y homogénea- y las características reales de los estudiantes ponen en cuestión la aplicación de sistemas de trabajo diseñados para colectivos relativamente homogéneos y

disciplinados. La escuela construye una imagen idealizada, y por tanto homogeneizada, tanto del “joven” como del “estudiante” y orienta su trabajo en virtud de tales idealizaciones. Desde esta perspectiva y en vista de la fragilidad de la formación de los profesores, se evidencia la posibilidad de que la consideración de la cultura juvenil se convierta en una simplificación del currículo o en un mero instrumento de seducción de los jóvenes para facilitar el trabajo docente. (Vitar; Almandoz)

La concepción de las políticas educativas como procesos de construcción social del sentido aborda “lugares” y *dispositivos de mediación*. Estos lugares de mediación permiten rastrear las “zonas” donde se articulan una diversidad de sentidos como consecuencia de la representación, negociación, combinación y legitimación de los asuntos a innovar, determinados por la variedad de los sujetos participantes. Se articulan así, los diversos sentidos de los sujetos para establecer una correlación entre realidad y discurso (vitar, almandoz). Necesariamente, las formas en que las estrategias de innovación se articulan con la educación, son inducidas por los niveles de gobierno nacional o subnacional, y luego son significadas y apropiadas por quienes participan en la vida cotidiana de los establecimientos. Aquí, lejos de “recibir y aplicar” unas políticas de innovación definidas centralmente, es donde se reconstruyen las propuestas al calor del protagonismo de los sujetos; docentes, evaluadores, alumnos, padres, comunidad, etc.

La expectativa depositada en la elaboración del proyecto educativo institucional y en el trabajo por proyectos se centra en alcanzar niveles importantes de cooperación interinstitucional, intersectorial e interdisciplinaria, permitir una mayor creatividad en el abordaje de los contenidos curriculares y un acercamiento de las aulas a la realidad, así como lograr un vínculo diferente entre profesores y estudiantes.

La Universidad (y toda Educación de Nivel Superior) debe propagar el tipo de cultura indispensable para la reconstrucción de un Ser que, como un todo, se muestre capaz de transformar el orden social. Esto implica la presencia activa de la institución en la vida de la sociedad, donde el triunfo de la democracia y la participación pública en la conducción del Estado requieren una preparación “espiritual”. (Bonvecchio,1991)

Sería ideal imaginar soluciones de educación guiadas a la reinención de la identidad de la E.S. y de las carreras (de diseño, indumentaria y textil) sobre el imaginario social, para poder modificar sus prácticas y modos de actuar y elaborar planes que aporten a la nación soluciones innovadoras. La vida pública necesita de la intervención de la Universidad y toda la Educación Superior.

Para Ortega y Gasset (1991), la Universidad tiene que intervenir en la actualidad desde su punto de vista propio: cultural, profesional y científico. Así, metida en medio de la vida social, de sus urgencias y pasiones, ha de imponerse como un poder espiritual superior en la sociedad. Ortega y Gasset argumentan que la Universidad (extendiendo esta idea también a todos los proyectos formativos de la Educación Superior) debería moverse en una doble dirección: profesional y cultural. La primera para el uso de los saberes en la vida moderna, la segunda para evitar que se caiga en el tecnicismo. Lo que falta es una estructura sistemática que unifique las ideas y visiones de los hombres y mujeres, teniendo en cuenta a la vez el mundo contextual de una determinada época histórica. La Universidad debe propagar el tipo de cultura indispensable para la re-construcción de un hombre que, como un todo, se muestre capaz de transformar el orden social. Esto implica la presencia activa de la institución universitaria en la vida de la sociedad, donde el triunfo de la democracia y la participación pública en la conducción del Estado requieren una preparación espiritual. La mirada de estos autores se dirige hacia el proyecto intelectualista de una burguesía humanista, cuya toma de conciencia de la realidad se inscribe en su propia cultura. (Ortega y Gasset; Bonvecchio, 1991)

La universidad (y todos los niveles de Educación Superior) producen un tipo de conocimiento que la sociedad aplica o no, por más que sea socialmente relevante, es indiferente o irrelevante para el conocimiento producido. La organización universitaria y el ethos universitario fueron moldeados en este modelo de conocimiento. En este sentido, sería más coherente, lo que Santos De Sousa (2016) denomina como “conocimiento pluriuniversitario”; un conocimiento contextual, transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica.

En la misma dirección, Risieri Frondizi señala en su texto *La universidad en un mundo de tensiones* (1971), que la misión social de la universidad es ponerse al servicio del país. El autor nos anima a pensar hacia dentro, mirando nuestra región latinoamericana, en donde la misión no consiste en la mera atención de las necesidades inmediatas del medio, sino que se debería ir más hondo, buscando los problemas de raíz para proyectar y crecer a largo plazo. Añade que el principal aporte al desarrollo económico es la formación de profesionales, no en capacidad técnica simplemente sino en conciencia social; que la formación de los profesionales, sea con miras hacia el futuro, que se anticipe a las necesidades, analizando los problemas nacionales que afectan a la vida social. Todo esto sin

estar al servicio de ningún interés, salvo el de la nación, debiendo ser capaz de resistir presiones políticas o de cualquier índole, ya que no es empresa comercial ni busca el apoyo del electorado, no está comprometida con ningún privilegio ni creencia, es (o debería serlo) insobornable y autónoma.

