

Diseño de vestuario y aprendizaje situado en el Caribe colombiano: articulaciones entre sostenibilidad, territorio y saberes artesanales

Sandra Marcela Vélez-Granda^(*), Ana María Sossa-Londoño^(**)
y Julián Monsalve Correa^(***)

Resumen: El capítulo presenta experiencias pedagógicas desarrolladas en el curso Territorios e Identidades de la Facultad de Diseño de Vestuario en las que se trabajó en tres lugares del Caribe colombiano: Córdoba, Antioquia y Magdalena. Los proyectos se centraron en la creación de productos vestimentarios a partir de los materiales y las técnicas de producción tradicionales, en algunos casos combinados con materiales de desecho, lo que permitió la intersección entre sostenibilidad, diseño crítico y prácticas artesanales. El proceso formativo integró investigación documental, trabajo de campo y aprendizaje experiencial. El viaje al territorio se configuró como una instancia de intercambio de saberes, en la que los estudiantes conocieron los procesos locales, al tiempo que compartieron sus experiencias formativas. Esta experiencia permitió resignificar el aprendizaje fuera del aula y entender el diseño como una práctica situada, sensible al contexto y a las dinámicas culturales y ambientales del lugar.

A partir de estas experiencias situadas, se desarrollaron en algunos casos ideas colaborativas que derivaron en propuestas de vestuario que incorporaron técnicas artesanales, acervo cultural y materiales no convencionales para exponer y divulgar elementos de identidad territorial a través del cuerpo vestido. Esto promovió la reflexión sobre el rol del diseñador en los procesos sociales y los ecosistemas, invitando a pensar el diseño de vestuario como campo de innovación responsable y el fortalecimiento de las comunidades con las que se asocia. Finalmente, los resultados se tradujeron en propuestas que combinan valor simbólico, pertinencia cultural y potencial comercial. Este tipo de experiencias indudablemente propicia aprendizajes significativos tanto para estudiantes como para artesanos, fortaleciendo el vínculo entre academia y territorio, y evidenciando el potencial del diseño de vestuario como mediador entre la tradición, la sostenibilidad y la construcción de futuros posibles.

Palabras clave: Diseño de vestuario - Artesanía - Territorios - Caribe colombiano - Sostenibilidad - Aprendizaje experiencial - Prácticas situadas - Pedagogía del diseño - Diseño crítico - Conocimiento corporizado.

[Resúmenes en inglés y portugués en las páginas 277-278]

(*) (**) (***) Ver CVs. de Sandra Marcela Vélez-Granda, Ana María Sossa-Londoño y Julián Monsalve Correa en página 279

Introducción

El proyecto académico en diseño de vestuario suele comprenderse como un dispositivo pedagógico donde convergen investigación, exploración formal, técnica y producción. En muchos programas, el proyecto se desarrolla principalmente en taller: el estudiante investiga un concepto, construye una propuesta estética, realiza patronaje y confección, y finalmente presenta una colección o un conjunto de piezas. No obstante, cuando el proyecto se desplaza hacia el territorio –y, particularmente, hacia territorios donde existen oficios y saberes textiles vivos– el orden habitual del diseño se altera. El territorio introduce tiempos, materiales, relaciones y responsabilidades que desbordan el encuadre estrictamente disciplinar. En ese desplazamiento, el diseño deja de ser una operación sobre un “tema” (por ejemplo, “lo caribeño”, “la identidad”, “la artesanía”) y se convierte en una práctica situada que debe responder a condiciones concretas: ecologías de materiales, temporalidades productivas, redes de circulación, y criterios locales de calidad y legitimidad.

Este capítulo analiza experiencias de formación desarrolladas en el marco de un curso centrado en la relación entre territorios e identidades, que implicó viajes de inmersión y trabajo de campo con aproximadamente 40 estudiantes en tres territorios, abordados en el siguiente orden: Córdoba, Antioquia y Magdalena (tres departamentos de Colombia). En estas experiencias, el aprendizaje se articuló con actores del territorio como artesanas tejedoras de palma, bordadoras, pescadores y costureras, y con técnicas manuales entendidas como sistemas de conocimiento: bordado manual, pintura manual, teñido con tintes naturales, crochet y macramé. Los resultados se expresaron en tipologías diversas: cápsulas de colecciones comerciales orientadas a públicos variados (jóvenes, infantil, adultos mayores y mujeres de mediana edad), propuestas de diseño crítico, creación de personajes y vestuario escénico para danza.

La apuesta del capítulo es descriptivoanalítica: describir las experiencias sin convertirlas en catálogo de productos, y analizarlas como parte de una pedagogía situada. En lugar de valorar únicamente el resultado final, se propone observar cómo el proceso –investigación documental, inmersión territorial, prototipado y evaluación– produce aprendizajes específicos. En esta lógica, el proyecto académico se entiende como una mediación entre tres ejes:

1. Técnica: no como ornamento, sino como conocimiento social con economía del tiempo y normas de calidad.
2. Cuerpo: como laboratorio que valida decisiones en uso, movimiento y mantenimiento.
3. Circulación: como pregunta por los escenarios donde la prenda adquiere sentido (mercado, escena, relato, debate).

La tesis central sostiene que las tipologías de resultado –cápsulas comerciales, diseño crítico, creación de personajes y vestuario escénico– son efectos de un mismo enfoque pedagógico: diseñar desde la correspondencia con el territorio y sostener una ética explícita del trabajo de campo. Así, el capítulo defiende que la identidad no debe buscarse como imagen fija, sino como práctica: se expresa en el modo en que se aprende una técnica, se reconoce un oficio, se decide una estructura, y se narra una procedencia.

