

PROYECTO DE GRADUACIÓN

TRABAJO FINAL DE GRADO

CUERPO

B

ENSEÑAR A DISEÑAR

Métodos alternativos y nuevas pedagogías
en la enseñanza del Diseño de
Indumentaria en la Argentina

**Camerano María
Josefina**

89211

Diseño Textil y de Indumentaria

Investigación

Pedagogía del diseño y las comunicaciones

10/12/2019



Facultad de Diseño
y Comunicación

Agradecimientos

Agradezco y dedico este Proyecto de Graduación en primer lugar a mis padres que me han acompañado a lo largo de toda mi experiencia como estudiante de la carrera de Diseño Textil y de Indumentaria, como también les agradezco incansablemente por haberme apoyado constantemente dándome consejos y la enorme posibilidad de estudiar lo que siempre anhele.

A su vez, quiero agradecer a mi hermana Florencia y mi hermano Eduardo por haberme transmitido el valor de la docencia y la riqueza que significa dejarle a otra persona un conocimiento. También agradezco a mi hermana menor Rosario, quien ha estado presente en cada momento crítico, aconsejando y acompañándome. Como a su vez, agradezco al resto de mis hermanas y hermanos, Agustina, Emiliana, Juan Pedro y Victoria, que de alguna forma todos han estado presentes en mi formación académica.

Gracias a Carlos Caram, por su aporte y por el apoyo que me brindo en cuanto al contenido de mi trabajo y por ayudarme a encaminarlo hacia donde yo quería ir.

Por último, también le quiero agradecer a Mitu, que ha estado al lado mío en cada momento de investigación, reflexión y escritura de mi Proyecto de Graduación.

Índice

Introducción	3
Capítulo 1. Modelos de enseñanza y de aprendizaje	13
1.1. Teorías y tipos de aprendizaje	13
1.1.1. Teoría constructivista	14
1.1.2. Teoría de las inteligencias múltiples	16
1.1.3. El pensamiento lateral versus el múltiple	18
1.2. El aprendizaje en el nuevo siglo	19
1.2.1. Aprender haciendo	21
1.2.2. El aula taller	22
1.3. Aprendizaje en colaboración y cooperación	24
1.3.1 La importancia del aula en un ambiente colaborativo	24
Capítulo 2. La enseñanza del diseño como habilidad	28
2.1. El artesano	29
2.1.1. El taller	30
2.2. La transmisión de los saberes	32
2.2.1. La relación maestro-aprendiz	34
2.3. Enfoque actual de la enseñanza del diseño	37
Capítulo 3. Enseñanza y aprendizaje del proceso creativo	42
3.1. Conceptualización de la creatividad	43
3.2. Dificultades en el aprendizaje del proceso creativo	46
3.3. Estímulos de la creatividad	50
3.3.1. Técnicas y habilidades	52
Capítulo 4. La problemática de la enseñanza del proceso creativo	55
4.1. Proyectos Integradores de cátedras	56
4.1.1. Elaboración de consignas	61
4.2.1. El proyecto en Diseño de Indumentaria	63
4.2. Formación diseñador-artista	65
4.3. La evaluación de la creatividad	67
Capítulo 5. Propuesta didáctica-pedagógica sobre el proceso creativo	73
5.1. Diagnóstico de la enseñanza del diseño	74
5.1.1. Fortalezas y debilidades	78
5.2. Estrategias didácticas y pedagógicas	82
5.2.1. El panel conceptual	83
5.2.2. Las texturas	84
5.2.3. El <i>sketchbook</i>	85
5.2.4. El <i>collage</i>	86
5.2.5. El figurín	87
5.3. Propuesta metodológica	87
5.3.1. La consigna	88
5.3.2. Los objetivos	88
5.3.3. El cuaderno de arte	89
5.3.4. La investigación textil	89
5.3.5. El proceso y los tiempos	90
5.3.6. Criterios de evaluación	91
Conclusiones	93
Lista de referencias bibliográficas	101
Bibliografía	104

Introducción

El Proyecto de Grado titulado, *Enseñar a diseñar, métodos alternativos y nuevas pedagogías en la enseñanza del diseño de indumentaria en Argentina*. Nace del interrogante, ¿cómo enseñar un proceso creativo y qué metodologías pedagógicas se despliegan en el proceso de aprendizaje del alumno de diseño de indumentaria? Esto se debe a que en el diseño de indumentaria se requiere de la realización de diferentes procesos creativos para llevar a cabo una idea, por lo que es fundamental considerar a la creatividad como un contenido obligatorio de la formación profesional académica. Durante el proceso creativo se identifican distintas problemáticas que alteran su resultado, por ello, este requiere de tiempos que generalmente no son los tiempos académicos como también de la estimulación de la creatividad y originalidad. En la enseñanza y el aprendizaje del diseño se plantea el armado de una colección o de un producto, para lo que es primordial atravesar un proceso de creación. Por eso mismo, se debe tener en cuenta, en dicha enseñanza, las metodologías adecuadas para que el estudiante lleve a cabo satisfactoriamente el diseño de un producto. En los cuales se despliegan diferentes conceptos sobre la pedagogía y la creatividad.

El objetivo general de este proyecto es realizar una propuesta didáctica pedagógica para la enseñanza del proceso creativo en base a todos los antecedentes pedagógicos vistos durante la investigación.

Este PG se enmarca en la categoría de investigación y línea temática, pedagogía del diseño y las comunicaciones, por la búsqueda que propone de poner en cuestión determinados conceptos y abordajes sobre la didáctica de dicho proceso creativo. Se llega a esta elección luego que la autora haya cursado cuatro años la carrera de Diseño Textil e Indumentaria junto a la asignatura de asistentes académicos; la que propone replantearse y mostrar los distintos tipos de aprendizaje como de enseñanza.

Entre los objetivos específicos se encuentran, analizar la pedagogía del diseño, como así conocer y describir las características y estrategias de enseñanza/aprendizaje de los

docentes abocados a la carrera de diseño de indumentaria; indagar y describir las principales dificultades de los estudiantes de la carrera que presentan a la hora de diseñar; como también, describir los aspectos que la didáctica debería considerar para la formación disciplinar del diseñador; y, finalmente, considerar la evaluación como forma de aprendizaje al finalizar un proyecto de diseño.

Todo esto presenta determinadas problemáticas dentro del aula tanto para el alumno como para el docente. Para este, por qué debe tomar partido por cuáles van a ser sus herramientas y métodos para enseñarles a sus estudiantes de qué forma diseñar, cuál es la manera de desarrollar un proceso creativo sin dejar de lado aquel marco teórico.

A lo largo de la historia y sobre todo en los últimos años, se ha podido cuestionar las distintas metodologías de enseñanza como también juzgar los distintos roles de la misma. De esta forma, se ha ido incorporando desde nuevos puntos de vista hasta nuevas tecnologías para perfeccionar el aprendizaje del diseño. Por eso, es que se llega a decir que gracias al avance pedagógico de los últimos tiempos se fueron creando nuevos espacios y técnicas para que los educadores puedan ofrecer nuevos estilos de enseñanza del diseño y, para los estudiantes una metodología más idónea para su aprendizaje.

En las carreras de diseño, el mayor porcentaje de sus materias tienen que ver con realización, proyección y/o materialización de un objeto determinado, que siempre va acompañado interdisciplinariamente por una temática que lo justifica. Para ello, es fundamental encontrar y brindarle al estudiante todo lo que debe saber para poder comenzar un proceso creativo. Nadie nace sabiendo diseñar, y poder enseñarlo es una de las tareas más primordiales de la docencia en este tipo de carreras. Las ideas son importantes en el diseño, pero las ideas no son el resultado de la inspiración mágica. Para realizarlas se requiere pedagogía y didáctica.

El aprender no es solo para el estudiante, sino también para el docente, ya que el cambio comienza por él, que es quien debe cambiar paradigma enseñanza, optando por incorporar nuevos estilos. La misma problemática se puede ver a la hora de la evaluación de un

proyecto de diseño, donde para la misma es necesario tener en cuenta los valores y las decisiones que otro creyó importante. Entonces, cómo juzgar un trabajo sin interponer los pensamientos y percepciones subjetivas sin menospreciar el proceso creativo otra persona.

La vinculación con la carrera, como se fue mencionando anteriormente se debe a estas materias en las que el alumno debe, en un corto plazo, producir una colección teniendo en cuenta el seguir una estética propia, su identidad y sobre todo una temática impuesta por el docente. Para esto, se realiza el mencionado, proceso creativo. El proyecto de grado presente busca brindarle al estudiante una didáctica pedagógica para que logre atravesarlo utilizando su inspiración y así llegar satisfactoriamente a la creación y materialización de dicho producto.

Los antecedentes académicos que se consultaron para sustentar el marco teórico forman parte del Catálogo de Proyectos de Graduación de la Universidad de Palermo. Dentro de los cuales se encuentra: Allami, M (2011), *Acerca de la Inspiración y el Proceso Creativo*, en el que explica tanto la creatividad como la inspiración, y la importancia de las etapas en su desarrollo en el campo del diseño. Se refiere a la importancia de considerar al proceso de creación, como un fenómeno que radica en todas las capacidades humanas, ya que la creatividad puede ser desarrollada y mejorada, e intencionada por. Asimismo, plantea una problemática acerca de la falta de conocimientos teóricos con relación a la creatividad, sus etapas y ejercicios para fomentar la inspiración. Considerando así, Allami, que el proceso creativo es indispensable e inevitable, siendo de importancia para crear etapas y atravesar posibles bloqueos que suelen presentarse en este.

Se relaciona con el PG a presentar por la problemática que plantea la autora sobre que la creatividad debe ser intencionada por algo y cómo hacer luego que esta se encuentre presente para llevarla a cabo a partir de un proceso creativo. Por lo tanto, en ambos proyectos se plantean diferentes etapas de la creación.

El Proyecto de Graduación: Bergero, A (2016), *El diseño conceptual en la creación de una colección de indumentaria*, que pertenece a la categoría creación y expresión, y a la línea temática Diseño y producción de objetos, espacios e imágenes. Explica la realidad del sistema de la moda, como un mundo consolidado y contemporáneo que conlleva distintos cambios de paradigma lo que tiene como consecuencia un accionar distinto del diseñador. En el PG se exponen una serie de pasos, que buscan desarrollar cómo el diseño conceptual se plasma en la creación de una colección de indumentaria, y cómo desarrollar ese concepto. Para ello, a lo largo de los cinco capítulos, la autora recorre del imaginario al concepto, es decir, cómo realizar un proceso creativo, del desarrollo conceptual a la experimentación de este y del concepto al indumento; el desarrollo de la colección. Y, finalmente, la culminación del proceso, la colección.

Ambos PG, tienen en común, el planteo de cómo realizar un proceso creativo. Además, Bergero, explica la diferencia entre el imaginario, el concepto, la experimentación y el concepto transformado en indumento. Para eso, desarrolla el proceso de creación, desde el planteamiento de la idea en la imaginación propiamente dicha hasta la materialización de una colección, en la que se debe poder ver ese concepto. Se relaciona, en varias partes, con el PG a presentar ya que menciona constantemente cómo desarrollar un concepto.

El Proyecto de Graduación: Suarez, MF (2013), *Guía para diseñadores de autor*, tiene como objetivo brindarles a los diseñadores, una guía para crear colecciones de indumentaria bajo el sello de autor, en el marco de la actualidad del sistema de la moda en Argentina. El desarrollo del PG de Suarez, aporta el conocimiento necesario para entender cuál es el proceso de armado de una colección de autor, siendo este diferente al diseño de moda que sigue las tendencias internacionales. Por el contrario, va a seguir una concientización de estilo propio, y la versatilidad de diferentes historias para contar en cada colección que el diseñador proponga. Aquel proceso, se resume en una guía, donde se explica cada paso de esta, recurriendo así, a la síntesis de esta, para no olvidar ningún

paso, realizar colecciones organizadas con tiempos estimados, y adaptados a la situación actual.

Tienen en común, en este caso, el desarrollo que propone la autora para estipular los pasos a seguir dentro de la creación de una colección de indumentaria.

El Proyecto de Graduación: Taiah, D (2011), *La materialización de la idea*, presenta una reflexión de la actividad creativa y su funcionamiento. El trabajo parte a partir de la consideración del diseño como una actividad de invención, en la que la esencia de su quehacer está designada por la creación, la invención y el descubrimiento. En el desarrollo, se explica en qué consiste la materialización de la idea, que, emprende luego de un recorrido por las diferentes instancias del desarrollo de un diseño para así finalmente detenerse en el trabajo de la concreción propiamente dicha. Taiah, profundiza el estudio del pasaje de la idea a la materialidad y lograr una comprensión de sus componentes, además, se detiene en el análisis de la idea, el ente físico, tangible y accesible al conocimiento sensorial.

El punto en común que tienen tanto el PG mencionado anteriormente como el a presentar es la reflexión sobre la actividad creativa y el funcionamiento de esta. Taiah, explica el desarrollo que tiene un diseño, desde la idea hasta la concreción. Es este punto en particular, el que se relaciona y comparte reflexiones con el PG en cuestión.

El Proyecto de Graduación: Daniele, S (2011), *Fotocuento estereoscópico*, propone la creación de una aplicación multimedia e interactiva con fines que sirva tanto para los docentes, como para los alumnos. El objetivo, es realizar un aporte novedoso y actualizado en cuanto a las nuevas tecnologías multimedia aplicadas a la educación. Daniele, en su PG, trabaja la dificultad de los niños que se encuentran en determinada etapa escolar para aprender de manera sencilla, eficaz y entretenida las figuras geométricas, los conceptos de volumen y de perspectiva. A través de la misma aplicación se intenta explotar al máximo toda su potencialidad utilizando recursos literarios, como audios, videos, animaciones, textos, fotografías, gráficos, estimulando desde el contenido teórico y académico, valores

y enseñanzas relacionadas a su formación como individuo integrante de una sociedad, los cuales son fundamentales que sean adquiridos durante esta etapa.

Si bien, el centro de este PG se encuentra en el desarrollo y creación de una aplicación (aspecto que no se verá en el PG a presentar) está determinada e ideada a partir de una explicación y reflexión de las nuevas tecnologías en la pedagogía. En el trabajo de grado mencionado anteriormente se hace hincapié en provocar un cambio en la educación, para así beneficiar, antes que nada, a los estudiantes en todas sus edades, y sobre todo a la enseñanza de distintas didácticas.

El Proyecto de Graduación: Curotto, M (2014), *La creatividad en el diseño*, escribe desde una perspectiva pedagógica, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la creatividad tienen una particular relevancia en ámbitos académicos. La creatividad, como contenido de la formación profesional debe proponerse con la misma rigurosidad con que se trabajan otros aspectos profesionales, habiendo un equilibrio entre la estimulación de desarrollos de propuestas novedosas, creatividad y originales pero que a la vez aprendan a incorporar otros atributos como la funcionalidad, sensibilidad y eficiencia. El proceso de enseñanza y aprendizaje tiene instancias de trabajo creativo que deben ser estrechamente controladas para que no bloquee lo que el alumno aporta en su individualidad, pero que a la vez pueda ser capaz de identificar las condiciones necesarias para mejorar los resultados de un proceso creativo. Para ello, este PG reflexiona en torno a la creatividad en el diseño.

En este caso, el proyecto de Curotto, comparte categoría y línea temática con el posteriormente desarrollado, como también, reflexiona sobre lo fundamental que es la formación de la creatividad desde un lado interdisciplinario entre asignaturas y conceptos. Teniendo en común ambos PG, se habla de las instancias que tiene tanto el proceso de enseñanza como también de aprendizaje, de los bloqueos que presentan los alumnos y cómo llegar a los resultados deseados de un proceso creativo.

El Proyecto de Graduación: Davini, J (2012), *Arte y Moda: disciplinas independientes*, plantea la confusión terminológica que existe, hoy en día, entre las disciplinas Arte y Moda,

y sobre el alcance de cada una de ellas, siendo frecuente la errónea consideración de la Moda como Arte o como forma de Arte. De esta manera, Davini en su PG, pretende abordar las correctas y precisas definiciones para cada disciplina y así luego establecer cuáles son las diferencias y los puntos de encuentro entre la Moda y el Arte.

Lo que llega a relacionarse con el PG en cuestión, son los conceptos que da la autora sobre estas dos disciplinas siendo capaz de separarlas aun dando los puntos de encuentro. Muchas veces, desde la enseñanza del diseño, se le incorpora al alumno que el diseñador es artista y ahí quiebra la pedagogía ya que, le muestra a este una conducta que tiene que llevar a cabo. Siendo esta conducta, más individualista y personal mientras que es mucho más rica e interdisciplinaria ya que la actividad del diseño y de la materialización se genera entre más de una persona, diferente al artista que produce sus cosas de manera autónoma e individual.

El Proyecto de Graduación: Shuster Giriment, M (2018), *Espacios creativos para el aprendizaje*, se enfoca en tomar aquellos conocimientos y recursos provistos de la carrera de Diseño de Interiores junto a las nuevas pedagogías de la comunicación para analizarlas, vincularlas y plasmarlas en proyecto creativo. Este, consiste en el diseño de un espacio pedagógico, con un formato flexible, integrados y adaptable que logre integrar el sector destinado a las clases, conocido como aula, con un espacio de recreación. El objetivo del autor es indagar sobre aquella relación existente entre el sistema educativo y los espacios pedagógicos. Así también analizar, proponer cambios y adaptaciones en el espacio, mobiliario y ambientaciones para la educación actual. Como también, detectar aquellas fallas en los espacios de educación.

Este PG desarrolla un nuevo espacio pedagógico con diferentes formatos para la enseñanza. Propone, la autora, un lugar integrador, flexible y adaptable. Lo que tiene en común con el PG en cuestión, es justamente ese nuevo espacio pedagógico. En la enseñanza del diseño, ya hay no solo nuevas tecnologías posibles de aplicar, sino nuevos estilos de enseñanza como, por ejemplo, lo es el aula taller. Un espacio, que, para la

didáctica (en este caso) de diseño, fomenta el aprender haciendo. Por lo tanto, tienen en común el uso de nuevos espacios para la enseñanza.

El Proyecto de Graduación: Parareda, M. A (2018), *La crisis del proceso creativo*, explica y desarrolla que, en el nuevo sistema de la moda, donde la aparición de tendencias a cada minuto y de las fábricas de producto terminado, las empresas de moda argentinas se encuentran en problemas en la originalidad de sus productos. Es decir, que hay una pérdida de variedad en productos, haciendo que las marcas carezcan de identidad propia dando lugar al plagio. Por lo que, Parareda en este PG, desarrolla un análisis de cómo desarrollar y fomentar el proceso creativo en diseñadores argentinos y así lograr crear colecciones más interesantes con una profunda investigación de la creación y los conceptos. Y, de esta manera, brindarles a potenciales clientes la variedad y el diseño, evitando la moda de masas.

Parareda, explica la falta de identidad en las colecciones que presentan los diseñadores hoy en día. Eso sucede por una ruptura que hay en el sistema de la moda, de generar constantemente nuevas tendencias, es aquí, donde se encuentra el punto en común entre ambos PG. Ya que, a partir de un proceso creativo completo, y una investigación de diseño necesaria para la creación, la colección de indumentaria nunca carecerá de identidad propia. Por lo tanto, tienen en común, la importancia que tiene cada paso del proceso de creación a la hora de diseñar, y cómo hacer que este sea lo más natural y propio posible.

El Proyecto de Graduación: Merino Lavega, M (2016), *Lenguajes creativos*, da lugar a la reflexión sobre el diseño de autor y los nuevos lenguajes creativos. Para ello, primero se establecen cuáles son los procesos de diseño, de creación, en comparación con los procesos que atraviesa la industria de la moda. Además, se define el concepto de moda y diseño, para luego establecer las diferencias entre tendencia, moda y novedad, determinar cuáles son. El objetivo es poder ahondar en el diseño de autor y explicar la importancia y desarrollar el proceso creativo y su lenguaje más característico.

En este proyecto, también se menciona e indaga sobre de los tiempos y procesos de cambio que sucede en la industria de la moda. Lo que se relaciona con el PG a presentar, es como fomentar o desarrollar un proceso de creación que pueda ser adaptado en cualquier situación de la moda. Donde no se pierda la creatividad ni la originalidad.

El PG Enseñar a diseñar se compone de cinco capítulos en los que se desarrollará cada concepto esencial para llegar al objetivo principal. El primero, indagará sobre el aprendizaje, incluyendo tanto sus teorías como tipos para poder entender su funcionamiento en la actualidad y los cambios que se proponen hoy en día, como, por ejemplo, el aprendizaje colaborativo y el aprender haciendo.

En el segundo capítulo, se desarrollarán los conceptos relacionados con la transmisión de la habilidad que connota el diseño con la práctica del artesano, desde como estaba dispuesto el taller, en correspondencia a la actual clase de la disciplina, y la comparación entre la relación que se establecía entre el maestro y el aprendiz, y el docente con el estudiante. Para cerrar este capítulo, se desarrollará el enfoque actual de la enseñanza del diseño.

Continuando, el PG, presentará en el capítulo tercero, la enseñanza en base al proceso creativo. Para ello, se indagará sobre cuáles son los conceptos de la creatividad como las dificultades que este presenta, llegando así a exponer los estímulos de esta y sus técnicas pertinentes.

Finalizando, en el cuarto capítulo se explicará la problemática de la enseñanza del proceso creativo, desde los Proyectos Integradores del Ciclo de Asignaturas, pasando por la elaboración de consignas y terminando en la evaluación, precisamente, de la creatividad y lo subjetivo.

Finalmente, como aporte, se incluirá en el quinto capítulo una propuesta didáctica-pedagógica sobre el proceso creativo. En la que se presentarán un diagnóstico de la actual enseñanza, detallando sus estrategias para luego, en base a eso y todos los capítulos anteriores, realizar una propuesta didáctica y pedagógica.

Capítulo 1. Modelos de enseñanza aprendizaje

Dada la existencia de la dificultad de responder satisfactoriamente la pregunta, ¿qué es aprender? se presentan diversas teorías que desarrollan diferentes conceptos para definir el aprendizaje propiamente dicho. Según Hergenhahn (1976) se lo puede definir como un cambio relativamente permanente en la conducta o su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y refleja una adquisición de conocimientos y habilidades.

Como comienzo para esta investigación que invade la enseñanza del diseño, sus metodologías pertinentes y enfoques pedagógicos, se hace imprescindible comenzar con todos los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se presentan en la disciplina del diseño, dado que, es el punto de partida para llegar con el objetivo que propone la autora del presente Proyecto de Graduación, como también, darle a este primer capítulo el sentido de marco teórico que sustentará todo lo que se seguirá desarrollando a lo largo del resto de los siguientes capítulos.

De esta forma, a lo largo de este capítulo se irá indagando acerca de la enseñanza hasta el aprendizaje, como así también se explicarán sus teorías iniciales y de esta forma poder identificar todo aquello que se ve reflejado en las propuestas de enseñanzas en las disciplinas actuales del diseño, encontrando así todas aquellas evoluciones que se han logrado desde sus inicios, y que son consideradas correspondientes para implementarlas en la generación de nuevas propuestas de aprendizaje de forma alternativa y enriquecedora para la carrera del Diseño de Indumentaria.

1.1. Teorías y tipos del aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia, diferentes autores establecieron teorías del aprendizaje que fueron marcando enfoques de enseñanza que se ven reflejados tanto en las instituciones como en los educadores en sí. Entre estas teorías se encuentran, la teoría conductista, la cognitiva y la constructivista.

La teoría del conductismo se basa en las teorías de Pávlov (1848-1936). Propone que la base de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta por un reflejo condicionado,

esto quiere decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. El educador, es decir quien enseña, es el encargado de provocar dicho estímulo que se encuentra fuera del alumno, muchas veces se utilizan las calificaciones como tal. En esta teoría se hace hincapié en el condicionamiento clásico que hace referencia a la asociación entre el estímulo y la respuesta contigua, lo que quiere decir que si el educador plantea los estímulos adecuados se obtendrán la respuesta deseada por parte del alumno. Se puede ver, que este enfoque formula el principio de la motivación, que consiste, en estimular al alumno para que se encuentre más participativo e idóneo a aprender. Sin embargo, genera al final, que el educando sea un simple receptor obligado a encontrar un estímulo para lograr obtener únicamente la calificación necesaria. Las prácticas del enfoque conductista terminan generando que los alumnos creen dependencias a estímulos externos constantemente, como también que la evaluación se asocie únicamente a la calificación.

Otra teoría del aprendizaje es la cognitiva, se basa en los estudios del psicólogo Piaget (1896-1980) también conocida como la teoría evolutiva del aprendizaje debido a que se trata de un proceso paulatino y progresivo que avanza a medida que el niño madura tanto físicamente como psicológicamente. La teoría cognitiva sostiene que el proceso conocido como maduración biológica, conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas cada vez más complejas, lo cual facilita una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación.

