

Fecha de recepción: abril 2026
Fecha de aceptación: junio 2026

Hacia una pedagogía decolonial en el diseño de modas latinoamericano: cuestionamientos al canon y apertura a prácticas situadas

Diana Orihuela Ibañez y
Lorena Gomez Naveda⁽¹⁾

Resumen: En los últimos años se ha observado una creciente preocupación e interés por la descolonización de la moda latinoamericana, sobre todo, en el campo académico y docente, dirigiendo sus principales cuestionamientos al rezago colonial bajo el cual se desarrolla el rubro, pero también la enseñanza del diseño de modas. El presente artículo tiene como objetivo indagar en la manera en que la pedagogía con mirada decolonial cuestiona los paradigmas actuales de la enseñanza de diseño de modas y, a la vez, su potencial impacto en la apertura a prácticas descentradas. Para ello, se parte de los principales postulados de la pedagogía decolonial de Walsh (2013) y del pensamiento situado de Auat y Yory (2021). La metodología se centra en el análisis cualitativo de 15 entrevistas a docentes de educación superior que son parte de carreras de diseño de modas en diferentes países de Latinoamérica. Las principales conclusiones se orientan a la importancia de una pedagogía descentrada del canon eurocéntrico y a la construcción de una identidad local y situada en el estudiante-diseñador que dé cuenta de la interrelación entre el quehacer del diseño y la sociedad, así como la relación del estudiante-diseñador con su contexto y el otro.

Palabras clave: diseño de modas - pedagogía - educación superior - pensamiento decolonial - latinoamérica

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 222]

(1) Ver CV en pág. 223

Introducción

Desde finales del siglo XX, en diversos países de Latinoamérica han emergido diferentes movimientos en torno a la emancipación del poder, como movilizaciones estudiantiles, feministas, indígenas, etc. Deriva de esto, un pensamiento crítico y desafiante que posiciona

la mirada latinoamericana como eje central desde donde se cuestiona las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales de la actualidad. Específicamente en el campo de la moda, la mirada decolonial ha desembocado una serie de esfuerzos y diálogos, centrados sobre todo en la gestión de recursos naturales y la representación inclusiva, que han llevado a preguntarse cómo se está entendiendo la moda, desde qué representaciones y nociones se ha aprendido a observar y valorar la moda; así como por dónde empezar a cambiar aquello que no está funcionando.

En las últimas décadas, la educación en moda se ha abierto a recepcionar dichos cuestionamientos. Se ha reconocido que el mercado de moda latinoamericana está basado en imaginarios y concepciones importados del Norte Global que muchas veces desembocan en un menosprecio de lo que se realiza en moda en estas latitudes llegando incluso a considerarse que las prácticas realizadas en Latinoamérica no pueden ser llamadas moda (de Oliveira y Medrado, 2023). Asimismo, que la enseñanza que se le da a los futuros diseñadores reproduce estos mismos esquemas, por lo que los contenidos y metodologías de la curricula también están cargados de una ideología (Pittaluga 2020, en Morales y González, 2025, 310).

Si bien hay tierra fértil para la reconcepción de una moda decolonial en Latinoamérica desde el ámbito educativo, es aún un cambio inicial, dependiente del interés y disposición de los docentes, más que por directrices o lineamientos institucionales que lo exijan. Es así que el presente estudio tiene el propósito de contribuir a estas primeras acciones, indagando en el panorama actual de enseñanza de moda en Latinoamérica y, en base a eso, proponer acercamientos pedagógicos que puedan fortalecer la mirada decolonial en la enseñanza y que den lugar a prácticas descentradas que desafíen el poder colonial.

Para lo primero, se ha convenido trabajar bajo tres categorías analíticas: el conocimiento local (qué se les enseña a los diseñadores-estudiantes sobre el mercado y el contexto de moda de sus países), los referentes y referencias (qué casos, narrativas y metodologías se usan en la enseñanza de moda) y el saber situado (qué materialidades, prácticas, técnicas y conocimientos arraigados al territorio se utilizan para la enseñanza de moda). Se escogieron estas tres categorías a partir de la observación realizada a partir de la experiencia docente de las autoras.

Países donde enseñan	N° de docentes entrevistadas	Semestres en el que imparten	N° de docentes entrevistadas
Colombia	3	Primera mitad de carrera	25
Perú	6	Segunda mitad de carrera	16
Chile	4		
Paraguay	1		
Argentina	3		
Uruguay	1		

Tabla 1. Número de docentes entrevistadas por país de enseñanza y ciclo lectivo.