Solo en un clima de libertad prospera la ciencia, la tecnología y la innovación; Y sólo en ese clima se puede formar la personalidad cultural y profesional de los estudiantes. Para esto, cultivar la actitud crítica es fundamental. La E.S. debe alentar a la discrepancia, el interrogante, la disconformidad y el espíritu crítico (Weber; Bonvecchio, 1991), haciéndole frente a la inautenticidad de la época. Frondizi enfatiza esta mirada, y sostiene que la disconformidad, la duda, la insatisfacción y el espíritu crítico dan nuevo vigor a la labor científica. La creación artística, la humanística y el diseño, suponen la ruptura de lo aceptado, de las formas admitidas, del orden establecido, motivos suficientes para tomar una postura crítica ante los órdenes impuestos. La Educación Superior tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual, elevando el nivel científico y técnico para ponerlo al servicio de una acción social y salir del estancamiento en el que nos encontramos como región.

Sería propicio apelar a la deconstrucción que plantea Jacques Derrida en su texto “Universidad sin condición” (2002): *“Para que el espacio de la Universidad se logre transformar, la Universidad debería ser el lugar en que nada queda resguardado de ser cuestionado a pesar de los diversos poderes que podrían ponerse en contra (políticos, económicos, mediáticos, ideológicos, religiosos, culturales, etc.)”*

La enseñanza no se puede basar en la obediencia. Educar es enseñar a poner en duda las verdades admitidas, someter todo a dura crítica, aceptar solo lo que ha pasado por el tamiz de la razón y de la experiencia. Esa crítica además, debe ser aplicada a las ideas y creencias de la época, a las normas aceptadas, a las formas de organización política, económica y social. Menciona Weber (1919) y es considerable destacar: *La pasión necesaria para el trabajo en la búsqueda de la idea*. Es importante que la dialéctica y la crítica estén impregnadas de pasión, de entusiasmo e insaciable indagación, para llegar a una idea divergente, innovadora, que rompa con lo establecido.

Deconstruirlo todo, en referencia a la moda, al concepto de diseño, también la idea de la identidad nacional, y las ideas culturales arraigadas y naturalizadas como las definiciones de género que se reproducen activamente a través de la ropa, o la idea de frivolidad que trae consigo la preocupación estética; idea fundada en la condena de la iglesia desde la antigüedad

(ya que los trajes de lujo, los que revelan partes del cuerpo y las modas cambiantes que atraen a la vista y distraen el espíritu, son pues, vanidad), por nombrar algunas. Estimar utópicamente que el papel del docente de diseño proponga la dialéctica como medio de intercambio, el debate, que persuada a los alumnos para que tomen un papel de réplica, del razonamiento, de argumentos que puedan formar una idea propia. Esto es, aprender a pensar, y para eso es necesario deconstruir los conocimientos heredados desde el diseño y la moda impuestos, pudiendo formular diversas opiniones, generar discusiones, debates, donde se revisen tanto las teorías, prácticas, técnicas, como la historia, las culturas y las humanidades. (Durkheim, 1982)

7. Conclusiones

Moda y Diseño coexisten actualmente. La moda viene de tendencias masivas y tiene reproducción industrial, en cambio, el diseño viene de inspiración propia, en una primera etapa no tiene producción industrial, pero podemos decir que si ha comenzado hace unos 20 años.

La nueva concepción del diseño consiste en menores cantidades de prendas realizadas con procesos semi artesanales en las que se acentúa el valor de exclusividad y el uso urbano. Puede afirmarse al diseño de indumentaria como práctica cultural emergente, ligado al advenimiento de la democracia y al renacimiento de las disciplinas artísticas y humanísticas vinculadas a la cultura joven.

Hoy, se plantea la existencia de un nuevo paradigma. Todo el sistema tecnológico-capitalista estaba armado para el S XX, pero lo seriado, lo masivo, lo desechable, lo depredador no va más (Saulquin, 2014). Debemos revisar el *problema* desde la causa y proponer nuevas alternativas que sean acordes a las nuevas corrientes de pensamiento ético donde confluyen los principios de sustentabilidad junto con las necesidades de nuestra sociedad. Se debe permitir el desarrollo de los sujetos sociales como parte fundamental del momento histórico-social en el que viven. Teniendo en cuenta esta idea y retomando el punto anteriormente señalado sobre la poca noción del estudiante sobre el impacto del rubro en la sociedad, sería interesante que en el currículum de la carrera se planteen temas actualizados sobre el medio ambiente y la sustentabilidad, que no sólo habla de una nueva relación humanidad-naturaleza sino que retoma los modelos de trabajo en todas sus fases desde por

ejemplo la siembra del algodón, hilado, tintes, diseño, producción y comercialización de una prenda de ropa, pensando en ética y moral como estandarte.

