

- Foster, H. (2004). "An Archival Impulse". *October* 110, Nova York.
- Gualsch, A. (2011). *Arte y archivo: genealogías, tipologías y discontinuidades*. Madrid: Akal.
- Jeudy, H. (2002). *O corpo como objeto de arte*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Katritzky, M. A. (1999). Performing arts iconography: traditions, techniques and trends. In: Heck, Thomas F. *Picturing Performance: The Iconography of the Performing Arts in Concept and Practice*. University of Rochester Press. Nova Iorque.
- Krauss, R. (1976). *Video: The Aesthetics of Narcissism*. In: *October*. Nova York.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Parente, A. (org.). (1993). *Imagem Máquina*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Parfait, F. (2001). *Video: un art contemporain*. Paris: Editions du Regard.
- Phelan, P. (2011). Ontologia da performance: representação sem reprodução. In: Taylor, Diana; Fuentes, Marcela. *Estudios avanzados de performance*. México: FCE.
- Schechner, R. (2006). *Performance studies: an introduction*. New York & London: Routledge.
- Taylor, D. (2012). *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso.

Abstract: The file for some time has been entering in the artistic field, where in addition to the document feature, becomes art. In the current era of automation and virtualization image, a number of body image files are created / produced forming a growing database.

Introducing the possibility of generating performances from images designed for other purposes. In creating video performances as far as you can separate the body of your intention? The manufacture of automata enables a new video that can be widely disseminated.

Keywords: Design - Vídeo - Performance - File - Realities.

Resumen: El archivo hace algún tiempo viene insertándose en el campo artístico, donde además de la característica de documento se convierte en Arte. En la época actual de virtualización y automatización de la imagen, se crean/producen una serie de archivos de imagen corporal a partir de la formación de una gran base de datos. La introducción de la posibilidad de generar presentaciones de imágenes diseñadas para otros fines ¿En la creación de videoperformances cómo se puede separar el cuerpo de su intención? El diseño para la fabricación de autómatas permite un nuevo video que puede ser ampliamente difundido.

Palabra clave: Diseño - El rendimiento de vídeo - Archivo - Realidades.

(* **Wayner Tristao Goncalves**. Nació en 1978 en la ciudad de Rio de Janeiro, Brasil. Licenciado en Bellas Artes por la UFMG en 2002. Especialización en Artes UNC, Argentina 2004 Becado AUGM. Maestro en Artes Visuales UNAM 2006 Becado por la SRE de México. Doctorado en Desarrollo Global Becado UABC Perfil PROMEP. Doctorado en curso en Artes Visuales, UFRJ. Actualmente vive y trabaja en Petrolina donde es Profesor de video en la UNIVASF.

Interculturalidad: miradas múltiples. Desafío creativo cooperativo

Patricia M. Doria (*)

Actas de Diseño (2021, diciembre),
Vol. 35, pp. 86-92. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2016
Fecha de aceptación: julio 2017
Versión final: diciembre 2021

Resumen: En el área de Diseño de Indumentaria, los proyectos son individuales, creativos, y personales, generando mucho énfasis en la enseñanza, el aprendizaje y la corrección (grupal) por parte del profesor, que debe respetar el estilo personal de cada alumno. El sentido es fomentar las miradas múltiples y diferentes, aceptar las diversidades e influencias interculturales y, de este modo, citar en las producciones las improntas culturales para nutrir y generar diseños de mayor originalidad y acceder a una mayor competitividad. A partir de estas ideas se generó una técnica específica para el área de Indumentaria, donde los proyectos son el eje central y directriz de la formación de los alumnos. Esta técnica es denominada Desafío Creativo Cooperativo (DCC).

Palabras claves: Proyecto - aprendizaje - creatividad - interculturalidad - diseño - indumentaria.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 92]

Introducción

La necesidad de formación en técnicas de aprendizaje cooperativo ha sido y sigue siendo un hecho relevante en la formación de alumnos universitarios, porque supone un desplazamiento de una educación centrada en la en-

señanza hacia una educación centrada en el aprendizaje, a la vez que se exige a los alumnos nuevas competencias interpersonales que facilitan la interacción social y la cooperación.

Esta nueva interacción social educativa surge en la Argentina a partir del año 2001, donde se observa el ingreso de muchos estudiantes de países Latinoamericanos. Esto genera replantear el sentido del término interculturalidad, que es inseparable de la cuestión de la identidad. El hecho de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, requiere un autoconocimiento de quién es uno, de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias. La identidad propia no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa (Hall, 1997).