Nota: Algunas entrevistadas imparten en más de un país y en ambas mitades de la carrera, por lo que los totales pueden incluir duplicaciones.

Asimismo, el estudio se basa de testimonios de docentes que ejercen actualmente el rol educativo en la enseñanza de moda en diferentes universidades de Latinoamérica. Se contó con 15 entrevistas semiestructuradas, buscando que el perfil de las docentes respondiera a diferentes países donde se enseña y que los cursos que impartieran dentro de las carreras de moda estuvieran repartidos en diferentes semestres. (Ver tabla 1).

Para la segunda parte del estudio, en el que se buscará desarrollar una propuesta pedagógica que permita el fortalecimiento de los esfuerzos iniciales por decolonizar la moda y su enseñanza. Para ello se utilizará como marco teórico los postulados de la pedagogía decolonial de Catherine Walsh (2013), así como la concepción del pensamiento situado de Alejandro Auat y Carlos Yory (2021). De manera complementaria se utilizará la concepción del diseño ontológico, desarrollado por diferentes autores, pero principalmente por Escobar (2017).

La concepción de Walsh en torno a la pedagogía decolonial como acciones que están dirigidas hacia el cambio del orden de poder colonial así como metodologías producidas en contextos de lucha y resistencia, es vital para entender nuevos acercamientos que entrelazan el quehacer del docente y la enseñanza con la labor crítica e, inclusive, activista. Asimismo, el pensamiento de Auat y Yory permite al estudio, y a la propuesta a desarrollar, considerar la importancia de mirar lo propio, como ejercicio de una autonomía identitaria. Esto último es un eje clave dentro de la propuesta pedagógica, al considerar que todo acto de diseño incluye una forma de construir la existencia y la identidad, tal y como se formula en el diseño ontológico.

Mercado local, referentes/referencias y saberes situados: estado actual de los conocimientos del diseñador-estudiante de moda en Latinoamérica

De acuerdo a las entrevistas realizadas, se puede observar la relación entre las tres categorías analíticas. Así, existe una correspondencia entre la falta de conocimiento del mercado local de moda, el uso de referentes y referencias que mayormente vienen de países del Norte Global y el desconocimiento de saberes situados con la situación actual que presentan los diseñadores-estudiantes de carreras de moda en las instituciones de educación superior de Latinoamérica.

Para ahondar en el entramado de esta relación, se explicará lo hallado para cada una de estas tres categorías.

En cuanto al conocimiento que tienen los diseñadores-estudiantes del mercado de moda local en sus respectivos países, las entrevistadas concuerdan en que existen 3 temas fundamentales en los que están careciendo de información: cómo se monta un negocio de moda, quiénes son los consumidores y cuáles son las necesidades actuales del mercado.

Como ocurre en varios países de Latinoamérica cuando se explora el mercado de la moda local, en los países de estudio el diseño de moda local es aún un mercado de nicho, sobre todo si se le compara con la disposición de compra y el nivel de masividad de venta que tiene el retail y más aún el fast fashion en la región (BBC News Mundo, 2024). Esta observa-

ción se ilustra cuando algunas de las entrevistadas hacen hincapié en la falta de un mercado de moda local que se pueda denominar como industria.

“¿Cómo vas a seguir educando personas para trabajar en una industria que no existe?” (Docente 2)

Sin embargo, el problema de que no exista una verdadera industria parece quedar en segundo plano cuando se ahonda en los conocimientos específicos que tienen o carecen los diseñadores-estudiantes en torno a este mercado, aún, nicho.

El principal desconocimiento que delinear las entrevistadas, y aquel en el que todas concuerdan, corresponde al entendimiento del consumidor de moda.