Otro tema fundamental de nuestros tiempos es el camino que poco a poco se va trazando a través de las luchas por la igualdad de géneros. La moda también es atravesada por esta manifestación: La moda "sin géneros". Esta idea se viene perfilando a través de diferentes procesos históricos que cada vez acercan más y más las distancias en todo aspecto. Se necesita un currículum adaptado a teorías que muestran cómo los cambios históricos de la lucha de la mujer y actualmente otros géneros, afectan directamente al diseño y a las elecciones que hacen luego los estudiantes, como profesionales.

Es de esta manera que el diseñador tendrá idea del impacto y papel que juega su profesión y podrá tomar una postura, cualquiera que sea.

Este *problema* podríamos situarlo en el contexto de la Universidad. Debemos hacer de ella (la universidad) el espacio para la indagación, búsqueda e investigación de las herramientas que nos permitan plantear una deconstrucción

Andrea Saltzman (Actual directora de la carrera) habla de la forma en que, en la vestimenta, se entrelazan las convenciones sociales y culturales y el modo en que cada individuo se posiciona al respecto. Reconoce que “El diseño de indumentaria es un rediseño del cuerpo: Lo que se proyecta en la ropa afecta la calidad y el modo de vida del usuario: sus percepciones, sus sensaciones, la noción de su cuerpo, su sexualidad, su vitalidad”. Es en este sentido que se aborda la articulación, a propósito de la problemática del diseño, entre cuerpo, textil y contexto en la enseñanza de la carrera.

Entonces podemos concluir, que el sentido educativo está ligado a la enseñanza de la percepción y lectura de los códigos culturales, La forma tecnológica (construcción), la forma ergonómica (uso), la forma simbólica (identificación) y la forma estética (sensación), que el profesional deberá hacer confluir para lograr un buen diseño.

Claramente en la generalidad, el currículum de las carreras que forman a los diseñadores de indumentaria, moda y textil, se enfatiza la adquisición de habilidades prácticas que concierne a la profesión del diseñador, fundamentadas por una base teórica que sirve como punto de partida para la experiencia. Varias materias se ocupan de enfatizar las posibilidades que se relacionan con la labor del diseñador dentro del mercado, pero pocas de ellas se encargan de elaborar ideas acerca de las consecuencias que acarrear ciertos puntos éticos-morales a muchos sectores de la moda, como el trabajo esclavo, la explotación infantil, la contaminación que los tintes textiles realizan sobre las aguas, o la contaminación de los

desechos textiles de recortes en producción, la falta de reciclaje, los nuevos géneros, leyes de talles incumplidas, entre otros, sabiendo que la industria de la indumentaria es una de las industrias de mayor tamaño a nivel mundial, y como consecuencia se pudiera revisar su impacto. Esto se puede deducir al observar el mercado y la industria de la moda que se ofrece en la Argentina; basta simplemente con salir a la calle para ver las vidrieras.

La alternativa de un diseño con identidad cultural propia, que puede darse dentro del marco de la Universidad y que responda a las vicisitudes de estos tiempos, se vuelve metáfora de un deseo utópico. Así, podríamos plantear un “Mito del diseño”, idea que se erige a partir del deseo fundado sobre “*el imaginario del poder creativo en la búsqueda de la singularidad*”, que toma y quiere cultivar la Universidad y específicamente hablando la carrera de Diseño de indumentaria y textil, con el propósito de lograr un estudio del diseño con un criterio integrado, que combine el trabajo de investigación e indagación de la tecnología, la política, la economía, el contexto social, las comunidades y los individuos que la conforman; valorizando el *diseño* por sobre la *moda masiva*. En la realidad, este proyecto queda inútil ante las exigencias del mercado.

¿Cómo podría la Universidad, sobre la carrera, tomar decisiones que la emplacen en una perspectiva de poder con respecto a la situación actual? ¿Podría hacerse cargo de este proyecto técnico (preparar a los profesionales), moral (la transmisión de la cultura y de la civilización), científico (la formación de investigadores), y social (la preparación de cuadros dirigentes conscientes de los problemas que deberían afrontar)?

Cada diseñador tiene que tomar una postura en base al conocimiento de estos datos y actuar según su propia lógica de creencias y valores; pero en el general de la situación educativa, esta formación ideológica no impacta en la formación profesional. Dependerá de los intereses de cada alumno llegar a cuestionarse estos valores. Por otro lado, es esperanzador que las nuevas generaciones de alumnos lleguen a clase cada vez más interiorizados con los temas que acontecen, pero sin embargo no encuentran el apoyo o incentivación por parte de sus referentes más importantes en el tema que son los propios docentes en su formación profesional. Por eso es menester tomar cartas en el asunto, traer al aula temas sociales, éticos, que pongan en juego los valores de los estudiantes, para que lleguen a conocer los trasfondos de cada acción y no sean indiferentes en el impacto generado. A la vez, ayudar a conformarse como un diseñador o diseñadora de indumentaria y textil o de la moda, que se ve conmovido por las cuestiones político-sociales que afectan su entorno y que logra utilizar tanto la ciencia y tecnología como revalorizar la naturaleza y lo

ancestral, en favor de generar diseños de menor impacto ambiental, social y económico, siempre innovando en favor del futuro de la humanidad y del planeta. Una vez consciente no se puede ser indiferente.