Sin embargo, y a pesar del contacto y relación cultural y su naturaleza cambiante, los grupos culturales siguen construyendo, reinventando y manteniendo algo propio que los distinguen de otros grupos y desafían nociones de una mezcla generalizada y homogeneizante. Esto se evidencia con claridad en la Universidad y específicamente en las carreras de Diseño, donde estas culturas diferentes se ponen en evidencia a través de la conceptualización propia de las formas, texturas y colores. Estos conceptos nos hablan de historia, idiosincrasia, tradición, mitos y leyendas propias de cada pueblo, ciudad o país.

Por este motivo es muy importante el trabajo de enseñanza cooperativa dentro del aula-taller, donde los alumnos de diversas extracciones no se sientan excluidos sino incluidos en proyectos de diseño donde se trabaje la totalidad y la diversidad.

No existe una receta que permita implementar un proyecto de gestión del conocimiento en las diferentes instituciones educativas: cada espacio académico es particular y requiere un abordaje específico.

Con este trabajo, pretendo determinar algunas consideraciones acerca de las interrelaciones entre el diseño, su enseñanza y aprendizaje, con un análisis de las etapas por las cuales transitan los alumnos de diseño, y la aplicación de la técnica propuesta, como simulacros de experimentación, con comitentes reales que son sus propios compañeros de aula que se convierten en colega-alumno, otorgando diferentes niveles en el aprendizaje del diseño a través de la implementación de la técnica de aprendizaje denominada “Desafío Creativo Cooperativo” (DCC). La enseñanza en una clase de diseño se desarrolla a partir del producto completo, denominado el “proyecto”, en el cual se vincula el material y los límites o contornos formales de los diseños que va a contar con diferentes etapas de aprendizaje. Es decir, la necesidad de la concreción de este producto-proyecto es una condición ineludible para la comprensión del proceso proyectual. Shön (1992) indica:

En su sentido más amplio, el diseño implica complejidad y síntesis. [...] A través del estudio de estos temas en el contexto de los talleres de diseño arquitectónico, esquematizaré los rasgos principales de un practicum reflexivo aplicable a la preparación para el arte en otras profesiones. [...] Los estudiantes aprenden haciendo y sus instructores funcionan más como tutores que como profesores.

El alumno en una primera etapa trata de controlar las variables propias del proyecto. A medida que avanza en el desarrollo se va adentrando más y más en la problemática a resolver, el conocimiento-aprendizaje es netamente personal, su validez se acentúa a través del compromiso, los valores y sensaciones particulares, la forma comienza a delinarse y a constituirse en una entidad significativa, ideada como un producto cultural, histórico, estético e inserto en un ámbito que posibilita su existencia. Es decir, esta construcción pasa a ser un signo, con una carga de significado y, a partir de allí, pasa a transformarse en un vehículo para la constitución de la totalidad de un sistema de aprendizaje; y en este punto ingresa la mirada valorativa de sus colegas-alumnos.

Ninguna acción en diseño es irreversible: el alumno en el proceso puede probar, observar y probar de nuevo. Los proyectos no son simples dibujos, son la manifestación poética y constructiva de su creatividad, la que debe ser estimulada a través de diferentes ejercicios, con consignas claras para el desarrollo posterior del mismo. Se trata de una parte del proceso real de producción de un diseño; donde el alumno puede detener el proceso de diseño, pensar sobre lo que está haciendo y volver a realimentar el trabajo con una nueva mirada.

En el transcurso del proyecto, se van desarrollando secuencias de aprendizaje, donde se comienza a aplicar esta técnica de aprendizaje denominada de “Destreza Creativa Cooperativa”, en la cual se puede corregir los errores y contemplar las opiniones de los colegas-alumnos, en el grupo.

El atractivo de realizar con los alumnos proyectos de simulación de la realidad, se relaciona con la posible utilización de un conocimiento compartido con el grupo. Al crear un contexto real, permite compartir experiencias entre los distintos proyectos propuestos; al darle un carácter activo y participativo a la experiencia, facilita la interacción y la elaboración colectiva del conocimiento, permitiendo que el mismo sea construido e integrable al ya existente.

Estos espacios de simulacro son espacios de elaboración compartida del conocimiento, permitiendo generar modelos de estas prácticas casi reales, con diálogos abiertos con colegas-alumnos, donde se debate la propuesta, todos opinan y el profesor logra un clima de trabajo e interacción similar a lo que ocurre en un estudio de diseño, colaborando de este modo a una práctica casi real para que luego fuera de la Universidad, se inserten directamente en ellas.