1.1.1. Teoría constructivista

En el enfoque pedagógico de la teoría constructivista, se sostiene que el conocimiento no se descubre, sino que se construye. Esto se centra en que el alumno construye su propio conocimiento a partir de diferentes factores, entre ellos, su forma de ser, de pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva, es correcto remarcar que es el alumno un ser responsable que participa activamente en su propio proceso de aprendizaje. La

teoría constructivista difiriendo de otros enfoques pedagógicos, reúne aportes y conceptos de más de un autor, entre los cuales se encuentran filósofos -algunos mencionados anteriormente- como Jean Piaget (1965a) en *El equilibrio de las estructuras cognitivas*, Vygotsky (1991) en su libro *Psicología del arte* y finalmente, Bruner (1973a) que expone dichos enfoques en *La importancia de la educación*.

En el caso de Piaget (1965b), es quien aporta a este enfoque, al concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo diferentes estructuras cada vez más complejas, las que denomina *estadios*. Estos son cuatro, la etapa sensorio-motriz, que va desde el nacimiento hasta los dos años, donde los bebés aprenden sus conocimientos a través de experiencias sensoriales. Consecuentemente, se encuentra la etapa preoperacional, en este caso el rango de edad es de dos a siete años, donde los niños aprenden a través de la imitación. Luego, viene la etapa de las operaciones concretas, de siete a once años, donde comienzan a utilizar la lógica. Y finalmente, a partir de los once años, se encuentra la etapa de las operaciones formales, donde los individuos comienzan a utilizar el razonamiento deductivo. (Piaget, 1965c).

En cuanto al psicólogo educativo Jerome Bruner (1973b), plantea la estructura teórica, donde ubica al aprendizaje en un proceso activo en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento corriente o pasado. El estudiante es quien selecciona y transforma la información, construyendo hipótesis y tomando decisiones.

Lo que estos autores consideran, hacen que la teoría constructivista permita orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva experiencial, llevando a que el alumno sea quien lleve una mayor participación en dicho proceso. Como consecuencia, este modelo constructivista, también implica que el aprendizaje requiera del conocimiento que cada persona aprende de diversas maneras, requiriendo de metodologías adecuadas

que formen a un alumno capaz de valorar sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y, sobre todo, aprender a aprender.

Entonces, es correcto decir que el aprendizaje dentro de la teoría constructivista es un proceso activo en el cual el alumno construye nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos previos, este posee estructuras mentales previas que se modifican a medida del avance en el proceso de adaptación, y es el alumno quien tiene un rol activo. Por lo que la importancia, en el enfoque constructivista, se encuentra en el proceso y no en el resultado, lo que es fundamental en el desarrollo del proceso creativo.

En cuanto al rol del educador en el constructivismo, tiene como objetivo transformar la información en el formato más idóneo para la comprensión del estudiante, debe diseñar y coordinar determinadas actividades o situaciones de aprendizaje que sean atractivas para los educandos. Asimismo, como objetivos pedagógicos deben encontrarse el estimular el respeto mutuo, motivar y orientar en todo momento al estudiante, proponer conflictos cognitivos brindándole las herramientas necesarias para su resolución, validar los conocimientos previos del estudiante como así las experiencias previas. Con respecto al educando, este tiene como objetivos pedagógicos, proponer soluciones, respetar los conocimientos previos de sus pares como los del docente, proponer y defender ideas.

1.1.2. Teoría de las inteligencias múltiples

Gardner (2004a) sostiene que todas las personas poseen un número indefinido de inteligencia que están vinculados a ciertas partes del cerebro, pudiendo identificar hasta el momento al menos ocho: la lingüística-verbal, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-cinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. Siendo la lingüística-verbal y la lógica-matemática las inteligencias que las instituciones académicas suelen hacer hincapié en sus enseñanzas y escasamente fomentan el desarrollo del resto de las inteligencias las cuales son fundamentales y necesarias para el desarrollo de la creatividad en el alumno.

Para poder explicarlo, Gardner (2004b), explica que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupa diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es como una red de conjuntos autónomos relacionados entre así. Además, plantea que, para el desarrollo de la vida, el individuo necesita y/o hace uso de más de un tipo de inteligencia. El desarrollo de las inteligencias depende de tres factores principales, el primero es la dotación biológica, esto incluye los factores genéticos, hereditarios y los daños que haya podido recibir el cerebro antes, durante o después del nacimiento. El segundo factor, es la historia de vida, esto incluye las experiencias con los padres, docentes, pares u otras personas que contribuyen a crecer las inteligencias o en cambio las mantienen en un bajo nivel de desarrollo. Por último, se encuentra el antecedente cultural e histórico, este factor incluye la época y el lugar donde uno nació y se crió.

Esta teoría de las inteligencias múltiples surge a partir del estudio que realizó Gardner (2004c) sobre las propiedades del cerebro humano y las investigaciones científicas sobre las cualidades de los hemisferios, que parecieran responder a dos modalidades de pensamiento. Gardner distingue la existencia de estas ocho inteligencias en todos los seres humanos, las cuales pueden ser desarrolladas de acuerdo con la capacidad de cada individuo. En su estudio, el autor, propone que son los educadores quienes deben promover el desarrollo de todas las inteligencias, con el fin de formar al estudiante de un mayor número de herramientas que le permitan entender y de enfrentarse al mundo de las maneras más satisfactorias.

En cuanto a la inteligencia que más se adecuada a la fomentación y estimulación de la creatividad que deben tener a consideración los educadores, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es la espacial. Esta supone la capacidad de crear e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones, manipular y reconocer pautas en espacios amplios y limitados, por lo tanto, es la habilidad de observar el mundo y los objetos desde diferentes perspectivas. Quienes tienen esta inteligencia muy bien estimulada y desarrollada, se destacan por idear imágenes mentales, poder representarlas a través de dibujos y detectar

sus detalles. De acuerdo con el análisis de Gardner, “las distintas utilizaciones de la inteligencia espacial en diferentes culturas muestran claramente que un potencial bio-psicológico se puede utilizar en ámbitos que hay evolucionado con distintos fines” (2004d, p. 27).

1.1.3. El pensamiento lateral versus el vertical

El mundo de la creatividad parte de la gran cantidad de alternativas que se presentan ante determinada situación, es justamente sobre la posibilidad de observar aquellas alternativas lo que plantea de Bono en su teoría del pensamiento lateral. Con ella, busca poder observar cómo se ve la realidad o determinado escenario desde ángulos diferentes y poder reestructurar y cambiar las ideas preexistentes. La teoría del pensamiento lateral, también conocido como divergente, surge a partir de la idea de introducir la creatividad en la elaboración de pensamientos considerando al pensamiento lógico como un limitador de la creación de nuevas ideas. De Bono (1970a), en su teoría valora la idea de que la creatividad es un factor tanto de cambio como de progreso que busca reestructurar los modelos ya establecidos teniendo como fin elaborar modelos nuevos a través de estas ideas creativas. Lo que este modelo permite son cambios de actitudes y de enfoques a conceptos y áreas que hasta el día de hoy eran inmodificables permitiendo así la innovación, en este caso de los métodos y formas de enseñanza.

Una de las aplicaciones del pensamiento lateral es el enfoque que plantea para resolver problemas desde otros puntos de vista separándolos de los tradicionales que propone el pensamiento lógico, permitiendo así encontrar nuevas respuestas. Se puede explicar al pensamiento lateral como una línea horizontal con determinados pasos que no tienen un orden asignado y al llegar a una solución, su validez no va a depender de lo acertada que este, sino del proceso que se fue realizando.

Esta teoría se opone radicalmente al pensamiento vertical que es un razonamiento que pone énfasis en el encadenamiento secuencial lógico, es decir, que para su correcto funcionamiento es de suma importancia los pasos que se siguen para alcanzar una

solución correcta. Asimismo, las ideas parten de conocimientos previos que hayan sido validados o de soluciones que ya han demostrado su eficacia. El pensamiento vertical es necesario para campos de la ciencia o de la matemática, en los cuales los resultados pueden verse erróneos en el caso de saltarse un paso o una etapa llegando así a un final distinto. Se puede ver esto ya que está basado en la secuencia de las ideas, donde cada paso depende directamente del anterior. Diferenciándose con el pensamiento lateral, este propone abrir los campos a buscar pasos fuera del campo que se estudia dado que, al no tener la obligación de seguir un orden, es posible encontrar la solución pensando y buscando ideas fuera del área particular.

El pensamiento vertical se basa, como se fue mencionando anteriormente, en la importancia del proceso, lo que quiere decir que hay una sola forma de alcanzar la solución correcta; mientras que el lateral, contempla todos los pasos sin un orden determinado dando así la posibilidad de utilizar la creatividad y encontrar dicha solución en más de un proceso posible. Lo que se quiere decir con esto, es que el pensamiento vertical busca alcanzar una solución en una única dirección que ya fue definida previamente; en contra, el pensamiento lateral propone y brinda la posibilidad de elaborar una dirección y proceso propio que sea diferente e innovador para llegar así al resultado. Es por lo que, en este caso, se busca encontrar los enfoques que menos obvios resulten, volviéndose a diferenciar del vertical que se rige por la evidencia.

Se puede ver que en el proceso creativo que realiza un estudiante para llegar al resultado de la materialización de producto, es de suma importancia el pensamiento lateral, principalmente porque no hay una serie de pasos previamente estipulados donde se dice cómo hacer para llegar a la materialización de una idea. Sino que, lo que se debe tener en cuenta es el proceso que el estudiante va realizando para poder llegar a su solución.

1.2. El aprendizaje en el nuevo siglo

En el siglo XXI la sociedad fue demandando nuevos conocimientos y avances no solo en la ciencia o en la tecnología, sino en diferentes campos y disciplinas que previamente no

fueron cuestionadas, entre ellas, la educación. Por medio de la necesidad de replantearse tanto los distintos enfoques educativos como las maneras de acceder a la educación y cuáles son las mejores herramientas para capacitar a los estudiantes, se puede ver en este siglo la utilización de la enseñanza como una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.

Aprender a conocer implica que la enseñanza debe estar centrada en que los estudiantes no solo adquieran los conocimientos, sino que puedan buscar información, transformarla y producir nueva que responda a sus necesidades y contextos. Indisociablemente, el aprender a conocer, requiere que los alumnos aprendan a hacer, es decir, que desarrollen todo tipo de destreza y habilidad necesaria para utilizar dicha información en la construcción de objetos, en el desarrollo de proyectos individuales y/o colectivos. Todo esto, exige construir una institución educativa que se idónea de ofrecerles a los alumnos nuevas métodos de plantear el aprendizaje-enseñanza.

Las nuevas metodologías de enseñanza en el nuevo siglo están centradas en el estudiante, dado que, admiten la existente diversidad en las aulas producida por los contextos sociales y la experiencia previa en la construcción de conocimientos. Es por eso que, las nuevas formas de enseñanza tienen como obligación el trabajo personalizado reconocedor de los intereses, capacidades y trayectorias diferenciadas que se presentan dentro de un aula. El educador, en el nuevo siglo, tiene como objetivo, lograr que el alumno este más activo para descubrir, crear y construir brindándole experiencias de aprendizaje mediante las distintas opciones metodológicas. (Vezub, 2011a).

En el siguiente apartado, se puede ver lo que plantea Vezub sobre el desarrollo profesional docente y el aprender en el nuevo siglo:

Cada una de estas fases y ámbitos es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica. Sin embargo, la posibilidad de aprovechar esas oportunidades para concretar cambios dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre ellos: su identidad y primera experiencia formativa, las nuevas situaciones y pautas que existen en sus lugares de trabajo, la posibilidad que tienen para reflexionar sobre su práctica y conectarla con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza, las

características que asumen las instancias y dispositivos de formación por las que los docentes transitan, los modelos que subyacen en dichas propuestas. (2008b p.27)

Lo que se observa es una nueva cultura de aprendizaje, donde ya no es necesario centrar la enseñanza únicamente en la transmisión de conocimientos. Sin embargo, es necesario que cada alumno disponga de la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo debe utilizarlos; que sea capaz de aprender a aprender. El nuevo siglo propone un cambio en el cómo y dónde se aprende.

1.2.1. Aprender haciendo

El aprender-haciendo está ligado a la práctica de un taller, propone un educar mediante la actividad práctica con una alternativa de enseñanza donde los conocimientos teóricos, técnicas y habilidades se adquieran principalmente en un proceso de trabajo conjunto. Dicha alternativa de enseñanza está centrada en la recepción de contenidos ya elaborados; dado que es el taller el que otorga la posibilidad de la utilización de una metodología para el *hacer*. Esto implica que cada concepto teórico se aprende haciendo algo y no únicamente mediante la entrega de contenidos a través de clases teóricas. (Ander-Egg, 1994a).

Esta forma de aprender le brinda al educador la posibilidad de brindarle al alumno un hacer productivo en el que se aprende haciendo. En disciplinas que sus contenidos son tantos teóricos como prácticos, la utilización de una enseñanza que parte del aprender haciendo es una herramienta válida. Asimismo, es una metodología participativa, ya que compromete al alumno al tener que colaborar en su propia educación debido a que el estudiante a medida que va haciendo, va sellando e incorporando diferentes conocimientos. Es así, como el autor Ander-Egg considera que no se piensa ni se plantea al aprender haciendo como una actividad individual, sino que consiste en construir conocimiento haciendo cosas con otros, a partir de la experiencia, exploración, del ensayo y error; siendo este último concepto mencionado, parte del ciclo de aprendizaje. (1994b).

El aprender haciendo se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Froebel, “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (1826 p.98). Considerar el aprendizaje por proyectos, en áreas y disciplinas del diseño, es una estrategia pedagógica y efectiva. Ya que se les brinda a los estudiantes la posibilidad de crear proyectos en relación con problemas o situaciones reales.

1.2.2. Aula taller

Para comprender el funcionamiento de un aula taller, es fundamental comprender al taller desde un punto de vista pedagógico. El taller es un lugar en donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado, se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente; es un aprender haciendo en grupo. Dentro de la pedagogía, las actividades docentes pueden organizarse de diferentes maneras, individual o grupal y, competitiva o cooperativa. El taller, en cambio, solo tiene una forma de funcionar, en grupo y cooperativamente. Para lograr el objetivo del aula taller no hay otra manera que alcanzarlos conjuntamente sin excluir que el aprendizaje y aprovechamiento sea diferente en cada uno de los participantes.

Se pueden distinguir, según Ander-Egg en su libro *El taller: una alternativa pedagógica* (1994c), tres tipos de taller según el punto de vista organizativo; el taller total, que reúne a todos los integrantes en un proyecto, el taller vertical, comprende a cursos de diferentes años en un proyecto común y, el taller horizontal que abarca a estudiantes de un mismo año.

Como ya se mencionó, lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje es un aprender-haciendo, es decir, una práctica educativa que se lleva a cabo mediante la realización de un proyecto considerado como una situación de aprendizaje. Para que el aula taller sea efectiva debe realizarse obligatoriamente en torno a un proyecto de trabajo que debe estar relacionado con la disciplina en cuestión. Para ello, es necesario también

definir la estructura organizativa y académica del taller que va a depender del tipo que sea, de la disciplina y sobre todo de los educadores y educandos que son los actores del proyecto. Principalmente, va a estar organizado por equipos de trabajo, los cuales están integrados tanto por docentes como alumnos con una tarea asignada diferente para cada uno con la posibilidad de replantearse los roles entre ellos. Cada actividad que proponga el taller debe estar vinculada directamente con la solución de problemas reales propios de la disciplina en cuestión.

La propuesta pedagógica del aula taller es aprender haciendo con la ayuda de otros y actuando de manera colaborativa con los demás, enseñando a relacionar la teoría y la práctica. El objetivo y la función principal del aula taller es el hacer, pero no por ello desplaza la formación teórica, sino que se encuentra en permanente referencia con la práctica, dado que se trata de dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro. Si bien el taller toma a la práctica como función principal, es la teoría la que va acompañada y sustenta esa práctica.

Dentro del aula taller y comparándolo con el método y escuela de aprendizaje tradicional se van a establecer diferentes relaciones de docente y alumno: el educador-docente: aquí el docente no es el único que sabe ni capaz de enseñar, como tampoco los alumnos son únicamente quienes no saben y deben aprender. El docente debe enseñar, estimular, orientar al alumno, asistirlo y asesorarlo en todo el proceso de aprendizaje. Luego, se encuentra, el educando-alumno, entre ellos aprenden en grupos de trabajo donde los procesos de aprendizaje se van a ir dando en equipo trabajando únicamente de forma cooperativa.

El proceso de enseñanza de diseño va a necesitar, entonces, contenidos teóricos que se fundamenten y expliquen a la par de la práctica. Donde, el docente será el encargado de brindarle al estudiante todas las herramientas disponibles para que este sea capaz de involucrarse en el proceso de aprendizaje y así fusionar la teoría con la práctica sin darle menor importancia a ninguna. De esta manera, el alumno seleccionará dichas herramientas

para construir su propio marco teórico, donde incorporará determinado contenido, según su necesidad a través de: la comparación, clasificación, observación, la capacidad de resumen e interpretación, de resolver problemas y sobre todo de su imaginación, creación y autoevaluación.

1.3. Aprendizaje en colaboración y cooperación

El ser humano convive todos los días con personas diferentes y ese lo lleva a desarrollar habilidades que le permitan realizar actividades con otros individuos, es por lo que el trabajo en equipo se fundamenta con la colaboración. Para lograr el trabajo en equipo dentro de un aula, previamente debe haber un grupo de trabajo con un objetivo mayor, que es la institución educativa, aquí tanto los directivos como los profesores y estudiantes trabajan de manera colaborativa para el funcionamiento de tal.

Dada la incorporación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, los procesos educativos proponen brindar un giro y pasar de la consideración del aprendizaje individual al aprendizaje en grupo. Sin embargo, para plantear esto dentro de un aula y lograr un espacio colaborativo, se deben analizar diferentes aspectos como cuáles son los roles de los estudiantes y de los profesores, qué deben proponer estos para que se logre el trabajo en grupo.

Trabajar en equipo consiste en una agrupación de personas trabajando juntas, que entre ellas comparten principalmente una propuesta en común, están de acuerdo con los procedimientos de trabajo, trabajan entre sí, aceptan un compromiso entre todos y, resuelven problemas. Todo esto, se refiere nuevamente, a una acción colaborativa que se genera en un grupo de personas debatiendo sobre cómo llegar a cumplir una consigna.

1.3.1. La importancia del aula en un ambiente colaborativo

El trabajo en grupo, también conocido como trabajo colaborativo, en el momento actual de la educación es un agregado a las actividades de enseñanza-aprendizaje. En los grupos

que utilizan estos métodos o técnicas innovadores, se puede afirmar, que el alumno al mismo tiempo que aprende se forma como persona.

El concepto básico del aprendizaje colaborativo es la actividad de pequeños grupos desarrollada en un aula, para que los alumnos formen equipos de trabajo con una consigna dada por el profesor. Dentro de cada grupo, los estudiantes intercambian información, se asignan roles entre ellos y a medida que van completando dicha consigna van aprendiendo a través de la colaboración.

Es por esto, que se genera una transformación en el aula ya que lo que antes era una clase tradicional se transformó en un espacio abierto al debate y al diálogo tanto entre estudiantes como entre profesores y estudiantes. Asimismo, le da la posibilidad a aquellos alumnos que siempre mantuvieron un rol pasivo en la clase, con la incorporación del aprendizaje colaborativo, participen activamente en todas las situaciones que se dan dentro del aula.

Los elementos que están presentes dentro de este tipo de aprendizaje son, la cooperación, dado que los alumnos se apoyan mutuamente para cumplir con el objetivo sin dejar de lado que un estudiante no puede tener éxito a menos que todo el equipo lo tenga. Esto nos lleva a la responsabilidad, llegar al objetivo es una tarea de todos los miembros del equipo por lo que deben asumir dicho compromiso por todos. Otro elemento importante en el aprendizaje colaborativo es la comunicación, esta debe estar presente desde el inicio del grupo debido a que es la forma que tienen de ponerse de acuerdo dentro del grupo, de ofrecer ayuda mutuamente y llegar a resultados de mejor calidad. Por otro lado, el trabajo en grupo, que es lo que les permite a los alumnos aprender a resolver problemas, desarrollar habilidades de liderazgo, confianza y de toma de decisiones. Finalmente, la autoevaluación es el último elemento que participa dentro de un aprendizaje colaborativo, ya que una de las tareas del grupo es evaluar las decisiones que fueron útiles, cuáles no e identificar qué cambios plantear para mejorar el rendimiento futuro.

Como se mencionó anteriormente, para llevar a cabo un ambiente colaborativo en un aula tanto los estudiantes como los profesores tienen diferentes roles y responsabilidades que cumplir. Un aspecto importante del rol del profesor es encontrar el balance de la exposición en clase con las actividades en grupo, el docente no es solo una persona que habla y da información, sino que en el aprendizaje colaborativo es considerado como un facilitador. Siguiendo con el rol del profesor dentro del aula, este debe estar presente de igual manera en todos los equipos, observar las interacciones, realizar sugerencias e interviniendo cuando sea apropiado. Las responsabilidades que tiene el educador según Prescott (1997) son; motivar, proporcionar, verificar, ofrecer, revisar, cubrir, pedir un resumen.

Al trabajar en grupo hay que corroborar que todos los integrantes tengan una participación activa y equitativa en la que todos tengan la misma oportunidad de participar. Para ello, los estudiantes plantean roles dentro del grupo que a medida del tiempo y de la consigna pueden ir rotando. Algunos roles pueden ser; el líder, quien supervisa y mantiene la cohesión del grupo; el que evalúa y critica, en este caso es el que cuestiona y brinda alternativas; el motivador, suele ser quien remarca y agradece la participación de todos; el administrador, organiza el grupo y el material de trabajo; el observador, está a cargo del comportamiento del grupo; el secretario, se encarga de que todos los miembros tengan su función dentro del grupo; el representante, presenta al grupo ante el resto y el controlador, es el encargado de llevar el registro del tiempo y progreso de la actividad. Cada rol, es imprescindible para el trabajo en grupo y para el funcionamiento de tal y van a ir variando según el tamaño que sea. (Camilloni, 2010a).

El trabajo en equipo en el diseño de indumentaria es indispensable para resolver los problemas que presentan el armado de una colección. El diseñador no resuelve todo solo, ni es capaz de hacerlo ya que necesita de la colaboración de otros para lograr de manera exitosa la materialización del indumento. El aprendizaje colaborativo le brinda al estudiante de diseño la posibilidad de ensayar, practicar y aprender lo que es trabajar de igual a igual con los compañeros. Trabajar en grupo acorta plazos y tiempos de trabajo debido al hecho

de tener las tareas separadas por integrante. Otro aspecto importante, es que fuera de dicho ámbito educativo, el diseñador trabaja con un equipo, es parte de un grupo de personas que cada temporada tiene un objetivo distinto. Es por eso que es fundamental, el desarrollo de la práctica colaborativa en disciplinas tan prácticas como lo es el diseño.

Capítulo 2. La enseñanza del diseño como habilidad

Durante la Edad Media se realizaba el trabajo artesanal que consistía en la existencia de un maestro y, por lo tanto, la de un aprendiz, es así como entre ellos se establecía un contrato en el cual se disponía la completa autoridad del maestro sobre el aprendiz, sin embargo, esto estaba permitido durante un tiempo determinado en el cual este debía adquirir una habilidad en particular. Se habla de un tiempo en particular, por la razón de que es fundamental establecer un tiempo para poder adquirir dicha habilidad, tal como sucede en la actualidad, para la enseñanza del diseño como disciplina.

El término artesanía denota un impulso humano duradero y básico, como así también es el deseo de realizar correctamente una tarea, con relación a esto, se puede tener en cuenta, la decisión de la formación académica universitaria de optar por la modalidad de enseñanza y de aprendizaje a través del abordaje de una disciplina proyectual. Tanto en la actualidad, como en la Edad Media, la enseñanza de la habilidad, como la del diseño, tienen el punto en común de aprender a medida que se realiza un determinado objeto o una colección de indumentaria.

De esta forma, se hace obligatorio en esta investigación acerca de todos los métodos de enseñanza y enfoques pedagógicos que se despliegan en la carrera del diseño de indumentaria, desarrollar los conceptos del artesano como maestro de una habilidad relacionada con el hacer, capaz de ser aprendida por medio de la práctica, del seguimiento y también de la repetición.

A partir de esto, en este capítulo, se indagará y explicará imprescindiblemente acerca de la relación que se establecía, en ese entonces, entre el artesano y su aprendiz para luego poder identificarla y de la misma manera relacionarla con la modalidad de la enseñanza del Diseño de Indumentaria actual en la Argentina que denota una necesidad de ser hábil para atravesar procesos creativos, problemáticas y de habilidad para crear a partir de lo innovado.