Estado del arte: diseño situado, territorio, mediaciones y patrimonio

Las discusiones contemporáneas en el campo del diseño en América Latina han consolidado una crítica a los enfoques que tratan el diseño como un conjunto de métodos aplicables universalmente. A partir de esta crítica, se ha enfatizado el carácter situado y relacional del diseño, entendiendo que la práctica emerge en contextos específicos y produce efectos en ecosistemas sociales y ambientales. Escobar (2016) plantea una relación entre diseño, autonomía y realización de lo comunal: el diseño no se limita a objetos, sino que participa en configuraciones de vida colectiva. Para la formación en diseño de vestuario, este marco sugiere que aprender a diseñar implica aprender a relacionarse: con materiales, con cuerpos, con oficios, con economías y con valores.

En el mismo horizonte, las epistemologías del Sur y las ecologías de saberes proponen reconocer la pluralidad epistemológica y cuestionar jerarquías entre conocimiento académico y conocimiento práctico. De Sousa Santos (2010) discute la necesidad de descolonizar el saber, lo cual resulta pertinente para cursos que trabajan con artesanía y oficios: la técnica manual no puede entenderse como “materia prima cultural” para el diseñador, sino como conocimiento legítimo que merece reconocimiento, reciprocidad y cuidado. En el aula, esta discusión se traduce en preguntas pedagógicas: ¿cómo se enseña a escuchar un saber técnico que no proviene de manuales académicos? ¿cómo se documenta sin convertirlo en dato extractivo? ¿cómo se reconoce autoría cuando el conocimiento está distribuido?

Por su parte, las discusiones sobre territorio han señalado que el territorio no es un contenedor neutral donde ocurren prácticas, sino una construcción social atravesada por poder, pertenencias y movilidades. Haesbaert (2011) propone la noción de multiterritorialidad para describir cómo las personas habitan múltiples territorios a la vez (materiales, simbólicos, afectivos), y cómo la movilidad redefine pertenencias. Este concepto es especialmente útil para leer experiencias formativas con viajes, porque el estudiante no “entra” a un territorio para capturarlo; transita, observa, participa y retorna, y en ese retorno reconstruye aprendizaje. La multiterritorialidad permite entender que el proyecto se teje en el “entre”: entre aula y campo, entre saber académico y saber práctico, entre imaginarios previos y experiencia vivida.

Desde los estudios culturales, el enfoque de las mediaciones (Martín-Barbero, 2003) propone que la cultura se produce en circuitos de comunicación y prácticas sociales, no en transmisión directa de significados. Aplicado al diseño de vestuario, esto implica que una prenda no “contiene” identidad; la identidad se activa en usos, relatos, contextos de circulación y formas de acreditación. Un mismo objeto puede tener sentidos distintos según quién lo porta, dónde circula, cómo se narra y qué se reconoce de su procedencia. En proyectos académicos, esta perspectiva obliga a ampliar el foco: no basta con diseñar y confeccionar; se debe pensar cómo se comunica el proceso, cómo se hace trazable la técnica, y cómo se evita que lo territorial se reduzca a signo comercial.

En relación con el patrimonio cultural inmaterial, la Convención de 2003 (UNESCO, 2003) plantea que la salvaguardia implica reconocer a comunidades y grupos como portadores de prácticas y conocimientos. En Colombia, la política de salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial (Ministerio de Cultura de Colombia, 2010) refuerza la idea de que

la protección de prácticas no puede separarse de las comunidades que las sostienen. Para un curso universitario, estos marcos no se traducen en una obligación de “salvaguardar” en sentido institucional, pero sí en criterios de responsabilidad: cuidado del registro, consentimiento, devolución, y reconocimiento de aportes.

Finalmente, en el campo del diseño crítico y especulativo, se ha planteado que los objetos pueden funcionar como dispositivos para abrir preguntas y producir debate social. Dunne y Raby (2013) proponen el diseño especulativo como práctica que utiliza ficciones y escenarios para cuestionar supuestos de la vida cotidiana. En vestuario, esta orientación adquiere fuerza por la relación del objeto con el cuerpo y su exposición pública. En el contexto académico colombiano, Echeverri Jaramillo, Fernández-Silva y Vélez Granda (2019) discuten el “diseño que incomoda” en vestuario como medio para acción, interrogación y debate. Este marco es pertinente para analizar los resultados del curso en Antioquia, donde el diseño crítico y la creación de personajes muestran que el vestuario puede operar como pregunta y como narrativa, más allá de su uso funcional.

Marco conceptual: prácticas situadas, técnica como saber social y cuerpo vestido como prueba

La idea de práctica situada implica que el diseño no se define solo por intenciones conceptuales, sino por su capacidad de responder a condiciones concretas. En el contexto del Caribe colombiano, estas condiciones incluyen ecologías materiales (qué fibras, tintes o tejidos se usan y cómo), temporalidades (ritmos de producción manual, tiempos de secado, tiempos de aprendizaje), redes humanas (artesanas, bordadoras, costureras, pescadores), y circuitos culturales (formas locales de valorar la técnica). Diseñar de manera situada significa reconocer que la “inspiración” no es una imagen que se toma, sino un vínculo que se construye. El proyecto, entonces, se formula como correspondencia: la prenda debe corresponder con un territorio no por representar un imaginario, sino por respetar sus condiciones y por narrar su procedencia de manera responsable.