Este vínculo interactivo entre los miembros del grupo permite una colaboración constructiva; todos en el aula opinan sobre el desarrollo del proyecto de todos. En estas evaluaciones y discusiones grupales van aprendiendo a formularse preguntas y a buscar sus respuestas en forma sistemática, estableciendo un pensamiento crítico sobre el desarrollo de su propio trabajo y del resto de sus compañeros; pero dichas críticas serán realizadas en forma constructiva, es decir, siguiendo los mismos principios que él o ella esperan que sean usados en su propia evaluación.

Este programa, en su construcción, genera una lógica de interconexión entre formaciones proyectuales, y conocimientos diversos, sobre temas a fin al Diseño de

Indumentaria. A través de la articulación del programa logramos darle un orden, lógica y estructura al pensamiento creativo. La realidad de cada institución define la dinámica y el camino a seguir de cada organización, y esto nos otorga un contexto regulado con una estructura, que no deja de lado la originalidad en la innovación propuesta, en la circulación del conocimiento y en las demandas disciplinares.

Pérez Lindo, en su escrito *¿Para qué educamos hoy?*, nos indica:

Lo importante no son las etiquetas sino el reconocimiento de que los fenómenos educativos son multidimensionales, que dependen de actores, ideas, procesos, y estructuras. Como cualquier fenómeno social. Pero acontece con la educación que al mismo tiempo que reproduce las condiciones de una sociedad tiene la capacidad para transformarla. El solo hecho de adquirir una competencia lingüística modifica nuestra subjetividad. El solo hecho de aprender a pensar modifica nuestra estructura mental (Pérez Lindo, 2009).

Los docentes, en general, en sus prácticas cotidianas, comienzan a estar cómodos y acostumbrados con sus saberes ya adquiridos, probados y aplicados en el aula. Los sistemas educativos modernos no han ayudado en este sentido porque han acentuado las compartimentaciones disciplinarias y la fragmentación de las visiones del mundo. Siguiendo a Pérez Lindo, él anticipa que, para construir una nueva visión compleja de los procesos educativos, debemos empezar por reconocer que han entrado en crisis la idea de la realidad, la idea de la verdad, los paradigmas sobre la subjetividad, la visión de los entornos naturales y culturales; es decir, los principios que guiaban los métodos de enseñanza.

Por estos motivos es bueno que el conocimiento se convierta en el pilar fundamental para solucionar las dificultades que se presenten, fortalecer lo acertado y mediar nuevos procesos para realizar las mejoras pertinentes.

Para nuestros fines del conocimiento en este proyecto podemos tener en cuenta a los autores Rodríguez, La Matta, y Gutiérrez (2001); según ellos, “la gestión del conocimiento es una combinación organizada y estructurada de ideas e información”.

La Universidad parece estar perdiendo posiciones como centro de generación de conocimiento; pero, por otro lado, se puede visualizar que la solución a este problema pasa por que la Universidad realice mayores esfuerzos por orientar su investigación a la aplicación del conocimiento científico-técnico, en colaboración con las instituciones educativas y las administraciones públicas, como indica el modelo de “triple hélice” planteado por Etzkowitz y Leydesdorff (1995).

Nonaka & Takeuchi (1995) definen también a la gestión del conocimiento como la transformación de conocimiento explícito en conocimiento tácito y viceversa, a partir de prácticas de combinación (de explícito a explícito), interiorización (de explícito a tácito), socialización (tácito para tácito) y exteriorización (tácito a explícito) (Rojas, 2006, p.18).

La asignatura Diseño es la troncal de las carreras de Indumentaria, pero esta asignatura no contiene una doctrina

latente, sino que es un aprender haciendo, en un doble sentido: primero se aprende a diseñar objetos; segundo se aprende sobre “algo” en el ejercicio mismo de ese algo. No es un conocimiento discursivo, sino uno que se valida en la práctica.

En general, en la práctica, los proyectos son individuales, creativos, y personales, donde el profesor hace mucho énfasis en el estilo personal de cada alumno. El sentido es fomentar las miradas múltiples y diferentes, incluir las diversidades en las influencias, citando las improntas culturales y, de este modo, marcando la diferencia, para generar productos originales y ganar en competitividad. La idea central es generar una técnica específica para áreas donde los proyectos son el eje central y directriz de la formación de los alumnos. Esta técnica es denominada Desafío Creativo Cooperativo (DCC).

