

Rasband, J. A. & Liechty, E. L. G. (2006). *Fabulous Fit: Speed Fitting and Alteration*. New York: Fairchild Publications.

Sabrá, F. et al (2013). Desenvolvendo a nova referência de medidas para o vestuário através da tecnologia de escaneamento de corpos 3D. In: *13ª ERGODESIGN-USIHC*. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/senai/iniciativas/programas/senai-cetiqt/interna/2014/07/1,41037/producao-tecnica-e-cientifica.html?parent=Estudos%20e%20Pesquisas>.

Silveira, I. (2015). *Apostila de Modelagem Básica do Vestuário Feminino*. Curso de Bacharelado em Moda – Habilitação em Design de Moda. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC / CEART, Florianópolis.

Song, H. K. & Ashdown S. P. (2013). Female apparel consumers' understanding of body size and shape: relationship among body measurements, fit satisfaction, and body cathexis. *Clothing and Textiles Research Journal*. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0887302X13493127>.

Spacevision. (2015). *Portable 3D Body Scanner*. Tóquio (Japão). Disponível em: [http://www.space-vision.jp/EP-Body\\_Scanner.html](http://www.space-vision.jp/EP-Body_Scanner.html).

**Resumen:** El artículo analiza los cambios en los tipos de cuerpos femeninos, contra el estándar utilizado por la industria de indumentaria producida a gran escala. El uso de un único estándar para la producción es más práctico y con menores costos, pero trae la insatisfacción de los usuarios cuyas formas físicas no se ajustan a este modelo. La investigación indica que la auto-imagen de la mujer no se corresponde con su estado físico actual. Por probar piezas que no encajan en el cuerpo, la mujer experimenta la sensación de inadecuación a la norma actual, pero la industria es la que debe presentar varias opciones de formatos y no sólo tamaños diversos. Cuando se viste con ropa que no encajan en el cuerpo, la mujer experimenta la sensación

de inadecuación a la norma actual, pero la industria es la que debe presentar varias opciones de formatos y no solo las tallas de ropa.

**Palabras clave:** Antropometría - ropa - mujer - industria - consumo.

**Abstract:** The article discusses the female body types variations, against the standard used by the apparel industry produced in large scale. The use of a single standard for production is more practical and costly, but it brings dissatisfaction to users whose physical forms do not fit this model. Research indicates that women's self-image does not correspond to their actual physical state. When she wears clothes that do not fit the body, the woman experiences the feeling of inadequacy to the current pattern, but the industry should present several options of forms and not only sizes of clothing.

**Keywords:** Anthropometry - clothes - woman - industry - consumption.

(\* **Tatiana Castro Longhi**. Mestra em Design (Métodos para os Fatores Humanos) pela UDESC, na linha de pesquisa: Interfaces e Interações Físicas. Bacharel em Moda pela UDESC. Desenvolve estudos nas áreas de ergonomia, antropometria e modelagem do vestuário. É professora no SENAC/SC da unidade curricular de Fundamentos de Tecnologia dos Materiais Têxteis, do Curso Técnico em Modelagem de Vestuário, no Eixo Produção Cultural e Design. Também atua como professora de modelagem e confecção do vestuário pelo Atelier di Longhi. **Flávio Anthero Nunes Vianna dos Santos**. Desenhista Industrial (ESDI-UERJ), Mestre (COPPE-UFRJ) e Doutor (EPS-UFSC) em Engenharia, professor associado e pesquisador na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-PPGDesign), consultor ad hoc do CNPq, MEC-INEP e Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. Atua com ensino e pesquisa em Design nas áreas de Ergonomia, Metodologia e Gestão.

## Imágenes en la práctica de la enseñanza

Anabella Cislighi (\*)

Actas de Diseño (2020, julio),  
Vol. 31, pp. 81-87. ISSN 1850-2032.  
Fecha de recepción: julio 2015  
Fecha de aceptación: febrero 2017  
Versión final: julio 2020

**Resumen:** La práctica de la enseñanza permite ensayar algunas tensiones sobre la relación entre imágenes radicadas en la experiencia áulica y soportes didácticos específicos. Dar cuenta, a partir de núcleos conceptuales, de la relación promovida, apelando a una aproximación desde enfoques etnográficos para detenernos en la descripción densa de gestos como señales de inmediatez, es la propuesta central. Se constituyen como claves, la comprensión de la realidad del accionar y el disponer de conocimientos para actuar desde la intervención, con estrategias y recursos docentes específicos; procesos que también consideran espacios en cambio, atravesados por crisis y tiempos de larga duración.

**Palabras clave:** Imagen - enseñanza - práctica - recurso docente - estrategia - intervención - inmediatez.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 86-87]

## Introducción

Estudiar la organización del conocimiento en el espacio áulico universitario para carreras de base proyectual en la contemporaneidad necesita, entre sus consideraciones, contemplar a la dificultad como estructura, predisponien-

do a un sistema que contemple los procesos en curso y sus fenómenos aleatorios.

Promover miradas disciplinares hacia los cambios que se dan con la globalización en el conocimiento, resulta uno de los objetivos de estos desarrollos. Es en este

sentido que este trabajo intenta detenerse en la relación establecida entre las imágenes y las prácticas de la enseñanza, aproximándonos desde aspectos etnográficos para detenernos en la descripción densa de gestos como señales de inmediatez.