2.1. El artesano

Como se fue mencionando anteriormente, en la Edad Media, la presencia del artesano establecía que este era el encargado de producir las cosas útiles para la sociedad, desde la arquitectura para el armado de casas, desde el diseño industrial para las madereras de ese entonces y hasta el diseño de indumentaria para la creación de indumentos. Según Iradiel (1984) el artesano tiene el deseo de construir determinado objeto únicamente por la razón de hacerlo bien, sin embargo, el deseo y el proceso de construcción puede verse obstaculizado por diferentes factores. Entre estos, se encuentra la frustración, la competencia y la presión, este último mencionado se lo puede relacionar, en ese entonces, con el señor feudal ya que era el consumidor del artesano. En la actualidad y dentro de la formación académica se puede identificar a la presión en relación con las calificaciones que se le atribuyen a la realización de proyectos. Por ejemplo, un alumno de diseño puede verse presionado y condicionado a la hora de la construcción de una colección por la calificación que llevará al final esta.

Al artesano se lo puede representar como la clara imagen de un trabajador moldeando con sus manos una pieza en un taller repleto de herramientas y materiales -en este caso, tijeras, papales, moldes, telas-. Esta imagen es difícilmente de encajar en la actualidad debido a la modernización de la producción de objetos y al establecimiento generalizado de la producción masiva. Contrariamente a esto, el artesano al trabajar únicamente en una pieza se aseguraba que esta sea de alta calidad debido a la mano de obra.

La artesanía no es únicamente una habilidad manual, sino que se funda en una habilidad altamente desarrollada, es decir, se requiere de mil horas de experiencia. A medida que el aprendiz progresa, la habilidad mejora y se profundiza la técnica. Si bien el trabajo del artesano se centra en un arte, para ello debe existir una correcta conexión entre la mano y la cabeza. (Sennet, 2008a)

Se entiende como habilidad a una práctica adiestrada, la cual se trabajó muchas veces, durante mucho tiempo. Lo que se quiere decir es que volver a realizar una y otra vez

determinada acción da lugar a la autocrítica como así también al desarrollo de una habilidad ya que hay una práctica constante. Esta práctica adiestrada que se da a partir de la repetición trae conflictos con la escuela moderna debido a que no fomenta el aprendizaje repetitivo. Sin embargo, Sennet, menciona que “el desarrollo de una habilidad depende de cómo se organice la repetición” (2008b, p. 54). El aprendizaje de esta se producía en el taller del artesano donde este originaba determinada acción, la cual el aprendiz aprende a través de la observación, luego lo copia y a medida que lo repite, lo practica. Es decir, la habilidad a mejora cuando crece la capacidad de aumentar la cantidad de repeticiones y de esta manera la técnica difiere de la actividad mecánica.

La práctica del artesano se centra tanto en la habilidad como en la recompensa emocional. No hay algo tan gratificante como tener en las manos algo producido por uno mismo, por lo que Sennet explica “la recompensa emocional que la artesanía brinda con el logro de la habilidad es doble: el artesano se basa en la realidad tangible y puede sentirse orgulloso de su trabajo” (2008c, p. 33). Asimismo, se encuentra una recompensa emocional en la relación entre la acción y la reflexión, debido a que en el mismo proceso de aprendizaje de determinada técnica se aprende algo de uno mismo.

La falla en el modelo de producción del artesano se da cuando los impulsos de este dejan de ser por querer hacerlo bien y pasan a tener un impulso económico, por presión o hasta por competencia. Se supone que competir con otros estimula el deseo de tener un buen rendimiento, es por ello que el artesano comienza a trabajar bajo comportamientos de intereses propios generando una iniciativa de trabajo desalentada. Así es como comienza a perderse la práctica artesana debido a que la experiencia pierde un valor institucional y no se forma ni fomenta la pasión por el trabajo bien hecho.

2.1.1. El taller

El taller para el artesano es su hogar, es el lugar donde este duerme, come y hace todas sus tareas, es el lugar en el cual el trabajo y la vida se entrelazan. Asimismo, se entiende como taller, a un espacio de trabajo que genera intercambio entre las personas. Una

imagen de esto es una mesa con todos los aprendices observándose entre sí, mientras que hay un maestro, que cumple el rol de autoridad, dirigiendo las tareas de cada uno de ellos. Según Sennet, es “un espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones de cara a cara” (2008d, p. 73).

Al maestro, en su taller, se le otorga el derecho a mandar y a los aprendices el de aprender generando así una obediencia digna por parte del aprendiz hacia este. Para ello, es necesario considerar el término de autoridad como la necesidad de la existencia de una persona a cargo del taller para que se trabaje de la manera más apropiada. Se puede ver esto ya que nadie aprende a hacer una mesa por sí solo o a confeccionar una prenda. Por lo tanto, a lo que se quiere llegar es que en el trabajo artesanal tiene que haber obligatoriamente un superior que establezca consignas y que de información.

Antes bien se mencionó que el taller no era únicamente el lugar de trabajo del artesano, sino que además cumplía la función de tienda. En otras palabras, en estos espacios se vendían los productos que fabricaban los maestros junto con sus aprendices por un valor que estaba previamente estipulado por los gremios que controlaban a cada maestro. Estos gremios, además, se encargaban de suministrarle al taller, todos los materiales que necesitaba para trabajar y poder enseñarle al aprendiz el oficio de la manera correcta.

Al taller artesanal, hoy en día, se lo puede seguir observando dentro de las aulas de aquellas disciplinas del diseño de indumentaria. Aquella práctica de la enseñanza de un maestro artesano sentado en una mesa dando las consignas para confeccionar una prenda a sus aprendices, se puede ver en el aula trabajando en forma de taller. En esta, el docente a cargo es quien organiza a sus alumnos dándole los pasos a seguir mientras estos luego de observar, los practican para cumplir con dicha consigna. Tal como menciona la autora del presente PG según lo que propone Sennet en *El artesano* (2008e).

Trabajar en un aula de diseño en forma de taller es una alternativa del sistema de enseñanza-aprendizaje en la que se reemplaza el hablar por un hacer productivo, en el que se aprende haciendo, a través de una experiencia realizada en conjunto (Ander-Egg,

1994d). En esta modalidad el docente debe cumplir, entre otros, el rol de planificador del proyecto del taller, en tanto los alumnos se inserten en el proceso como sujetos de un aprendizaje.

En síntesis, la enseñanza del diseño actual se ve inspirada y reflejada en la práctica artesanal de ese entonces. Se puede identificar al gremio como al Ministerio de Educación, el cual se encarga de controlar y determinar la enseñanza de la institución, como también, al maestro artesano se lo identifica en el docente, el cual con la práctica de taller enseña el diseño como una habilidad.

2.2. La transmisión de los saberes

Como se fue mencionado durante la Edad Media, el maestro era el artesano. Este era controlado a su vez por un gremio que, si bien fue creado en una primera instancia para evitar la super producción y evitar la competencia industrial, este se encargaba de controlar la relación entre el maestro y el aprendiz. Esto se debía a un contrato preexistente en el que se establecía las características del aprendiz como su origen, edad, el tiempo de aprendizaje, es decir toda la información acerca del aprendiz y todas las obligaciones que tenía el maestro ante este.

Uno de los objetivos primordiales del maestro era la correcta transmisión del saber, para ello se armaban actividades ligadas a la producción de objetos. El cual debía fabricarse siguiendo una serie de pasos y de normas complejas que influyen en la calidad de dicho producto. De esta manera los maestros establecían dichas ordenes con sus reglas básicas y obligatorias para la fabricación de ese determinado producto, siempre en relación con el tipo de trabajo del maestro. En efecto, esas órdenes consistían en la elaboración del producto que requería a su vez, un saber imposible de adquirir de manera inmediata, por lo contrario, únicamente se aprende luego de un periodo más o menos largo tanto de práctica como de aprendizaje.

Por consiguiente, durante tal periodo el aprendiz se preparaba para incorporar el conocimiento y la destreza determinada que le permita al aprendiz realizar el producto. Así

pues, el maestro, podía comprobar dicha transmisión de los saberes, según el proceso de fabricación, la calidad y las condiciones en las que terminaba realizado el objeto.

Ante todo, esto, se puede ver que el maestro debía proporcionarle al aprendiz todo el saber necesario para llevar a cabo ese proceso de elaboración. Durante este, se debía observar que el discípulo este adquiriendo los conocimientos y la práctica de la manera correcta. La evaluación de la transmisión del oficio se realizaba durante todo el proceso de elaboración, ya que no se debía llegar al producto terminado con errores, ya que esto mostraba una falla en el proceso de enseñanza. Por lo contrario, hacer un objeto requiere de capacidad e idoneidad que es posible tenerla luego de un extenso y riguroso aprendizaje, depende tanto de la predisposición del aprendiz como la atención del maestro para identificar las falencias o dificultades del mismo.

En ese entonces, para ello, se realizaban contratos en los que quedaba registrado que el maestro tenía la obligación de enseñarle el oficio tanto de la manera correcta como brindándole todos los detalles sin guardar ninguna técnica. Se puede ver esto en los Contratos de aprendizaje del arte, en los que se menciona: “le enseñaré la dicha arte de platero en todo lo que yo pudiere sin encubrir ni ocultar cosa alguna de manera que después que salgáis de mi casa y servicio, podáis ganar de comer en la dicha arte” (1972, p. 7).

Asimismo, en estos contratos se especificaba y aclaraba los tiempos y periodos de aprendizaje, es decir, el tiempo en cual el aprendiz debía estar con el maestro aprendiendo, conviviendo y trabajando para él. Esto, en la actualidad se puede identificar y relacionar con los planes de estudios de las carreras de grado armados para ser realizados en un tiempo estimado y necesario para aprender idóneamente una profesión.

Como consecuencia, al finalizar el periodo de aprendizaje, el aprendiz debía atravesar una instancia de evaluación. El objetivo de esta era comprobar la correcta adquisición de una habilidad o de la destreza específica, la cual solo para poder ser aprobada, exigía varios años de trabajo y aprendizaje. Puesto que el examen consistía en la producción de un

objeto también llamado obra maestra, la evaluación era corroborar tanto el proceso como el producto terminado. Para lo que Foucault reflexiona:

Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida – la “obra maestra” autenticaba una transmisión de saber ya hecha -, el examen... garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo. (1985a, p. 191)

En ese contexto, la evaluación no era realizada por el maestro quien ha atravesado todo el proceso de aprendizaje junto al aprendiz, sino que, la realizaban los miembros destacados del gremio. La cual, brindaba una objetividad sobre el evaluado ya que, si bien solo debía ser aprobado el aprendiz, el maestro también estaba siendo examinado. Finalmente, si la evaluación era aprobada, esta le brindaba al aprendiz un cargo de oficial con el cual debía trabajar durante un tiempo prolongado para demostrar que presentaba las habilidades necesarias para ser maestro.

En efecto, lo mencionado anteriormente también puede observarse en la realidad, la evaluación al final de todos los años de estudio determina si es correcto que el alumno reciba el título y habilitarlo para practicar la profesión. En resumidas cuentas, dicha evaluación se encuentra regida por el Ministerio de Educación, en vez del gremio, la que controla la finalización de la carrera de los alumnos.

2.2.1. La relación maestro-aprendiz

La relación que se daba entre el maestro y el aprendiz como se fue mencionando a lo largo de todo el capítulo, era recíproca. Entre ellos existían acuerdos y debían entregarse e intercambiarse tanto servicios como habilidades. El primer acuerdo que fundaba la relación entre ellos era el contrato que firmaba la familia del aprendiz, en el cual le otorgaba al maestro la autoridad sobre este, mientras tanto se comprometía a incorporarlo como miembro de su familia. En el mismo, el maestro también aseguraba de proveerle además de un saber, un alimento y una vivienda. De igual manera, estaba obligado de satisfacerle las necesidades básicas de vida al aprendiz, las cuales incluían vestimenta, sueño, comida y trabajo. Por otra parte, el contrato también establecía cuáles eran las obligaciones del

aprendiz, este recibiría lo detallado, mientras que trabaje, obedezca y responda correctamente ante el maestro. El fundamento de esto se debe al saber privilegiado de la autoridad y al manejo idóneo del instrumento de trabajo.

Si bien el aprendiz dejaba su hogar para comenzar sus estudios en una determinada habilidad y oficio, la familia de este no se desvinculaba completamente. La relación entre ellos proponía un intercambio de servicios, el cual a través del contrato el maestro se aseguraba mano de obra por un periodo de tiempo prolongado estipulado previamente. Mediante este intercambio, Buchbinder explica que “el oficio, en su manifestación organizada y el gremio, a través de sus ordenanzas procuraba mantener el equilibrio socioeconómico entre los miembros del oficio” (1991, p. 56). Si bien el maestro desempeñaba un claro papel de figura paterna, no se elegía a este para que de amor sino para transmitirle al aprendiz un oficio al cual pueda dedicarse el futuro, el cual solía diferir al de su padre biológico.

Una vez estipuladas por escrito las obligaciones tanto de uno como del otro, comenzaba el periodo que solía ser de más de cinco años en el cual el maestro debía mostrarle, enseñarle sus habilidades y técnicas para la realización del oficio. La tarea primordial que tenía el maestro era mostrar su autoridad y que el aprendiz la respete, principalmente para mantener el orden dentro del taller y además para que el proceso de aprendizaje sea lo más enriquecedor y apto para el aprendiz. Para ello, debía infundir temor, respeto y, en efecto lo que conoce como sumisión (Sennet, 2008f, p. 77).

De todas formas, tener autoridad era algo más que imponer miedo, para el artesano, la autoridad residía en la calidad de sus habilidades y sus producciones. Es así como dichas virtuosas habilidades que le brindaban el cargo de autoridad al maestro, les daba un valor agregado económico a sus productos, como así también a sus aprendices. Esto se debe, a que estaban instruidos bajo estrictas ordenes de calidad y responsabilidad. El maestro basaba su autoridad en la transferencia de sus habilidades al aprendiz.

Luego de haber estipulado las formas de conducta y el maestro ya logró imponerse como autoridad, este comenzaba a trabajar para que el aprendiz mediante la imitación aprenda el proceso de fabricación. Sin embargo, la diferencia que hay entre la imitación del procedimiento con el entendimiento de la técnica, como se mencionó anteriormente, se encuentra en el desarrollo de las habilidades, las cuales se van a ir notando a lo largo de la práctica y repetición. No obstante, el aprendiz no solo debía mostrar su capacidad para el trabajo, sino además su competencia en la gestión del taller y su confiabilidad como futura autoridad de este. Por otro lado, la adquisición de las habilidades requería, además de la imitación y práctica, las instrucciones específicas y personales del maestro.

En la práctica artesanal, cuanto más lento y exploratorio era el proceso de enseñanza, más fiable era el aprendizaje del oficio. De esta manera el maestro se aseguraba que el aprendiz adquiriera la técnica y produjera de manera correcta. Principalmente, esto le servía para que los objetos que producía para él estén aptos para la venta y además para que su reputación ante el gremio se encuentre satisfactoria constantemente. Durante el periodo de convivencia y de enseñanza, el maestro reconocía las formas de aprendizaje de su aprendiz para plantear consignas y formas de trabajo que favorecieran a que este desarrolle sus habilidades fácilmente o bien, naturalmente.

Como consecuencia, el modelo de aprendizaje en el taller favorecía al aprendiz a poder ver lo que realmente el maestro consideraba fundamental en el proceso de elaboración. Debido a la existente diferencia entre lo que se dice y se hace, el aprendiz primero escuchaba lo que el maestro decía, luego observaba lo que hacía para finalmente, imitarlo e incorporarlo.

Continuando con la relación maestro-aprendiz, no solo debía haber temor del aprendiz hacía su autoridad, sino que entre ellos existía un respeto mutuo y confianza. Si bien el aprendiz cumplía principalmente el rol de mano de obra en el taller, el maestro también trabaja los aspectos internos de su aprendiz. Esto se refiere, a las etapas de superación, estimación y frustración que atravesaba este durante los procesos de aprendizaje. Es decir,

no solo se trabaja en las habilidades del oficio y en la producción de objetos, sino también en aspectos personales ya que el maestro cumplía un rol de líder y coordinador tanto del taller, como dentro de la vida del aprendiz.

Del mismo modo, se puede observar esta relación en la educación actual, la cual Marx se refiere a la función del maestro como,

El mismo es, en primerísimo término, artesano y se supone que es maestro en el oficio. Dentro del proceso mismo de producción actúa como artesano, al igual que sus oficiales e inicia a sus aprendices en los secretos del oficio. Mantiene con sus aprendices la misma relación que media entre un profesor y sus alumnos. (1985, p. 66)

Continuando con la comparación con los modelos de enseñanza del diseño actuales, como se fue mencionando a lo largo del capítulo, varios elementos de la relación maestro – aprendiz se observan en la del docente y los alumnos. El primer elemento que se puede identificar es el contrato que había entre ellos, en la actualidad, ese contrato es la obligación que tiene el profesor de enseñarle sobre una disciplina todo lo necesario, mientras el alumno de aprender de él. Si bien, no existe hoy en día una convivencia entre los profesores y alumnos, dentro del aula el profesor cumple el rol de autoridad como líder y autoridad en la enseñanza de una disciplina. Puesto que el maestro cumplía el rol de educador, este le brindaba a su aprendiz, es decir el educando, todas las herramientas y conceptos sobre determinada profesión. Es así como se puede ver, entonces, que en el prologando tiempo que pasaba el aprendiz conviviendo con el maestro, es la duración que tiene un alumno en incorporar todo lo necesario para una profesión. De esta forma, se permite mencionar que, a lo largo de los años de estudios, los docentes acompañan al alumno en atravesar un proceso de aprendizaje y de superación, ya que los estudiantes van incorporando habilidades nuevas y los profesores enseñan qué deben realizar con ellas.

2.3. Enfoque actual de la enseñanza del diseño

Para hablar de la enseñanza del diseño, primero hay que diferenciar instrucción y educación debido a que no indican lo mismo. Instruir se refiere a informar para actuar,

mientras que educar se refiere a incitar el desarrollo del criterio independiente y la adopción de valores culturales. Por lo tanto, hay que instruir como también educar, diferente a lo que sucedía en la Edad Media como se observó anteriormente, el maestro instruía más de lo que educaba. El docente, en la actualidad, tiene la tarea de ayudar y fomentar al estudiante a aprender, que va más allá que transmitir información. De igual manera, la enseñanza del diseño requiere de la investigación, considerando a esta diferente a navegar por las redes. Diseñar e investigar se cruzan en el proceso de diseño, por lo que la investigación debe ser fomentada para ayudar al proceso de creación de los estudiantes, como así también debe ser integrada en los proyectos de diseño.

Puesto que hay diferencias entre el maestro artesano y el educador actual, el maestro en la enseñanza del diseño debe incitar a que los estudiantes logren resultados mediante el diseño. Esto se refiere a llevar a cabo un proceso de creación a través del diseño y que este se pueda ver tanto en todas las etapas como en el producto final. Como así también se identifica que las habilidades del artesano, en la actualidad de desarrollan a través de trabajos prácticos y una educación permanente.

Por otro lado, es imprescindible incluir el trabajo en equipo dentro de las aulas del diseño. Esto se debe a que el alumno debe aprender a trabajar con otros, con compañeros que tengan diferentes habilidades y diferentes conocimientos, generando así un proyecto más enriquecedor. Frascara considera esto explicando que “trabajar en equipo es aprender, aprender a entender diferentes maneras de razonar, aprender a respetar diferentes puntos de vista” (2018a, p. 38). El trabajo en equipo entiende al liderazgo como un atributo distribuido que le pertenece a todos los miembros de este, no únicamente a quien lo dirige, como en el caso del artesano.

Considerando esencial el método de enseñanza a través de grupos de trabajo, es imprescindible aclarar a qué se refiere. Esta modalidad, está integrada por un grupo de aprendizaje que se conceptualiza como una estructura integrada por estudiantes que interactúan para lograr determinados aprendizajes. Los cuales son expresados en los

objetivos del grupo y son buscados a lo largo de toda la consigna por medio de la interacción entre los miembros de tal.

La enseñanza del diseño suele estar organizada como un aprendizaje basado en forma de proyectos. Se considera indispensable trabajar la enseñanza desarrollada a través de proyectos reales debido a que los estudiantes, de esta forma tienen acceso a todo nivel posible de aprendizaje. Esto se refiere a los asuntos reales que incluyen, tiempos, recursos, materiales, objetivos, presupuesto, normas, entre otras cosas. Si bien hay proyectos, el diseño requiere de teoría para ser enseñado correctamente, por lo que el docente debe conectar esta con la práctica durante todo el proyecto de diseño. Es importante mencionar que el aprendizaje debe trabajar interdisciplinariamente con la teoría y con experiencia.

En tanto que se planteen proyectos como modelos de enseñanza – aprendizaje existen dos tipos, largos y cortos, estos se hacen para asegurar que los alumnos logren integrar los conocimientos a la práctica. En primer lugar, los proyectos de duración corta tienen la funcionalidad de cubrir toda la serie de temas que es imprescindible para la enseñanza de las diversas formas que el diseño de comunicación puede abarcar. Estos requieren un buen trabajo inicial de contextualización con la temática, los objetivos y todos los factores. En segundo lugar, los proyectos de duración larga posibilitan entrar en un amplio espectro de temas, a diferencia de los cortos, estos proyectos llevan al estudiante a planificar tiempos, etapas, tareas y objetivos a corto y largo plazo. Sin embargo, para favorecer estos modelos de enseñanza, no solo hay que variar entre proyectos cortos y largos, y reales o no, sino también con proyectos individuales y en equipo. El aula de diseño debe comprender y funcionar como un equipo de trabajo, no como una serie de individuos que hacen lo mismo. Por lo contrario, que el docente plantee modalidades de trabajo generando que los estudiantes realicen diferentes tareas va a aumentar el potencial de la clase.

A partir de ello resulta necesario mencionar que, si bien el trabajo grupal es esencial para el taller y que esta modalidad incita a pensar, a hacer y actuar en conjunto, en todo momento el docente debe atender la situación particular de cada trabajo. A lo que Frigerio,

Pescio y Piatelli afirman: “no quedan en absoluto excluidas las actividades y tareas que hacen al seguimiento individual, dado que, sea cual fuere la estrategia pedagógica, los procesos de aprendizaje son procesos personales” (2007a, p. 33).

Si bien se mencionó que el docente es el coordinador del grupo dentro de la enseñanza del diseño, su principal objetivo se encuentra en ayudar al grupo a desarrollarse con el fin de que cada integrante pueda resolver tanto el problema inmediato como todos los que puedan plantearse a futuro (Ander-Egg, 1994e). Se hace importante mencionar, que el docente no debe facilitar la respuesta al problema antes de que el estudiante se haya planteado la pregunta para comenzar su proceso de creación. La tarea del docente reside en estimular la búsqueda de dicha pregunta, tal como lo plantea Caputo es, “reconocer el no-saber como parte de la objetividad de los problemas. En el campo de la problemática no se trata de saber sino de aprender” (1977, p. 276).

Dentro de los objetivos de la enseñanza del diseño, se encuentra hacer que los alumnos se acostumbren a trabajar sobre bases claras y que sean capaces de respetar las consignas que se les dan para realizar un proyecto. Continuando con el modelo de trabajo en proyectos, se considera que estos tienen tres partes. La primera es la introducción, en la que se explica el problema que se quiere enfrentar, es decir, a dónde los estudiantes deben llegar y el contexto en el que se lo hace. Luego, la segunda parte, es la descripción de los objetivos del aprendizaje y finalmente, la tercera es la descripción de las tareas que deben realizar los estudiantes en la cual se incluye un calendario de pasos a seguir y fechas de realización. Se puede identificar que la descripción del proyecto está armada como un contrato entre el docente y la clase. Lo mismo se observó en los contratos entre los maestros y aprendices, sin embargo, en este va a quedar estipulado cómo se desarrollará la consigna.

Es enriquecedor mencionar lo que Frascara menciona sobre el docente de diseño dentro del aula, “la comunidad docente necesita involucrarse en un cuestionamiento... que no incluya sólo lo que se debe enseñar, sino también cómo debe enseñárselo, lo que implica

también cambiar el centro de atención... a cómo deben los estudiantes aprender” (2018b, p. 53).

A modo de conclusión y cierre de esta capítulo que aborda la enseñanza del diseño desde sus inicios, desarrollando la metodología que se utilizaba para transmitir la habilidad de una práctica, se puede decir que, en el diseño la enseñanza implica una transmisión de la información, ya sea mediante proyectos, trabajos prácticos u otras consignas. A su vez, requiere de un aprendizaje que va a implicar el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes. La enseñanza en la formación académica profesional, es decir, en la universidad debe pretender instruir a los estudiantes más allá de los requisitos mínimos obligatorios que se presentan en el ejercicio de la profesión. Los estudiantes deben ser capacitados a lo largo de todos los años de estudio para estar preparados y equipados con métodos que les permitan enfrentar nuevos proyectos y situaciones con profesionalismo y responsabilidad.