Que el acontecimiento que devenga de esta deconstrucción sea una proclamación declarada abiertamente, performativa, asumiendo un rol de responsabilidad social por la postura crítica que se quiere profesar.

8. Referencias Bibliográficas

Nivel de integración I

Álvarez Méndez, J.M. (2005). Investigación cuantitativa/Investigación cualitativa ¿Una falsa disyuntiva? Editorial Graó

Anijovich, R. (2010), La retroalimentación en la evaluación. La Evaluación Significativa. Buenos Aires: Paidós.

Barco de Surghi S.(1989) Estado actual de la pedagogía y la didáctica. En Revista Argentina de Educación n°12 - A.G.C.E.

Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica? En A.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje.

Buenos Aires: Paidós.

Contreras D.(1997) La autonomía del profesorado. Morata, Madrid,

Comenio Juan A. (1630). “Didáctica Magna” AKAL. Madrid 1986

Cubero Pérez, R. et al (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación,346, Mayo-agosto 2008,pp.71-104.

Cullen, C. (2000). A manera de introducción: El campo problemático de la filosofía de la educación. En: Críticas de las razones de educar. Paidós. Buenos Aires.

Da Silva, T. (1999). Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo. Capítulo 3, Las teorías pos-críticas: Una cosa “extraña” en el currículo: la teoría queer. 2° Edición. Autêntica Editorial. Belo Horizonte.

Davini, M.C. (1995). Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente. En: La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.

- Dussel, I., & Caruso, M.** (1999). Capítulo I: ¿Aula? ¿Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido. En *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana
- Dussel, I.** (1999). *La invención del aula*. Ed. Santillana.
- Edelstein, G.** (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 4: Intervención Profesional e Investigación.
- Egan Kieran** (1992) *La Imaginación en La Enseñanza Y El Aprendizaje*. Amorrortu editores. buenos aires-madrid.
- Fernández, L.** (1996). Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento. En: *Instituciones educativas*. Paidós. Bs. As.
- Fenstermacher, G.** (1989). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989. (Capítulo: Tres aspectos de la filosofía de la educación sobre la enseñanza, p. 150-180).
- Freire, P.** (2008). Primera carta: Enseñar- aprender- lectura del mundo -lectura de la palabra. En: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 45-57.
- Freire, P.** (2008). Cuarta carta: De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas. En: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 75-85.
- Freire, P.** (2008). Sexta carta: De las relaciones entre la educadora y los educandos. En: *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 97- 106.
- Freire P.** (1987). *Pedagogía del oprimido* (36a. ed.). México: siglo XXI.
- Giannattasio S.** (2021). *el investigador en el campo educativo*. ed.digital. el faire. bs as.
- Gardner H.** (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. PAIDÓS. Barcelona
- Litwin, E.** (2001) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- René Lourau** (1975). *El análisis institucional*. Editorial Amorrortu. Buenos Aires
- Saulquin, S.** (2014). *Política de las apariencias*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Schvarstein, L.** (1991). *El espacio organizacional*. Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires, Argentina. Aique.
- Souto, M.** (1993). *Consideraciones epistemológicas. Hacia una didáctica de lo grupal*. Niño y Dávila editores- Buenos Aires.
- Spratt, J. C., & Florian, L.** (2013). Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 133-140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735469>

Woods, P. (1996). El arte y la ciencia de enseñar. Investigar el arte de la enseñanza. Paidós.

Nivel de integración II

Avolio de Cols S. (1975). la tarea docente. el maestro en su acción cotidiana. ediciones Marymar. Universidad de Texas

Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la Didáctica? En A. Camilloni, E. Cols, Basabe y S. Feeney: El saber didáctico. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. (1995) “Las teorías del aprendizaje y las prácticas psicopedagógicas”. Buenos Aires. Mimeo.

Cazden, C. (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Buenos Aires: Paidós.

Cubero Pérez, R. et al (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación,346, Mayo-agosto 2008,pp.71-104.

David Perkins (1992). La escuela inteligente. Editorial Gedisa. S.A. ed 2001 Barcelona.

Davini, (2008). métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. editorial santillana. bs as.

De Alba A. (1993). el curriculum universitario de cara al nuevo milenio. México UNAM. cap. El currículum universitario ante los retos del siglo XXI. La paradoja entre posmodernismo, ausencia de utopía y determinación curricular.

Díaz barriga (2009) - El docente y los programas escolares - Cap3 - Funciones estructuras y elaboración de los programas

Edelstein, G. (2013). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires; Paidós. Capítulo 4: Intervención Profesional e Investigación.

Esteva, José A. (1997). La Dimensión Tecnológica en la Formación Universitaria, UNAM. Editorial Plaza y Valdés. México.

Fainholc B. (2012) Una tecnología educativa apropiada y crítica : nuevos conceptos . – 1.a ed. -Buenos Aires: Lumen Hvmanitas

Fenstermacher, G. (1989). La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós,1989. Capítulo III

Furlan, A (1998) Curriculum e institución. cap ¿el currículum, la universidad y el siglo XXI?. Cuadernos del instituto Michoacano de ciencias de la educación Morelia.