Las estrategias y recursos docentes necesarios y específicos para actuar desde la intervención serán abordados a partir de la comprensión de la realidad del accionar. Procesos que también consideran espacios en cambio, atravesados por crisis y tiempos de larga duración. Nos detendremos en la disponibilidad de conocimientos que se constituyen como las claves de acceso. Este trabajo intenta detenerse en cómo actúan algunas discusiones en boga, sobre los soportes didácticos y sus relaciones con los gestos, apelando a la descripción densa de las señales de la inmediatez.

Los desarrollos se detienen en la idea de intervención como ese “venir entre” los otros y el conocimiento. Así como en el lugar que las miradas, los gestos y las señales aportan al aprendizaje, siempre en manos del sujeto y su iniciativa, pero bajo una organización de sistemas didácticos que colabora enfática y subrepticamente. Asombro, extrañamiento, curiosidad, sorpresa, adquieren posibilidad en la experiencia áulica. La etnografía crea desde la observación, imágenes que muestran lo que está más allá de lo evidente y aporta una lectura analítica al especializarse en mirar detenidamente y por largo tiempo. El trabajo de campo y sus registros, incorpora una problemática: cómo explicar lo que sucede en lo espontáneo, considerado vórtice de información significativa para este trabajo. El problema de la selectividad de nuestra atención, observación y registro serán considerados. Los aportes de la mirada nos posibilitan múltiples atravesamientos que se expresan en la práctica y que aplacan el sentido común académico. El escrito busca contener una reconstrucción crítica, bajo referencia a núcleos conceptuales acordados y con base en debates y materiales bibliográficos ejercitados en los desarrollos de las clases. Exponiendo en imágenes la alteridad y complejidad que se necesitan para recuperar el oficio de la mirada.

## Comunicación

Las transformaciones del mundo, aceleradas en el siglo XX, exponen a encrucijadas e incertidumbres. Las repercusiones relacionan al planeta desde proposiciones contradictorias que resultan complementarias, propias de las dificultades lógicas y empíricas. Los temas y problemas que comprometen a la práctica de la enseñanza en la Universidad generan y establecen un enmarañamiento de acciones, interacciones y retroacciones, en términos de Edgar Morin (1994), en acuerdo con los procesos complejos.

Con el propósito de reflexionar sobre algunas ideas disparadoras sobre la práctica de la enseñanza, la ponencia se propone, a modo de mapeo, ensayar algunas tensiones, entendidas como sobresalientes, sobre la relación entre soportes didácticos e imágenes radicadas en la experiencia áulica, que surgen y promueven este contexto de transformaciones que operan en la sociedad a nivel global y local. En este sentido, el escrito intentará dar cuenta, a

partir de núcleos conceptuales, de la relación promovida con las imágenes: apelando a una aproximación desde enfoques etnográficos para detenernos en la descripción densa de gestos como señales de inmediatez. Se constituyen como claves, la comprensión de la realidad donde el accionar tiene lugar y el disponer de conocimientos para actuar desde la intervención, como estrategias y recursos docentes específicos. Este es un proceso que también considera espacios en cambio, atravesados por crisis y tiempos de larga duración.

Estudiar problemas locales en el contexto de la globalización y reflexionar sobre ellos en relación al conocimiento implicaría, entre otros, considerar los quiebres de las relaciones intersociales, estudiadas por Appadurai (2001), vinculados a los procesos tensionados entre la homogeneización y heterogeneización. Lo que el autor de *La modernidad desbordada* describe como paisajes, están atravesados por los medios de comunicación y las migraciones. Las configuraciones identitarias han sufrido modificaciones sustanciales en los distintos grupos, y son afectadas por superposiciones. Las disputas y negociaciones en tiempos de la globalización, exponen y exigen interacciones de nuevo orden e intensidad.

## La intervención en tiempos de inmediatez

La condición contemporánea plantea una nueva velocidad en los cambios, establecida desde lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Hemos sido catapultados hacia la incertidumbre. Esto implica estudiar una nueva organización del conocimiento que considere la dificultad como estructura, predisponiendo a un sistema que contemple los procesos en curso y sus fenómenos aleatorios. Lo imprevisible y el azar se debaten con lo completo y omnisciente del modelo único.

Los acontecimientos que se dan en el espacio áulico universitario suponen “ejercitar la habilidad de observación que se basa no solo en las percepciones, sino fundamentalmente, en el deseo de interpretar—encontrar significados— a los sucesos desarrollados en una interacción predeterminada pero rehecha por los participantes” (Becerra et al, 1989, p. 228). Las imágenes guardan vinculación con las relaciones que se establecen entre las condiciones macros, que obedecen a cuestiones de lo social y del imaginario colectivo; también con las condiciones denominadas meso, que corresponden a los tipos de organización en que se insertan el trabajo con el conocimiento y la micro, que refieren a los procesos interactivos en el aula.