Capítulo 3. Enseñanza y aprendizaje del proceso creativo

La enseñanza del proceso creativo debe tener consideraciones específicas, las cuales, por su naturalidad, van a estar relacionadas con los tiempos que lleva el aprendizaje de este y con la etapa de enseñanza que corresponda, en este caso, el aprender universitario. El desarrollo del diseño y de la creatividad en el ámbito profesional requiere fundamentalmente de diferentes estímulos. Para que estos sean los idóneos hay que saber qué es la creatividad y cuáles son las dificultades de la enseñanza de esta. Es fundamental que, en una investigación de tal índole, como es el caso del presente PG, desarrollar e indagar acerca de la creatividad en cuestión a la formación académica. Hay diversas maneras y herramientas para estimular la creatividad y por lo tanto hacer que el proceso creativo, sea más natural y presente menos dificultades. Entonces, en este capítulo, se propone dar a conocer todas las metodologías tanto de enseñanza como de aprendizaje que se desprenden de la disciplina del diseño y se requieren para aprender a llevar a cabo y satisfactoriamente un proceso creativo.

A lo largo de este capítulo, se estipularán, en principio qué es la creatividad, intentando de una forma objetiva y concisa poder definirla por medio de diferentes autores que escribieron y realizaron estudios en base a esto, para sí delimitarla, conceptualizarla pudiendo alegar las problemáticas que esto implica. Continuando, y de la misma manera, es importante que, en este apartado de la presente investigación, se nombren todas aquellas dificultades que se hacen presente durante el aprendizaje del proceso creativo para luego, poder llegar al objetivo de manera más eficaz y de forma eficiente. Es por ello, que en base a las dificultades será pertinente finalizar el capítulo aclarando algunos de los diversos estímulos que se presentan para la creatividad y para resolver dichas problemáticas a través distintos incentivos que constan de arengar al estudiante a desarrollar su creatividad por medio de actividades, estrategias y hasta procesos, los cuales son llevados a cabo por parte del equipo docente y por medio de todas aquellas consignas a realizar.

3.1. Conceptualización de la creatividad

Definir desde una sola perspectiva a la creatividad sería coartar su verdadera función y significado teniendo en cuenta que aplica en diversas e infinitas disciplinas, como también abarca varias dimensiones del desarrollo del ser humano.

El concepto de la creatividad se ha investigado durante gran parte de la historia siendo los campos de la psicología y la pedagogía los primeros en hacerlo. Desde el aspecto del primer campo mencionado, fue utilizado como sinónimo de invención, ingenio, talento, hasta el siglo veinte. A partir de ese entonces, se comenzó a diferenciar a la creatividad de la inteligencia, conceptualizándola como la fluidez de ideas y el razonamiento inductivo, refiriéndose este al proceso creativo,

La creatividad se puede definir, entre más, como un fenómeno que puede ser generado, estimulado y reproducido a nivel social. El ser creativo se lo suele relacionar con una persona, es un concepto utilizado como un atributo hacia dicha persona que muestra particularidades nunca vistas o combinadas de tal manera que se ve diferente. Entonces, sería correcto decir que si alguien presenta las características de novedoso se lo puede identificar como creativo. Sin embargo, esto depende en gran parte de la subjetividad de quienes lo categorizan como novedoso. En el caso de un producto o una colección de indumentaria, está puede ser relacionada con la creatividad dado que está realizada con elementos conocidos pero reformulados de una manera poco convencional, mientras que, a su vez cumple con todos los criterios funcionales y estéticos exigidos. Se nombra al término funcional dado que todo producto o prenda debe mostrar de manera objetiva alguna propiedad práctica.

Dicho esto, la creatividad también puede ser considerada, como lo hace Lévy-Leboyer, como universal siendo esta, inherente al ser humano. “Una disposición a crear que existe en estado potencial en todos los individuos y en todas las edades” (1997, p. 76). Aquí hay una consideración fundamental para la enseñanza del diseño, ya que tomando a la creatividad como Lévy-Leboyer, se puede considerar que los docentes y los alumnos

poseen innatamente dicho atributo. Sin embargo, dentro del aula existen alumnos que se destaquen en presentaciones creativas más que otros. Es por eso que, quienes juzguen a los estudiantes deben reconocer los diferentes niveles de creatividad que pueden presentarse en un grupo de trabajo, en este caso, de diseño. Podría ser, una forma de evaluar la creatividad el impacto que produce lo creado.

Al hablar de grupos de trabajo de diseño, es importante mencionar al psicólogo Guilford, quien se refiere a creatividad como la capacidad de huir de lo tradicional y seguro para crear algo novedoso. (1978, p. 30). Esto se refiere al sentido vanguardista y transgresor que muestra la creatividad y en un aula de diseño hay alumnos que están en la búsqueda de la originalidad constantemente, mientras que hay otros que tienden a trabajar con conceptos más conservadores. Es en estos casos, se pone a prueba el sistema educativo dentro de la enseñanza del diseño, debido a que el docente va a poder favorecer y potenciar a su clase mientras que exija de distinta manera a sus estudiantes. Es decir, no debe intentar cambiar a los conservadores por transformadores de la realidad ni a los transgresores limitarlos, en cambio su objetivo se encuentra en hacerle saber a cada uno cuáles son sus capacidades para hacerlas valer y superarlas.

Por otra parte, se puede describir a la creatividad como un proceso de cambio. Esta particularidad es apropiada para los procesos de creación dentro del diseño de indumentaria. Un diseñador tiene la capacidad de transformar una tipología convencional en una completamente distinta, nueva y original, es decir, la creatividad convierte ya sea a un producto como a una persona, a cambiar haciéndose valer por lo distinto y lo característico de tal (Torrance, 1977).

Al tratarse de un proceso creativo para la realización de una colección, según Alfred E. Taylor (1959a) hay cinco niveles de creatividad en el desarrollo de este, expresivo, productivo, inventivo, innovador y emergente. Se refiere a expresivo a la relación que se establece con el descubrimiento de nuevas formas para expresar emociones, tiene que ver con lo congénito. En cuanto a productivo, se relaciona con el hecho de que la creatividad

transita de una idea creativa a un producto creativo. Luego se encuentra el nivel inventivo, el cual se centra en la utilización original de la experiencia adquirida para percibir nuevas relaciones ingeniosas. Siguiendo, la etapa innovadora es en la que interviene la creatividad, esta va a necesitar de una abstracción fuera de lo común generando cambios que producen originalidad. Finalmente, el nivel emergente, al cual Taylor explica como la “capacidad de absorber las experiencias que son comúnmente aportadas, y a partir de ello, produce algo que es totalmente diferente” (1959b, p. 69).

Los niveles de creatividad que propone Taylor corresponden en cierta forma con los factores que brinda Torrance en sus estudios, los cuales son tres. El primer factor es la fluidez, que hace alusión a las palabras, ideas, asociaciones y expresiones. El siguiente, es la flexibilidad que se refiere a las diferentes categorías de la creatividad, luego la originalidad. Este factor va a ser determinado según la unicidad, tiene que ver con lo auténticamente nuevo. Por último, se encuentra el factor de la elaboración que se refiere al análisis de los detalles. Entonces se puede concluir que la fluidez está en relación con el nivel productivo, la originalidad con el innovador y la elaboración con el emergente.

La creatividad es uno de los aspectos principales dentro de las carreras de diseño y continuando con los procesos de creación, Wallas define las fases por las que el estudiante, diseñador, atraviesa durante tal proceso (1926, p. 156). Estas etapas son cuatro, la primera es la de preparación, en esta se refiere a la recolección de toda la información necesaria para resolver la consigna y explorar todas las dimensiones. Luego, la segunda etapa recibe el nombre de incubación la que Gutiérrez explica como “una etapa de búsqueda y de investigación, donde el inconsciente influye de un modo destacado” (2006, p. 85). Continuando, se atraviesa por la fase de visión o también llamada iluminación, aquí todo el material seleccionado en la primera etapa se va a convertir en conocimiento y así se llega al final con la cuarta etapa de verificación. Aquí, la idea es conscientemente verificada, elaborada y luego aplicada, en otras palabras, implica la extracción de todo el conocimiento adquirido durante el proceso creativo. El autor de este

aporte considera a la creatividad como parte del proceso evolutivo, el cual le permitió a los humanos adaptarse a cada uno de los entornos cambiantes y sobrevivir a través de la creatividad.

A mayor abundamiento, se encuentra el pensamiento de considerar a la creatividad como una habilidad y es De Bono (1970b) quien aporta sus estudios manifestando la creatividad no como una cualidad o talento innato sino como una destreza que puede ser cultivada y desarrollada. Claro que, si se trata de una condición natural, estimularla no tendría un propósito debido a que únicamente dependería del talento natural. Sin embargo, siempre es posible superar el nivel general de creatividad y eso es lo que en las carreras de diseño y en las aulas de esta se debe fomentar en cada consigna y modalidad de trabajo.

Finalmente, como se mencionó al principio del capítulo, la creatividad abarca más de un atributo, más que una habilidad. Se puede decir que es una expresión de determinado objeto, producto o prenda realizada desde otro punto de vista al convencional, la cual no hace falta que sea transgresora o que rompa con todos los parámetros. Sino más bien, se basa en la particular diferencia que tiene del resto, en un impacto que genera a los observadores ya sean estos, docentes, compañeros o consumidores. La creatividad en los alumnos de diseño se ve en la generación de una colección a partir de un concepto, es decir en la materialización de una idea, dado que para lograrla por más conservador o transgresor que sea, se necesita obligatoriamente de creatividad.

3.2. Dificultades en el aprendizaje del proceso creativo

Cuando se habla de proceso de creación se habla de una actividad creativa que llevan adelante los diseñadores para concretar una idea en una prenda o en un producto. Durante el aprendizaje de esta actividad creativa suelen presentarse los conocidos bloqueos creativos. Estos obstáculos van apareciendo a lo largo de todo el proceso, ya sean al inicio plasmados en no saber por dónde empezar, de dónde tomar la idea, cuál es la mejor primera toma de partido. Por ello mismo es fundamental que el primer paso en la

enseñanza-aprendizaje y en la resolución del proceso sea resolver dicho obstáculo pudiendo identificarlo.

Previamente es enriquecedor aclarar cómo se conforma un proceso creativo, cuáles son sus partes y sus periodos. Entonces, antes de comenzar con dicho proceso, se realiza una investigación que consta de tres etapas fundamentales. La primera es la recolección de información que consiste en comprender el objetivo del proyecto definiendo los problemas y soluciones a enfrentar. En segundo lugar, comienza la etapa de generar ideas en base a la información recogida, generar estrategias y diseñar prototipos que deben ser testeados para luego mejorarlos y potenciarlos. Por último, la tercera etapa de esta investigación de diseño es la de implementar y evaluar. El objetivo de esta etapa es medir el impacto obtenido comparándolo con el efecto buscado, es decir, con el objetivo del proyecto.

Una vez atravesado cada una de las etapas, se llega al proceso creativo el cual se puede decir que consta de por lo menos nueve periodos. El primero es identificar una necesidad, la cual puede estar asociada con una necesidad de consumo y tendencia, en el caso del diseño de indumentaria. El próximo periodo y decisivo es establecer objetivos, aquí se define no únicamente cómo debe ser el diseño, sino lo que debe hacer, cumplir, sus expectativas y establecer a dónde se quiere llegar con este. Luego, se crean las estrategias, es decir, se seleccionan los recursos necesarios para obtener favorablemente los objetivos esperados. Se sigue con la recolección y creación de información que es en base al problema del proyecto de diseño, el usuario del producto, los contextos, las oportunidades y las debilidades. Siguiendo con el usuario, el quinto periodo, se centra en el estudio de espectro total de usuarios, es decir, el cliente potencial y deseado que se espera tener, también conocido como el consumidor real. En el sexto periodo se especifican las funciones del diseño, es decir, se piensa qué va a tener el diseño, en qué va a consistir y cómo se va a armar para luego pasar al próximo periodo. Esta es la parte a la cual más rápido se quiere llegar debido a que es la que más entusiasmo genera que es la del diseño y el testeado del prototipo. Este no va a ser el definitivo, dado que se realiza

para ver cómo se ve terminado y cuáles son las cosas que se deben eliminar por su bajo grado de aporte o cuáles aún se pueden seguir puliendo y potenciando para así llegar a la etapa octava. Aquí se produce e implementa definitivamente el diseño final del proyecto de diseño con los arreglos finales y tal cual llegaría al dicho consumidor real. Finalmente, es necesario el noveno periodo el cual se encuentra reservado para evaluar cuáles fueron los resultados y para detallar todos los ajustes en que se deberá continuar trabajando para cumplir mayores expectativas y superarse cada vez más. (Frascara, 2018c)

Continuando con los obstáculos del proceso creativo, se puede decir, que mucho de estos se manifiestan en las correcciones que se hacen de este. En diferentes ocasiones del diseño se evalúa lo que se ve y no el proceso, ante esta modalidad de evaluación los alumnos ante las correcciones observan que hubo fallas durante su proceso que impidió tales resultados. Por ello, es importante que los evaluadores sean quienes participan en el proceso de creación del estudiante para identificar en el momento apto falencias - o virtudes - del mismo sin tener que llegar al final del mismo con resultados desfavorables que provoquen bloqueos creativos en los aprendices.

En la enseñanza del diseño el educador debe preparar herramientas tanto de observación y diagnóstico como de evaluación que posibiliten reconocer dichos impedimentos. Aunque al contextualizar al docente y al estudiante en un ámbito de educación académica profesional y universitaria, es fundamental que el alumno tenga la obligación y la capacidad de autoevaluarse debido a que este ya cuenta con un grado de conocimiento propio y maduración necesaria para reconocer sus dificultades dentro del proceso creativo y con distintos medios resolverlas.

Al hablar de educación universitaria de diseño y de la enseñanza del proceso creativo, es imprescindible que el docente fomente un clima de confianza, ya que si en cambio establece con el estudiante una relación únicamente basada en la transmisión de información. De esta manera, se pierde trabajar a partir del instinto lo cual es necesario para un proceso creativo. El alumno no debe estar dentro de una modalidad de aprendizaje

que está orientado más hacia cumplir con las expectativas externas como pueden ser las del docente, en vez de estar orientado a las motivaciones propias de cada estudiante. Aquí es importante realizar un paralelismo con las clases de diseño de indumentaria en las cuales reiteradas veces sucede que los estudiantes realizan su proyecto creativo pensado como un trabajo práctico académico en base de cumplir con los deseos del docente. Dentro de un aula de diseño, es corriente que se imponga una temática a trabajar y hasta algunas veces la estética también es asignada, por lo que los alumnos se sienten coartados y deciden plantear proyectos que estén alineados con la propuesta y expectativas del docente para finalmente lograr la aprobación. Continuando, la creatividad es alterada cuando comienza a ser condicionada a la necesidad de obedecer las expectativas de otra persona, en este caso del docente. De todas formas, se entiende que en un proyecto real hay consumidores que tienen determinados gustos y el diseñador debe trabajar en ello, pero lo que permite la enseñanza de la creatividad es aprender a superarse sin establecer límites. Lo que se quiere decir es que no debe suceder que las expectativas externas sean a partir de las cuales si inicie el proceso creativo. Tal como menciona la autora del presente PG, lo mismo se puede observar cuando Frascara (2018d) menciona que es fundamental abordar la enseñanza desde la transmisión de información y de estímulos, ya que esta debe ser actualizada, adecuada y pertinente al momento de la clase.

Por otro lado, la práctica del diseño se plantea desde la resolución de un problema dado que el diseño se caracteriza según D. Schön por ser un “pensamiento a partir de la acción” (1992a, p. 49). Puesto que ese problema, en diseño, se resuelve mediante el proceso creativo, se basa en un saber hacer que durante el desarrollo del proceso creativo se van a ir dando los conocimientos y aprendizajes del estudiante. En los talleres de diseño los conceptos son aprendidos durante la aplicación concreta de ese objeto. Lo que se quiere decir con esto, es que el aprendizaje de los alumnos de diseño se va a dar durante todo el proceso creativo, desde que se inicia con un concepto o idea hasta la concreción del mismo. Para referenciar esto, se pretende que el estudiante, según Schön formula que

realice, “desde el principio lo que todavía no sabe cómo hacer, con el fin de que consiga el tipo de experiencia que le ayudará a aprender lo que significa diseñar” (1992b, p. 85).

Mediante la enseñanza del proceso creativo como el desarrollo de un problema, se trata de fomentar una habilidad que está determinada por la práctica. Para ello se considera como problema a una situación que el individuo debe resolver y para ello no cuenta con un camino fácil y directo que lo lleve a la solución. Frigerio en su estudio *acerca de la enseñanza del diseño* menciona que “se busca ir desarrollando este saber dónde el alumno ‘se va dando cuenta’ en el proceso mismo” (2007a, p. 27)

Una buena estrategia para el proceso creativo es que en la formación del diseñador el estudiante vaya considerando diferentes conceptos sobre este como, por ejemplo, ¿cómo fue planteado el problema? y, ¿cómo llego al resultado? El verdadero factor de la creatividad y del diseño se presenta en la estrategia utilizada para resolver el problema. Por lo tanto, aprender a diseñar es hacer diseño, e implica un aprendizaje por medio de la acción y de la creación, para lo que Der Rym explica como “el diseñador es primeramente un solucionador de problemas en los cuales la forma física es el medio de la solución” (1966, p. 37).

Visto y considerando que se plantean los procesos creativos desde la resolución de un problema, resulta útil mencionar a la heurística. Según el arquitecto Breyer (1978) es una disciplina vinculada a la innovación y a la teoría del problema. En este sentido, la heurística estudia los modos de conocimiento comprendido con el fin de desarrollar la capacidad de problematizar. Entonces es correcto decir que la heurística puede abarcar cualquier actividad desarrollada por el hombre y se puede incluir a todas las practicas relacionadas con las carreras de diseño.

3.3. Estímulos de la creatividad

En toda situación de vida y condición del individuo es necesaria la creatividad, pero específicamente en el diseño y de manera obligatoria, tanto la inspiración como la creatividad debe ser intencionada por algo. Esto se debe a que todos los productos y

objetos necesitan ser creados bajo un concepto y una idea, que para llegar a ella es necesario un estímulo apto. Fomentar la creatividad y la inspiración es un acto que puede llevarse a cabo, todos los días, en las distintas acciones del día debido a que tanto los proyectos de cada uno como los vínculos, las pausas son consideradas como posibles disparadores de creatividad. Los proyectos pueden ser relacionados con todo lo que quiere el individuo, en qué piensa, cuáles son las cosas que lo motivan. Mucho tiene que ver con la creatividad, los vínculos que establece la persona con el resto de la sociedad, dado que esto establece gustos y preferencias. Como así también es el caso de las pausas, es imprescindible para la creatividad determinar cuánto tiempo del día es dedicado únicamente a pensar y a partir de allí, observar en qué se piensa, cuánto tiempo y dónde se hace.

En teorías que desarrollan la creatividad se plantea que, “la habilidad que una persona o grupo pueden desarrollar para lanzar más ideas se denomina fluidez. La fluidez se define no solo como una capacidad, sino también como una actitud” (Parra Duque, 2003a, p. 55). Se entiende que el mundo está compuesto por cosas considerando a estas como objetos materiales. A su vez, dichas cosas se asocian formando sistemas y todo sistema, salvo el universo, interactúa con otros sistemas. Por otro lado, toda cosa, es decir, todo sistema, cambia y específicamente nada surge de la nada. Esto último mencionado, explica que las cosas no son ni inventadas ni creadas por sí solas, sino que están hechas a partir de cambios. Son, precisamente, estos cambios los que plantean y proponen los diseñadores en sus proyectos a partir de una idea o un concepto estudiado y trabajado. Para ello, es necesario que la creatividad sea estimulada en todo el periodo del proceso de creación, pero, sobre todo, en el momento de las primeras tomas de partido.

Una idea debe ser consistente, perdurable y sostenible, lo que se quiere decir es que, para poder atravesar todo un proceso de creación con cada uno de sus bloqueos, desgastes físicos, tiempos y costos que conlleva, sí o sí, la idea rectora tiene que ser sólida. Se refiere

a esto, como una idea indestructible aún con sus obstáculos que tiene un objetivo a cumplir completamente posible.

Las dificultades no solo se llevan a cabo y aparecen en el proceso de creación, sino más bien, en la etapa creativa en la cual se debe encontrar aquella primera idea que permitirá avanzar. La gran pregunta es cómo encontrar estímulos de la creatividad y dónde encontrar temas de inspiración que lleven a los diseñadores a encabezar la creación de un nuevo producto.

3.3.1. Técnicas y habilidades

Uno de los métodos más importantes y reconocidos en todos los campos del diseño y la creatividad para el desarrollo de esta, es el *brainstorming*, también conocido como la lluvia de ideas llevado a cabo por Osborn (2003a). Esta metodología para la estimulación de habilidades propicia la creación creativa en grupos de trabajo y la cual consiste en que toda propuesta tenga validez y pueda llegar a ser útil como tema de inspiración a trabajar.

Entonces bien, para llevar a cabo una lluvia de ideas se debe comenzar con el planteamiento de una pregunta, la cual debe ser lo suficientemente sólida para poder generar varias posibles respuestas. El proceso de Osborn presenta una serie de pasos estipulados para hacer funcionar una idea que a su vez sea competente para atravesar todo un proceso creativo. Estos se separan en cuatro, el primer paso consiste en que por lo menos dos de los integrantes del grupo de trabajo anoten todas las ideas que vayan surgiendo en el resto del equipo, incluidos ellos. El siguiente paso, el dos, es que luego que las ideas hayan sido anotadas, deberán poder ser explicadas en una única oración o frase. Es decir que lo que propone este paso, es generar un filtro de las ideas planteadas, debido a que, si necesita ser explicada en más de una frase, según lo que el autor propone, no es una idea apta o lo suficientemente consistente. Continuando, el tercer paso, infiere en que no se debe prohibir o coartar ninguna idea, de ningún participante por más insulsa que parezca. Finalmente, el cuarto y último paso, se basa en la posibilidad de que se

utilicen las ideas de otros como disparadoras de nuevas ideas. Se quiere explicar que una idea sirve de para ser estímulo de otra.

Entonces, esta metodología para el estímulo de la creatividad “puede ser muy útil cuando se quiere llegar a muchas ideas sobre un tema específico y se trabaja en forma grupal” (Osborn, 2003b, p.56).

En las aulas de diseño, se da esta técnica de manera similar en las situaciones de correcciones de entregas. Un trabajo muy cotidiano en las carreras de diseño de indumentaria es la realización de paneles en los cuales se trabaja una temática, una tendencia o un usuario. El estudiante debe presentar estos paneles en un formato estipulado para luego durante la clase de diseño presentarlo ante el resto de sus compañeros. Esto se realiza bajo el método de *enchinchar*, el cual se basa en colgar el trabajo de todos los alumnos sobre las paredes del aula para que cada uno explique en qué se basó para realizar ese panel y cuál fue su idea o inspiración. Por ende, esta metodología de corrección se basa en que todos los participantes de la clase escuchen la devolución del docente a cada uno y además como disparador de conceptos e ideas para replantearse sus trabajos.

De igual manera, hay otras técnicas que estimulan las habilidades creativas que son funcionales. Por ejemplo, cargar un cuaderno de notas encima el cual tiene el objetivo de llevar un registro de todos los sentimientos, citas, notas, bocetos, observaciones y hasta imágenes. Es decir, todo aquello que esté relacionado con el diseño o el concepto/idea rectora del proyecto de diseño. Tanto el pensamiento y el hacer se nutren mediante la observación, el análisis y la autocrítica. Es importante que en dicho registro se tome nota, particularmente de diseños buenos y malos, describiendo por qué fueron registrados y por qué son buenos o malos. De la misma manera, Frascara menciona que “los diseñadores tienen que aprender a aprender. Para ello es necesario estar constantemente alerta, observando y evaluando” (2018e, p. 36).

Como se habló de llevar consigo mismo un cuaderno, algo similar propone Parra Duque (2003b), pero en este caso durante la noche. Este método de estimulación de la técnica se basa en utilizar un cuaderno que registre lo que se va soñando y pensando durante la noche cuando trabaja el inconsciente de manera autónoma. Entonces, para su realización consiste en programar un despertador que interrumpa con el sosiego durante un periodo de sueño profundo, en el cual la persona es capaz de haber tenido entre tres y cuatro sueños distintos. Al realizar esta actividad, dicho cuaderno estará compuesto por el sueño de cada noche y temas relacionado con este. El autor propone reiterar este ejercicio durante un mes completo, como mínimo, y luego con todo el material del cuaderno se pueden identificar conceptos claves para utilizarlos como fuente de inspiración, en este caso para proyectos de diseño. Vale la pena aclarar que el individuo mediante sus sueños descubre interpretándolos que estos le brindan posibles respuestas para la solución de su problema.