Asumir el bordado manual, la pintura manual, el teñido con tintes naturales, el crochet y el macramé como saberes sociales significa reconocer tres dimensiones:

- **Normas de calidad y criterio experto.** En un oficio, la calidad no es solo “bonito” o “bien terminado”; está ligada a criterios construidos por la práctica: tensión del hilo, uniformidad del punto, comportamiento del tejido, estabilidad del color, limpieza de remates. La formación se enriquece cuando el estudiante aprende a reconocer estos criterios, y no solo a reproducir una apariencia.
- **Transmisión y aprendizaje corporal.** Muchas técnicas manuales se aprenden por observación y repetición guiada. El cuerpo adquiere memoria: manos, postura, ritmo. La inmersión territorial hace visible esta dimensión, porque permite ver la técnica en manos expertas y comprender que no se reduce a instrucciones escritas.
- **Economía del tiempo y viabilidad.** La técnica manual hace del tiempo un componente de diseño. La duración del bordado o del tejido no es un “costo externo”; define la

estructura del proyecto. Por ello, el diseño debe incorporar estrategias: zonificar bordados, modular crochet, delimitar áreas de macramé, planear tintes y pinturas según procesos.

En el diseño de vestuario, el cuerpo no es soporte neutral: es prueba que valida o refuta decisiones. Una prenda puede ser visualmente potente, pero fallar por rigidez, por peso, por incomodidad o por mantenimiento. En el curso, el cuerpo opera como laboratorio, especialmente en dos casos: el vestuario infantil (donde el confort y la seguridad son críticos) y el vestuario para danza (donde el movimiento y la resistencia son condiciones de posibilidad). En ambos, el diseño se vuelve calibración: ajustar remates, controlar peso, decidir ubicaciones de técnica según contacto corporal.

Finalmente, en relación con la circulación, esta implica pensar en qué escenarios el objeto adquiere sentido y cómo se comunica su proceso. En cápsulas comerciales, la circulación exige coherencia y repetibilidad limitada; en escena, exige lectura y desempeño; en diseño crítico, exige capacidad de interpelación; en personajes, exige coherencia narrativa. En todos los casos, las mediaciones (Martín-Barbero, 2003) recuerdan que el objeto no “habla solo”: su sentido depende de cómo se narra, cómo se acredita la técnica, y cómo se reconoce la participación de actores del territorio.

Metodología: investigación, inmersión y prototipado con ética explícita

El enfoque metodológico del curso integró tres momentos iterativos, atravesados por una ética del trabajo de campo:

1. Investigación documental (pre-campo y retorno)

La investigación documental se orientó a formular preguntas, delimitar categorías de observación y preparar el trabajo de campo. En el retorno, la documentación sirvió para organizar registros, construir fichas de proceso y fundamentar decisiones. Desde una perspectiva analítica, esta fase cumple una función doble: evita que el territorio sea leído únicamente por impresiones; y permite que el estudiante transforme experiencia en conocimiento comunicable.

2. Trabajo de campo e inmersión

La inmersión en Córdoba, Antioquia y Magdalena con aproximadamente 40 estudiantes permitió interacción con artesanas de palma, bordadoras, pescadores y costureras. El trabajo de campo se entiende aquí como aprendizaje experiencial: observar, preguntar, practicar y comprender condiciones de producción. Más que “recoger información”, el campo produce transformación del criterio: el estudiante aprende a distinguir calidades, a reconocer tiempos, a entender restricciones. En este sentido, el campo no es etapa previa al diseño, sino parte constitutiva del diseño.

3. Prototipado y consolidación de resultados

De regreso al taller, el prototipado permitió traducir técnicas a sistemas de prendas. Esta traducción implica decisiones de ensamblaje, de ubicación de intervenciones, de selección de materiales complementarios, de ajuste al cuerpo. La consolidación de resultados en

tipologías (cápsulas, diseño crítico, creación de personajes, vestuario para la escena, universo infantil) no se interpreta como división arbitraria, sino como respuesta a preguntas de circulación y evaluación.

Es importante reiterar que el capítulo subraya que la práctica situada exige un marco ético explícito, consistente con los debates sobre patrimonio inmaterial y reconocimiento de comunidades portadoras (UNESCO, 2003; Ministerio de Cultura de Colombia, 2010). En un curso, esta ética puede traducirse en principios operativos:

- **Consentimiento informado** para registro y difusión de imágenes y relatos.
- **Trazabilidad** de técnicas y aportes: registrar procedencias, roles y condiciones para evitar anonimización de saberes.
- **Devolución** al territorio de resultados (socialización, documentación, registros), entendida como gesto de reciprocidad.
- **Reconocimiento y coautoría** cuando existan aportes sustantivos en co-diseño, asesoría técnica o producción conjunta.
- **Claridad sobre límites** del curso: distinguir entre ejercicio académico y promesa de comercialización o continuidad.

Este marco ético no es un agregado moral; es parte de la calidad del proyecto. Sin ética, el diseño puede reproducir extracción simbólica: tomar técnicas y relatos sin reconocimiento. Con ética, el diseño se transforma en mediación responsable.

Experiencias por territorio (Córdoba / Antioquia / Magdalena)

1) Córdoba: palma como superficie y estructura; bordado, tinte natural y el aprendizaje de la arquitectura textil.

La experiencia en Córdoba se distingue por un elemento técnico que reorganiza la lógica del proyecto: el tejido en palma se aplicó tanto a superficies como a componentes estructurales de la prenda. Esta decisión transforma el problema de diseño porque desplaza la técnica del plano decorativo al plano constructivo. Cuando la palma es estructura, la prenda se acerca a una arquitectura corporal: define volúmenes, soportes, bordes, y establece un diálogo entre rigidez y flexibilidad.

Desde un enfoque descriptivoanalítico, Córdoba puede leerse como un territorio donde el diseño de vestuario se vuelve un problema de ensamblaje entre materialidades heterogéneas (*Ver Figura 1*).



Figura 1. Proyecto que expresa la resistencia de los grupos LGBTQ+ en el territorio cordobés, desarrollado con hoja de palma (Fuente: Diseñador Yefferson Salazar).