La relación entre teoría y práctica implicada demanda consideraciones complejas hacia escenarios singulares, bajo una multiplicidad de dimensiones y una simultaneidad de expresiones que otorgan imprevisibilidad. Parece necesario, en consecuencia, recuperar algunas ideas de la Didáctica como disciplina de referencia dentro del campo de la Pedagogía, que teoriza respecto de las prácticas de la enseñanza. Estableciendo vinculaciones con la Intervención, siendo ese “venir entre” los otros y el conocimiento siempre provisional y conjetural, y la referencia de los aportes; más que la investigación como comprensión exhaustiva del por qué se produce. Las

imágenes positivas de la inmediatez tienen relación con lo no esperado, el asombro y la sorpresa.

El texto de Becerra, Garrido y Romo (1989) tiene como hipótesis central que es a partir de los significados generados en la intervención didáctica respecto de la evaluación que se constituye y mantiene la relación docente-alumno, donde la función docente está asociada a la sanción y al control. Una de las ideas en el escrito *De la ilusión al desencanto en el aula universitaria* es que la confirmación de poder del docente se manifiesta en su lenguaje corporal y hablado, en el dominio de espacio y tiempo, asociado a la conducción de la clase. Esto construye ciertas imágenes, algunas de ilusión de poder y posesión de saber, y otras que otorgan reconocimiento. Los contenidos tienen distintas modalidades. El que está en relación con la planeación de actividades de enseñanza-aprendizaje, el programático, genera diferentes representaciones, según sea su carencia o dominio. Ambos, maestros y estudiantes, justifican el contenido. Pero la clave de poder sigue estando en la evaluación, un proceso constante, donde:

La inmediatez de su presencia se pronuncia en las miradas, gestos, actitudes y se legitima con la palabra del maestro, quien, con las respuestas de los alumnos, testimonia la internalización de normas, acuerdos y la devolución de imagen de poder (Becerra et al, 1989, p. 237).

En ese microcosmos particular del aula, “más o menos impermeable a la sociedad”, como aclara el capítulo de “Actividad Docente: repetición y recurrencia” de Eduardo Remedi (1988), se presentan exigencias concretas del quehacer. La inmediatez es una de las características y actitudes propias de la profesión docente, definida entre la urgencia y la espontaneidad en que se desarrolla la tarea, y tiene lugar en la observación de las manifestaciones o pautas que le permiten comprender que su trabajo está en desarrollo. La inmediatez devuelve imágenes sobre la confirmación eficaz del papel, más que sobre reorganizaciones cognoscitivas. La temporalidad es clave en el juego de la identificación con la imagen pretendida. Los fenómenos de aceleración y desaceleración guardan íntimas relaciones con el tiempo. La revolución en el plano de la información y del conocimiento se traduce también en cambios, en crisis, una modificación sustancial en los estatutos como signos de época. Las tecnologías también pueden quitar potencialidad. Tres serían las categorías de apoyo didáctico: los recursos elementales, los materiales curriculares y las tecnologías. La llamada de atención es para la complejidad tecnológica de las herramientas, que no pueden desbordar el propio método, ni deben considerarse como mero soporte. En ideas de Paul Virilio (1995), lo que se torna crítico es el presente, un cuerpo conectado a diversas interfaces, prótesis que convierten al válido sobreequipado en el equivalente casi perfecto del inválido equipado.

## Desencuentro de miradas

En el texto de Philippe Meirieu (2001), *La opción de educar*, y su capítulo titulado “La obstinación didáctica y la tolerancia pedagógica” se destaca, para nuestro recorte, que la apropiación por parte del sujeto de un saber dado, puede darse mediante la realización de actividades, la propuesta de consignas de trabajo y la gestión de intervenciones reguladoras a lo largo de este proceso; para plantearnos que:

A pesar de la habilidad de todas las vestimentas, sean cuales sean los esfuerzos que uno pueda hacer para encarnar el proyecto didáctico en situaciones concretas y darle espesor humano, guarda siempre un carácter abstracto y voluntarista que puede inquietar con toda legitimidad. A pesar de las peticiones de principio o de las reservas retóricas de los didácticos, para ellos se trata siempre de estructurar las situaciones de aprendizaje intentando controlar el conjunto de las variables, de detectar lo aleatorio, de suprimir lo imprevisto, hasta el control completo de un dispositivo que funcione “con toda seguridad” (p. 98).

El autor citado remarca que el aprendizaje está solo en manos del sujeto y su iniciativa, lo que no significa que la organización de sistemas didácticos no colabore. Debemos considerar que son los sujetos los que deben tomar la iniciativa. Esto otorga una contradicción: la eficacia de la didáctica es también su límite. Para esto establece que asociar la obstinación didáctica con esta tolerancia pedagógica no es indiferencia hacia el otro, sino la aceptación de que la persona del otro no se reduce a lo que yo he podido programar.

Recuperado por Meirieu en su texto *La opción de Educar*, Francis Imbert desarrolla entre sus ideas que “la ética plantea que la relación no tiene como objetivo el control del otro, su definición, sino que se confronta a lo inagotable, a lo infinito de las personas y de las situaciones”. Afrontar lo impredecible, trabajar con lo imponderable de la subversión, por parte del sujeto del esfuerzo didáctico, y bajo dinámicas particulares de la *comunidad de atención mutua*. Estamos insertos en medio de relaciones donde “El sujeto no se constituye en soledad sino con la presencia de otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación” (Edelstein, 2000, p. 279). La soledad es, en el personaje de Agne de *La Inmortalidad*, una dulce ausencia de miradas. Las miradas tienen una carga irremplazable en dinámica de la didáctica, ya que el otro no se reduce a lo que el docente puede programar.