Para concluir, se puede decir que hay múltiples técnicas para fomentar la habilidad y para desarrollar la creatividad en nuestras vidas. No es necesario desarrollar cada una de ellas para poder realizar un proceso creativo satisfactorio, sino que, hasta con las técnicas más simples y cotidianas del día a día, una persona es capaz de encontrarse ante un problema y utilizando la creatividad puede llegar a su resolución. Es clave, que está siempre se encuentre abierto a conocer nuevas propuestas, a escuchar, a plantear las cosas desde otro lugar, con una mirada más amplia.

Capítulo 4. La problemática de la enseñanza de proceso creativo

Las disciplinas de diseño indumentaria son enseñadas a partir de la practica proyectual, del armado de un producto o colección para lo cual es fundamental a travesar un proceso creativo. La primera problemática se encuentra en el punto de partida, dado que el estudiante presenta dificultades para saber por dónde empezar, o qué parte de la temática elegir para su proyecto de diseño. Como así también, radica en la dificultad de unir todos los elementos de la teoría del diseño en la práctica incorporando creatividad, innovación, identidad. Es por eso, que la enseñanza tiene que estar centrada en proyectos que acompañen al alumno durante todo el proceso para que atravesarlo resulte explicativo, sistemático y sea posible llegar al producto o diseño final.

En este capítulo se abordan todas las problemáticas de la enseñanza del diseño por ende del proceso creativo en las cuales entran los tiempos académicos que hay para el proceso de diseño, es decir para materializar una idea en un producto de diseño. De la misma manera que presenta problemáticas la evaluación de algo tan creativo como un diseño y como un proceso.

Para ello se realizaron diversas entrevistas bajo tres variables fundamentales para este proyecto de graduación, las cuales son principalmente la enseñanza del diseño, por un lado, el proceso creativo por el otro, y la tercera, metodologías pedagógicas. Los entrevistados fueron Eugenia Bailo Donnet, Diseñadora de Indumentaria recibida en la Universidad de Palermo y Productora de Modas -UP- y docente de la Universidad en el Área de Moda y Tendencia de las cátedras de Diseño de Indumentaria I, Diseño de Calzado II y Producción de Modas I. Como también lo fue, Sofía Meineri, Diseñadora de Indumentaria recibida en la ABM Instituto de Educación Superior en Diseño y Productora de Modas y docente de la carrera de Diseño de Indumentaria en el Instituto de Educación Superior en Diseño. También se entrevistó a María Eugenia Cutrera Lentini, Diseñadora de Indumentaria recibida en la Universidad de Buenos Aires y responsable de tareas de Diseño y Comunicación en ChanZhow World.

En cuanto al Proyecto Integrador y al enfoque pedagógico se entrevistó a Carlos Caram, Arquitecto recibido en la Universidad de Buenos Aires, profesor de Universidad de Palermo en el Área de Formación e Innovación Pedagógica y coordinador del Área de Innovación y Calidad Pedagógica.

A su vez para el desarrollo del siguiente capítulo se realizaron entrevistas no participativas de la Matriz de Guía de Autoevaluación, Matriz de Evaluación para la Presentación del Proyecto Integrador y, por último, la Matriz de Evaluación del Examen Final Regular, las tres pertenecientes a las instancias evaluativas de los Proyectos Integradores en los diferentes momentos del Ciclo de Asignatura.

4.1. Proyectos Integradores de cátedras

En la Universidad de Palermo, la Facultad de Diseño y Comunicación, desde el primer cuatrimestre del año 2019 plantea las materias troncales de cada carrera como ciclos de asignaturas. Este es un modelo de enseñanza que se basa en una nueva proyección de la cursada, transformándola en un ciclo que propone que los contenidos que se dan en un cuatrimestre se briden de forma integradora, rearticulando y reconstruyendo la teoría durante el mismo. Los ciclos de asignaturas están compuestos por la cursada que se desarrolla en cuatro momentos significativos y un examen final regular.

Es importante mencionar la modalidad de enseñanza previa que se presentaban en las cursadas para poder remarcar y diferenciar los enfoques pedagógicos de ambas, como así también, comprender la envergadura y la importancia del cambio. Tal como se mencionó anteriormente, hasta el último cuatrimestre del año 2019, estos, se planteaban a través de diez módulos temáticos con diferentes contenidos, en los cuales se comprobaba la adquisición de la teoría con la ejercitación de trabajos prácticos parciales, tal como menciona Caram – coordinador del Área de Innovación y Calidad Pedagógica de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo – “la lógica estaba basada en transmitir, que el alumno aprenda para que luego lo aplique y es eso mismo lo que no está en el paradigma actual.” (Comunicación personal, 24 de octubre 2019).

El aprendizaje del proceso creativo dividido en módulos donde cada uno dura una cantidad de clases determinada genera una problemática ya que condiciona la extensión del mismo como así también la profundización de este y la libertad del alumno de reflexionar e indagar sobre su propuesta. Esto se debe a que los ciclos lectivos tienen un principio y un final ya que es un tiempo que se encuentra calendarizado con lo cual se debe atravesar los procesos por la dimensión temporal. Puesto que cada etapa del proceso creativo dura un tiempo difícilmente de medir ya que va a ir variando en cada alumno se hace imprescindible dejar de lado la enseñanza basada en una secuenciación de módulos para comenzar a abordarla desde un proyecto que organice el tiempo estratégicamente dividido por momentos y que lo que estructure a este sea la integración de todos los contenidos. Según Caram se habla de integración dado que “el alumno aprende mientras hace y reflexiona sobre lo que hace, como también sobre lo que lee; y lo que lee lo aplica en su proyecto”. (Comunicación personal, 24 de octubre 2019). Lo cual apunta a que el Proyecto Integrador es un método de enseñanza centrado en la reconstrucción constante y en la vinculación de todo el conocimiento en cada una de las etapas del proyecto, como así también del proceso creativo debido a que este es parte del Proyecto Integrador. En efecto, las cursadas mantienen su planificación académica y sus teorías como un proyecto que comienza el primer día de clases y se trabaja hasta el último, “si bien los módulos siguen estando, no se respeta la secuenciación, sino que se plantea el proyecto y se construye el conocimiento junto con la teoría al mismo tiempo que se realiza el proyecto” (comunicación personal, C. Caram, 24 de octubre, 2019).

Como se mencionó al inicio del capítulo, esta nueva metodología de enseñanza para abordar las cursadas se basa en la integración de todos sus contenidos de manera constante, dado que todo lo que se va enseñando simultáneamente se va aprendiendo a través de la realización y del avance del proyecto de cada estudiante. En efecto, busca que los alumnos encuentren y comprendan la teoría en la ejecución de un proyecto ideado por ellos mismos, son los estudiantes los protagonistas de su enseñanza-aprendizaje dado que

van tomando cada teoría y reflexionando sobre ello para luego poder relacionarla con el proyecto. Es por esto que este modelo de enseñanza recibe el nombre de ciclo de asignatura, conforme a que es un círculo en el que el docente le brinda los conocimientos necesarios y el estudiante lo articula juntamente con su proyecto.

La Universidad de Palermo organiza al Proyecto Integrador dividiéndolo en cuatro momentos que funcionan como hitos referentes que se segmentan para que en cada uno de los momentos pasen determinadas cosas y esto funciona también, como se mencionó anteriormente, para que el docente tenga la dimensión temporal de la cursada. No obstante, favorece al alumno para establecerse él una línea de tiempo en su proceso de creación. Como se vio en el capítulo tres, el proceso creativo tiene diferentes etapas, y cada una tiene una duración estimativa que junto con el proyecto el alumno va a poder desenvolverse, planificarse y hasta adaptarse mejor. De ello resulta necesario admitir el cambio favorable que implicó en los alumnos este nuevo abordaje de las cursadas, a causa de la nueva planificación del tiempo dado que este es un recurso fundamental en todo proceso. El hecho de que los estudiantes comiencen con la realización del Proyecto Integrador desde el inicio del cuatrimestre genera que terminen la cursada con un proyecto y ese es precisamente el cambio positivo y favorable, para lo que Caram sostiene haciendo hincapié en que “el Proyecto Integrador redefine el uso del tiempo, redefine lo que es la teoría y la práctica, y sobre todo redefine el enfoque pedagógico”. (Comunicación personal, 24 de octubre 2019).

Se habla de enfoque pedagógico ya que el Proyecto Integrador además de resultar como un modelo de enseñanza que a su vez es un instrumento de evaluación, este, es un recurso pedagógico y es imprescindible destacar esa doble función, tal como lo hace Caram mencionando que:

Es una práctica, pero a su vez un modelo teórico, y esto se da porque la teoría no se hace únicamente con lo escrito. Si yo le doy al alumno una problemática que tiene que resolver a través de su disciplina, la propuesta que me entrega es un modelo teórico de lo que él piensa acerca de ello. El Proyecto Integrador es un modelo teórico, tiene una hipótesis, un desarrollo, una metodología y tiene un resultado. Y, además connota algo, habla de una suposición del alumno acerca del mundo, como una teoría y a su vez es

un recurso pedagógico porque le puede servir a otro estudiante como antecedente para seguir, esa es la riqueza del proyecto. (Comunicación personal, 24 de octubre 2019)

Puesto que la Universidad de Palermo divide al Proyecto Integrador en cuatro momentos, es necesario desarrollar lo que sucede en cada una de estos. El inicio de la cursada, precisamente el primer día de clases, da comienzo del momento uno, en el que se detalla todo lo que va a suceder en la materia. Es decir, se presentan los contenidos a trabajar y la planificación vinculándola con todas las fechas significativas dado que estas son tres, la evaluación del medio término, el cierre de cursada en el cual el alumno entrega el 100%, y la del examen final donde se presenta y se defiende todo el proyecto. Si bien toda información de tal índole está relacionada con lo burocrático, también el momento uno, requiere la presentación del Proyecto Integrador como centro organizador de la asignatura. Asimismo, se continúa con el momento dos que impone la evaluación de medio término, la cual el alumno debe haber llegado al 50% de su proyecto para poder ser presentado ante un foro interno. Esto se refiere a que el estudiante presenta ante su docente y el resto de sus compañeros su trabajo y de esta manera fomentar la reflexión, la autoevaluación junto con el aprendizaje colaborativo y cooperativo generando así una situación de intercambio. En la Universidad de Palermo, las evaluaciones de medio término se realizan en el mes de mayo correspondientemente al primer cuatrimestre y en el mes de octubre con relación al segundo cuatrimestre, es decir en el medio de cada cursada. Es necesario remarcar lo decisivo que es este momento en el Proyecto Integrador dado que el alumno debe llegar a la instancia del medio término con una serie de objetivos alcanzados que llegado el caso que estos no estén presentes y no cumplan con los criterios de evaluación -dispuestos en el momento uno- el estudiante queda desvinculado de la materia.

Por consiguiente, se encuentra el momento tres, en el cual el alumno entrega el Proyecto Integrador y su portfolio de cursada para realizar la evaluación final en la que el estudiante debe demostrar la incorporación de todos los aprendizajes tanto teóricos como prácticos desarrollados durante la cursada por medio del proyecto. Tal como en el momento dos, la modalidad de evaluación es de foro interno y el docente evalúa la calidad y profundidad del

proyecto, como también todas las dimensiones de este para lo que se guía por medio de la matriz de evaluación del momento tres. En esta instancia el alumno debe entregar el 100% de la materia a causa de que es la última instancia evaluativa del proyecto y del portfolio.

Finalmente, el momento cuatro, es el examen final regular que recibe el nombre del 100% plus. Aquí, el estudiante presenta ante una mesa examinadora la defensa de su proyecto, en la cual debe fundamentar cada decisión del proceso. Asimismo, el docente junto a una matriz de evaluación determina las capacidades que tiene el alumno de fundamentar y las estrategias de comunicación que utiliza, para así finalmente atribuirle una nota numérica.

La nueva modalidad de enseñanza de y de planificación de la Universidad de Palermo para los Ciclos de Asignaturas, a través del proyecto “modifica el abordaje pedagógico del conocimiento dado que cambia la manera de aprender, se rompe con la lógica de la transmisión. De que el docente explica, por lo cual el alumno entendió y lo aplica” (Comunicación Personal, Caram, 24 de octubre 2019).

Ciertamente proponer la enseñanza a través de un aprender-haciendo y promoviendo que los alumnos comprendan la teoría y la clasifiquen para sus proyectos, genera en ellos un aprender de forma más responsable y autónoma dado que incentiva a los estudiantes que resuelvan problemas por medio de la generación de un proyecto que requiere de forma obligatoria su resolución y llegar a los objetivos para concluir con la cursada de manera satisfactoria.

En consecuencia, el Proyecto Integrador fomenta tanto a docentes como alumnos a generar procesos de enseñanza-aprendizaje a través del hacer y de la reflexión de forma integradora y reorganizadora. Se puede ver en este método de enseñanza alternativo que hay una diferencia entre el objetivo, el dispositivo y la estrategia, es decir, el dispositivo son los cuatro momentos, el objetivo es más abstracto dado que va a depender de la estrategia que es aplicada por el alumno. El proyecto va de lo más abstracto a lo más concreto en relación de la teoría a la aplicación de una estrategia que como se nombró anteriormente,

la decide cada alumno. Y esto se debe a que a partir de las teorías que proponen las cursadas de la Facultad de Diseño y Comunicación, los estudiantes deciden aplicarla en base a su proyecto y para ello recurren a las estrategias más adecuadas, es por eso que son empleadas por el alumno, porque van a depender del proyecto y del objetivo.

4.1.1. Elaboración de consignas

Tal como se viene nombrando y desarrollando, la inclusión de un proyecto que abarca toda la cursada funciona como un nuevo modelo de enseñanza, lo que permite abordar las consignas de los trabajos y de cada etapa del proyecto desde un punto de vista metodológico diferente al convencional. Cada momento del Proyecto Integrador va acompañado de una serie de consignas que van a ir variando según la asignatura y del docente a cargo de la misma, las cuales los estudiantes deben cumplir. Es por eso que, al hablar de modificar el enfoque con un nuevo proyecto para las cursadas, se hace necesario crear consignas pertinentes para este.

Como todo proyecto y centrándolo en el diseño de indumentaria, se crean consignas que están relacionadas con el armado y la creación de una colección. Se tiende a considerar que para la enseñanza del diseño la consigna más conveniente es aquella relacionada con el aprender-haciendo dado que en una clase de diseño de indumentaria -materia troncal de la carrera de Diseño Textil y de Indumentaria- la enseñanza se desarrolla a partir de un proyecto. Del mismo modo, el proyecto consta de diferentes etapas de aprendizaje las cuales están relacionadas con la resolución de problemas. Crear una colección de indumentaria se plantea desde una problemática, la cual los estudiantes deben resolverla utilizando la creatividad y el indumento como solución de esta.

Esto se puede ver en la creación de consignas según el planteo de obstáculos, tal como menciona Camilloni (1997b) en *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza* se puede esbozar una tipología de enseñanza-aprendizaje según la comprensión, la resolución de problemas y la problematización. Esto se refiere a que se plantea un modelo de enseñanza en base a una resolución de problemas, en este caso el docente es quien formula la

problemática para que el estudiante lo resuelva y llegué a una solución producto del conocimiento que fue aprendiendo durante el mismo. De manera contraria sucede en la problematización ya que no se presenta el problema por completo, sino que el docente plantea una pregunta general y los alumnos deben construir la problemática. En este caso, “el docente tiene el objetivo de que sus estudiantes construyan una problemática pertinente en relación con la cuestión tratada, problemática que es la única capaz de dar sentido a las soluciones halladas” (Camilloni, 1997c, p. 70). Y esta modalidad de enseñanza es la que se observa a la hora de generar consignas para las asignaturas de diseño de indumentaria, dado que, en las cátedras de diseño, el docente plantea una temática y el estudiante debe encontrar y formular una colección en base a un aspecto de esa temática. Lo que se quiere decir, es que a través de la cuestión que impone el docente, el alumno selecciona y toma de ella solo la parte que le interesa para trabajar su proyecto. Mientras que, el docente una vez que haya brindado la temática, cumple un rol de guía durante el proceso de diseño. Asimismo, el hecho de que se le brinde una consigna o propuesta para que los alumnos la utilicen para sus proyectos “es una excusa, es el disparador para incentivar al alumno al inicio de la búsqueda y la aplicación de la teoría aplicada a la práctica”. (Doria, 2014a, p. 39). Resulta imprescindible establecer pautas para la estructuración de los procesos de diseño, como también para que los estudiantes comprendan que es lo que se le pide en cada momento y etapa. “El docente debe tener en claro a dónde quiere llegar con las tareas que deriva al alumno y que el mismo pueda verlo” (Comunicación personal, Bailo Donnet, 29 de octubre 2019). La disciplina del diseño suele presentar dificultades debido a la indefinición de algunos momentos del proceso creativo, por eso es fundamental la creación de pautas, dado que estas mantienen la idea de un todo aún dentro de un proceso de diseño. El objetivo de las pautas es intentar superar dicha indefinición y la intraducibilidad de determinadas etapas del proceso de diseño, como así también, tienen el objetivo de concretizar el problema para resolverlo posteriormente. Adicionalmente, cada pauta establece una relación entre cierto contexto, un problema y una solución (Iglesia, 1996). El

contexto define todas las condiciones a partir de las cuales va a ocurrir el problema y la futura solución, es decir, la situación real en la que el problema se va a resolver. En cuanto al problema, como se fue nombrando anteriormente, es el enunciado que describe todos los objetivos a alcanzar y finalmente, la solución es una especificación de las propiedades necesarias para satisfacer las necesidades – resolver el problema –. Es necesario remarcar que todas las pautas que se establezcan en un proceso de diseño o en una práctica proyectual no van a determinar el diseño dado que, si bien hay límites establecidos generando que se eliminen cierto número de soluciones, al mismo tiempo, se admiten otros diseños posibles. La construcción de la pauta puede formularse por medio de cualquiera de los campos – contexto, problema y solución –.

4.1.2. El Proyecto en Diseño de Indumentaria

Anteriormente se mencionó que la carrera de Diseño Textil y de Indumentaria tiene como asignatura troncal Diseño de Indumentaria, la cual la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo plantea la enseñanza de esta a partir de un proyecto. Esta disciplina que tiene gran contenido práctico debido a que se funde en la materialización de una idea, como ya se sabe, implica un aprender-haciendo y el proyecto de diseño de indumentaria cumple la función de simulacros de experimentación. La asignatura Diseño de Indumentaria se dicta de forma cuatrimestral, y se centra en la creación experimental donde los alumnos comienzan a entender las morfologías como formas que acompañan al cuerpo de manera funcional y de manera descriptiva. A mayor abundamiento, se focaliza la enseñanza en que los estudiantes aprendan a tomar partido, dado que muestra la particularidad de lo que estos quieren expresar brindándole la posibilidad de manifestar su identidad y mirada de la temática. La toma de partido es una toma de decisiones que se establecen para poder expresarlas por medio de la experimentación y así “entender las posibilidades de comunicación que tiene el diseño como disciplina proyectual” (Doria, 2014b, p. 41). Continuamente, se abordan los proyectos de diseño desde el armado de colecciones para que los estudiantes puedan comprender el funcionamiento del diseño

como sistema y como conjunto. Los alumnos a lo largo de cada cuatrimestre de la asignatura Diseño de Indumentaria fueron trabajando en sus proyectos y encontrándose a ellos mismos como diseñadores y como creadores de contenidos dado que cuentan su mirada de una temática por medio de la construcción de una colección de indumentaria.

Al inicio el alumno no sabe ni puede saber lo que significa diseñar. En este proceso de enseñanza del diseño, en esta búsqueda, el alumno, comienza a aprender cosas cuyo significado e importancia no puede captar anticipadamente. Debe buscar el conocimiento a través de la acción es decir debe empezar a diseñar antes de saber lo que está haciendo, acompañado siempre por su docente. (Doria, 2014c, p. 40).

Los proyectos de diseño comienzan cuando el docente impone una temática a trabajar y a partir de ello los alumnos comienzan a tomar decisiones sobre cuál aspecto de ella va a centrar su proyecto. Puesto que “cuanto más claro sea el lugar a dónde se quiere llegar, es más claro para el alumno el camino que debe realizar” (Comunicación personal, Bailo Donnet, 29 de octubre 2019). De ahí, el estudiante, comienza a bocetar, a manifestar sus decisiones y sus ideas por medio de un figurín que muestra su toma de partido. Por lo tanto, se puede decir que el proceso del diseño, es decir el proceso creativo, comienza en un figurín que va a estar vestido de observaciones que tiene diseñador acerca del mundo y de la temática, el alumno imagina en su diseño una idea del asunto en cuestión y una idea de un potencial usuario. Esto muestra que la disciplina del diseño de indumentaria los alumnos verdaderamente aprenden haciendo y de tal manera van incorporando todos los conceptos por medio de la experimentación y así lograr el proceso de enseñanza.

En cada etapa del proceso del diseño por medio de las correcciones y entregas de los estudiantes van a dar cuenta del estado de aprendizaje de ellos. Es imprescindible que para darle vida al proyecto y llegar a la materialización del indumento, la idea rectora, que será la que va a acompañar y en la que se va a centrar el proceso de diseño, este correcta, sea de tal envergadura para alcanzar cada etapa y sea pertinente. Aquí, entre en juego el rol del docente, dado que este debe acompañar al alumno para marcarle las carencias en el caso que así sea, como así también la holgura. Una vez aprobadas las primeras ideas y la idea rectora, comienza el proceso de diseño en el que el alumno a esa idea le atribuye

un usuario y comienza a crear una colección en base a esto. Una colección es un sistema, una serie de conjuntos que responden a dicha idea rectora y obligatoriamente deben estar relacionados entre sí para así formar un todo. Ante esto, un sistema está formado por rubros – que son los mercados de diseño – que van a delimitar la ocasión de uso. En el momento que el alumno comenzó a decidir y a optar por cuales van a hacer los elementos que van a participar en su colección, como la ocasión de uso y sus constantes y variables va a presentar una entrega y el docente decidirá si está aprobada para darle las indicaciones finales antes de comenzar con la materialización propiamente dicha. De esta forma, se puede ver como se aborda la enseñanza del diseño, el docente brinda una temática en base a una problemática, el alumno la adapta y crea una solución.

Luego, la Universidad de Palermo, culmina con los proyectos de diseño en un desfile que muestra la creación de los alumnos. La riqueza de esto se encuentra en que el alumno con la consigna impuesta por el docente crea un proyecto de diseño, una colección de tres conjuntos. Del mismo modo que sucede en los Proyectos Integradores de las cátedras “el proyecto propone ante una misma consigna soluciones divergentes, a diferencia de otros instrumentos de evaluación que hay una única respuesta posible, en el Proyecto Integrador tenes ante una consigna, diversas soluciones y todas pueden estar correctas” (Comunicación personal, Caram, 24 de octubre 2019). La riqueza continua en que, de la misma consigna cada alumno encuentra una solución y una alternativa de diseño diferente, dado que en el proyecto de diseño participa la identidad de cada uno, como su mirada sobre la temática en cuestión, como también del mundo, todos sus saberes previos.

4.2. Formación diseñador-artista

A lo largo de todo el PG se fue mencionando los distintos abordajes de la enseñanza del diseño como también se mencionaron los distintos modelos de enseñanza y aprendizaje. Se nombró, asimismo, la transmisión del saber y del diseño como una habilidad. Consecuentemente, al hablar de habilidad se tiende a pensar y a relacionar la técnica con el arte. Sin embargo, la línea divisoria entre el diseño y el arte establece una separación

entre técnica y expresión que de igual manera la pregunta de qué es el arte plantea una cuestión inagotable.

Formar a los diseñadores como creadores de arte propone una contrariedad en los enfoques pedagógicos de la enseñanza del diseño. El arte con el diseño se asimila por el impulso que le incita desde adentro, tanto al diseñador como al artista, a trabajar de una forma expresiva. Sin embargo, la forma de trabajar de ellos es diferente ya que al arte se lo relaciona con la autonomía y esto se puede ver en que el diseñador “está volcado hacia fuera... mientras que el artista se vuelve hacia dentro, hacia sí mismo” (Sennet, 2008g, p. 86). Por lo tanto, se puede considerar al artista como un ser solitario y este es uno de los rasgos más distintivos de que se dan entre ellos, dado que en un taller de diseño se hace imposible trabajar de forma solitaria. En este caso, desde los inicios, el taller del artesano estuvo lleno de asistentes, que de la misma forma trabajan hoy los diseñadores. Entonces, una vez expuesto esto, es imprescindible mencionar que enfocar la enseñanza en formar a un diseñador como artista, como ser solitario que trabaja de forma creativa y exitosa, desconoce el valor del trabajo sistemático, del trabajo en equipo.