La palma, en tanto fibra trenzada, tiene comportamientos distintos a los textiles convencionales: su rigidez relativa, su memoria de forma y su respuesta a la humedad o a la fricción implican decisiones específicas. Integrarla como superficie obliga a pensar cómo se fija sin dañar el tejido base, cómo se rematan bordes, cómo se evita incomodidad. Integrarla como estructura obliga, además, a pensar cómo se articula con el movimiento del cuerpo: dónde puede rigidizarse sin bloquear, cómo distribuir peso, cómo permitir ventilación. En este sentido, el territorio aparece no como estética, sino como condición: las decisiones nacen de la técnica y del oficio. En la interacción con artesanas de palma, el estudiante no solo observa un procedimiento; aprende un criterio de materialidad. Ese criterio se traduce luego en decisiones de diseño: ubicar la palma en zonas que puedan sostener rigidez o usarla en superficies donde la textura sea legible sin comprometer el confort.

El trabajo con bordadoras y costureras complementa esta lógica al introducir un segundo tipo de conocimiento: el saber de la costura y el bordado como precisión, repetición y terminación. El bordado manual, en estos proyectos, funciona como escritura material: permite trazar una narrativa o un énfasis cultural sin necesidad de saturar toda la prenda. Esto produce un aprendizaje clave: diseñar con economía de intervención. Dado que el tiempo del bordado es alto, el estudiante aprende a decidir dónde el bordado “habla” más, y dónde la prenda debe mantenerse funcional y liviana (*Ver Figura 2*).



Figura 2. Proyecto tejido en crochet y macramé (Fuente: Diseñadora Juliana Castellanos).

El teñido con tintes naturales y la pintura manual aportan una dimensión procesual que introduce variabilidad. A diferencia de tintes industriales estandarizados, los tintes naturales pueden producir variaciones de tono; la pintura manual deja huellas del gesto. En un enfoque industrial, la variabilidad se considera problema; en un enfoque situado, puede convertirse en valor si se integra a la lógica del sistema. Pedagógicamente, esto enseña a pensar colección como campo de diferencias controladas: una cápsula puede tener coherencia sin ser idéntica.

La inclusión de palma estructural en algunas piezas permite explorar prendas con mayor presencia formal. Pero la decisión de usar palma como estructura no puede ser solo estética: debe justificar cómo se mueve el cuerpo, cómo se une con telas, cómo se mantiene. En ese sentido, la cápsula se vuelve un laboratorio de integración técnica: distribuir palma estructural en piezas “ícono” y palma superficial en piezas “puente” puede ser una estrategia de sistema (sin que esto suponga inventar una estructura exacta de colección). Lo central es la lógica: diseñar con jerarquías de intervención para sostener viabilidad.

El diseño crítico como resultado se caracteriza por desplazar criterios de evaluación. Si en una cápsula comercial se evalúa coherencia y viabilidad, en diseño crítico se evalúa capacidad de producir pregunta. Esto no significa abandonar lo técnico; por el contrario, la pregunta debe sostenerse técnicamente para que no se reduzca a gesto superficial. Un vestuario crítico debe funcionar en el cuerpo: debe poder portarse, moverse, mantenerse. La crítica no es excusa para precariedad constructiva.

Análiticamente, el diseño crítico en el curso puede entenderse como un entrenamiento en argumentación material. En lugar de explicar con texto, el estudiante aprende a argumentar con decisiones: una densidad de crochet en cierta zona, una red de macramé que ten-

siona el cuerpo, un bordado que aparece como huella insistente, un tinte natural que resiste estandarización. La prenda se vuelve un texto material que puede ser leído y discutido. Desde un enfoque de diseño crítico, el tiempo visible permite preguntar: ¿qué se valora y qué se invisibiliza en la cadena de producción de la moda?, ¿cómo se negocia el valor del oficio cuando el mercado exige rapidez?, ¿qué sucede cuando lo artesanal se convierte en “detalle” para elevar precio sin reconocer autoría? Estas preguntas pueden convertirse en parte del proyecto, no como “tema” verbal, sino como estrategia material. En este sentido, el curso se aproxima a lo que Dunne y Raby (2013) describen como diseño que propone escenarios de reflexión, y a lo que Echeverri Jaramillo *et al.* (2019) discuten como vestuario que incomoda, que interroga y debate.

Este entrenamiento es valioso en formación porque obliga a conectar investigación y forma. La pregunta crítica no surge de ocurrencia; surge de observar tensiones reales: entre artesanía y mercado, entre sostenibilidad y consumo, entre reconocimiento y anonimización. En ese sentido, el territorio no es “tema”, sino campo de tensiones que el diseño puede hacer visible.

2) Antioquia: técnicas manuales como “tiempo visible”

La experiencia en Antioquia se distingue por intensificar la dimensión técnica del vestuario. Aquí, las técnicas manuales se vuelven especialmente productivas por su cualidad de “tiempo visible”. Estas técnicas hacen perceptible el trabajo: el ojo reconoce repetición, densidad y paciencia. En un contexto cultural atravesado por lógicas de consumo rápido, lo manual puede operar como crítica sin necesidad de discurso explícito, porque obliga a reconocer el tiempo como valor.

En Antioquia, los resultados se expresaron en cápsulas de colecciones comerciales dirigidas a públicos diversos: jóvenes, infantil, adultos. Analíticamente, lo importante de este resultado no es el formato “cápsula” en sí, sino lo que obliga a aprender: diseñar un sistema coherente y viable sin anular la lógica artesanal.

Una cápsula comercial en contexto de técnica manual supone negociar replicabilidad. No se trata de producir masivamente, sino de construir una serie corta donde cada pieza sostenga coherencia material y conceptual. La presencia de distintos públicos obliga a diseñar desde el usuario real: no basta con “adaptar tallas”; hay que adaptar decisiones de confort, mantenimiento y peso. En adultos mayores, por ejemplo, el confort y la facilidad de ponerse/quitarse pueden ser prioritarios; en infantil, seguridad y resistencia; en jóvenes, ciertos códigos de estilo y movilidad; en mujeres de mediana edad, otras relaciones con silueta y uso. La multiaudiencia impide esencializar “el usuario caribeño” y obliga a reconocer diversidad (*Ver Figura 3*).