## El oficio de la mirada

La mirada construye semejanzas y diferencias con implicaciones y consecuencias directas en la práctica. *La conciencia del ojo*, otro de los títulos de Richard Sennett (1990), apela a través de referencias de la cultura urbana, a la relación entre mirar y ver. Mirar es la conciencia del ojo, donde la atención gana en particularidades respecto a las generalizaciones del ver. La diferencia no es solo de temporalidades, también es actitudinal. Otro de los

autores que trabaja con intensidad el mirar es John Berger: tomando como clave la fotografía y el dibujo, apela a un pasaje entre la sensación al juicio, donde se produce la experiencia de la mirada.

El oficio de la mirada y el sentido, producido ante el efecto de extrañamiento, aparece ante la distancia que se produce en la interioridad, pero también ante la invisibilidad de la rutina y la costumbre que naturaliza las acciones. “La etnografía tiene una vocación del otro, lo busca, lo sigue, lo contempla. Su asombro se resuelve muchas veces en la racionalidad de los propios referentes, pero también hace estallar la certidumbre y alerta a la imaginación” (Galindo Cáceres, 1998, p. 351). La mirada recupera valoraciones y significados, siendo el oficio del sentido la parte complementaria de la mirada descriptiva y fenomenológica. La experiencia reflexiva de aplicar la mirada y el sentido, una y otra vez en el ir y venir, promueve y alienta la vivencia de la percepción consciente, atenta y crítica.

Asombro, extrañamiento, curiosidad, sorpresa adquieren posibilidad en la experiencia. El etnógrafo se constituye, para el autor de *Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido* (1998), tanto creador de imágenes que muestran lo que está más allá de lo evidente, como analítico y observador especializado en mirar detenidamente y por largo tiempo.

La información etnográfica nace para servir a la lógica de la dominación, del poder, pero en el tiempo su sentido se ha ido transformando y hoy aparece como un camino hacia la comunicación, un elemento más del oficio de entender al otro, un componente entre otros de la nueva configuración de la convivencia de lo múltiple y plural (p. 352).

Una de sus claves es su carácter fluctuante, fluido, donde lo percibido está dentro y afuera al mismo tiempo; es ambos polos en simultaneidad, lo que le otorga implicaciones y consecuencias múltiples. No es solo el mundo del otro, sino el propio interno del que mira, interactuando con el otro. Hay un umbral interminable, una doble distancia, entre extrañeza y desorientación. Trabajar desde la mirada y con las imágenes ayuda a distinguir entre movimientos sin sentido y aquello que se convierte en experiencia. Apelando al título de Didi-Huberman (1997), no es solo lo que vemos, sino también lo que nos mira.

### Gestos: signos de inmediatez

Los sucesos transitorios contienen información valiosa sobre la vida en el aula. En la concurrencia acumulativa se hace aparente y evidente su importancia. “No debemos dejar de pensar mientras observamos, la importancia de las cosas que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos” (Jackson, 2001, p. 207). La continua repetición de gestos y códigos como acontecimientos instantáneos producen “indicaciones pasajeras” sobre y para el rol docente.

Milan Kundera (1989) en las primeras páginas de *La inmortalidad* nos dice que el gesto es más individual que el individuo y que son más bien los gestos los que nos utilizan como sus instrumentos, sus portadores, sus encarnaciones. El registro con la mirada devuelve imá-

genes con múltiples signos; si lo que se examina son las manifestaciones codificadas de los signos, el estudiante puede ser referente de identidad profesional y no sujeto con propias referencias históricas. Este intento de reducir al estudiante a estereotipos y etiquetas, implica identificarlo con una actuación, una constante representación. El rol de la mirada docente consiste en tratar las identidades y las diferencias, y no las similitudes.

En los escritos de Remedi et al (1988), este encuentra diferencias con Jackson, basándose en la persistencia de un mundo construido con señales unívocas, disciplinadas, inculcadas, reiteradas, que sirven de sostén al acto de transmisión. Ahora, la inmediatez se explica tanto en la eficacia de la mirada para recoger indicaciones pasajeras como en los impulsos y en lo sensible. La repuesta no tiene la mediación de la elaborada reflexión teórica, donde a la lectura de Jackson interviene más la individualidad que el rol.

En este sentido, en el cierre del tercer capítulo, “Participación y absentismo en la clase”, Jackson (2001) diferencia entre cuatro conclusiones respecto a la desatención. Primero que el profesor puede incrementar o disminuir –menguar en la traducción– su gravedad. En segundo lugar distingue entre atención y participación como condiciones diferentes. En tercer lugar, el profesor no puede dejar a un lado la preocupación de su desarrollo futuro mientras se centra en acciones del aquí y el ahora. En cuarto lugar, es posible que la falta de atención también radique en la naturaleza de la experiencia institucional y no solo en el contenido o en las deficiencias psicológicas del alumno. Vinculando las condiciones macro, meso y micro que actúan en el aula.

Como demostraciones de comportamiento, se consideran las expresiones de interés, de atención, de participación como testimonios del éxito del acto educativo de la eficacia del maestro. La mirada docente no solamente recibe las evidencias del éxito pedagógico sino que es parte e instrumento de la función de encauzamiento de los comportamientos. Esta vigilancia, en acuerdo con Foucault, es ejercicio de poder.