- Gardner H** (1993). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. PAIDÓS. Barcelona
- Gardner, H.** (1995) “Una investigación más profunda sobre la teoría de inteligencias múltiples”. Un. de Chicago.
- Giannattasio, S.** (2010). Los diseños curriculares. Pág. 20:22 de La lupa sobre la educación superior.
- Goleman, D.** (1995) “Inteligencia emocional”. ed. Bantam Books..
- Sternberg** (1985) Síntesis de la Teoría Triárquica de la Inteligencia Humana
- Palladino** (1998) - Diseños curriculares y calidad educativa - Cap 1 - Currículo. Espacio editorial Buenos Aires
- Pérez Salazar, G** (2017) “El aprendizaje situado ante una teoría constructivista en la posmodernidad”. Glosa Revista de Divulgación. México.
- Zabala A.** (1995) - La práctica educativa: cómo enseñar. Editorial Graó

Nivel de integración III

- Almandoz ; Vitar.** Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas
- Boaventura de Sousa S.** (2016), "La universidad en el siglo XXI". México: Siglo XXI,
- Bonvecchio, C.** (1991) - El mito de la Universidad. Siglo XXI editores. México D.F.
- Derrida, J.** (2002) - Universidad sin condición. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Editorial Trotta, Madrid.
- Durkheim, E.** (1982) - Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Editorial La piqueta.
- Fronzizi, R.** (1971) - La Universidad en un mundo de tensiones. Misión de las universidades en América Latina. Editorial Paidós. Buenos Aires,
- Ibarra Colado, E.**(2002) - Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. Revista de la Educación Superior. México.
- Joly, V.** (2007) Sociedad, diseño y campo cultural. El caso de la formación y profesionalización del campo del diseño de indumentaria. F.Ciencias Sociales, UBA,
- Krotsch, P.** (2000), “Sistema educativo y reformas comparadas”, documento de trabajo, Universidad Nacional de Quilmes.
- Noriega J.; Montiel M.** (2014) . La universidad argentina entre sus regulaciones y tendencias / pp. 88-103. <http://ries.universia.net> Núm. 12 Vol. v

Oszlak y O'Donnell (1981) Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E. CLACSO/No4.

Palladino, E.(1998). Diseños curriculares y calidad educativa. Cap 1, “Currículo”. Espacio Editorial

Rodríguez Gómez, (2003) La educación superior en el mercado - Configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En: las universidades en América latina: ¿reformadas o alteradas? la cosmética del poder financiero. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Vitar, A (2006), «La(s) política(s) y lo(s) político(s)», en Vitar, A. (coord.), Políticas de educación. Razones de una pasión, Buenos Aires: Miño y Dávila – OEI

Weber, M. (1919) - La ciencia como vocación. El político y el científico.

9. Interrelación Bibliográfica y documental

Nivel de integración I

En el primer nivel de integración, la intención es presentar el marco en el que se emplaza la práctica docente y cuánto de ella depende el viraje, enfoque, perspectiva a tomar para articular enseñanza-aprendizaje frente a un individuo-grupo específico; que demanda ajustes a sus propio bagaje de conocimientos previos e intereses; todo esto sin dejar de lado el importantísimo papel que el profesor tiene a cargo: profesar su postura, creencias, ideas y saberes, siempre desde una visión ética y de innovación, intelectual pero a la vez crítico de su propio discurso; teniendo en claro su papel frente a la clase: Abrir la mente de los alumnos, hacerlos partícipes y co-creadores del futuro de la sociedad, tomando la responsabilidad por los temas que acontecen.

Para encarar este objetivo, en primer término se cita a **Freire (1968)**, donde se asume una postura ética, de pensamiento crítico hacia la propia práctica docente, para alentar la revisión de los discursos instalados frente a una pedagogía que requiere contextualización y actualización constante. En esta vía, **Egan (1992)** sugiere pensar menos en la eficiencia de la enseñanza y más en la implicación.

Se trata de ser un docente flexible, que pueda adaptarse a los “vientos” que corren en el aula; por ello se hace referencia al texto “la enseñanza como arte” de **Woods (1996)**, donde se reproduce la idea de **Stenhouse** sobre la actividad práctica como una experiencia única e irrepetible, imposible de duplicar. Las similitudes entre la enseñanza y el arte, se dejan llevar al pensar en las múltiples alternativas posibles que podría adquirir una práctica docente; múltiple así como la lectura de una obra. Este texto también nos ayudará a dar una perspectiva sobre la enseñanza de la creatividad en el aula de diseño.

René **Lourau (1975)** incorpora el tema del docente como sujeto sociopolítico, que deberá analizar lúcidamente el contexto en el cual se encuentra inmerso para poder hacer adaptaciones al proyecto áulico. Deberá ser crítico con su propia actuación. Así mismo, para **Schvarstein (1991)**, las organizaciones pretenden construir significados homogéneos para los participantes (de la sociedad y del aula) pero los participantes no son receptores pasivos; mientras que para **Freire (2008)**, no existen dudas acerca del poder de la herencia cultural; aunque esta misma herencia que condiciona de manera consciente no determina, lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. En este aspecto, **Lidia Fernández (1996)**, detecta incongruencias entre lo institucionalmente instaurado versus la impronta única de cada individuo o grupo, que es lo que realmente hace que lo instaurado deba cambiar de manera constante.