Figura 3. Proyecto para mujeres en su diversidad (Fuente: Diseñado por Sofía Escobar).

Como ejemplos se puede ver cómo el crochet, por su flexibilidad y modularidad, permite construir superficies con densidades variables, transparencias y capas. Esta capacidad puede usarse tanto en piezas comerciales como en piezas críticas: la transparencia puede sugerir vulnerabilidad o exposición; la densidad puede sugerir protección o peso simbólico. Por su parte, en la técnica de macramé, como sistema de nudos, permite construir redes y tensiones: una prenda en macramé puede comportarse como malla que se adapta al cuerpo, que se tensa con movimiento, que crea espacios vacíos y llenos. Estas cualidades, leídas críticamente, pueden sugerir vínculos, ataduras, tramas sociales.

La inclusión de bordado o pintura manual funciona como recurso de focalización narrativa: detalles que anclan memoria o rasgo del personaje, o que construyen un punto de lectura. La lógica pedagógica es similar a Córdoba en un aspecto: la economía del tiempo obliga a decidir dónde concentrar intervención. Pero aquí la decisión está guiada por el argumento: el lugar de la intervención no solo debe ser cómodo o viable, sino significativo.

3) Magdalena: creación de personajes, vestuario para la danza y los carnavales y el cuerpo en movimiento como método.

La creación de personajes constituye otra vía para comprender el vestuario como producción de sentido. Un personaje es una identidad narrativa: se construye en coherencia de capas, texturas, accesorios y reglas. El vestuario no “adorna” al personaje; lo produce. En formación, esta línea es importante porque enseña a diseñar sistemas simbólicos: cada decisión material debe corresponder con la historia del personaje.

Desde el enfoque de mediaciones (Martín-Barbero, 2003), la creación de personajes hace evidente que la identidad no reside en signos fijos, sino en prácticas narrativas. El personaje puede ser una forma de “divulgación” no literal del territorio: no representa un lugar con símbolos; traduce relaciones (tiempo, oficio, materialidad) a un universo narrativo. Esta traducción es especialmente relevante para evitar esencialismos: en lugar de fijar “lo caribeño” como imagen, se trabaja “lo territorial” como relación material y temporal.

La interacción con pescadores y costureras por su parte introduce un marco social y material que conecta el vestuario con oficios y ritmos del entorno. No se trata de “representar” pescadores en la prenda, sino de reconocer que el territorio produce cultura material a través de prácticas de trabajo y de vida cotidiana. La costura aporta conocimiento de confección y terminación; la pesca aporta imaginarios y materialidades del entorno (sin que debamos inventar elementos específicos). En un enfoque situado, estos actores contribuyen a ampliar el criterio del estudiante: comprender que la prenda se relaciona con condiciones de clima, movimiento, exposición y mantenimiento.

En términos de la técnica, la confección lenta y precisa se vuelve particularmente pertinente para la danza por su comportamiento dinámico. Un texto bordado puede vibrar, oscilar y crear efectos visuales en movimiento; la variación de densidad puede construir contraste; las transparencias pueden producir capas de lectura. Los tintes naturales y la pintura manual aportan gestualidad y atmósfera cromática, y su variabilidad puede ser un valor en escena si se integra a la propuesta. El bordado, por su densidad, debe ubicarse estratégicamente para no comprometer peso o rigidez.

El vestuario para danza puede analizarse como una síntesis de técnica, cuerpo y mediación. En escena, el cuerpo vestido comunica: la prenda contribuye a construir personaje o atmósfera, y se vuelve parte de la coreografía. Pero para que esto ocurra, debe funcionar técnicamente: costuras resistentes, remates adecuados, control de peso. Por ello, la evaluación del proyecto escénico exige criterios específicos: desempeño en movimiento, resistencia, lectura visual, confort.



Figura 4. Proyecto para la denuncia de la desigualdad al acceso del agua y para la danza en carnavales. (Fuente: Diseñadora Victoria Longas).

Este resultado es relevante porque desplaza la idea de que el vestuario se diseña para la mirada fija. En danza, la mirada es dinámica: el vestuario se lee en desplazamiento, en giro, en salto, en respiración. Esto obliga a diseñar pensando en cómo la técnica se activa: un macramé puede tensarse y soltarse; un crochet puede expandirse y contraerse; una pintura manual puede producir manchas o gestos que se perciben a distancia. La prenda se vuelve un componente de la acción, no solo un objeto.

Desde la perspectiva de mediaciones (Martín-Barbero, 2003), el vestuario escénico también es divulgación cultural, porque circula en un espacio público de representación. Sin embargo, esta divulgación requiere cuidado: evitar convertir el territorio en folclor o estereotipo, y sostener el reconocimiento de procedencias técnicas. Aquí vuelve a aparecer la ética: la escena no puede borrar a quienes sostienen el oficio.

Además del campo escénico, en Magdalena se desarrollaron cápsulas comerciales orientadas a públicos diversos (jóvenes, infantil, adultos mayores, mujeres de mediana edad). Analíticamente, este dato es crucial porque muestra que el curso no trabajó el territorio como nicho único (por ejemplo, “moda artesanal para turistas”), sino como campo de diseño capaz de dialogar con diversidad de usuarios. Diseñar para públicos distintos obliga a modular la intervención: no todas las prendas requieren la misma densidad de la técnica, ni el mismo tipo de mantenimiento. La cápsula se convierte en estrategia para distribuir valor artesanal de manera coherente.