Virilio (1995), citando a Pascal, que se interesaba en la construcción del tipo de memoria atrapamoscas, pero introduciendo el desorden en el orden de llegada de la información escribía: lo que resulta nuevo no son los elementos, sino el orden en que se los coloca.

Mirar lo que uno no miraría, escuchar lo que no oíría, estar atento a lo banal, a lo ordinario, a la infraordinario. Negar la jerarquía ideal que va desde lo crucial hasta lo anecdótico, porque no existe lo anecdótico sino culturas dominantes que nos exilian de nosotros mismos y de los otros, una pérdida de sentido que no es tan solo una siesta de la conciencia, sino un declive de la existencia (p. 40). La idea de “tomas vistas” de Magritte, apela al registro de hechos insignificantes que transforman poco a poco los objetos verdaderos para crear una suerte de fondo del que desprendería bruscamente otra asignación del sentido. Un trabajo de figura-fondo para esta selección particular de cosas vistas. La mirada, que siempre recorta, no tiene posibilidad de totalidad y pierde al pretenderla. El docente está inmerso en un mundo de producción de signos y pulsiones, un mundo de apariencias. La confiabilidad en los códigos o su reconocimiento como

apariencia y simulación, de una enunciación oportuna, es posible entre la inmediatez del gesto y la instantaneidad de la continua repetición. Este posible fraude, referido en Remedi (1988), necesita de dos intereses, el del estudiante que maneja el sistema y el del docente que pierde cometido. Ganar en oficio docente incluye el trabajo con indicios, señales y códigos para validar con el otro y no sobre este.

### De lo tenso a lo denso

Una de las diferencias del trabajo de Remedi (1988), es que plantea que la repetición de un acto conlleva un mundo de señales unívocas que sirven de sostén al acto de transmisión. A tal punto se han ido decantando que provocan, en la inmediatez de acciones de carácter pasajero, una exposición como productos de largas prácticas educativas. A esta forma tensionada, de cómo Remedi recupera la intervención, la etnografía nos ofrece como alternativa, recursos para describir las particularidades, desde un trabajo analítico y una documentación descriptiva densa.

El proceso está basado en el trabajo de campo y sus registros, y el problema radica en cómo explicar lo que sucede en lo espontáneo, considerado vórtice de información significativa. Elsie Rockwell (2011) considera que a toda descripción le antecede ya una conceptualización, algún nivel de interpretación. La selectividad de nuestra atención, observación y registro implica la interpretación de aquello que es comprensible, significativo, estructurable; de lo que es “normal” ver y oír en determinada situación. La precisión con la que relatamos y escribimos la descripción misma implica ya varios niveles de interpretación. La propuesta necesita de una mirada amplia, que registre más de lo que observa y escucha. Si bien se sabe imposible el registrarlo todo, esa es la consigna. Edelstein (2002) nos dice:

Profundizar el conocimiento sobre las prácticas de este modo caracterizadas, requiere necesariamente cambiar los registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Operar al decir de Ageno, (1989) desde los campos de la lectura, la mirada, la escucha. Ampliar la perspectiva de análisis, de prácticas de la enseñanza a prácticas docentes, supone reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dicha práctica. Implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad (p. 472).

Deconstruir el sentido común “académico”, como aquella lente acostumbrada con que se mira la universidad y el aula, que Edelstein analiza como categorías heredadas que imposibilitan el dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan. Estos indicios recuperados y descifrados constituyen el “cotidiano”, con una dinámica distinta a la que ofrece la “historia oficial”. Para lo cual, el asumir una actitud de permanente vigilancia se constituye como código de acceso. Una lectura en clave etnográfica demanda pautas de trabajo más extendidas “respecto de la observación y análisis de situaciones de práctica de

la enseñanza, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo, que en muchos casos la caracteriza” y una posición de reflexividad permanente, donde los sujetos, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados quedan en tensión. Un mundo de experiencias, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y políticos, el mundo social en el incorporado, refiere Edelstein.

Una descripción densa debe contener una actitud preocupada hacia el acto interpretativo. Carlos Reynoso (2003) considera que hay que lograr captar, en un vaivén dialéctico, lo más local de los detalles y la más global de las estructuras, de manera de poner ambos frente a la vista simultáneamente. En la interpretación hay una explicación que debería ceder territorio a las estéticas más que a las analogías mecanicistas.

Para explicar lo que define la empresa etnográfica, Geertz (2003) le reconoce cierto tipo de esfuerzo intelectual y apela a Gilbert Ryle con su “descripción densa” como una especulación elaborada: una actividad recursiva que “cursa” nuevamente los pensamientos que piensa. Usando la situación de dos muchachos que contraen rápidamente un párpado, movimientos idénticos que recorren la enorme distancia entre un tic –acto involuntario– y un guiño –señal–. El primero ejecuta una acción, el segundo dos, contrae el ojo con una finalidad según un código. “Consiste, ni más ni menos, en esto: una pizca de conducta, una pizca de cultura y –*voilà!*– un gesto” (p. 21). Y Ryle suma a un tercer muchacho, quien repite torpemente el guiño, lo remeda, y al parodiarlo le suma un nuevo mensaje. El tercer muchacho hasta puede ensayar, pero para un “observador” solo contrae el párpado con rapidez. Las complejidades son posibles y prácticamente no tienen fin, por lo menos lógicamente. Entre la “descripción superficial” y la “descripción densa” existe estratificada jerarquía de estructuras significativas. Para comprender un suceso particular, rito, costumbre, primero necesitamos lo que se insinúa como información de fondo antes que lo que acontece de la cosa. Son estas estructuras superpuestas, en cuanto a inferencias e implicaciones, a través de las cuales hay que abrirse paso, para desentrañar las estructuras de significación.