Aparece el concepto de docente progresista de la mano de **Freire (1968)**, un docente democrático que da espacios de expresividad; para que el alumno pueda hablar sobre los sucesos que le interesan. En esta sintonía se distinguen dos aspectos. Por un lado la superación de la conducta separadora entre los conductores y los conducidos; por otro la incorporación del “diálogo” como herramienta, lo cual se acerca a la postura de **Souto (1993)** de un docente que se acerca al grupo, aprende de él y se adapta ante los nuevos desafíos.

Con la pretensión de hablar sobre la contextualización de los contenidos, se hace mención de la postura de **C. Cullen (1997)**, que destaca la subjetividad social de las prácticas educativas, ligadas a razones sociales, políticas, económicas y culturales. En su texto, **Davini (1995)** menciona que es relevante la conformación de una pedagogía específica que incluya la reflexión sobre la práctica, integrando nuevas teorías “externas”, sin dejar de someterlas a juicio crítico y validación para comprobar su ética de valor, potencialidad práctica, adecuación a contextos y sujetos concretos. **Onetto (1992)** llama “saber prudencial colectivo” al conocimiento que imparte una práctica reflexiva. En este aspecto, **Fenstermacher (1989)** habla de “la buena enseñanza” para evitar el dogmatismo.

Davini (1995) habla de la constitución del sujeto-docente, destacando la actualización, análisis del contexto y reflexión de la propia práctica como pilares fundamentales; al mismo tiempo que **Freire (1968)** refiere al docente como un contribuyente de la escuela feliz a partir de sus características superadoras; **Fenstermacher (1989)** habla de poseer un estilo constituido por virtudes morales e intelectuales inherentes a la educación; todo esto mientras que **Ryle (1975)** habla de los buenos ejemplos en los que se inspira la docencia.

La enseñanza es crítica, según **José Contreras (1997)**, mientras que para **Fenstermacher (1989)** la enseñanza es liberación. Ambos apuntan a la formación para la liberación de la mente del otro. **Edelstein (2013)** menciona al respecto que la formación de los docentes no puede reducirse al aprendizaje de unos contenidos disciplinares para ser enseñados, a unos elementos culturales descontextualizados y a unos principios pedagógicos y didácticos aprendidos para ser aplicados; un docente deberá significar la especificidad de su práctica en tanto práctica social.

Edith Litwin (1997) retoma la idea de **Fenstermacher (1989)** sobre la “buena enseñanza”. ¿Qué significa participar instrumentalmente en la educación de otro ser humano? **Edelstein (2013)** como los anteriores autores, asegura que los docentes como agentes de transmisión y recreación de la cultura, necesitan abordar los problemas de su tiempo. Se trata de lograr una inscripción contextual e institucional del conjunto de las actividades involucradas en el campo de la práctica docente. Afín al criterio de **Freire (1968)**, en este análisis se considera a la educación como una práctica política. El aula es el espacio público que se convierte en un espacio de políticas. Por su parte, **Dussel y Caruso (1999)** creen que es posible pensar al aula como una situación de gobierno; siendo necesario entender cómo se ha constituido esa estructura de poder, qué es lo que se enseña en el aula, y si las formas de liderazgo se relacionan con las que se hallan en la sociedad y en la política. En sintonía, **Alvarez Mendez (2005)**, habla de dejar de lado la situación jerárquica reproducida de los organismos en el común de las clases.

Se presenta el desafío de que todos aprendan, cuestión que **Juan A. Comenio (1630)** resalta en “Didáctica Magna”, mientras que **Howard Gardner (1993)** en relación a este aspecto, la problemática se presenta al reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, siendo necesario presentar puertas de entrada diferentes para iniciar el proceso del conocimiento. **Edelstein, (2013)** menciona ciertas decisiones que el docente deberá articular en ese sentido: *relatividad, (estructura disciplinar y estructura cognitiva), singularidad, (propio de cada docente) y*

contextualización sociocultural, situadas y en perspectiva socio-histórica (sustentadas en un estilo de formación y creencias).

Es importante para **Edith Litwin (1997)** que el docente de la educación superior, se actualice en un campo epistemológico situado en el contexto sociohistórico en que se inscriben. **Edelstein y Coria (1995)**, toman la expresión "construcción metodológica" que reconoce al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de la enseñanza contextualizada. Según el decir de **Susana Barco de Surgi (1989)** se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula. Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, y su relevancia, según **Litwin (1997)**.

Cubero Perez (2008), entiende a la educación como un proceso de comunicación a través del cual el *discurso educacional* adquiere significado en el aula, al igual que para **Wertsch (2002)** el aula es un escenario de construcción y negociación conjunta de significado. **Anijovich (2010)** refuerza este aspecto, a partir del cual, en una responsabilidad conjunta, se fomentará la construcción del aprendizaje autónomo. **Cubero (2008)** también hace mención del proceso de enseñanza y de aprendizaje como colaboración o coordinación conjunta del profesorado y el alumnado. **Camilloni (2007)** remarca de este proceso, el enriquecimiento que conlleva. **Florian y Spratt (2013)** incorporan en esta sintonía, la pedagogía inclusiva, la cual rechaza etiquetar en función de las capacidades.