Las etapas directrices de esta técnica se centra en el proceso de aprendizaje proyectual y se estructura a través de:

- **Destreza:** La destreza hace referencia a todos los aspectos de habilidad manual con diferentes materiales, a la utilización competente de determinados medios tecnológicos, a la facilidad para utilizar y transformar materiales, a la comprensión y aplicación de nuevos conceptos y aplicaciones.
- **Metodología:** La metodología incluye la evolución gradual del estilo individual de trabajo, la habilidad para planificar, estructurar y evaluar el propio proceso de trabajo, la capacidad de combinar la experimentación sistemática con el pensamiento intuitivo, y la habilidad para organizarse.
- **Conocimiento:** El conocimiento, incluye historia, arte, cultura, estética, ética, comunicación. Y además, para el área del diseño, los futuros profesionales deberán estar capacitados con conocimientos y una comprensión profunda de la interdependencia entre sociedad, política, economía y ecología.

Estas definiciones ayudan a entender que, tanto a nivel individual como a nivel grupal, las organizaciones/instituciones deben realizar una serie de procesos como la creación, adquisición, identificación y transferencia del conocimiento. Esto permite llegar a la consecución de un objetivo específico.

De esta forma, se fortalecen los espacios dinámicos de acción en el aula, en donde se da la mayor innovación y por lo tanto es previsible un mayor grado de anarquía; diríamos que es una anarquía controlada.

El conocimiento se define como el proceso constante para identificar, encontrar, clasificar, proyectar, presentar de un modo más eficiente el conocimiento y la experiencia, de forma que mejore el alcance del empleado para conseguir ventajas competitivas (Lahaba y Santos, 2001, p. 123).

Son conocidos los 5 modelos de técnicas de enseñanza-aprendizaje: *Coop Coop*, Cooperación Guiada, Grupos de Investigación, Concurso y *Puzzle*. Todos estos ejemplos de técnicas son de fácil aplicación en áreas teóricas, pero a partir del nuevo abanico de carreras netamente proyectuales que han surgido en la Argentina y son tan convocantes para estudiantes de Latinoamérica, como son los diseños, estas técnicas deben renovarse para su

aplicación en áreas donde el pensamiento sistémico-proyectual e individual pasa a ser su pilar fundamental. Por esta razón, este nuevo enfoque sobre el conocimiento puede ser tomado como la clave fundamental para un futuro exitoso. Es un movimiento que nace en el interior del claustro hacia los mismos docentes.

El compartir el conocimiento: otorga como objetivo la transferencia del mismo al lugar donde sea necesario, en el momento adecuado y con la calidad requerida. Por lo tanto, el conocimiento se debe distribuir para que otras personas puedan encontrarlo y lo utilicen en procesos que añadan valor. La mayoría del conocimiento se transmite de mejor forma de persona a persona, mediante la colaboración de talleres, aprendizaje en el trabajo diario, etc.

El poder utilizar el conocimiento añade valor solamente cuando se utiliza en la empresa o institución; determina las necesidades de la institución a este respecto, y debe servir como referencia para la creación, almacenamiento y las formas de compartir conocimiento.

La gestión del conocimiento en una institución ayuda a identificar, adquirir, desarrollar, compartir, utilizar la información, las opiniones, experiencias y puntos de vista que aportan todos los integrantes del programa.

Cómo se aplica la gestión del conocimiento en el aula-taller. Para aplicar la gestión del conocimiento se tiene que crear y fomentar el espíritu de equipo entre alumnos-maestros de procedencia diversa y formaciones también diversas. Pero al mismo tiempo, es imprescindible crear un sistema de externalización e intercambio de experiencias.

La herramienta perfecta son las clases prácticas, a las que se traslada el principio básico de la Gestión del Conocimiento: "lo que una organización y sus empleados conocen es la base esencial del funcionamiento de la organización" (Davenport y Prusak, 2001).

Esta gestión del conocimiento, busca los siguientes beneficios específicos:

- Transferir de la forma más rápida y efectiva el conocimiento adquirido en el aula, para que la información no pierda su valor.
- Utilizar al docente como motor de la innovación, que es la fuente principal interna.
- Identificar nuevas estrategias de experimentación y solución a los problemas.
- Transformar el conocimiento de los docentes en competencias corporativas y ventajas competitivas.
- Medir y compartir los efectos de la transferencia de conocimiento entre docentes.
- Aprender con mayor apertura y darle mejor provecho a la experiencia entre colegas.
- Capitalizar el conocimiento creado, y lograr un retorno en la inversión en capacitación del personal y actualización en los *syllabus* de las asignaturas proyectuales.
- Crear en la organización una cultura de mejora y aprendizaje continuo.