La coexistencia de resultado escénico y comercial en un mismo territorio es pedagógicamente significativa. Obliga a reconocer que el mismo conocimiento técnico puede traducirse a diferentes circuitos: en escena, la prioridad puede ser legibilidad y efecto en movi-

miento; en el mercado, la prioridad puede ser confort y cuidado. En ambos, sin embargo, la trazabilidad y el reconocimiento de técnica son condiciones éticas.

Las tipologías de resultados nos enseñaron

Una manera de comprender la densidad formativa del curso es analizar qué tipo de competencia se entrena en cada tipología de resultado. Este análisis no requiere datos adicionales; se basa en la lógica interna de cada tipología en relación con técnica, cuerpo y circulación.

En primer lugar, las cápsulas comerciales se pueden entender como la forma de aprender la viabilidad comercial sin industrializar lo manual. La cápsula comercial, en el contexto de técnicas manuales, no es simplemente una mini-colección; es una estrategia de sistema. Enseña al estudiante a pensar en coherencia: que las piezas se relacionen por materialidad, color, técnica y construcción. Enseña también a pensar en repetibilidad limitada: cómo producir varias piezas sin perder el carácter manual. En proyectos con bordado, tintes naturales, crochet o macramé, la cápsula obliga a tomar decisiones de economía del tiempo: dónde concentrar intervención, qué piezas pueden tener mayor carga técnica, cuáles deben ser más simples para sostener viabilidad. La diversidad de públicos (jóvenes, infantil, adultos mayores, mujeres de mediana edad) intensifica esta competencia: obliga a diseñar desde el usuario y no desde una estética única.

Analíticamente, la cápsula puede entenderse como un entrenamiento en “diseño estratégico” dentro de límites artesanales: no se trata de escalar al modelo industrial, sino de diseñar respetando ritmos y criterios de calidad de lo manual. Aquí, la ética vuelve a ser clave: cuando lo manual se convierte en valor comercial, el reconocimiento de autorías y la trazabilidad se vuelven parte del valor, no un extra.

En relación con los públicos para quienes van dirigidos los proyectos, es fundamental el aprendizaje de la responsabilidad y la ética del cuidado. El vestuario infantil enseña a diseñar con criterios estrictos de confort, seguridad y mantenimiento. Cuando se incorporan técnicas manuales y materiales como palma, la responsabilidad se intensifica: hay que evitar rigidez en zonas sensibles, asegurar remates, considerar fricción y durabilidad. Analíticamente, esta tipología obliga a reconocer que el cuerpo no es abstracto: es vulnerable, se mueve, juega, se ensucia, necesita cuidado (*Ver Figura 5*).



Figura 5. Proyecto para niños y niñas en edad escolar basado en el mito del hombre caimán (Fuente: Diseñadora Manuela Mira).

Desde un enfoque situado, el vestuario infantil también puede leerse como resistencia a una visión de identidad como ornamento. La prenda infantil no admite “solo estética”; exige funcionalidad. Por eso, cuando se integra técnica territorial en vestuario infantil, se prueba si el enfoque realmente está situado: si respeta el cuerpo y la vida cotidiana.

Para aquellas experiencias de vestuario escénico, diseñar para el movimiento y la mediación pública, implica criterios técnicos específicos: resistencia, ventilación, legibilidad. Obliga a prototipar y ajustar; es un diseño necesariamente iterativo. Analíticamente, esta tipología hace del cuerpo un método: la prenda se valida en ensayo, no en boceto. Además, el vestuario escénico tiene una dimensión de mediación pública: circula en un espacio de representación donde el territorio puede ser leído (o mal leído). Esto exige conciencia de mediaciones: cómo se evita el estereotipo, cómo se reconoce técnica, cómo se narra el proceso. En este punto, el diseño de vestuario se acerca a la comunicación cultural: no solo produce objeto, produce significación pública.

Para la creación de personajes, es fundamental aprender sobre la coherencia simbólica y la narrativa material. Cada técnica manual puede funcionar como signo: macramé como red o vínculo; crochet como capa o piel; bordado como memoria o huella; tintes y pintura como atmósfera. Analíticamente, esta tipología entrena al estudiante en coherencia de mundo: que el vestuario responda a una lógica interna. Esta competencia es especialmente valiosa para evitar esencialismos territoriales. En lugar de fijar símbolos, el estudiante aprende a traducir relaciones a narrativa. El territorio se vuelve relación temporal y material, no ícono.

Y finalmente el diseño crítico permite aprender sobre interrogación pública y argumentación material también enseña a producir objetos que no buscan solo “gustar”, sino in-

terpellar. El desafío pedagógico es sostener la crítica en la materialidad: que la prenda sea técnicamente consistente y, al mismo tiempo, conceptualmente incisiva. Dunne y Raby (2013) y Echeverri Jaramillo *et al.* (2019) ofrecen marcos para comprender este tipo de práctica: el objeto como dispositivo de debate. Analíticamente, el diseño crítico entrenaría al estudiante en una habilidad transversal: justificar decisiones. ¿Por qué usar una técnica lenta?, ¿qué revela?, ¿qué crítica?, ¿qué relaciones pone en tensión? Esta habilidad es relevante en cualquier tipología, pero en diseño crítico se vuelve explícita.

Los aportes pedagógicos del diseño situado a un proyecto académico de vestuario

A partir del análisis, se pueden sintetizar aportes pedagógicos que caracterizan el enfoque situado del curso:

1. El proyecto como relación y no como extracción

Un proyecto situado se caracteriza por entender el territorio como interlocutor. Esto se evidencia cuando el diseño incorpora condiciones reales: ritmos de técnica, criterios de oficio, restricciones materiales. Se evidencia también cuando el diseño reconoce aportes: trazabilidad y crédito. Un proyecto deja de ser extracción cuando hay reciprocidad: devolución de resultados, socialización, reconocimiento de roles.