### Opiniones en el aula universitaria

El espacio del aula expone ideas de autonomía, inmediatez, informalidad e individualidad, bajo la especificidad del trabajo en torno al conocimiento. Estas categorías son resignificadas en el texto de Jackson, bajo la referencia de lo imprevisible, de una enorme exigencia y pluridimensionalidad. Becerra et al (1989) dicen:

El aula universitaria se presenta como un microcosmos de lo que el currículum es. Desde ahí se puede encontrar cómo las decisiones tomadas, los argumentos explicitados, son traducidos por los sujetos que ejecutan la práctica de manera muy particular, asignando definiciones a las situaciones diarias en el aula y negociando, reconstruyendo, dichas definiciones (p. 227).

¿Cómo se significan los momentos áulicos? ¿Cómo encuentran sentido? Los desarrollos de los acontecimientos que se dan en el aula necesitan de una habilidad de observación basada tanto en las percepciones como en el tan importante deseo de interpretar y encontrar significado, en la interacción. Entre representaciones ilusorias y resoluciones cognitivas, el docente construye su identidad también, en la inmediatez de la clase. Este trabajo próximo al conocimiento, pone matices a las cuestiones construidas, a partir de generar esquemas de acción alternativos que no repitan el acto sino que buscan reconocer recurrencias y diferencias.

Jackson (2001) inicia su capítulo “Opiniones de los profesores” refiriendo que la profesión docente en conjunto podría ganar mucho de los maestros expertos, pero citando a Dewey observa:

Los éxitos de estos individuos suelen nacer y morir con ellos; sus consecuencias beneficiosas abarcan tan solo a aquellos alumnos que tienen un contacto personal con estos profesores dotados... la única manera de impedir semejante pérdida en el futuro consiste en la utilización de métodos que nos permiten realizar un análisis de lo que el profesor dotado hace intuitivamente, para que algo de lo que se origina en su trabajo se pueda comunicar a otros (p. 149).

Como da a entender la sugerencia de Dewey, quizás el modo ideal de aprender algo de estos profesores sea observables en acción.

Considerando el carácter ensayístico del presente trabajo, esta referencia de Dewey se puede vincular con el texto de Richard Sennett (2008, p. 83), *El artesano*, donde en el capítulo dedicado al Taller, enlaza la idea de autoridad con su antónimo autonomía. El taller es el espacio productivo en el que las personas tratan las cuestiones de autoridad en relaciones cara a cara. Autonomía implica el trabajo autosuficiente realizado sin interferencia de nadie. El docente de la buena clase, del buen ejemplo, es quien une en su persona autoridad y autonomía. El historiador S. R. Epstein se recupera en *El artesano*, quien observa en relación al maestro medieval, que estaba obligado por juramento religioso a mejorar las habilidades de las personas a cargo.

### Las imágenes de lo imprevisible

Los aportes de la mirada etnográfica nos posibilitan múltiples atravesamientos que se expresan en la práctica y que aplacan el “sentido común” académico. A toda descripción le antecede una conceptualización, algún nivel de interpretación. Elsie Rockwell (1987), en este sentido, reflexiona:

El acto de escribir se relaciona con los procesos de memoria que uno empieza a usar. Es posible dar cierta estructura a las notas de campo, para ayudar a la memoria, pero para captar la textualidad de los dichos, y no solo los “temas”, se debe evitar traducir todo a las categorías de uno. Hay tendencias personales en esto: se tiende hacia la lógica del discurso o

hacia la textualidad, hacia el relato coherente o hacia lo fragmentario pero más rico, hacia lo central y explícito o bien hacia lo periférico, azaroso, contextual, implícito. La progresiva mejoría en los registros significa tender hacia la capacidad de incluir, en lo posible, todo esto (p. 9).

El desarrollo del informe permite preguntarnos por el lugar de las imágenes desde la mirada etnográfica, en esta tríada conformada por temas, conceptos y experiencias que surgen en el aula. Tres referencias posibles con imágenes diferentes surgen, así como narraciones sobre lo observado y experimentado (Arnaus, 1995). En este sentido podemos pensar tres imágenes posibles que resultan del aula:

- Las imágenes del relato: Según Geertz, el etnógrafo tiene que asumir su “cualidad de autor” porque no es un testimonio neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye, desde la experiencia, una interpretación de estas realidades. Las palabras y las ideas remiten a imágenes, que escriben y describen una “estructura densa”, una observación detenida para detectar situaciones que expresan y generan imágenes. Una observación sistemática y controlada de lo que acontece con registros como una sucesión de alertas. Es posible listas las acciones que reconocemos para la clase y otorgarles una imagen, pero intentando la menor implicación posible. Estas imágenes del relato resultan de la observación etnográfica, situada y atenta.