Para crear espíritu de equipo, se estableció que el objetivo de los trabajos de diferentes docentes debían ser comunes: entre todos se iba a elaborar un manual de diagnóstico organizativo (un depósito de conocien-

to), compartiendo la responsabilidad de la calidad del resultado final.

Cada equipo docente debe trabajar un problema relacionado con la experiencia de la asignatura en la que son considerados expertos.

En palabras de Kark Weick (1995, pp. 60-61), citado en Davenport y Prusak, (2001, p. 95):

La respuesta es [...] algo que preserve lo plausible y coherente; algo que sea razonable y fácil de memorizar; algo que abarque la experiencia previa y las expectativas; algo que resuene en otras personas; algo que pueda ser interpretado en retrospectiva, pero que también se pueda usar en perspectiva; algo que capture tanto sentimientos como pensamientos; algo que permita que las mejoras encajen en las imperfecciones actuales; algo que sea interesante proyectar. En resumen, lo que es necesario para que algo tenga sentido.

Esta capacitación genera el ámbito propicio para dichas competencias curriculares. El conocimiento es inseparable de las prácticas, es imposible conocer sin hacer. La potencialidad de este aprendizaje está ligada a la potencialidad de cada uno de los saberes puestos en escena por los participantes al programa.

Este programa de capacitación otorgará la competencia de aprender y generar conocimientos, y será la médula troncal; porque los cambios pueden ser interpretados como la medida de transformación y actualización sobre los valores, creencias y postulados compartidos, por los docentes participantes. Drucker (2004) manifiesta que para transformar datos en información hacen falta conocimientos, que se generan a través de una sinergia cognitiva entre los participantes.

Estas capacitaciones implican un cambio en el sistema de actualización, planificación, información cruzada y evaluación, obligando a explorar nuevas estrategias de aprendizaje, modificando y actualizando los sistemas de formación docente. Este conocimiento adquirido se manifiesta a través de las denominadas *reglas empíricas*, que conforman guías flexibles para la acción que se desarrolla en este Programa, a través de distintos medios: por el método de ensayo y error, por la experiencia y la observación, de forma heurística.

En cualquiera de estas etapas del Programa damos cuenta del estado del proceso que vivencia el alumno-maestro, en el aprendizaje en el aula taller; en un espacio donde se aprenden técnicas a partir de un marco teórico, fluido entrelazado con la creación y el aprendizaje, en el cual se mezclan experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, a los efectos de una mayor comprensión del acto creativo, donde las morfologías se ven afectadas por el lenguaje del diseño.

En la universidad estas prácticas fundamentan estas nuevas acciones en pro de un nuevo conocimiento, que otorga pertenencia académica y de inter-cátedras, capitalizando los saberes propuestos en las planificaciones académicas.

Esto lo podemos definir y articular a través de dos flujos de conocimiento: por un lado el flujo de exploración, que es el conocimiento desde el individuo hacia el

grupo y hacia la organización y representa los flujos que permiten el desarrollo y la asimilación de nuevos conocimientos entre cátedras, modificando las creencias y comportamientos adquiridos en el pasado. Están, por tanto, orientados a la renovación, la creación, la variación y el cambio. Y por otro lado, el de exploración, que es el conocimiento del pasado desde la organización al grupo y al docente-maestro. Son los flujos que difunden, combinan y utilizan aquellos conocimientos que ya forman parte de las estructuras de conocimiento a través de los diferentes niveles de la organización del programa.

Esquema de Implementación:

Profesor:

1. Explica las consignas del ejercicio de Diseño, motivación intrínseca.
2. Un alumno expone su trabajo. Guía de consignas precisas.
3. Debate, discusión de los estudiantes en la clase, guiados por el profesor.
4. El grupo se acerca en semicírculo al alumno que presenta el proyecto.
5. El docente conduce la corrección/aprendizaje, elige a 2 o 3 alumnos-colegas.
6. El docente comienza a preguntar a los alumnos-colegas sobre el trabajo del alumno, que expone delante del grupo realizando la presentación.
7. Los alumnos guías comienzan a explicar el trabajo como si fuera propio, generación de diálogo con fundamentaciones teóricas válidas.
8. Entre ambos alumnos-colegas y expositor, logran una síntesis.
9. Se evalúa al alumno que presenta y a los que ocupan los lugares de alumnos-colegas, defensa del proyecto.
10. Se anima a los alumnos-colegas a descubrir y expresar sus intereses sobre la propuesta de los proyectos presentados.