2. La técnica como eje epistemológico

El curso trata las técnicas manuales como conocimiento, no como decoración. Esto se evidencia en decisiones como integrar palma de manera estructural (no solo superficial), o en usar crochet y macramé como base material para propuestas críticas y narrativas. Cuando la técnica organiza el proyecto, el estudiante aprende a diseñar desde restricciones, lo cual es una competencia clave en el campo profesional.

3. El cuerpo como método de validación

El énfasis en vestuario infantil y en vestuario de danza evidencia que el cuerpo es método. Diseñar vestuario no es solo diseñar forma; es diseñar comportamiento. Un enfoque situado enseña a validar en uso: moverse, respirar, lavar, reparar. En ese sentido, el taller se convierte en espacio de ensayo y el prototipado se vuelve aprendizaje central.

4. La circulación como pregunta desde el inicio

El curso no espera al final para preguntar “¿para quién es?”. Al trabajar cápsulas para públicos diversos y vestuario escénico, la circulación aparece como variable desde el inicio. Esto produce un aprendizaje importante: un mismo territorio y una misma técnica pueden traducirse a distintos circuitos, pero cada circuito exige decisiones distintas. El diseño se vuelve entonces traducción: adaptar técnica a escenario sin perder reconocimiento de procedencia.

Conclusiones: lo que queda, tensiones transversales

Estas experiencias no sólo quedan en el marco de lo descriptivo y lo analítico, es decir que no sólo es importante enumerar los múltiples aprendizajes; también reconoce que se generan unas tensiones estructurales que son propias de este tipo de experiencias y que más allá de convertirse en problema, son un nuevo punto de partida para trabajar porque las relaciones entre diseño y territorio o pedagogía del diseño y experiencias situadas estén en permanente transformación, renovación y cuestionamientos sobre su pertinencia. Se mencionarán algunas tensiones que acompañan las tres experiencias descritas:

1. Entre artesanía y mercado: valor, tiempo y riesgo de extracción

La incorporación de técnicas manuales en cápsulas comerciales abre una tensión recurrente: la artesanía puede ser usada como “valor agregado” para elevar precio, sin reconocimiento de autoría. En un curso, este riesgo puede aparecer incluso sin intención, cuando se presenta la técnica como recurso del diseñador sin nombrar a quienes la sostienen. Por ello, el marco ético del capítulo —consentimiento, trazabilidad, devolución, coautoría— no es accesorio. Es una respuesta a una tensión real: el diseño, si no se regula, puede extraer valor simbólico del territorio.

En este punto, los marcos de patrimonio inmaterial (UNESCO, 2003; Ministerio de Cultura de Colombia, 2010) ayudan a recordar que las prácticas culturales no son “recursos libres”. Aunque un curso no sea salvaguardia institucional, puede adoptar la ética de la salvaguardia: reconocer a portadores, cuidar registro, devolver resultados.

2. Entre identidad y esencialismo: cómo evitar “lo caribeño” como estilo fijo

Otra tensión es la tentación de convertir identidad territorial en estilo fijo: colores “caribeños”, motivos “típicos”, siluetas “tradicionales”. Sin datos concretos de símbolos usados (que no debemos inventar), es posible analizar el riesgo general: el diseño puede reducir el territorio a imagen consumible. Frente a esto, el enfoque situado propone otra vía: trabajar identidad como práctica, como técnica, como temporalidad, como relación con el cuerpo. En lugar de decir “esta prenda representa el Caribe”, el proyecto puede decir “esta prenda reconoce una técnica y un oficio, y los hace visibles con trazabilidad”.

La multiterritorialidad (Haesbaert, 2011) ayuda a sostener esta postura: el estudiante transita entre territorios y produce aprendizaje en el tránsito. Por ello, su relación con el territorio no debe ser de apropiación identitaria (“yo represento este territorio”), sino de mediación responsable (“yo dialogo con este territorio y reconozco sus saberes”).

3. Entre estética y desempeño: cuando el cuerpo corrige el diseño

La formación en vestuario enfrenta siempre la tensión entre estética y desempeño. En estos proyectos, la tensión se hace más visible porque la técnica manual puede imponer peso, rigidez o textura. El vestuario infantil y el vestuario de danza son campos donde el cuerpo corrige el diseño: si la prenda incomoda, se ajusta; si se rompe, se refuerza; si pesa, se redistribuye. Analíticamente, esto muestra que el diseño situado es diseño de calibración: no basta con diseñar “en papel”; hay que probar, ajustar y volver a decidir.

4. Entre documentación y respeto: registrar sin cosificar

El trabajo de campo introduce una tensión metodológica: registrar es necesario para aprender y para dar trazabilidad, pero registrar también puede cosificar si se hace sin con-

sentimiento o sin contexto. Por ello, el capítulo insiste en consentimiento informado y acuerdos de registro. Desde la perspectiva de mediaciones (Martín-Barbero, 2003), la documentación no es neutral: produce relatos y define quién aparece y quién queda fuera. En el aula, enseñar a documentar con respeto es parte del aprendizaje situado.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dunne, A., & Raby, F. (2013). *Speculative everything: Design, fiction, and social dreaming*. MIT Press.
- Echeverri Jaramillo, A., Fernández-Silva, C., & Vélez Granda, S. M. (2019). El diseño que incomoda. Diseño de vestuario para la acción, la interrogación y el debate. En N. Builes & A. E. Builes (Comps.), *Creación y debate* (pp. 145–155). Editorial UPB.
- Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía* (2.ª ed.). Convenio Andrés Bello.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2010). *Política para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. Ministerio de Cultura.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. UNESCO.