La enseñanza del diseño y el aprendizaje de esta disciplina tiene la necesidad de formar a los estudiantes como diseñadores que trabajan en equipo, dado que queda obsoleto e impone una carencia mostrar al diseñador como el único creador de una colección. Fomentar el trabajo colectivo en las instituciones académicas resulta obligatorio, dado que el éxito de una colección, de un conjunto o de un proyecto, no está únicamente en el estudiante. Este es quien idea el proyecto, toma cada una de las decisiones que repercuten en la materialización del producto, sin embargo, cuanta con todo un equipo. El estudiante, al estar en una situación de aprendizaje, suele cumplir cada rol del taller de diseño, pero en una experiencia real, trabaja con un equipo que incluye modelistas, talleristas, bordadores y muchos más. Es justamente por esto, que enfocar la enseñanza a formar a un diseñador como único receptor del mérito y considerarlo como trabajador autónomo, acorta los límites tanto de la enseñanza como de la exigencia que tiene el estudiante de

aprender a delegar. En un proyecto de diseño, ya sea un simulacro de experimentación educativo o real es necesario contar con un equipo de trabajo. La primera tarea del estudiante-diseñador, es idear una colección y pensar funcionalmente cada prenda, desde los tejidos que va a presentar, los accesos, los avíos y materiales. Luego, la siguiente tarea y no menos importante, es elegir su equipo de trabajo. Es tan importante el trabajo del diseño, como el de delegar, dado que a ese grupo determinado de personas se le va a entregar un trabajo de creación. Hay un modelista, en el caso que sea necesario que es quien se encarga de los moldes de las prendas y un tallerista que se encarga del corte y de la confección. Mínimamente, en un taller de diseño se encuentran esas personas, por eso el estudiante durante su formación tiene que aprender a tratar con ellos, como así a trabajar de forma conjunta y colaborativa. Es esto mismo la diferencia radical que hay entre el artista y el diseñador, si bien los dos trabajan en composiciones visuales y generan una expresión artística, el artista trabaja de forma autónoma. A mayor abundamiento, otras de las diferencias que se presentan entre los campos del arte y del diseño es que este último mencionado, obligatoriamente se rige por parámetros que varían a la hora de crear y diseñar debido a que el diseño trabaja para cumplir una necesidad y una funcionalidad. En conclusión, la formación diseñador-artista propone enfoques contrarios a la disciplina del diseño de indumentaria, dado que desacata todo lo expuesto en el primer capítulo del PG en donde se expone la necesidad de trabajo en equipo y de forma interdisciplinaria en la enseñanza del diseño.

4.3. La evaluación de la creatividad

Al hablar de creatividad se hace de forma cuasiautomática relacionar tal concepto con la subjetividad. Para considerar algo creativo entran en juegos distintos conceptos y parámetros como lo distinto y como la originalidad por lo que sea hace incomprendible considerar que algo tan subjetivo como la creatividad puede ser evaluada. Por lo consiguiente, la creatividad sí puede ser evaluada, en sus apreciaciones se valora lo creativo no únicamente desde lo original y distintivo como el producto final, sino también el

proceso que se hace para llegar a tal. Como se viene mencionando, lo creativo puede ser evaluado y corregido de manera que estimule el proceso creativo en vez de problematizarlo. Esto se refiere que las correcciones que brindan los docentes deben fomentar la continuación de la idea y darle al alumno las herramientas para que continúe con su proceso sin obstaculizarlo. A partir de ello resulta necesario mencionar que

El alumno debe admitir que en su proceso creativo se inmiscuya el docente que lo corrige, lo evalúa y lo critica. Y el docente debe aceptar que el alumno lleve adelante un proceso de proyección, de modelación de un objeto de indumentaria-textil que lo mostrará a él como diseñador. (Doria, 2014d, p.40).

La evaluación en general cumple diversas funciones y no únicamente para el alumno, sino también para el docente y para la institución académica, debido a que los docentes por medio de la evaluación pueden realizar una autocrítica de su enseñanza. La escala y la profundización de los proyectos de diseño hablan tanto de la capacidad de los alumnos de crear como así también de los docentes siendo los encargados de estimular dicha creatividad y compromiso con la disciplina. Ahora bien, desde el punto de vista pedagógico y actual es necesario fomentar la evaluación desde la reflexión, el crecimiento del alumno y desde el impulso a seguir. En base a esto, Caram hace hincapié en que el parcial no es el modo de evaluación para el paradigma de la educación actual, dado que “el parcial no es un modelo teórico como el proyecto, no es la mirada del alumno sobre la problemática, sino que es responder las respuestas previstas y eso no genera teoría” (Comunicación personal, 24 octubre 2019). De esto se concluye que todas las correcciones, considerando a estas instancias como evaluación dado que hay un intercambio entre alumno y docente, deben ser “elaboradas teniendo en cuenta los objetivos, los contextos, los usuarios y las situaciones de uso del producto de diseño” (Frascara, 2018f, p. 15)

Por consiguiente, todo proyecto de diseño en los que intervienen procesos creativos y subjetividad necesariamente deben ser evaluados para poder determinar si es adecuado o no para alcanzar el objetivo esperado por el alumno y por la instancia de la disciplina. Además, también se hace obligatoria la evaluación debido a que esta permite mejorar el proyecto y aprender de los errores y justamente por ello es irremplazable el rol del

docente. En esta instancia el docente debe definir con claridad cuáles son todos los cambios que se quieren producir para mejorar el proyecto. Sobre esto opina Meineri, Diseñadora de Indumentaria y docente de la carrera en la ABM Instituto de Educación Superior en Diseño, “hay que tratar de analizar objetivamente si el alumno comprendió el tema que se está tratando y fue capaz de llevarlo a la práctica aportando algo nuevo, algo que sorprenda y que deje plasmado su estilo” (Comunicación Personal, 7 de octubre 2019). La enseñanza del diseño y las instituciones académicas que forman profesionales deben incorporar la evaluación para fomentar el crecimiento de los alumnos. La evaluación debe estar centrada en el proceso que hace el estudiante sobre su idea rectora. Es decir, tiene que mostrar en su proyecto que, a través de la fusión de la teoría con la práctica, encontró la forma de expresar su idea y su teoría, como también debe cumplir con los objetivos predispuestos por el docente, y los que se propuso el alumno al comienzo del proyecto. Evaluar un diseño no es solamente opinar sobre si es innovador y si esta confeccionado en las condiciones aptas, sino, es corregirle al estudiante si está de acuerdo a su estética, a su idea, a su situación de uso. Es justamente sobre lo recientemente expuesto, lo que Frascara menciona en su libro *Enseñando diseño*, “si no incluimos la evaluación en la educación de los diseñadores, formamos profesionales incompletos que creen que el trabajo se termina cuando se entregan los diseños al cliente” (2018g, p. 29).

Otro factor importante en la evaluación en las disciplinas de diseño de indumentaria es lo que propone la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo en el Proyecto Integrador incluyendo matrices de evaluación para los momentos tres y cuatro para los docentes como también una matriz de guía de autoevaluación para ser completada en este caso por los propios alumnos. Estas matrices (Universidad de Palermo 2019a) están elaboradas según siete indicadores de calidad lo cuales son, escala desarrollo y profundidad, idea y planteo conceptual, originalidad creatividad e innovación, calidad técnica y presentación formal, terminología profesional y discurso disciplinar, producción colaborativa interdisciplinaria e, integración de conocimientos.

En el caso de la Matriz de Guía de Autoevaluación (Cuerpo C, Figura 4, p. 16) se la entrega al alumno para la presentación del momento tres. En cuanto a lo fundamental de esta matriz, es que esta presentada en primera persona y se autoevalúan tres ejes, el Proyecto Integrador, la fundamentación y el compromiso con el aprendizaje. Por medio de esta matriz el alumno evalúa su Proyecto Integrador al mismo tiempo que su compromiso durante toda la cursada. Esta forma de autoevaluación el estudiante la hace según diferentes criterios de creatividad, alcance y presentación. Lo cual apunta hacia la conclusión de que este instrumento de evaluación promueve la mirada crítica de los alumnos de su propio proceso de aprendizaje. Tal como se mencionó a lo largo del PG, el docente cumple roles y tiene un contrato con sus estudiantes de brindar herramientas, contenidos y la teoría necesaria, no obstante, él no es el único participante el proceso de enseñanza-aprendizaje ni el único responsable. Por lo tanto, no solo debe hacerse una evaluación para comprobar el dominio de la teoría, sino el propio estudiante debe evaluarse a sí mismo para demostrarse si está siendo responsable con su aprendizaje. La autoevaluación por parte del alumno implica una mirada completamente objetiva, reflexiva y crítica de su proyecto y propio trabajo. Es hasta más objetivo la evaluación propia que la del docente, dado que el único en saber el tiempo que le dedico al trabajo, la seriedad y el compromiso es el alumno más que el docente. Asimismo, promueve la propia maduración del alumno como estudiante-sujeto en proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, él se encuentra en un proceso que el docente le debe brindar la teoría para poder aplicarla y aprenderla, sin embargo, en la formación académica profesional, se requiere que el alumno sea maduro en su compromiso con la disciplina para poder llegar a un rendimiento alto.

Por otro lado, la Matriz de Evaluación para la Presentación del Proyecto Integrador (Cuerpo C, Figura 5, p. 17) pertenece al cierre de cursada del momento 3. En esta matriz, el docente evalúa el cierre de cursada del alumno por medio de diferentes criterios de evaluación que a diferencia de la Guía de Autoevaluación son menos y más específicos. Estos criterios de evaluación son cinco y están armados según todo el trabajo de la cursada en cuanto a su

Proyecto Integrador. Los cinco criterios recién mencionados son la idea, la originalidad y creatividad, la profundidad, calidad y presentación y, la producción colaborativa interdisciplinaria. Esto permite que la corrección del docente sea clara, concisa y determinante debido a que los criterios de evaluación son específicos. Como también, continúa implicando una mirada objetiva.

Finalmente, la última matriz del Proyecto Integrador es la Matriz de Evaluación del Examen Final Regular (Cuerpo C, Figura 6, p. 18.) asignada para el momento cuatro también conocido como 100% plus. Principalmente, en esta matriz a diferencia de la Guía de Autoevaluación y al igual que la Matriz de Evaluación del momento 3, es el docente quien debe seleccionar y corregir según los determinados criterios de evaluación. En esta matriz los criterios de evaluación son los siete indicadores de calidad de la Universidad de Palermo (2019b). Y esto se debe a que hay que tener una mirada más específica que la que ya se tuvo en el 100% dado que, en esta instancia, se corrige únicamente el examen final que es el producto del Proyecto Integrador. Continuando con esto, las correcciones y calificaciones que se hacen en esta matriz hacen referencia hacia lo puntual y como ya se mencionó, a lo específico.

Volviendo a la evaluación en la enseñanza del diseño, generalmente son de forma grupal dado que por medio de esta modalidad todos los alumnos van aprendiendo en base al proyecto del compañero y van buscando las respuestas a la problemática en forma conjunta. Al evaluar el diseño y la creatividad, se corrige “la participación, la actitud, el entusiasmo, la autogestión, cumplimiento de la consigna -dada por la cátedra- plazos y términos, la presentación, la representación, y la defensa de su proyecto” (Doria, 2014e, p. 44). Un ejemplo vinculado a la evaluación de forma grupal es el conocido concepto de *enchinchar*. Por medio de esta corrección, todos los alumnos cuelgan sus trabajos en las paredes del aula, exponen su trabajo y observan la corrección y la producción del resto de los compañeros. Este concepto constituye diversas posibilidades reflexivas de las cuales se pueden enunciar las siguientes. En primer lugar “la posibilidad de producir una

conceptualización por asociaciones o analogías de resolución” (Frigerio et al., 2007c, p. 38). Lo contrario sucede en las correcciones que se hacen de forma individual, desgastando tiempo y generando particularizaciones. Y, en segundo lugar “la participación efectiva de los alumnos” (Frigerio et al., 2007d, p. 38).

La evaluación entre pares y de forma grupal desarrolla habilidades de interacción entre el alumno-docente y entre alumno-alumno, como así también propone un aprendizaje activo brindándole al estudiante la oportunidad de cotejar sus ideas con las de otros miembros de la clase, relacionando las problemáticas que se presentan en los procesos de cada uno y fomentando la ayuda.

Indudablemente, es obligatorio incluir instancias de correcciones y de evaluación en la enseñanza del diseño, dado que la creatividad presenta distintas problemáticas que son capaces de resolverlas por medio de estas.

Capítulo 5. Propuesta didáctica-pedagógica sobre el proceso creativo

Durante toda la investigación del presente Proyecto de Graduación, la autora, fue desarrollando diversos modelos de enseñanza y propuestas pedagógicas que acompañan a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Diseño Textil y de Indumentaria. Por esta razón, este capítulo se abordará comenzando con un diagnóstico de cómo se presenta y se emplea la enseñanza del diseño actualmente teniendo como antecedente y tomando como parámetro toda la investigación previa en los cuatro capítulos anteriores. De la misma manera, se evaluará cuáles son las fortalezas de esta, como así también las debilidades que se exhiben en la formación académica universitaria de la disciplina del diseño. Consecuentemente, también se analizarán todas las estrategias didácticas y pedagógicas que aparecen en esta enseñanza que incluye infinitas maneras de diseñar y todas son correctas.

En base a todo esto, y para concluir con el presente PG que promueve la enseñanza del diseño, la autora plantea una propuesta didáctica y pedagógica alternativa para las cátedras de Diseño de Indumentaria que se encuentran durante el primer año de la carrera. Se decide que sea al inicio, porque es el momento en el que el alumno y además ingresante, más dificultades muestra debido a que no está acostumbrado a atravesar un proceso de creación y mucho menos, aún no posee las herramientas para desenvolverse en una disciplina proyectual.

Es por esto, que el docente debe acompañar el recorrido de dicho alumno ingresante, para formarlo de la mayor cantidad de instrumentos y recursos para el resto de su carrera como así también a menor plazo, para poder llevar a cabo sus primeros procesos de diseño. El objetivo de esta propuesta es brindarle al estudiante una consigna clara, con un inicio del proceso consistente que le permita trabajar durante toda la cursada con cierta comodidad y disfrutando de la acción de llevar una idea al papel y luego verla materializada.

5.1. Diagnóstico de la enseñanza del diseño

A lo largo de todo el Proyecto de Graduación se fueron desarrollando los distintos modelos de enseñanza-aprendizaje, como también los distintos abordajes de la enseñanza del diseño. Esta comenzó a desarrollarse por medio de los artesanos en la Edad Media transmitiendo los saberes de la profesión, oficio en ese entonces, como una habilidad y una técnica capaz de ser aprendida. Técnica que en la actualidad se enseña durante, por lo menos, cuatro años, en un ámbito de formación académica profesional como es el caso de la Universidad de Palermo. Y tal como se fue mencionando en el anterior capítulo, y como se fue investigando a lo largo de todo el PG, esta enseñanza presenta dificultades, sin embargo, para estas se fueron optando por metodologías, propuestas pedagógicas, enfoques y armado de clases para favorecer a la enseñanza del diseño. A partir de lo mencionado en los cuatro capítulos previos se entienden y se comprenden distintas modalidades de enseñanza y de propuestas de la actualidad en las disciplinas del diseño. Entre ellas, se encuentra el método de evaluación de la Facultad de Diseño y Comunicación para las asignaturas de Diseño de Indumentaria conocido en la Universidad de Palermo como *jury*. Esta instancia de evaluación funciona como un hito en el proceso creativo y en el Proyecto Integrador se la encuentra en la evaluación del medio término. Entonces, el *jury*, es un modelo que se basa en que los alumnos lleguen a dicha instancia con una colección de tres conjuntos basada en la consigna dada por el docente y por la estética de cada uno -tal como se fue mencionado anteriormente-. A diferencia del resto de las correcciones que hacen los docentes sobre el avance y el producto final del proyecto de diseño, en el *jury* las personas que evalúan tal proyecto son externas a su cursada. Lo que esto quiere decir, es que no es el docente a cargo de la asignatura quien evalúa, sino docentes ajenos al proceso del alumno y a la cátedra. Esto mismo, se puede ver y comprender desde lo que se investigó en la enseñanza del diseño como una habilidad, los artesanos cuando debían demostrar sus conocimientos eran evaluados no por su maestro artesano sino por artesanos del gremio. Esto es importante debido a que en un proyecto

de diseño se requiere miradas objetivas y críticas para poder intensificar la propuesta de cada alumno, no solo desde la creatividad o innovación, sino desde las teorías del diseño, del color, o desde la morfología, entre otras. Esta nueva variante de evaluación funciona como un jurado que observa la creación del estudiante, escucha la propuesta en la que se basó y reflexiona sobre si lo que ve tiene relación con lo que escucha, si hay un buen uso de los recursos para mostrar lo que el alumno quiere. Como también, en el caso contrario, le hace notar aquellos inciertos y darle las herramientas para que los cambie produciendo así, una corrección completamente objetiva de la creatividad y del diseño por parte de los docentes.

Del mismo modo, en el diagnóstico de la enseñanza del diseño, se puede observar la necesidad de incorporar a las modalidades de trabajo, las tareas grupales. La práctica grupal en la formación de los estudiantes es fundamental debido a que en su desarrollo profesional se cruzarán con que deben aprender a trabajar en un equipo, colaborando e intercambiando ideas. Además, trabajar en equipo, como ya se vio, implica una participación activa de los alumnos y además una integración del conocimiento a través del debate constante y de la discusión de opiniones. A partir de ello, el trabajo grupal promueve que los alumnos tiendan a ser capaces de dialogar y llegar a acuerdos, lo que funciona como ensayo para su salida profesional. Por otro lado, al hablar de modalidades de trabajo, otra propuesta fundamental para las disciplinas del diseño es la realización de proyectos en base a una problemática debido a que diseñar se centra en una necesidad, y además “el diseño es reflexión, es investigación, es inspiración e introspección” (Comunicación personal, Meineri, 7 de octubre 2019). El modelo educativo se fundamenta, como se observó, a lo largo de todo el Proyecto de Graduación en el aprendizaje basado en problemas, por lo tanto, todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe incitar a la indagación del conocimiento y debe ser realizado de forma corresponsable entre el docente y el alumno.

Por ello, en base a las dificultades que se identificaron durante la investigación y desarrollo del cuarto capítulo, como es el caso de la falta de tiempo para los alumnos de desarrollar un proyecto de diseño, tal como menciona Meineri, “la asimilación del proceso de diseño muchas veces lleva un tiempo mayor, dependiendo de cada alumno, porque se requiere prueba y error, investigación, aprendizaje trabajo en clase y en la casa” (Comunicación persona, Meineri, 7 de octubre 2019). Por ello, se comprende la necesidad de replantear el abordaje de determinadas disciplinas de la Facultad de Diseño y Comunicación en un proyecto que propone integrar todos los contenidos de la asignatura desde el primer momento como es el Proyecto Integrador propiamente dicho. Este cambio favorece al alumno, dado que es una propuesta pertinente y adecuada para la enseñanza del diseño. Las instituciones académicas universitarias que forman profesionales en el campo del diseño buscan “favorecer la construcción del saber por parte de los estudiantes, propiciando en ellos la capacidad de aprender, centrándose así en el compromiso de formar individuos con la capacidad de aprender constantemente” (Fresán Orozco, 2005, p. 23). Resulta imprescindible que las metodologías educativas utilizadas en la enseñanza del diseño estén centradas en el aprendizaje de los alumnos, y esto, teniendo en cuenta los antecedentes se pueden identificar a lo largo de toda la investigación. De la misma manera, dichas metodológicas, deben fomentar la formación de estudiantes como sujetos comprometidos con cada etapa del proceso de diseño, por ello, es necesario que la participación de ellos sea activa y de buena predisposición constantemente. Continuando con la educación universitaria del diseño de indumentaria, esta apuntala denota un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el eje es, además del estudiante tal como se fue desarrollando previamente, sea tanto la indagación como la búsqueda y apropiación del conocimiento y necesita que esto sea una tarea para desempeñar conjunta y corresponsablemente entre los docentes y los alumnos. (Martínez de la Peña, 2014a). A mayor abundamiento, el programa y la planificación académica junto con sus metodologías y modalidades de enseñanza de la carrera de Diseño de Indumentaria, busca

conformar el modelo pedagógico en base a un proceso de diseño el cual sea un modelo flexible, centrado en el sujeto que aprende, es decir el alumno, y promueve la búsqueda de la innovación constante. El objetivo de esta es consolidar los simulacros de experimentación que son los proyectos de diseño y se busca en estos que:

El alumno sea capaz de reconocer y aplicar los conocimientos adquiridos, para el planteamiento y formulación de un proyecto... además de que el alumno adquiera y aplique nuevos conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos en la solución de problemáticas en el campo del diseño. (Martínez de la Peña, 2014b, p. 121).

Es por esta razón que el modelo educativo de las disciplinas de diseño se centra en los alumnos, y por ello deben ser la parte más activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a que para la correcta y adecuada enseñanza del diseño se requiere de un proyecto dinámico a través del cual los alumnos participen constantemente en la incorporación de su conocimiento. El cual, puede ser estimulado por diversos factores, tal como se desarrolló durante el primer capítulo del presente Proyecto de Graduación, pero sobre todo debe ser estimulado por los profesores a cargo de las cátedras de Diseño de Indumentaria. En cuestión al diagnóstico del rol del docente, este, consiste en acompañar a los estudiantes de manera tal que se le brinden durante la cursada todos aquellos contenidos que ellos requieran para llevar a cabo su proyecto de diseño. De la misma manera, el docente debe promover una asesoría constante mediante asiduas correcciones durante todo el proceso. Se considera correcciones por parte del docente, todo tipo de instancia evaluativa, de observación, guía y consejo para el alumno.

Para abordar los contenidos de esta disciplina se plantean, también, metodologías que se relacionan con la exposición tanto del contenido teórico y obligatorio por parte del docente como también de los estudiantes para continuar incitando el debate, el aprendizaje colaborativo y el intercambio de opiniones. Finalmente, en cuanto a la evaluación, el hecho de que no sean esporádicos y el docente este comprometido en guiar al alumno genera que estos tengan una clara percepción de los resultados, a dónde quiere llegar con su propuesta de diseño y sobre todo una observación de si verdaderamente están creciendo en su proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, si están aprendiendo a aprender.

5.1.1. Fortalezas y debilidades

De acuerdo con lo investigado y a los antecedentes de la enseñanza del diseño, se pueden encontrar en esta, diferentes fortalezas y debilidades que hacen que haya aspectos a mejorar, a replantear y hasta mantener para una correcta enseñanza de la disciplina. Entonces, en cuanto a las fortalezas, se pueden encontrar en este grupo, la gran cantidad de estímulos que hay para la creatividad. En el diseño, se requiere entre tantas cosas, de la creatividad e innovación, la cual puede ser encontrada y fomentada por diversas propuestas e incitaciones, tal como se fue desarrollando durante el tercer capítulo. Esta fortaleza da el pie a otra que están relacionadas entre sí, que es la interdisciplinaridad que se puede establecer entre el diseño y otros campos relacionados con este y no también. Lo que se quiere decir, es que trabajar en el campo del diseño de indumentaria, permite en cada proyecto, trabajar con otras asignaturas, temáticas, teorías que tengan que ver con el diseño o no. La cantidad de conceptos, teorías y demás que se pueden extraer para trabajar durante el proceso de creación, son infinitas, es decir, se puede nutrir el proyecto de diseño con incalculables campos exteriores. Por ende, es una de las fortalezas más importantes, debido a que hay una fuente de inspiración en el mundo exterior al campo del diseño, que permite abordar temáticas innovadoras y completamente existente. Es muy común conceptualizar al diseño de indumentaria, como una disciplina que se nutre de un sinfín de asignaturas del campo de la fotografía, del campo del diseño gráfico, como también del marketing, de la publicidad, arquitectura. Entonces, esta conceptualización que se realiza, se la puede concluir como cierta, debido a que el diseño de indumentaria tiene un número ilimitado de asignaturas, campos y abordajes posibles para poner en marcha un proyecto de creación. Todo esto, también se relaciona con la divergencia que se presenta en las creaciones de los diseñadores-estudiantes debido a la simple razón de que no hay un único método para llevar a cabo un diseño, como tampoco se puede dar una repetición entre dos alumnos del mismo proceso creativo. De igual manera, cada estudiante, cada mente creadora de contenido y proyectos de diseño, no atraviesa el

mismo proceso creativo, por mucho menos, llega a los mismos resultados y esto no quiere decir que por ello vaya a estar erróneo. El campo del diseño es tan amplio, como también lo es la cantidad de soluciones que se pueden presentar ante una misma problemática, estipulada por el docente a cargo, en una clase de la asignatura en cuestión. Es de aclararse, que no hay un único resultado acertado, sino que, considerando cada proceso y cada objetivo como diferentes maneras de abordar una misma problemática, es lógico esperar diferentes propuestas y resultados por parte de los estudiantes de diseño. Tal como se viene nombrando, el proceso de diseño no tiene una única respuesta válida o un solo camino a seguir, a través de este, los diseñadores-estudiantes construyen una mirada acorde y una alternativa propia sobre determinada problemática.