Este ida y vuelta entre colegas-alumnos ayuda al alumno (expositor) a reconocer los límites que tienen los medios visuales, siendo utilizados como experimentación para concederle al futuro diseñador la posibilidad de eliminar aquellos elementos del mundo real que pudieran entorpecer su desarrollo experimental y, en el proceso, legitimar las ideas de diseño.

En este recorrido se pueden apreciar múltiples beneficios que aporta la enseñanza, los cuales logran adquirir actualidad, vigencia en referencia a los aportes estéticos-formales, y al escuchar al grupo como comitentes reales, pueden aplicar nuevas experimentaciones, tecnologías, manufacturas y producción, para transmitir un significado, una poética propia e individual.

La enseñanza del diseño se basa en la relación docente-alumno-producto; así comienza el conocimiento a tomar cuerpo real y concreto, pero en esta tríada se incorpora una nueva mirada.

Competencias a desarrollar en los estudiantes

Resultados esperados

El profesor debería poder:

- Verificar si el alumno ha logrado apropiarse positivamente de los saberes propuestos.
- Evaluar si la devolución por parte del profesor a cargo del grupo y de sus pares (oficiando de comitentes reales) brinda elementos de mejora al producto realizado por el alumno expositor.
- Motivar la discusión a través de los objetivos propuestos.
- Brindar elementos para que el alumno sepa si su aprendizaje ha sido significativo o no, a través de la mirada creativa de otro alumno participante del grupo, y si puede proseguir en el crecimiento del proyecto
- Evaluar si se registra un intercambio intercultural entre alumnos de diferentes países.
- Reconocer las diferentes realidades culturales y apreciaciones estéticas diversas, desarrollando la capacidad de integración.
- Verificar las visiones críticas como contribución al desarrollo creativo del proyecto de los alumnos.
- Desarrollar la capacidad de integración, de conocimiento y aceptación propia y del entorno.
- Desarrollar las competencias y habilidades necesarias para que el planteamiento del ejercicio de diseño resulte bien enfocado y dirigido.
- Fomentar la personalidad relevante, distintiva, con una visión crítica y de respeto ante sus proyectos y sobre las devoluciones realizadas de sus colegas-alumnos.

De tal manera, estas competencias interculturales darán lugar a la disposición y ejercicio, por parte del alumno, con una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan el desarrollo de su tarea o función, sea la que fuere su cualificación de origen. Así, le permitirán relacionarse y superar los posibles retos y dificultades que puedan surgir debido a las interacciones culturales. Según Santos Rego (2013):

Hablar de educación intercultural es hablar de educación inclusiva y esto implica defender radicalmente la idea de la inclusión de todos y de una convivencia pacífica y en libertad, lógicamente no exenta de conflictos y vicisitudes en una escuela plural, compleja y en permanente cambio social y cultural.

Esta nueva Técnica DCC consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En este modelo de situación cooperativa, los alumnos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y puedan ser decodificados para todos los demás alumnos integrantes en el aula.

A través de la información disponible se realizará la implementación, con los docentes participantes de las áreas troncales afines, y con distintos gradientes de complejidad curricular, para que la capacitación se nutra de diferentes conocimientos. El espacio físico donde se desarrollará la capacitación es conveniente que sea el aula-taller, donde se realizan las prácticas con los estudiantes y se vivencian las asignaturas proyectuales.

La gestión del conocimiento no solo se logra con el respeto a los procesos de gestión general, sino a partir de los logros de los colectivos y los equipos, que aportan el conocimiento específico y la inteligencia. Se optimizará el conocimiento y se compartirá el estilo y la cultura que cada uno posee, a partir de las variables que se analicen en la ejercitación áulica.

El factor confianza es preponderante para el buen desarrollo de este proyecto. Estos encuentros cara a cara y con diferentes roles nos llevan al punto más importante que es escuchar el conocimiento del otro y ponerlo en práctica en un proyecto, la escucha y el dejarse influir por lo que nuestros colegas manifiestan. Los conocimientos aprendidos en estas prácticas tienen varios niveles (nivel de comprensión, nivel de aplicación y nivel sistémico). Estas variaciones generan una malla curricular para cada uno de los conocimientos.

Obstáculos

A partir de este Proyecto nos encontramos entonces ante el incipiente desarrollo y crecimiento de una nueva área de capacitación que, adicional a su particularidad de permeación, permite un amplio abanico de posibilidades temáticas en otras áreas del conocimiento y presenta una clara necesidad en la consolidación de procesos de capacitación alrededor de nuevas e innovadoras prácticas de formación docente.