Nivel de integración II

En este apartado, se hace hincapié en las teorías determinantes que afectan a las decisiones que toman los docentes para impartir el conocimiento. Desde una perspectiva constructivista social, son los alumnos y docentes quienes aprenden juntos, en un contexto determinado. las decisiones a tomar deberán reflejar un diseño que no capte realidades fragmentadas, sino más bien integración y dinamismo; Todo esto, según **Avolio De Cols (1975)** a través de la transferencia de conocimientos, nuevos significados, reestructurando la estructura cognitiva y consecuentemente generando aprendizajes significativos sobre los nuevos contenidos que se pretenden enseñar . En esta línea se hace mención del proceso de enculturación que atraviesan los estudiantes, según **Perez Salazar (2017)**, siendo un aprendizaje situado lo que

se imparte dentro del aula, privilegiando tanto la dimensión del escenario sociocultural, organizacional e histórico, como la del actor, alumno. **Fainholc (2012)** nos trae a la actualidad las ideas del constructivismo, cognoscitvismo y socio-interaccionismo donde también el aprendizaje se logra por aproximaciones, en procesos de reinterpretación y de aplicación, individuales y grupales. En la misma línea, **Lucarelli (1978), en Giannattasio, S. (2010)** señala que el diseño curricular excede el campo técnico, pues incluye concepciones filosóficas y antropológicas.

Para **Edelstein (2013)** se deben fijar los propósitos de la formación y resolver los diseños curriculares en consonancia; por ello se deberán buscar herramientas estratégicas como el andamiaje de **Anijovich (2010)**, acercando los conocimientos hacia la Zona de Desarrollo Próximo, lógica que divulga **Vigotsky**, colocando al nuevo conocimiento a una distancia óptima (**Piaget**), y que el mismo alumno vuelve un aprendizaje significativo gracias a que posee una relación no arbitraria entre lo que ya sabía y la nueva información (**Ausubel**). Todas estas teorías se mencionan en el texto de **Castorina, J. (1995)**. Lo principal es preocuparse por que todos puedan aprender y esto según **Fenstermacher (1989)** se logra acercando los contenidos a la zona de desarrollo próximo. **David Perkins**, en su texto “La escuela inteligente” (1992) que plantea desde la didáctica, a la psicología cognitivista como aquella que se hace cargo del estudio de los procesos mentales de los alumnos y docentes.

Para **Fainholc (2012)** Las estrategias para la enseñanza deberían apoyarse en las inteligencias múltiples y los estilos cognitivos; y se relaciona con el conocimiento declarativo que **Davini (2008)** propone. Esto se relaciona a su vez con el texto de **Camilloni** donde se habla de la generación de estrategias metodológicas puestas en favor del diseño de actividades con sistematización para la puesta en práctica de procesos cognitivos. Es importante destacar que siempre todos estos autores valoran el trabajo de aprendizaje en grupo, donde se crea una comunidad que se conduce, acompaña y autorregula en su proceso aprendizaje (**Cazden, 1991; Cubero, 2008; Camilloni, 2007**)

Según **Alicia de Alba** en su libro "El Currículum universitario ante los retos del S XXI", la situación actual es de crisis en el ámbito de la vida social a nivel mundial y eso incluye al currículum. En relación a esto, **Esteva (1997)** piensa que es indispensable evaluar el peso moral de las decisiones tecnológicas a tomar. En esta misma línea **Fainholc (2012)** sostiene que la Tecnología Educativa debe responder a las necesidades específicas de las

sociedades en las cuales habrá de funcionar; siendo una de las exigencias lograr una mayor democratización de la educación.

Díaz Barriga (2009) sostiene que *la actitud experimental posibilita al docente el replanteo de los logros y las limitaciones*. **Zabala (1995)** en su texto se acerca, proclamando que los profesores tienen una gran capacidad de impacto y una gran responsabilidad. La buena enseñanza marca la diferencia. Para ello, trabajar con la inteligencia emocional y lograr dar un mensaje más receptivo, empático y de aceptación es indispensable para **Goleman (1995)**. La receptividad y la sensibilidad que tengan tanto los estudiantes como los docentes son puntos claves. A la vez, **Sternberg (1985)**, propone tener en cuenta *componentes, experiencias y contextos* dentro del aula. Lo que se busca es incentivar a través de diversas actividades de la planificación, el desarrollo de las capacidades individuales. Para ello, se podrá basar en la teoría de inteligencias múltiples de **Gardner (1993)**.

Educar para innovar según **Esteva (1997)** y aquello, desde **Furlán (1998)**, se ve como el vínculo entre ciencia, tecnología y productividad.