Abstract: This chapter presents pedagogical experiences developed within the Territories and Identities course of the Fashion Design Faculty, involving work carried out in three locations in the Colombian Caribbean region: Córdoba, Antioquia, and Magdalena. The projects focused on the creation of clothing products based on traditional materials and production techniques, in some cases combined with waste materials, enabling an intersection between sustainability, critical design, and artisanal practices. The educational process integrated documentary research, fieldwork, and experiential learning. Travel to the territory was conceived as an opportunity for knowledge exchange, through which students became acquainted with local production processes while simultaneously sharing their own educational experiences. This approach enabled the re-signification of learning beyond the classroom and fostered an understanding of design as a situated practice, sensitive to the context and to the cultural and environmental dynamics of place. Drawing on these situated experiences, collaborative initiatives were developed in some cases, leading to clothing design proposals that incorporated artisanal techniques, cultural heritage, and unconventional materials in order to communicate and disseminate elements of territorial identity through the dressed body. This process encouraged reflection

on the role of the designer within social processes and ecosystems, inviting consideration of fashion design as a field of responsible innovation and as a means of strengthening the communities with which it engages. Ultimately, the outcomes materialised in proposals that combined symbolic value, cultural relevance, and commercial potential. Such experiences undoubtedly foster meaningful learning for both students and artisans, strengthening the relationship between academia and territory while demonstrating the potential of fashion design as a mediator between tradition, sustainability, and the construction of possible futures.

Keywords: Fashion Design - Craftsmanship - Territories - Colombian Caribbean - Sustainability - Experiential Learning - Situated Practices - Design Pedagogy - Critical Design - Embodied Knowledge.

Resumo: Este capítulo apresenta experiências pedagógicas desenvolvidas na disciplina Territórios e Identidades da Faculdade de Design de Vestuário, nas quais foram realizadas atividades em três localidades do Caribe colombiano: Córdoba, Antioquia e Magdalena. Os projetos concentraram-se na criação de produtos de vestuário a partir de materiais e técnicas tradicionais de produção, em alguns casos combinados com materiais residuais, possibilitando a intersecção entre sustentabilidade, design crítico e práticas artesanais. O processo formativo integrou pesquisa documental, trabalho de campo e aprendizagem experiencial. A viagem ao território configurou-se como um espaço de intercâmbio de saberes, no qual os estudantes conheceram os processos locais e, simultaneamente, compartilharam suas próprias experiências formativas. Essa vivência permitiu ressignificar a aprendizagem para além da sala de aula e compreender o design como uma prática situada, sensível ao contexto e às dinâmicas culturais e ambientais do lugar.

A partir dessas experiências situadas, desenvolveram-se, em alguns casos, iniciativas colaborativas que resultaram em propostas de vestuário que incorporaram técnicas artesanais, patrimônio cultural e materiais não convencionais, com o objetivo de evidenciar e difundir elementos da identidade territorial por meio do corpo vestido. Tal processo promoveu reflexões acerca do papel do designer nos processos sociais e nos ecossistemas, convidando à compreensão do design de vestuário como um campo de inovação responsável e de fortalecimento das comunidades com as quais se relaciona. Por fim, os resultados traduziram-se em propostas que articulam valor simbólico, pertinência cultural e potencial comercial. Esse tipo de experiência favorece, indubitavelmente, aprendizagens significativas tanto para estudantes quanto para artesãos, fortalecendo os vínculos entre academia e território e evidenciando o potencial do design de vestuário como mediador entre tradição, sustentabilidade e a construção de futuros possíveis.

Palavras-chave: Design de Vestuário - Artesanato - Territórios - Caribe Colombiano - Sustentabilidade - Aprendizagem Experiencial - Práticas Situadas - Pedagogia do Design - Design Crítico - Conhecimento Corporificado.

(*) **Sandra Marcela Vélez-Granda.** Medellín, Colombia. Diseñadora Industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana (2003) y Magíster en Desarrollo (2016). Con experiencia en docencia e investigación en las áreas de Diseño para la artesanía, diseño centrado en las personas y procesos co-creativos, desarrollando proyectos tanto a nivel local como nacional. Co-autora de los libros: *Identidad cultural, saber artesanal y diseño Vol.1, Atlas Antioquia vestida. Inventario de artefactos vestimentarios patrimoniales de un territorio diverso y, Patrimonio vestimentario de Antioquia: conceptos asociados para su comprensión.* Ponente y autora de diversos artículos de divulgación científica de carácter nacional e internacional. Asesora en diseño y desarrollo de productos de diversos grupos artesanales en Medellín, Antioquia, Casanare y Chocó.

(**) **Ana María Sossa-Londoño.** Diseñadora de Vestuario (2014) y Magíster en Desarrollo (2019) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), Medellín, Colombia. Directora de la Facultad de Diseño de Vestuario de la UPB desde el 2023. Docente investigadora del Grupo de Investigación de Estudios en Diseño con interés en temas de memoria, feminismos, identidad cultural y patrimonio. Investigadora Junior en Minciencias. Co-autora de los libros: *Atlas Antioquia vestida. Inventario de artefactos vestimentarios patrimoniales de un territorio diverso y, Patrimonio vestimentario de Antioquia: conceptos asociados para su comprensión.*

(***) **Julián Monsalve-Correa.** Medellín, Colombia. Arquitecto Universidad Nacional de Colombia, 2006. Magíster en Diseño del Paisaje Universidad Pontificia Bolivariana, 2019. Docente de en los programas de Diseño Industrial y Diseño de Vestuario en la Universidad Pontificia Bolivariana. Curador de la Sala de Arte de la Universidad Pontificia Bolivariana. Trabaja vinculando diferentes áreas del conocimiento: arquitectura, diseño industrial, diseño de vestuario, diseño del paisaje, paisajes culturales y patrimonio cultural. Realiza su práctica profesional independiente como diseñador de paisaje con la firma Acequia Paisaje.