Entre los obstáculos posibles en la implementación, detectamos que existe una inercia en los aprendizajes ya aprendidos y que se tiende a la repetición casi inconsciente de los saberes. También es claro que, en general, los docentes, luego de varios años en su tarea, comienzan a tender a una carencia de permeabilidad para reconocer y tomar en cuenta otros puntos de vista; y en algunos casos, oponen resistencia a compartir sus ideas y experiencias con pares, cuando en realidad el conocimiento se enriquece y ensancha al ser compartido.

Esta capacitación pretende crear un conocimiento compartido que es muy difícil en ocasiones de implementar, y se presenta como complejo en la adopción de ideas que surgen del núcleo interno académico.

Resultados Esperados

En este nuevo modelo de programa, en esta nueva gestión del conocimiento, se presentan dos procesos fundamentales: uno es la creación de un conocimiento construido entre pares y compartido por los mismos participantes, y el otro, la transmisión al aula de este nuevo conocimiento. La pretensión de este nuevo Programa es que sea tenido en cuenta como una estrategia en la búsqueda de nuevos conocimientos de prueba - aprendizaje / prueba - error, y que su aplicación optimice el aprendizaje a través de nuevas estructuras construidas a medida, a partir de formaciones académicas similares, pero con culturas, vivencias y estilos diferentes. Esto llevará a realizar una revisión del conocimiento de todo el grupo docente participante e involucrado en el proyecto.

Puntos a tener en cuenta como resultados esperados luego de la capacitación:

- Se pone en valor el conocimiento explícito.
- Se valora el conocimiento de la experiencia.
- Se valoran los conocimientos colectivos.
- Se enfatiza “la escucha”.
- Se aplica en el aula y el estudiante percibe un consenso creativo sobre los diferentes saberes impartidos.
- Se realiza una autoevaluación permanente del Programa de Capacitación, para analizar sus beneficios para los estudiantes en el aula.
- Se enfatiza en un enfoque de miradas múltiples, tomando distancia del “pensamiento único”, tendiendo a fortalecer la disciplina, flexibilizando los planes de estudios y superando la visión mono-disciplinaria de las cátedras.

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo marca el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos, para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, pero desde el lugar del debate y la corrección a través de miradas múltiples. En este caso se da un aprendizaje creativo y cooperativo y esto le permite al docente alcanzar varias metas importantes al mismo tiempo.

En primer lugar, lo ayuda a elevar el rendimiento de todos sus alumnos, incluidos tanto los especialmente dotados como los que tienen dificultades para aprender.

En segundo lugar, lo ayuda a establecer relaciones positivas entre los alumnos, sentando así las bases de una comunidad de aprendizaje en la que se valore la diversidad. En tercer lugar, les proporciona a los alumnos las experiencias que necesitan para lograr un saludable desarrollo social, psicológico y cognitivo.

En cuarto lugar, les brinda a los alumnos una capacidad de escucha y de unión de criterios de corrección. Parte del atractivo de realizar con los alumnos proyectos de simulación de la realidad, se relaciona con la posible utilización de un conocimiento compartido. Al crear un contexto real, permite compartir experiencias entre los distintos proyectos propuestos; al darle un carácter activo y participativo a la experiencia, facilita la interacción y la elaboración colectiva del conocimiento, permitiendo que el mismo sea construido e integrable al ya existente. Estos espacios de simulacro con la mirada de colegas que son pares se transforman en espacios de elaboración compartida del conocimiento, y proponen desafíos de la creatividad, permitiendo generar modelos de estas prácticas, logrando que se inserten directamente en ellas. Esta interacción entre los miembros del grupo permite una colaboración constructiva; todos en el aula opinan sobre el desarrollo del proyecto de todos. En estas evaluaciones grupales van aprendiendo a formularse preguntas y a buscar sus respuestas en discusiones grupales en forma sistemática, estableciendo un pensamiento crítico sobre el desarrollo de su propio trabajo y del resto de sus compañeros; pero dichas críticas serán realizadas en forma constructiva, es decir, siguiendo los mismos principios que él o ella esperan que sean usados en su propia evaluación. En estas relaciones interculturales es necesario conocer el impacto de la cultura y las relaciones interculturales en dichos comportamientos profesionales.