- Las imágenes en secuencia: Hacen referencia a esas vivencias que problematizan desde distintos ángulos las situaciones áulicas, y significan la cotidianeidad que representan. “La diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos/informantes y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación” (Guber, 2001, p. 62). Los datos surgen de la interacción. A través de la vivienda, accedemos a los significados de la secuencia, necesitamos sumergirnos subjetivamente y apropiarnos en la participación. Una tensión epistemológica que descubre marcos muy diversos de sentidos, con los que las personas significan sus mundos. Las coordenadas de espacialidad y temporalidad significan las imágenes suscitadas, los ritmos y las cadencias de su sucesión.

- Las imágenes de la memoria: Son las que apelan al susurro de la memoria, y de allí al recuerdo. El re-cordis, “volver a pasar por el corazón”, recupera desde la participación una observación que nos tiene como actores. La observación participante consiste en dos principales actividades: observar sistemáticamente y controladamente todo lo que acontece, en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la población. La participación le gana lugar a la observación, implicando gestos. “Los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse se manera externa pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores” (Edwards, s.f., p. 60). Se incorpora abiertamente la intencionalidad y aparecen elaboraciones

identificables con las configuraciones didácticas para favorecer un proceso de construcción del conocimiento.

Tres construcciones, del relato, la secuencia y la memoria, que ganan en subjetividad. Estas actividades están sostenidas sobre procesos interactivos múltiples. Imágenes que surgen de la práctica de la enseñanza, a partir de poner a prueba recursos docentes, soportes didácticos y estrategias para trabajar en la inmediatez de la intervención.

### Consideraciones finales

Las imágenes en la inmediatez del espacio áulico, son para el docente con experticia, un ejercicio que las transforma en miradas, atentas y consideradas, de las prácticas de la enseñanza. Un cambio del ver al mirar necesario y pertinente según las vocaciones. Las coincidencias de los gestos, o las posibles coincidencias no tienen que engañarnos, no es el gesto como tal, sino el enfrentamiento entre signo y cultura áulica lo que forma la mezcla explosiva. Las imágenes no son neutras ni inocentes, aquí está el origen de la mayor parte de las contradicciones, de las inseguridades, de las incongruencias de los discursos. Hay una doble necesidad que adquiere particular relieve dado el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento, y entre sujetos, mediatizados por el lenguaje. El trabajo de reconstrucción crítica, bajo la referencia de imágenes, considera “preverlo todo sin haberlo previsto todo”, en palabras de Philip Meirieu (2001). La alteridad y complejidad expuesta en las imágenes, recuperan el oficio de la mirada. La actividad intencional, que reconoce lo imprevisible, no es azarosa; sino que por el contrario presenta propósitos que pueden ser revisados y reformulados. La mirada docente no solamente recibe las evidencias del éxito pedagógico sino que es parte e instrumento de la función de encauzamiento de los comportamientos. Esta vigilancia es también ejercicio de poder. La intervención tiene lugar en las revisiones, en función de crear las mejores condiciones, a partir del reconocimiento del otro de manera emancipada. La intervención es un proceso, que genera una situación de asimetría inicial, que promueve un encuentro con valor político y social.

Se aprende en toda situación, no así se enseña. La docencia necesita de una ubicación, de una situación. A ser docente se aprende: de los contenidos, de las experiencias y de las relaciones con los estudiantes. Esta actividad está sostenida sobre procesos interactivos múltiples. Contenidos, docente y estudiante conforman una imagen clara, componen un triángulo equilátero; una figura geométrica que promueve el encuentro entre docente y estudiante a medida que se acercan, ambos, a los contenidos. Ese encuentro, en el vértice de los contenidos, tensiona una vigilancia epistemológica que opera en simultáneo con la transposición. Poner en juego un complejo proceso de mediaciones, en tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones.

Si rotamos e inclinamos el triángulo y el vértice superior no lo tiene el contenido, al que docente y estudiante se acercan, promoviendo la perspectiva y quedando en fuga, nos encontramos con otra lectura, otra interpretación. La que posibilita que la relación educativa siempre esté

construida en una acción que permita la aparición de un sujeto que desea y habla en nombre propio.

### Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada, dimensiones culturales de la globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuenta y voces que interpretan. En *Déjame que te cuente*. Barcelona: Laertes.
- Becerra, M. G., Garrido, M. R. y Romo, R.M. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. En Furlan, A. Y Pasillas, M. A. (comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. Iztacala: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Edelstein, G. (2000) El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En *Revista del IICE*, año IX, Nº 17. Buenos Aires: Miño y Dávila y Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
- Edwards, V. (s.f) *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*, Mimeo, Manuscrito no publicado.
- Galindo Cáceres, L.J. (1998). *Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido*. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-383). Naucalpan de Juárez, México: Pearson Addison Wesley
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Jackson, P.W. (2001). *La vida en las aulas*. (7ª ed.). Madrid: Ed.Morata
- Kundera, M. (1989) *La inmortalidad*. Barcelona: Tusquets.
- Meirieu, P. (2001) *La opción de Educar*. Barcelona: Octaedro.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la Complejidad. En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Remedi E. et al (1988). *La Identidad de una actividad: Ser maestro*. Unidad Xochimilco: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Reynoso, C. (2003). Interpretando a Clifford Geertz. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (1990). *La conciencia del ojo*. Barcelona: Versal.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Virilio, P. (1995). *La velocidad de liberación*. Buenos Aires: Manantial.