La producción de conocimientos se ha ido desplazando a centros financiados por empresas. Esto afecta directamente al espacio de la educación superior. Según **Alicia de Alba (1993)**, el currículum sufre la problemática de una determinación social que permanece relativamente estable, conformada por los grupos dominantes de la sociedad, que negocian e imponen la orientación básica y estructurante del currículum. En relación a ello, **Enrique Palladino (1998)** hace mención de los diferentes enfoques que afectan a las decisiones curriculares; entre ellos, el enfoque político, pues la toma de decisiones no es neutral; los cambios sociales, donde se deberían priorizar los cambios, los adoptar y difundir innovaciones educativas, cambios estructurales del país o región; la tecnología, que prioriza la interconexión de los elementos del currículum.

Nivel de integración III

En la actualidad, predomina la lógica capitalista y la globalización neoliberal, que ha generado incongruencias entre los que más y menos tienen, junto a explotaciones laborales. Es en este contexto en que se viene desarrollando la Educación Superior, para

revisar estas cuestiones se cita el texto de **Noriega y Montiel, (2014)** que habla de cómo el paradigma institucional ha sido reemplazado por un paradigma empresarial. **De Sousa Santos (2016)** hace mención del mercado educativo y su diseño para maximizar sus ganancias. Se cita a **Rodriguez Gomez (2003)** que habla del advenimiento del estado democrático fortalecido como sistema político y nuevamente a **Noriega y Montiel, (2014)** que desarrollan la idea de la institucionalización de la democracia justificando los beneficios del “libre juego de la oferta y demanda universitaria”.

En este sentido, para **Krotsch (2000)**, la Universidad (o E.S.) juega un papel como espacio intelectual y moral; a la vez que **Palladino (1998)** hace mención y distingue los enfoques del conocimiento Político y Social. Ambos son muy importantes pues a través del compromiso político y el consenso social es que se puede dar un clima favorable para el cambio y adaptación del currículum. **Noriega y Montiel, (2014)** hacen mención del proceso de “moldeamiento” de la actividad docente universitaria, estandarizando prácticas que llegan de un “Estado evaluador”.

En la realidad actual, la Universidad y la Educación Superior, ya no representa el “templo del saber”. Es **Weber (1919)** quien menciona que la educación se ha automatizado y burocratizado donde el Estado, se adjudica el control del proceso de la interpretación del conocimiento. Justamente es **Nietzsche** quien dice que “entre el docente que habla y el alumno que escucha se encuentra el Estado para recordar cuál es el fin, el objetivo y la razón de ser del proceder.” A su vez, **Weber (1919)** menciona una idea “Los grandes institutos de estudio son empresas capitalistas del Estado”. En la misma sintonía, **Sheila Slaughter** postula el Capitalismo académico (2002) que plantea que las universidades se encuentran subsumidas hoy a la economía y el mercado. La disponibilidad de los recursos necesarios y la dificultad de proponer alternativas de acción viables se fundan en lo político-institucional. **(Vitar; Almandoz)**

Citando a **Max Weber**, el mito de la Universidad, como “templo del saber” se desvanece. Para **De Sousa (2016)** existe una presión hiper-pública en contraposición de una presión hiper-privada que ha creado también una profunda fractura en la identidad social y cultural. Como advierte **Ezpeleta (2001)**, estas son demandas para las cuales es necesario incorporar -en las estrategias de inducción de innovaciones- la dimensión temporal adecuada a los cambios culturales, el contexto social. En el texto de **Oszlak y O'Donnell (1981)** la política estatal no constituye ni un acto reflejo ni una respuesta aislada, sino más bien un conjunto de iniciativas y respuestas, en un momento histórico y en un contexto determinados

permiten inferir la posición del estado. **Vitar y Almandoz**, hablan al respecto de la concepción de las políticas educativas como procesos de construcción social.

Para **Bonvecchio (1991)** la presencia activa de la institución en la vida de la sociedad, permite el triunfo de la democracia. En ese aspecto, **Ortega y Gasset (1991)**, explican que la Universidad metida en medio de la vida social, ha de imponerse como un poder espiritual superior en la sociedad. La Universidad debe propagar el tipo de cultura indispensable para la re-construcción de un hombre que, como un todo, se muestre capaz de transformar el orden social.

Santos De Sousa (2016) denomina como “conocimiento pluriuniversitario”; un conocimiento contextual, transdisciplinar . En la misma dirección, **Risieri Frondizi (1971)** señala que la misión social de la universidad es ponerse al servicio del país. Para Weber, la E.S. debe alentar a la discrepancia, el interrogante, la disconformidad y el espíritu crítico. Frondizi enfatiza esta mirada.

Alentamos a la deconstrucción que plantea **Jacques Derrida (2002)** donde se plantea que la Universidad debería ser el lugar en que nada queda resguardado de ser cuestionado. Al mismo tiempo, **Weber (1919)** trae a escena la dialéctica y la crítica impregnadas de pasión, de entusiasmo e insaciable indagación, para llegar a una idea divergente, innovadora, que rompa con lo establecido. Esto mismo, finalmente se asocia con la idea de **Durkheim (1982)**, que quiere deconstruirlo todo, aprender a pensar, y para eso es necesario deconstruir los conocimientos heredados. Asociamos en este trabajo, estas ideas siempre al diseño y la moda, para romper con lo establecido a través de la crítica, discusiones, debates dentro y fuera del aula, entre todos los actores involucrados.