Referencias bibliográficas

- Arceo, F., Rojas, G. y González, E. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Cardozo, A. X. (s.f) *Hacia la Internacionalización de la Educación superior*. Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-230245_archivo_pdf_articulo_internacionalizacion.pdf
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento organizacional*. International Thomson.
- Dagnino, R. y Thomas, H. (1999). La política científica y tecnológica en América Latina; 1971, en *REDES*, 6 (13). Buenos Aires.
- Davenport, T. H., y Prusak, L. (2001). *Conocimiento en acción como las organizaciones manejan lo que saben*. Prentice Hall.
- Drucker, P. (2004). La disciplina de la innovación. *Harvard Business Review América Latina*.
- Duderstadt, J. J. y Orzanco, M. E. (2010). *Una universidad para el siglo XXI*. Cátedra UNESCO-UNU, Historia y Futuro de la universidad. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (1995). The triple helix of university industry government relations: a laboratory for knowledge based economic development. *EASST Re-view* 14 (1), pp. 11-19.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior: paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Harvard Business Review. (2003). *Gestión del Conocimiento*. España: Deusto.
- Hall, S. (Ed.). (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Vol. 2). Sage.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jalón, M. J. D. A. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Khun, M. y Mcportland, T. (1954). An empirical investigation of self-titudes. *American Sociological Review*, 19, pp.58-76.
- Lahaba, N. y Santos, M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Acimed*, 9 (2), pp. 121-126.
- Lahaba, N. y Santos, M. (2001). *La influencia de los paradigmas mentales en la gerencia moderna. Un estudio de caso*. Ciencias de la Información.
- Nieves Lahaba, Y. y León Santos, M. (2001). La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones. *Acimed*, 9 (2), pp.121-126.
- Nonaka, L. y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University.
- Nonaka, L.; Takeuchi, H. y Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *International Journal of Technology Management*, 11 (7-8), pp. 833-845.
- Pérez Lindo, A. (2005). *Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Pérez Lindo, A. (1996). *Mutaciones. Escenarios y filosofías del cambio de mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Lindo, A. (2009). *¿Para qué educamos hoy?* Buenos Aires. Disponible en: <http://www.augustoperezlindo.com.ar/docs/educacion/para%20que%20educamos%20hoy.pdf>.
- Pérez Lindo, A. (2003). *Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Probst, G.; Raub, S. y Romhardt, K. (2001). *Administre el conocimiento*. México: Prentice Hall.
- Rodríguez, A.; Araujo De La Mata, A. y Urrutia, J. (2001). La gestión del Conocimiento científico-técnico en la universidad: un caso y un proyecto. *Cuaderno de Gestión*, 1(1). Universidad del País Vasco.
- Santos Rego, M. A. (ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (p. 221). Valencia, Brief.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1996). *El aprendizaje cooperativo. Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*, pp.217-244.
- Slavin, R. E. & Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Toffler, A. (1990). *El cambio de poder*. Barcelona: Plaza y Janés.

Abstract: In the area of Clothing Design, the projects are individual, creative and personal, generating a lot of emphasis on teaching, learning and correction (group) by the teacher, who must respect the personal style of each student. The purpose is to encourage multiple and different views, to accept intercultural diversity and influences and, in this way, to cite cultural imprints in productions to nurture and generate designs of greater originality and access to greater competitiveness. Based on these ideas, a specific technique was created for the area of clothing, where projects are the central axis and guideline of the training of students. This technique is called Cooperative Creative Challenge (DCC).

Keywords: Project - learning - creativity - interculturality - design - clothing.

Resumo: Na área de Design de Indumentária os projetos são individuais, criativos e pessoais, gerando no professor respeito pelo estilo pessoal de cada estudante. O sentido é fomentar as múltiplas e diferentes miradas, aceitar as diversidades e influencias interculturais e assim citar nas produções as improntas culturais para nutrir e gerar desenhos de maior originalidade e aceder a uma maior competitividade. A partir destas ideias se criou uma técnica específica para a área de Indumentária, onde os projetos são o eixo central e diretriz da formação dos estudantes. Esta técnica é chamada de Desafio Criativo Cooperativo (DCC).

Palavras chave: projeto - aprendizagem - criatividade - interculturalidade - design - indumentária.

(*) **Patricia M. Doria.** Diseñadora de Indumentaria (UBA). Maestría en Diseño (Universidad de Palermo, UP). Profesora del Área de Moda y Tendencia (Facultad de Diseño y Comunicación, UP). Forma parte del Equipo de Conducción General y coordina la Secretaría de Proyectos Institucionales de la Facultad de Diseño y Comunicación (UP), institución de la cual es parte desde 1996. Actualmente es investigadora en el área del color sobre temas de indumentaria (UBA). Realiza asesoramiento en su estudio, en indumentaria e identidad corporativa. Realizó varias publicaciones en congresos nacionales e internacionales (Japón, España, México, entre otros) en el área de color e indumentaria laboral.