A mayor abundamiento, otra de las fortalezas que se pueden destacar de la actual enseñanza del diseño, es el rol del docente. A comparación del resto, en la disciplina del diseño la relación que se establece entre el docente y el alumno es diferente a cualquier otra, como también sucede de igual manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel educativo dado que es distinto al resto. Esto, se puede ver debido a que el docente tiene responsabilidades y cumple el rol de más que un guía, en un taller de diseño -tal como se desarrolló en el segundo capítulo en la enseñanza del artesano- el alumno se pone a mera disposición del docente para que este lo instruya en el campo del diseño -en el taller del artesano, el aprendiz se entregaba a su maestro para que este le enseñe a adquirir determinada habilidad-. A partir de ello resulta necesario admitir que son los propios docentes quienes le atribuyen “la impronta a la enseñanza del taller” (Cravino, 2018, p. 168).

Es por esto que, es necesario ir alternando de profesores a lo largo de toda la formación universitaria, para poder salir de una zona de confort y entrar en una nueva relación que proponga nuevos objetivos y nuevas formas de observar y entender la disciplina del diseño de indumentaria.

Por otro lado, también se pueden encontrar en la enseñanza del diseño, diferentes dificultades. La primera, y no por ello la más importante, es la deducible falta de tiempo que se establece en un cuatrimestre de cursada para llevar a cabo un proceso de diseño. Si bien se llevan a cabo planes para planificar el tiempo de una forma más abarcativa, el aprendizaje es infinito, además en un proyecto de diseño educativo, los tiempos de materialización no son los mismos que los académicos y allí se produce un choque. Enseñarle al alumno a planificar sus tiempos para idear una colección, plantear los recursos y tejidos que va a utilizar y por lo tanto planificar el tiempo restante para la materialización de esto, lo ayuda a ensayar lo que será su salida al ámbito profesional. De todos modos, no hay que dejar de remarcar que los estudiantes están en un ámbito de enseñanza-aprendizaje por lo que obstruirlos con los tiempos hace que se sientan ganados por este y no poder planificar de la correcta manera.

También, de todo lo mencionado previamente se puede observar que la falta de material bibliográfico en las cátedras de Diseño de Indumentaria se presenta como una dificultad para la enseñanza, dado que todo proceso de diseño o práctica proyectual debe ser sostenido y acompañado por un marco teórico. En todo producto, hay una teoría aplicada que da forma a este a través del proceso de creación. “La teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica, es una práctica” (Foucault, 1999b, p. 107). Es decir, la teoría junto con la creatividad que añade cada estudiante y el uso de determinados recursos da lugar al producto de diseño. Sobre esto también opina Meineri, quien sustenta lo anterior nombrado por la autora del PG, mencionando que:

La mayor dificultad se encuentra en que el alumno pueda vincular la teoría con la práctica. Es decir, a través de la teoría explicada por el docente, poder llegar a un resultado práctico que, a su vez, incorpore creatividad y, sobre todo, identidad propia. (Comunicación personal, 7 de octubre 2019).

Por consiguiente, sea hace necesario aclarar que la falta de material bibliográfico, por elección del docente a cargo, en las cátedras pertenecientes al diseño de indumentaria no implica que la disciplina no este sustentada por un marco teórico. Aunque en estas asignaturas de Diseño de Indumentaria -las cuales se mencionaron que son troncales de

la carrera- presenten un ínfimo sustento teórico adecuado, vale fundamentar que contrariamente la disciplina sí presenta un marco teórico que la sustente. A pesar de todo, la ausencia de la teoría en la enseñanza de dicha disciplina, basada en el diseño proyectual, muchas veces está justificada por la falta de tiempo y la intención de comenzar el proceso de materialización lo antes posible y así llegar a un producto presuntamente correcto. Todo esto, sigue haciendo necesario remarcar lo fundamental que es darle la relevancia e importancia necesaria a la teoría y que esto no sustituye, bajo ningún concepto, el modelo educativo, pedagógico y, -tal como se desarrolló previamente- el enfoque constructivista que acompaña a la enseñanza del diseño a través del aprender-haciendo. Para concluir, la autora Muñoz explica esto refiriéndose que las teorías “deben verse como construcciones intelectuales apoyadas en un contexto de prácticas que se estructuran en tradiciones intelectuales que tienen una historia” (1999, p. 506).

A partir de esta dificultad, se presenta la obstaculización que presentan los alumnos al inicio del proceso creativo, dado que el estudiante particularmente de diseño no puede comprender todo aquello que necesita para su formación sin que lo aprenda comenzando por hacer lo que aún no comprende (Schön, 1998c). Además, se entiende a la etapa más dificultosa del proceso creativo como la inicial debido a que resulta conflictivo “poder hacer el paso de la teoría a la práctica, visualizar una idea y ponerse en marcha” (Comunicación personal, Meineri, 7 de octubre de 2019). Entonces, es de suma importancia, resaltar que el estudiante no puede hacer solo lo que aún no comprende sin la ayuda y sin el impulso del docente, en la enseñanza de dicha disciplina en cuestión, las estrategias están planificadas para que las decisiones que toma el docente estén dirigidas a incitar el aprendizaje de sus alumnos. Así, de esta forma, el estudiante “una vez que encuentra el tema o la idea rectora y se pone en marcha, el proceso sigue su curso y llega a un resultado” (Comunicación personal, Meineri, 7 de octubre 2019). A partir de ello, se entiende que el marco teórico debe fundamentar dicha idea rectora que estructura al proceso de creación.

De esta manera, es como la enseñanza del diseño, se centra en aprender a hacer algo, diseñar en este caso, a medida que se lo va realizando y se cree en lo que se está haciendo.

5.2. Estrategias pedagógicas y didácticas

Para la enseñanza del diseño se emplean diversas estrategias en relación con los modelos educativos y enfoques pedagógicos de manera tal que faciliten y naturalicen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo pertinente aclarar algunas de las estrategias investigadas durante el desarrollo de los capítulos anteriores dentro de las cuales, se puede encontrar bajo el enfoque constructivista, -al igual que se nombró anteriormente- el aprender-haciendo. Esta modalidad de enseñanza deja de lado la clase magistral para proponer una clase en forma de aula taller en la que los alumnos aprenden al mismo tiempo que van realizando diferentes tareas prácticas. Se puede decir, entonces, es que es una estrategia que fomenta la vinculación de la teoría con la práctica y viceversa y a partir de ello, evitar ciertas problemáticas y dificultades que se presentan en la enseñanza del diseño de indumentaria. De la misma manera, dentro de las estrategias investigadas, se hace imprescindible remarcar el trabajo interdisciplinario y sistemático en que se enfoca la pedagogía del diseño dado que esta le permite al estudiante trabajar en base a un proyecto con diversas ramas de la disciplina. Por consiguiente, se considera la relación del docente con el alumno, como una estrategia didáctica para la enseñanza del diseño. Lo que se quiere decir, es que esta relación es fomentadora de creatividad, de impulso y de trabajo de los alumnos hacía sus proyectos. En los procesos de enseñanza que se hacen presentes en el diseño, es de suma importancia que el docente cumpla un rol de facilitador de conocimiento, como así también de un tutor capaz de mostrarle todas las herramientas que un proyecto de diseño requiere para materializarse. En el mismo sentido, se encuentra como estrategia, el trabajo grupal, debido a que es otra metodología de aprendizaje motivadora y fomentadora de colaboración entre pares, lo cual es fundamental para la práctica del diseño de indumentaria. También lo es, el método del ensayo y el error, una

estrategia apta para la enseñanza del diseño, tal como lo menciona Meineri, "siempre enfocándolo desde el lado constructivo y no como crítica". (Comunicación personal, 7 de octubre 2019). Los estudiantes de diseño no solo aprenden creando, sino también aprenden de cada obstáculo que se presenta en su proceso creativo y no pueden evitarlo. Es por eso que no se encuentra un método más satisfactorio para la enseñanza de la disciplina que no sea el del alumno practique si quiere aprender a diseñar sin importar que se equivoque.

5.2.1. El panel conceptual

Ahora bien, en una clase de diseño, se manifiestan distintas actividades que su realización funcionan como estrategias didácticas para la resolución de un proyecto creativo de diseño. Entre ellas, se encuentra el panel conceptual o también conocido como *moodboard*, este recolecta y refleja toda la información sobre el tema en cuestión de la cátedra empleando diversos recursos de investigación de diseño, como imágenes ilustrativas, recortes de textiles, entre otros. (Cuerpo C, Figura 7, p. 19).

En otros términos, por medio del panel conceptual se puede identificar detalladamente el concepto y todo aquello relevante que esté relacionado con el proyecto de diseño. De manera similar, en este panel completo de información de diseño, debe verse reflejado la idea del proyecto propiamente dicho, como también debe mostrar todo aquello que se va a observar posteriormente a la materialización de este.

En esto se encuentra toda la información acerca de la paleta de color, tipos de avíos que se utilizarán, recursos de diseño, la morfología y silueta a llevar a cabo, la ocasión de uso y su rubro, y sobre todo el usuario de tal propuesta de diseño. Es imprescindible y obligatorio que entre todas estas alternativas de trabajo se muestre una concordancia entre sí, es decir, todo debe contar la misma historia, la misma identidad y cada uno de los elementos del panel conceptual debe abordar la misma temática. Trabajar a través del panel conceptual genera en los alumnos una facilitación en lograr identificar los recursos que más utiliza para reproducir en sus diseños.

5.2.2. Las texturas

Por otra parte, trabajar con texturas en la disciplina del diseño es otra de las estrategias funcionales para la enseñanza de tal. Las texturas son perceptibles según lo táctil, lo tridimensional y responden a diferentes tipos de creaciones artísticas. Ciertamente, la investigación del diseñador-estudiante no es únicamente la búsqueda del concepto o del tema de inspiración, sino también involucra a la investigación textil. A decir, en otros términos, es fundamental utilizar como estrategia didáctica la manipulación textil y dar a conocer resultados de la misma. A lo que se quiere referir, es a la indagación de elementos visuales tanto textiles como no textiles, que pueden ser todo tipo de avíos, de elementos decorativos, retazos de telas, puntillas, o algún recurso significativo para el estudiante. (Cuerpo C, Figura 9, p. 21). De ello puede inferirse que es imprescindible que parte de la investigación de los recursos en relación con las texturas, incluya la manipulación de estos elementos debido a que el modo en que el diseñador-estudiante comunica sus ideas a través de dicho empleo, aporta creatividad e identidad. En las disciplinas que se basan en prácticas proyectuales, se hace necesario mostrar en cada propuesta de diseño, no solo innovación y creatividad sino sobre todo identidad. El mundo del diseño abre las puertas a un sinfín de alternativas por lo que es de suma importancia mostrar un sello diferente, una impronta que no puede observarse en ningún otro trabajo y no hay que confundir la identidad con la originalidad. Lo cual apunto a que el sello del autor, del diseñador-estudiante debe ser inconfundible para darle un valor agregado a su propuesta de diseño. Es por ello que, tal como resulta fundamental promover estrategias que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje también lo es, fomentar la introspección en los estudiantes para que estos se conozcan y puedan mostrar lo que los hace diferente del resto. A mayor abundamiento, es necesario mencionar que:

El método no es, como algunos temen, un elemento que constriñe la creación y la imaginación. El método no es más que una apoyatura que facilita las soluciones individuales. Cada artista tiene su propia manera de hacer, su técnica personal, y eso es un método. (Sánchez Méndez, 1996, p. 17).

Cada uno de los alumnos, presenta una propuesta diferente, atravesando un proceso creativo diferente con un método de creación propia e inigualable al de otro compañero.

5.2.3. El *sketchbook*

Al mencionar la identidad de los estudiantes como valor agregado para la propuesta del diseño y la importancia de las estrategias empleadas por el docente para fomentar la búsqueda de identidad en ellos, se hace presente el cuaderno de arte. Esta estrategia es muy utilizada en la enseñanza del diseño y también es conocido como *sketchbook*, el cual funciona como un cuaderno comunicador de ideas y sobre todo de identidad. (Cuerpo C, Figura 11, p. 23). A causa de ser utilizado como estrategia de enseñanza, se lo trabaja para mostrar la inspiración de una colección, como así también, como fuente de tal y de identidad. La riqueza de este cuaderno se encuentra en que no es únicamente un álbum de imágenes e ilustraciones sino un libro de arte que, desde el inicio, su contenido pasó por distintas instancias de manipulación por parte de su creador, en este caso el diseñador-estudiante. Como es indicado por la disciplina, es inagotable la cantidad de herramientas, recursos y de contenido posible que se puede extraer de un *sketchbook* para la creación de una colección. En este contexto de la enseñanza del diseño, el cuaderno de arte funciona para que cada estudiante a través de una indeterminada cantidad de hojas refleje el tema que estructura al proceso creativo y al enfoque personal del proyecto de diseño.

Lo que esto quiere concluir, es que dentro del *sketchbook*, se observan hechas diferentes manipulaciones e intervenciones artística enteramente de manera individual y personal formando y mostrando así la identidad de cada estudiante. Asimismo, estas intervenciones pueden ser desde ilustraciones, fotografías hasta retazos o frases indicadoras de conceptos en relación con el tema, anclados al cuaderno de forma aleatoria y personal como, por ejemplo, el *collage*. En este contexto, trabajar con la consigna de aplicar el *sketchbook* en el proceso de enseñanza del diseño como disciplina, tiene que ver con la manera que tiene el estudiante de seleccionar y manipular los diferentes elementos elegidos en base a su concepto de inspiración. Entonces, esta consigna, despierta en el

diseñador-estudiante un método de creación, su identidad y su relación con los elementos de diseño. Dicho motivo, puede concluirse que este cuaderno es una forma de expresar la mirada que tiene el estudiante acerca de la temática, de la disciplina, del mundo y de sí mismo debido que es un cuaderno con material personal e individual capaz de transmitir todo ello.

5.2.4. El *collage*

Tal como se viene alegando, otras de las estrategias más empleadas en la enseñanza del diseño y más rica en plasmar ideas, conceptos, sensaciones es el uso de *collages*.

A través de este, se observan distintos elementos siempre en relación con un mismo concepto, los cuales pueden verse plasmados en la hoja de *collage* de diversas maneras. Por ejemplo, puede ser a través de una imagen sobre otra empleando la yuxtaposición (Cuerpo C, Figura 14 p. 26) o varios recortes de imágenes formando una figura a la vez en su conjunto. (Cuerpo C, Figura 15, p. 27).

Por consiguiente, lo importante de esta modalidad de trabajo en la disciplina del diseño, son todos los recursos visuales que se pueden mostrar en el mismo como extraer del *collage*. Esto es producto del trabajo que realiza el diseñador-estudiante a la hora de emplear diversas formas, siluetas, colores, la manera de distribuir las imágenes, entre otras. Como se viene mencionado, la identidad del estudiante se ve en cada modalidad de trabajo, tanto en una textura, como en un panel y como en un *collage*. Lo que se quiere decir, por ejemplo, es que no es lo mismo utilizar un fondo blanco y distribuir las imágenes de forma ordenada (Cuerpo C, Figura 16, p. 28), que utilizar colores estridentes y recortes de imágenes rotadas (Cuerpo C, Figura 17, p. 29).

El cuaderno de arte manipulado por medio de la técnica del *collage*, ya sea a través de la yuxtaposición u otra alternativa, le funciona al diseñador-estudiante para procesar y analizar todos los recursos empleados y cosechados a lo largo de toda la investigación de diseño, como así también, funciona para que el alumno sea capaz de visualizar la identidad que propone durante todas sus formas de manipular el cuaderno de arte y los *collages*.

5.2.5. El figurín

Finalmente, una de las estrategias didácticas más funcionales en la enseñanza del diseño, es la práctica del dibujo, de bocetar figurines para mostrar lo que los estudiantes quieren decir en cada práctica de diseño como puede ser sobre el cuaderno de arte. El figurín (Cuerpo C, Figura 18. p. 30) es el boceto que plasma todos los recursos extraídos de dicho *sketchbook*, o del panel conceptual en forma de indumento que hace ver cuál será el resultado -esperado- del proyecto de diseño. Lo que se quiere mostrar por medio de este boceto, es comunicar una idea de diseño de forma bidimensional para luego llevarla, a través del proceso de materialización, a lo tridimensional. Esta estrategia se hace útil en las asignaturas de Diseño de Indumentaria por lo destacable que es el figurín de moda debido al hecho de plasmar a través del trazo del estudiante -el cual también emana una identidad y un recurso visual- cómo se verá en el cuerpo humano la propuesta de indumento al final del proceso de diseño.

5.3. Propuesta metodológica

Luego de haber desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también la enseñanza del diseño como una habilidad, del proceso creativo, y las problemáticas que se presentan en esta, la autora del presente Proyecto de Graduación propone en base a lo investigado y de acuerdo con los antecedentes de dicha enseñanza, una propuesta didáctica-pedagógica para el proceso de diseño. Esta busca seguir las modalidades de enseñanza que se presentan en las asignaturas de Diseño de Indumentaria dado que como logró observarse, hay tantas fortalezas y estrategias que valen la pena, según la autora, hacerlas presentes en tal propuesta. Es importante mencionar, que esta ideada en base a los antecedentes pedagógicos que se observaron a lo largo de todo el PG, siendo ella estudiante de la carrera. Para ello, la propuesta está centrada en una consigna para la asignatura Diseño de Indumentaria II que propone una misma temática a trabajar para todos los alumnos, estableciendo en ella los objetivos del aprendizaje y de la cursada que se esperan lograr. En la consigna, se hará mención de cuál va a ser la estrategia a

desarrollar, -de acuerdo a las expuestas anteriormente-, y cuáles son los elementos y herramientas que deben presentarse en tal estrategia. Luego, se aclararán cómo va a realizarse el proceso de creación detallando los tiempos que se estiman para cada etapa y promover en el estudiante, una organización de su cursada. Finalmente, la propuesta didáctica y pedagógica contará con el detalle de los criterios de evaluación a tener en cuenta al final del proceso.

5.3.1. La consigna

Para este proyecto se explorará cuál podría ser la mejor manera de mostrar la interacción del ser humano con la naturaleza y viceversa. Para hacer esto, se consultará bibliografía adecuada, cada alumno delimitará su idea rectora dentro de la temática nombrada anteriormente y organizará un cuaderno de arte o *sketchbook* en base a la toma de partido. Es de forma obligatoria, incluir en este cuaderno una investigación textil que se base en las diversas técnicas de manipulación, por ejemplo, el teñido o la sublimación, que se verán a lo largo de la cursada. De esta manera, se diseñará una colección de cuatro series de tres conjuntos de las cuales una será materializada para el fin de la cursada. Utilizando toda la información conseguida a través del marco teórico y del cuaderno que arme cada estudiante, se van a crear propuestas de diseño innovadoras para alcanzar el objetivo de mostrar dicha interacción. Las propuestas finales deben reflejar la temática e idea rectora de cada alumno siendo el objetivo final crear una serie de tres conjuntos pertinente al concepto en cuestión.

5.3.2. Los objetivos

Para la asignatura de Diseño de Indumentaria se establecen determinados objetivos de aprendizaje a lograr durante la cursada de la misma, los cuales son; aprender a trabajar con una temática de diseño centrado en la investigación, aprender a diseñar una propuesta de indumentaria teniendo en cuenta la manipulación textil, aprender a definir los recursos de diseño, aprender a tomar decisiones en base a resolver obstáculos propios de la

asignatura y del proyecto de diseño, y por último, aprender a presentar una propuesta de diseño en forma concisa y convincente.

5.3.3. El cuaderno de arte

Tal como se mencionó en la consigna, es de forma obligatoria llevar a cabo un cuaderno de arte que acompañe todo el proceso creativo del estudiante dado que muchas veces, del *sketchbook*, se extrae una paleta de color a trabajar, morfologías, siluetas, ideas de diseño que aparecen constantemente, texturas. Realizar esta tarea, hace rica la experiencia de registrar todo aquello que el alumno considere pertinente en un cuaderno que a la hora de diseñar se va a tomar como hilo conductor y como referencia.

En base a la temática de la interacción del ser humano con la naturaleza, el alumno realiza un panel conceptual que va a registrar su toma de partido, y en su cuaderno de arte, él, va a proponer todo lo que le importa y tenga relación a su idea rectora como a su identidad. Del mismo modo, es decir, obligatoriamente deben presentar todos los alumnos en el *sketchbook* un catálogo de todas las manipulaciones textiles vistas a lo largo de la cursada. Esta investigación del tejido es imprescindible en los cuadernos de los alumnos debido a que tendrán que estar presentes, por lo menos dos, en las propuestas de diseño. Además, promueve una investigación concisa y clara de la disciplina y derriba el mito de la inspiración divina o realizar un proyecto en base a algo con poco sustento para trabajar.

5.3.4. La investigación textil

A mayor abundamiento de lo que viene mencionado, la autora del presente Proyecto de Graduación considera que incluir una investigación textil hará que los alumnos presenten menos dificultades y obstáculos en sus respectivos procesos creativos. Esto se basa en que presentarán menos margen de error ya que combinar la investigación textil con una temática, en este caso la naturaleza, plantea una fuente de recursos de diseño, de color, de morfologías inagotables a la hora de diseñar. A partir de la idea rectora que decidirá

cada estudiante y de dicha manipulación textil hará comienzo del proceso de diseño de indumentos más natural sin presentar el obstáculo de no saber por dónde empezar.

Entonces bien, dentro de la investigación textil, durante la cursada y a medida que los estudiantes van desarrollando los *sketchbook*, se mostrarán y ensayarán las diversas formas de experimentación textil que se pueden utilizar en el diseño de indumentaria. Entre las cuales se encuentran; la sublimación, la serigrafía, el teñido y desteñido, la estampa por vinilo o *transfer*, la estampa corrosiva o por termo adherencia, los engomados y metalizados, los calados, la estampa con *foil*, y por último los diversos tipos de plisados. Como se ve, desde la investigación y desde la propuesta de dar a conocer estas formas de experimentación por parte del docente, le brinda al alumno infinitas formas de combinarlas o de trabajarlas generando así propuestas creativas, innovadoras siempre en base a una misma temática.

5.3.5. El proceso y los tiempos

Como toda disciplina de formación académica cuenta con una cantidad de clases estipulada en su planificación, por lo que se armará la propuesta didáctica-pedagógica de la autora en base a quince clases consecutivas con una carga horaria de tres horas cada una. Para lo cual, se llevará a cabo durante las cuatro primeras clases, dar a conocer la temática, que cada estudiante tome su decisión de idea rectora y mostrar todos los tipos de experimentación textil mencionados anteriormente. Es importante, que mientras en una clase se muestran las diferentes maneras de manipular un tejido, para la clase siguiente los estudiantes avancen en su *sketchbook* y traigan su propuesta de experimentación. Luego, se dedicarán dos clases al diseño de los bocetos de las propuestas de indumento en base a la idea rectora, para luego comenzar con el proceso de materialización. De esta forma, en las siguientes cuatro clases se trabajará estableciendo el primer día una preentrega del primer conjunto, en la segunda la entrega final de ese primero y la preentrega del segundo conjunto para luego, en la tercera clase, presentar la preentrega del tercer conjunto y la entrega final del segundo y del primero. Finalmente, en esa cuarta

clase, se presentará el tercer conjunto finalizado y en el caso que sea necesario correcciones de los anteriores. De esta forma, se puede contar con un resto de clases libres pensadas para cualquier obstáculo que se pueda presentar durante la cursada.

Dicho todo esto, es importante mencionar que el proceso de la enseñanza del diseño, en esta propuesta, constará primero que todos los estudiantes comprendan la temática a trabajar, luego que especifiquen su idea rectora como cuáles serán las experimentaciones con las que va a trabajar, para así comenzar con el proceso de diseño. Una vez que esto este corregido y guiado por el docente, se comenzará el proceso de materialización para finalmente presentarlo en las condiciones pertinentes.

5.3.6. Criterios de evaluación

Finalmente, para esta propuesta, se hace necesario aclarar cuáles serán los criterios de evaluación que se tendrán en cuenta en los proyectos de los estudiantes. Conforme a todo lo desarrollado durante el cuarto capítulo con relación a la evaluación de la creatividad, la autora considera adecuado establecer una guía de criterios basados en porcentajes, los cuales todos tengan un mismo valor y de esta manera extraer cualquier tipo de subjetividad al momento de evaluar un proyecto de diseño.

Entonces, los criterios que se tendrán en cuenta serán diez; la comprensión de la temática, la investigación textil, el armado del cuaderno de arte, el diseño de la colección, el uso de recursos de diseño, la creatividad e innovación empleada en la propuesta, la materialización incluyendo confección y moldería, la adecuación y relación de la temática con el producto final, la presentación del proyecto, y finalmente, la participación en clase.