### Bibliografía

- Berger, J. (1987) *Mirar*. Barcelona: Blume.
- Berger, J. (2004). *Modos de Ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Didi-Huberman, G. (1997). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G., Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*, Buenos Aires: Kapelus.
- Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.

**Abstract:** The practice of teaching allows us to test some tensions on the relation between images based on the aulic experience and specific didactic supports. To give account, based on conceptual nuclei, of the promoted relationship, appealing to an approach from

ethnographic approaches to stop us in the dense description of gestures as signs of immediacy is the central proposal. Key competences include understanding the reality of action and having the knowledge to act from the intervention, with specific strategies and resources; processes that also consider spaces in exchange, crossed by crises and times of long duration.

**Keywords:** Image - teaching - practice - teaching resource - strategy - intervention - immediacy.

**Resumo:** A prática do ensino permite ensaiar algumas tensões sobre a relação entre imagens arraigadas na experiência áulica e suportes didáticos específicos. A proposta deste artigo é dar conta, a partir de núcleos conceituais, da relação promovida, apelando a uma aproximação desde enfoques etnográficos para depois descrever os gestos como sinais de prontidão. É chave a compreensão da realidade do acionar e dispor de conhecimentos para atuar desde a intervenção,

como estratégias e recursos docentes específicos, processos que também consideram espaços em cambio, atravessados por crises e tempos de longa duração.

**Palavras chave:** imagem - ensino - prática - recurso docente - estratégia - intervenção - prontidão.

(\*) **Anabella E. Cislighi.** Arquitecta y Especialista por la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Profesora Adjunta en *Teorías y Producción Estética en la Ciudad Moderna; Teorías y Producción Arquitectónica en el siglo XX y Teoría y Crítica* en la FADU, UNL. Maestranda en Docencia Universitaria, Universidad Nacional del Litoral y en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, Universidad Torcuato di Tella. Coordinadora Académica de la FADU, UNL. Investigadora principal Categorizada en Proyectos CAI+D, PEIS y Crear. Directora en Proyectos de Extensión de Interés Social.

## Conexões críticas: design participativo, empoderamento e sustentabilidade

Raquel Dastre Manzanares, Thaís Falabella Ricaldoni y Eduardo Romeiro Filho (\*)

Actas de Diseño (2020, julio),  
Vol. 31 pp. 87-94. ISSN 1850-2032.  
Fecha de recepción: julio 2017  
Fecha de aceptación: julio 2018  
Versión final: julio 2020

**Resumo:** Este artigo revisa os conceitos-chave “design participativo”, “empoderamento” e “sustentabilidade”, estabelecendo conexões críticas entre eles. Avalia-se a aplicação desses conceitos na prática, através do estudo do “Projeto Minas Raízes - Artesanato, Cultura e Design: Capacitação de Artesãos em Nova Lima”, desenvolvido pela Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais. As reflexões perpassam pelos questionamentos: o design participativo é um meio para promover empoderamento? Esses processos conduzem efetivamente à sustentabilidade, abrangendo seu viés social? Foi observada uma contradição, aparente, entre desenvolvimento e sustentabilidade e que a abordagem técnica focaliza as consequências dos problemas sociais em detrimento das causas.

**Palavras chave:** Artesanato - design participativo - empoderamento - extensão universitária - sustentabilidade.

[Resumos em espanhol e inglês e currículo em p. 93-94]

### 1. Introdução

O presente artigo traz como tema central as relações entre três conceitos-chave: “design participativo”, “empoderamento” e “sustentabilidade”. A fim de iniciar a discussão, apresenta-se as definições dos termos selecionados para esta pesquisa. Design participativo é uma vertente do design que se distingue por se basear na participação ativa do usuário durante o processo e na colaboração entre a abordagem dos especialistas –abstrata e técnica– e a das pessoas –concreta e cotidiana (Sanders y Stappers, 2008; Lee, 2008). Empoderamento é um processo dinâmico, em níveis psicológico e/ou político, de aumento do poder e da autonomia de indivíduos e grupos em situações de vulnerabilidade. Não pode ser fornecido por terceiros, pois se realiza à medida que os indivíduos empoderam-se a si mesmos (Kleba and Wendausen, 2009). Sustentabi-

lidade é um conceito que engloba três dimensões: ambiental, social e econômica. Está diretamente relacionado a “desenvolvimento sustentável”, termo que enfatiza a importância de um crescimento econômico atrelado à conservação do meio ambiente e à redução da pobreza (Lemos, 2007).

A intenção inicial deste artigo é provocar discussões sobre os temas propostos que conduzam a uma finalidade maior e mais profunda: produzir questionamentos e incertezas a respeito da noção comum que se tem de sustentabilidade. Nas discussões, busca-se destacar o enfoque da definição de desenvolvimento sustentável ao longo do tempo. Boff (2006) discorre abertamente sobre este assunto fazendo-nos refletir sobre a seguinte questão: o que seria mais importante, um desenvolvimento ou uma sociedade sustentável?