Para concluir, esta propuesta didáctica, metodológica y con un enfoque pedagógico particular, está estructurada y pensada para fomentar con naturalidad el proceso creativo y que, en este se presenten la menor cantidad de obstáculos posibles. Es de suma importancia para los estudiantes tener un punto de partida claro, para que se acostumbren a trabajar sobre consignas y que sean capaces de respetarlas para llegar a un proyecto de diseño de alta calidad. Es por esto, que esta propuesta propone un seguimiento continuo

del trabajo que van haciendo los alumnos para corroborar el estado de sus procesos y sobre todo de su aprendizaje.

Conclusiones

A modo de cierre del presente PG, se estipula necesario considerar el desarrollo de este, para así poder efectuar un análisis concreto en relación con todas las metodologías y conceptos que fueron investigados, y la aplicación de éstos dentro del objetivo general de realizar una propuesta didáctica y pedagógica para la enseñanza del proceso creativo en base a los antecedentes educativos y pedagógicos vistos a lo largo de toda la investigación. Para ello, en primer lugar, correspondería evaluar la pertinencia de los modelos de enseñanza y de aprendizaje que se desligan en los procesos de enseñanza del Diseño de Indumentaria como disciplina. Considerando entonces que, en la actualidad, la carrera del diseño se encuentra bajo importantes cambios innovadores respecto a las prácticas que esta requiere para una idónea enseñanza, podría afirmarse que en estos nuevos enfoques que se proponen se encierra una idea principal referida a ayudar y colaborar con que los estudiantes aprendan a diseñar, fomentando toda modalidad que incite a travesar un proceso creativo a través de la resolución de obstáculos y de la producción de ideas pertinentes. Entender al proceso de enseñanza del diseño, entonces, desde sus inicios, atravesando los cambios que la moldean hasta llegar a su modalidad actual, permiten conocer una serie de factores que hacen su funcionamiento, y por ello, identificar cuáles son los aspectos que se fueron perdiendo en la actualidad, y proponer implementarlos en la propuesta didáctica-pedagógica.

En este contexto, tal como sostienen autores que se mencionaron durante el presente PG, perciben a la enseñanza de diseño como una disciplina proyectual, en el marco general de la formación de esta implica enfocar la enseñanza en el armado de un proyecto, sin embargo, resulta de cierta importancia resaltar que este enfoque debería necesariamente incluir estrategias para colaborar con el alumno, tanto desde la bibliografía estipulada por el docente, la elaboración de consignas pertinentes como la estipulación de criterios de evaluación claros y concisos. Por esta idea, se entiende que si bien la enseñanza del diseño tiene una modalidad específica que sostiene la necesidad de promover la práctica

proyectual, como se fue desarrollando, es necesario incorporarle herramientas que favorezcan al estudiante a travesar su propio proceso de creación, así como también, de ser capaz de comprender qué es lo que está haciendo durante el mismo, dado que de esta manera se pueden generar transformaciones positivas para garantizar que el alumno aprenda a diseñar.

En base a estos lineamientos en que se define la formación académica profesional del diseño de indumentaria, en la cual los procesos de enseñanza se basan en la realización de un proyecto, entendiendo que estos funcionan como requisito para la misma, se hace hincapié en mencionar la obligatoriedad de realizar para el final de una determinada asignatura, el armado de una colección o de un producto materializado. Por estos motivos, es que se la considera como la metodología pedagógica más completa, de la actualidad, para que el estudiante sea capaz de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje en cada etapa de su proyecto. En base a esto, es que se comprende la necesidad del proyecto, para que alumno entienda de manera teórica y práctica los fundamentos del diseño, funcionando así el proyecto, como una excusa para la enseñanza. Desde los inicios de la enseñanza del diseño, se trabajó esta, abordándola desde una práctica de una habilidad, y un modelo de ensayo y error, siendo esta una práctica en la que se debe hacer, repetir y corroborar constantemente hasta haber adquirido dicha habilidad y enseñanza. Esto se refiere a la época donde el diseño se transmitía como una habilidad, siendo el artesano, el maestro y el aprendiz, el educando. Dado que se puede comprender y deducir, que no hay manera más específica para que los estudiantes de la carrera de Diseño de Indumentaria aprendan a diseñar sin que ellos atraviesen un proceso proyectual, es decir, sin que aprendan haciendo tal producto. Se hace imposible aprender a diseñar, sin atravesar un proceso de materialización, y, sobre todo, sin atravesar ningún obstáculo, siendo estos los que le brindan al alumno la capacidad de aprender y madurar en su carrera profesional. Esto hace referencia al hecho de que los alumnos se encuentren con problemáticas a resolver, es una herramienta para que aprendan a diseñar, debido a que

el diseño se basa en la resolución de problemas. De la misma manera, que el estudiante, debe ser capaz de identificar cada obstáculo que se le presenta durante su proceso de creación y poder abordarla en el momento exacto y no llegar a puntos o etapas más avanzadas de tal proceso, arrastrando lo que aún no pudo resolver.

Durante la investigación llevada a cabo por la autora del presente Proyecto de Graduación, se pudo identificar que, en todas las asignaturas de Diseño de Indumentaria, se plantea y se propone que el alumno comience a realizar, lo que aún no sabe hacer y de esta manera aprender a hacerlo. Esto se refiere a que, ningún alumno de la carrera en cuestión nace sabiendo a diseñar y ninguno de ellos, trae consigo un listado de ideas o conceptos a realizar para sus diseños. Entonces, es muy importante, darle al alumno, de forma obligatoria, la necesidad de encarar un proceso de creación aún este, no sabiendo cómo hacerlo. En este sentido, el docente le brinda al estudiante, un interrogante, y junto con ello las herramientas para que lo resuelva, pero sin darle la resolución, sino que debe encontrarla de manera autónoma. Lo mismo, sucede en un proceso de diseño, el alumno no sabe cómo diseñar, pero de todas maneras tiene un proceso que seguir, y a medida que va avanzando en su proyecto para la asignatura, va identificando determinadas problemáticas, encuentra las herramientas para resolver, y, por lo tanto, comprende, resuelve, deduce y aprende a diseñar. De la misma forma, se logró identificar, durante el desarrollo, que el punto inicial del proceso de creación es el más dificultoso para los estudiantes, y esto se debe a que no comprenden por dónde es que se tiene que arrancar, si bien realizan lo que aún no saben hacer, es importante que se le brinden a este, las estrategias y las consignas claras que funcionen como base y como punto de partida para los alumnos, sobre todo, ingresantes a la carrera del Diseño de Indumentaria. Como complemento a este aporte, desde el objetivo de brindar una propuesta para la enseñanza del diseño, se alinean las consignas bajo un claro punto de partida, a partir del cual el estudiante debe comenzar su proceso creativo. Se logra a partir del estudio e investigación detallada de las numerosas metodologías que propone la disciplina en cuestión, para

determinar la adecuación de aquellas estrategias que pertinentes y factibles de ser empleadas para el objetivo del presente Proyecto de Graduación. A partir de esto, se implementan aquellas que son aplicables a estas prácticas proyectuales más iniciales de la carrera de Diseño de Indumentaria, siendo la estipulación de una misma temática para toda la case, el armado de un cuaderno de arte que funcione como espejo de la identidad del alumno, y, por último, el empleo de la experimentación textil, tanto como contenido didáctico de la asignatura hasta lo simbólico de incorporar un tejido manipulado en los prototipos finales, generando así un valor agregado para la propuesta de diseño final de cada alumno.

Es importante mencionar, que todos estos conceptos son articulados mediante metodologías y pensamientos que responden a una tradicional enseñanza del diseño, y por ello determina modelos de dicha enseñanza y de realizar una propuesta didáctica, en el caso específico de esta investigación, implementando las estrategias didácticas y una consigna concisa, decidiendo por ello transferir la enseñanza de la disciplina fomentando la responsabilidad del docente de establecer una propuesta clara, y la autonomía del estudiante de aprender a trabajar sobre obstáculos y creatividad. A partir de esta serie de decisiones, que buscan colaborar con los procesos creativos de los estudiantes y con sus procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de su modalidad asociada con la producción de una colección, se generan diferentes propuestas que son comunicadas a través del objetivo del PG, buscando propiciar un cambio en aquellas dificultades que presentan, sobre todo, los alumnos ingresantes a la carrera del Diseño de Indumentaria. Por estas razones, la impronta de la autora, que intenta armar una planificación sobre una cátedra de diseño, mediante estrategias de la disciplina y en correspondencia con todo lo indagado a lo largo de la presente investigación, que presentan problemáticas en la resolución de un proceso creativo, estimula de este modo una enseñanza más responsable, llevar a cabo un proyecto de diseño con sustento, ocasionado a partir de la investigación textil y de una

temática sólida, que asimismo propone que los estudiantes aprendan a diseñar de forma natural y seguros de sus tomas de decisiones.

Reuniendo estos motivos, podría estipularse, entonces, que la presente propuesta didáctica y pedagógica desarrollada conforme al estudio que se realiza sobre la enseñanza del diseño, cumpliría en un principio el objetivo general, debido a que en su desarrollo se enfatizó la búsqueda de nuevas pedagogías de enseñanza y métodos alternativos existentes, con la finalidad específica de significar un aporte, tanto para la disciplina como para los alumnos que presentan dificultades a la hora de comenzar a diseñar. Es así como dentro de los aportes y alcances de la investigación, pueden ser tomados en cuenta, a los desafíos que presenta implementar una propuesta de planificación asociadas al armado de una colección, siendo la autora, estudiante de la carrera en cuestión y no siendo docente, sino tomando en cuestión su experiencia desde el lado de alumna y habiendo sido parte del grupo de Asistentes Académicos de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo. Además, se quiere en esta propuesta, emplear modelos de evaluación que ignoren las convenciones estéticas sobre si lo que se está viendo es bello o feo, sino inculcando la evaluación estrictamente realizada sobre el alcance de diseño, innovación y recursos empleados. Frente a este enfoque, el resultado de la propuesta, sea realiza por medio de una asociación que se hace, en base a todo lo investigado a lo largo de los cinco capítulos del presente PG, y a lo largo del camino que realizó la autora como estudiante de la carrera de Diseño Textil y de Indumentaria, interpelando a distintas clases, lenguajes disciplinares, proyectos de diseño, clases de taller, articulaciones de proyectos con desfiles; mientras que la propuesta promueve todo tipo de aprendizaje colaborativo, constructivista e intencionado a facilitar que los alumnos aprendan a diseñar.

Es por ello por lo que, tanto el aprendizaje como la enseñanza del diseño son dos procesos distintos y dinámicos, considerando que todo se encuentra sujeto a la investigación, como así también, a la reflexión que se debe llevar a cabo en las aulas de diseño, de la misma manera que la deben promover los docentes, como deben realizarla los estudiantes. De

esta manera, se considera imprescindible, hacer presentes a la investigación y a la reflexión en los procesos de enseñanza del diseño, dado que fomentando estas, es posible realizar proyectos de diseños más idóneos y satisfactorios. Esto se debe a que, para poder llevar a cabo una disciplina proyectual, es obligatorio, incluir una investigación en los procesos de diseño, para que, de esta manera, los estudiantes indaguen acerca de la disciplina, de la temática y sobre cómo llevar a esta a materializarla. Lo mismo sucede con la reflexión, es tan importante incentivar a que los alumnos realicen reflexiones sobre lo que están investigando, como así también lo que están aprendiendo para luego hacer otra reflexión al final de sus procesos y así, observar cuáles fueron los aspectos que ellos deben mejorar y cuáles métodos les resultaron satisfactorios para llegar a la materialización de su idea, y así perfeccionar su método de diseñar a lo largo de su formación académica y su realización profesional y personal. Es por ello que, en todo proceso de diseño, es importante que el estudiante sea consciente que es el creador de un contenido, el cual presenta una mirada de la temática como del mundo distinta a la del resto, con lo cual debe ser realizar una reflexión sobre lo que observo, y determino importante para su proyecto. Todos los diseñadores-estudiantes imponen a sus proyectos, una idea de unidad que le es propia a cada uno, y ello es lo que los docentes deben incentivar en todo momento, dado que no algunos estudiantes no son conscientes de la extensa capacidad que presentan para crear alguno nuevo. De la misma manera, es importante que tengan un registro de cómo lo van realizando, dado que ello, es su metodología a seguir para diseñar y es tan valioso como el aprendizaje de la disciplina.

Lo importante, a modo de conclusión, enseñar deriva de lo que se entiende como mostrar, es decir, la enseñanza del diseño implica un hecho de comunicación en el que hay una persona que muestra y otra que observa. De esta forma, se quiere llegar a la conclusión de que la misma forma que enseñar se basa en instruir, implica transmitir conocimientos que son mucho más que presentar un modelo sobre lo que se considera determinado contenido, como también es aún más, que promover que para entenderlo los estudiantes

deben aprenderlo. Y es así como, no se debe olvidar, debido a todo lo que se concluyó y se investido a lo largo del PG, determinados momentos y enfoques de la enseñanza del diseño difiere que lo importante no es únicamente lo que se enseña, sino que, es todo lo que se aprende en cada asignatura de la disciplina. Por ello, es imprescindible, y a modo de brindar un aporte tanto para docentes como para alumnos y para la carrera en sí, abordar la enseñanza de está centrándola constantemente en el alumno, refiriéndose a planificarla estudiando y conociendo todas las capacidades de los alumnos como así también sus deseos, preferencias y hasta sus posibilidades y limitaciones, debido a que en cada clase de diseño, estas características van a ir variando, no todas los grupos de las clases son iguales, ni todos los estudiantes dentro de un mismo grupo presenta las mismas cualidades. Es así, como se hace fundamental, que el docente conozca a su alumnado, a partir de ahí, emplear consignas en función a ellos, y producir así, resultados favorables. Como también, es imprescindible que los docentes y que la educación del diseño, fomente en cada consigna y en cada evaluación, que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y de esta manera, encuentre las herramientas para continuar aprendiendo. Esto se centra en que mediante el auto crítica de cada proyecto llevado a cabo por el estudiante, puede seguir adquiriendo nuevos aprendizajes para sus próximos proyectos, como así también, para la realidad que lleve a cabo durante el futuro en su formación profesional-laboral. Enseñar diseño, requiere de todos estos aspectos mencionados durante estas páginas de conclusión, como todo lo investigado en cada capítulo del presente PG, y, sobre todo, llevar acabo planificaciones de la disciplina que consideren obligatoriamente las competencias primeramente de los estudiantes, como también de los docentes. Considerando esto, hay que permitir que los alumnos tengan la oportunidad de evaluar los programas y a los docentes, siempre en base a percepciones que estos tienen dado que enseñar es una tarea compleja donde se presentan diversas problemáticas. El objetivo final, de esta conclusión, es proponer como aporte y como punta pie para continuar con esta inagotable investigación que abarca todos los modelos de enseñanza y aprendizaje,

enfoques pedagógicos y aún más, proponer para la educación en diseño, transformar al diseño en una actividad competente, vigorosa, radical, responsable, útil y necesaria para todos los estudiantes. Desde la docencia, se puede facilitar la calidad de enseñanza y de formación de futuros diseñadores y por ello, se deben emplear todas las herramientas y estrategias para hacerlo posible.

Lista de Referencias Bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bono de, E. (1970). *El pensamiento lateral: manual de la creatividad*. Buenos Aires: Paidós Plural.
- Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Breyer, G. (2003). *Heurística del diseño*. Buenos Aires: Cuadernos de cátedra
- Bruner, J.S. (1973). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Camilloni, A. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Anijovich, R. (Ed.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Caputo, C. (1997). *Pensar la tarea docente*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del C.B.C. p. 276
- Cravino, A. (2018). *Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría*. Cuaderno 67, *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 163-185.
- Der Rym, S. (1966). *Investigando para la ciencia del diseño*. Estados Unidos: AIA Journal. p. 37
- Doria, P. (2014). *Sobre la Enseñanza del Diseño de Indumentaria. El desafío creativo (enseñanza del método)*. Cuaderno 48, *Los enfoques multidisciplinarios del sistema de la moda*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 37-37
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XX. p. 191.
- Frascara J. (2018). *Enseñando diseño*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Fresán Orozco, M. M. (2005). *La unidad Cuajimpala*. Reditando el comienzo de la UAM en *Estructura curricular Cuajimpala*. México: UAMC. Citado por Martínez de la Peña, G. A. (2014). *La Investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño*. Cuaderno 47, *Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina*. Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Frigerio, M.C., Pescio, S. y Piatelli, L. (2007). *Acercas de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Nobuko
- Froebel, F. (1826). *La educación de las personas, el arte de la educación, instrucción y enseñanza*. Alemania.
- Gardner, H. (2004). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García Ramila, J. (1972). "Contrato de aprendizaje del arte del cantero". En *Boletín del Instituto Fernán González*. Citado por, Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices:*

- estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Guilford, J.P. y Strom, R.D. (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Guitierrez, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Hergenhahn, B.R. y Olson, M.H. (1965). *Introducción a la teoría del aprendizaje*. Nueva York: Pearson.
- Iglesia, R. E. J. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.
- Iradriel, P. (1984). *Evolución de la industria textil castellana en los siglos XIII-XVI: Factores de desarrollo, organización y costos de la producción manufacturera*. España: Salamanca. Citado por Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lévy-Leboyer (1997). *Gestión de las competencias*. España: Competencia 2000.
- Martinez de la Peña, G. A. (2014). *La Investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño. Cuaderno 47, Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina*. Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 119-131.
- Marx, K. (1985). *El capital, Capítulo VI, Inédito*. México: Siglo XXI. pp. 54-91.
- Muñoz, S. (1999). "Otto Neuratah y la filosofía de la ciencia del siglo XX" en *Perspectivas teóricas Contemporáneas de las Ciencias Sociales*. México: UNAM.
- Osborn, A. (2008). *Your creative power*. N.Y. Read Books. Citado por Pérez Lindo, A. (Ed.) (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Parra Duque, D. (2003). *Creativamente*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp. 55-160.
- Piaget, J. (1965). *El equilibrio de las estructuras cognitivas*. Madrid: Ediciones Murata.
- Sanchez Mendez, M. (1996). *Inspiración y Creatividad en la producción y educación artísticas*. En *Arte, Individuo y Sociedad* N°8, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid: Universidad Complutense.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós. pp. 49-85.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of creative process*. Nueva York: Hasting House.
- Torrance, P. (1977). *Educación y Capacidad Creativa*. Madrid: Editorial Monova.
- Universidad de Palermo (2019) *Ciclo de Asignatura en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de: https://www.palermo.edu/dyc/ciclo_asignatura/index.html
- Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, N°30, 103-124. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Vygotski, L.S. (1991). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Wallas, G. (1940). *Men and Ideas*. Londres: G. Allen & Unwin Hd. Citado por Guitierrez, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. (2ª E.d.) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Bibliografía

- Allami, M (2011), *Acerca de la Inspiración y el Proceso Creativo*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/11.pdf
- Ander-Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Bergero, A (2016), *El diseño conceptual en la creación de una colección de indumentaria*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/3915.pdf
- Bono de, E. (1970). *El pensamiento lateral: manual de la creatividad*. Buenos Aires: Paidós Plural.
- Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Breyer, G. (2003). *Heurística del diseño*. Buenos Aires: Cuadernos de catedra.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J.S. (1973). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Camilloni, A. (2010). *La evaluación de trabajos elaborados en grupo*. En Anijovich, R. (Ed.) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Caputo, C. (1997). *Pensar la tarea docente*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones del C.B.C. p. 276
- Cravino, A. (2018). *Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría*. Cuaderno 67, *La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 163-185.
- Curotto, M (2014), *La creatividad en el diseño*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/2653.pdf
- Daniele, S (2011), *Fotocuento estereoscópico*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/86.pdf
- Davini, J (2012), *Arte y Moda: disciplinas independientes*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectorgraduacion/archivos/1422.pdf
- Der Rym, S. (1966). *Investigando para la ciencia del diseño*. Estados Unidos: AIA Journal. p. 37.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Docente y programa: lo institucional y lo didáctico*. México: Ediciones Aique.

- Doria, P. (2014). *Sobre la Enseñanza del Diseño de Indumentaria. El desafío creativo (enseñanza del método)*. Cuaderno 48, *Los enfoques multidisciplinarios del sistema de la moda*. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 37-37
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XX. p. 191.
- Frascara J. (2018). *Enseñando diseño*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Fresán Orozco, M. M. (2005). *La unidad Cuajimpala*. Reditando el comienzo de la UAM en *Estructura curricular Cuajimpala*. México: UAMC. Citado por Martínez de la Peña, G. A. (2014). *La Investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño*. Cuaderno 47, *Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina*. Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Frigerio, M.C., Pescio, S. y Piatelli, L. (2007). *Acerca de la enseñanza del diseño*. Buenos Aires: Nobuko
- Froebel, F. (1826). *La educación de las personas, el arte de la educación, instrucción y enseñanza*. Alemania.
- Gardner, H. (2004). *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica, México.
- García Ramila, J. (1972). "Contrato de aprendizaje del arte del cantero". En *Boletín del Instituto Fernán González*. Citado por, Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Guilford, J.P. y Strom, R.D. (1978). *Creatividad y Educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Guitierrez, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Heidegger, M. (1964). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Buenos Aires Nova.
- Hergenhahn, B.R. y Olson, M.H. (1965). *Introducción a la teoría del aprendizaje*. Nueva York: Pearson.
- Iglesia, R. E. J. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Editorial Nobuko.
- Iglesia, R. (1970). *Introducción a la sistematización del proceso de diseño*. Tucumán: UNT, Facultad de Arquitectura.
- Iradíel, P. (1984). *Evolución de la industria textil castellana en los siglos XIII-XVI: Factores de desarrollo, organización y costos de la producción manufacturera*. España: Salamanca. Citado por Buchbinder, P. (1991). *Maestros y aprendices: estudio de una relación social de producción (España, siglos XV-XVII)*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Lévy-Leboyer (1997). *Gestión de las competencias*. España: Competencia 2000.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Marina, J. A. (2001). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Martínez de la Peña, G. A. (2014). *La Investigación y el diagnóstico de proyectos de diseño*. Cuaderno 47, *Diseño en foco: modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la*

enseñanza del diseño en América Latina. Diseño y Comunicación [Ensayos]. Buenos Aires: Universidad de Palermo. pp. 119-131.

- Marx, K. (1985). *El capital, Capítulo VI, Inédito*. México: Siglo XXI. pp. 54-91.
- Mayer, R. E. (1983). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Mazzeo, C. (2014). *¿Qué dice del diseño la enseñanza del diseño?* Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacía la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- Merino Lavega, M (2016), *Lenguajes creativos*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/4062.pdf
- Morin, E. (1999). *Con la cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento completo*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Muñoz, S. (1999). "Otto Neuratah y la filosofía de la ciencia del siglo XX" en *Perspectivas teóricas Contemporáneas de las Ciencias Sociales*. México: UNAM.
- Parareda, M. A (2018), *La crisis del proceso creativo*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/4575.pdf
- Osborn, A. (2008). *Your creative power*. N.Y. Read Books. Citado por Pérez Lindo, A. (Ed.) (2004). *Creatividad, actitudes y educación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Parra Duque, D. (2003). *Creativamente*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. pp. 55-160.
- Piaget, J. (1965). *El equilibrio de las estructuras cognitivas*. Madrid: Ediciones Murata.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Ediciones Psique.
- Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño, y proyecto en Investigación científica. Cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el diseño ni con el proceso*. Buenos Aires: JVE Ediciones.
- Santoyos, R. (1981). *Algunas Reflexiones sobre la Coordinación en los Grupos de Aprendizaje*. México: UNAM.
- Sanchez Mendez, M. (1996). *Inspiración y Creatividad en la producción y educación artísticas*. En *Arte, Individuo y Sociedad* N°8, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madrid: Universidad Complutense.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Editorial Paidós. pp. 49-85.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shuster Giriment, M (2018), *Espacios creativos para el aprendizaje*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/4941.pdf
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Suarez, MF (2013), *Guía para diseñadores de autor*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/1671.pdf
- Taiah, D (2011), *La materialización de la idea*. Catálogo de Proyectos de Graduación UP. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/1671.pdf
- Taylor, I. A. (1959). *The nature of creative process*. Nueva York: Hasting House.
- Torrance, P. (1977). *Educación y Capacidad Creativa*. Madrid: Editorial Monova.
- Universidad de Palermo (2019) *Ciclo de Asignatura en Diseño y Comunicación*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de: https://www.palermo.edu/dyc/ciclo_asignatura/index.html
- Vezub, L. (2011). *Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente*. Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, N°30, 103-124. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, U.B.A.
- Vygotski, L.S. (1991). *Psicología del arte*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Wallas, G. (1940). *Men and Ideas*. Londres: G. Allen & Unwin Hd. Citado por Guitierrez, H. (2006). *La creatividad en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.