“No les queda muy claro crear, por ejemplo, un buyer persona. ¿Quién es tu buyer persona?, ‘es una mujer adulta de 35 años’, y yo: pero no, ¿cómo vive esa persona?, ¿qué le gusta?, ¿a quién admira?, ¿qué música oye?, ¿cómo se viste?, ¿a quién le compra?... siento que no lo están viendo, no lo están analizando antes de diseñar” (Docente 4)

De acuerdo a las entrevistadas, el análisis que realizan del perfil de consumidor de moda local se concentra mayoritariamente en aspectos demográficos, más no actitudinales ni contextuales, lo cual dificultaría, posteriormente, las decisiones de diseño que tomarían los estudiantes y, de arrastre, la conexión marca-cliente. Si bien hay una carencia en tanto caracterización del consumidor, existe también una tendencia a dirigirse a un mismo perfil:

“Todas quieren ir al sector A” (Docente 1)

La concentración de consumidores en el perfil socioeconómico alto o medio alto podría responder, y haría mucho sentido, en tanto se busca vender a precio alto para conseguir sostenibilidad económica en un rubro aún pequeño y que no puede competir con los precios impuestos por lógicas neoliberales¹, así también con los costos asociados a la producción a baja escala en industrias textiles enfocadas hacia la exportación y producción industrial². Por otro lado, el desconocimiento alrededor del mercado local también puede responder a la falta de informes o reportes que caractericen el sector de la moda local y en ello al consumidor real de moda. Es menester resaltar que, si bien existe este vacío de conocimiento, ello no significa que las instituciones de educación superior no puedan suplirlo con sus propios estudios o incentivar al estudiantado a conseguir las herramientas para realizarlo de acuerdo a sus intereses.

Entrar en contacto con el panorama real del mercado de moda local es de vital importancia para el diseñador-estudiante, pues es justamente en ese mercado al que se va a insertar. Las docentes entrevistadas mencionan que es a partir de este desconocimiento que se perpetúan visiones poco realistas sobre su rol y quehacer como diseñador, así como se generan conflictos cuando se dan cuenta de “cómo es la cosa”.

“El primer impacto es que, definitivamente, no salen siendo gerentes o de CEOs de sus marcas. Eses es como el primer gran choque, ‘oye yo quería tener mi marca al mes de haber egresado y pucha, estoy buscando trabajo’ (Docente 8)

“Aquellos que empiezan a ingresar al mercado de a poco por distintas vías, rápidamente se dan cuenta cómo es la cosa y ahí vienen muchas veces los cuestionamientos también que ocurren a lo largo de la carrera” (Docente 7)

Sumado a ello, se enumeran otras carencias en términos de información:

“Hay un desfase, creo yo, de la realidad, tal vez del conocimiento real de lo que significa las diferentes marcas, cuáles son los nichos, cuáles son los precios, cuáles son los target frente a lo que ellas pueden proponer cuando recién comienzan” (Docente 3)

Este “desfase de la realidad” que menciona la docente se observa y potencia por la existencia de una concentración cultural-territorial en los referentes (modelos de negocio, marcas/diseñadores), y las referencias (métodos, teorías y corrientes) bajo los cuales se manejan los diseñadores-estudiantes, sea porque son reproducidos por docentes en clase o porque el mismo estudiantado se ha socializado bajo dicha información³. No es de sorprender que las entrevistadas hayan observado que los referentes y las referencias se concentran en la moda del Norte Global y que ello es muestra de que la moda se ha estado aprendiendo y entendiendo desde lógicas tan ampliamente distintas a las que caracteriza la sociedad y la moda en Latinoamérica.

Si bien ya existen autores que ahondan en las problemáticas que ha supuesto el pensamiento colonial en la manera de pensar la moda latinoamericana (de Oliveira y Medrado, 2023), a nivel educativo esta concentración de referentes y referencias supone una problemática adicional: que los diseñadores-estudiantes están aprendiendo siguiendo un contexto que no es el suyo.

Así, se han observado dos tipos de diferencias invisibilizadas en cuanto al uso de referencias y referentes del Norte Global. En primer lugar, las diferencias estructurales que existen entre la estructura organizativa, la operatividad y las formas de gestión y mercado de una casa de diseño o marca grande, como Dior, Chanel o Yves Saint Laurent, en comparación al funcionamiento de una marca local de y en Latinoamérica.

“El problema es que los referentes siguen siendo cuatro o cinco casas de moda con las que los chicos, en verdad, no deberían ni siquiera usarlos, ni de espejo, ni de referente, ni de nada, porque son corporaciones gigantescas con miles de miles de líneas de diferentes productos... y los chicos no terminan de entender la complejidad de esos negocios” (Docente 1)

Por otro lado, se menciona la diferencia contextual. El sistema moda que se ha construido históricamente (y, por ejemplo, en el caso de París bajo políticas estatales) en el Norte Global no puede ser comparada, sin que ello derive en valoraciones, con los esfuerzos

medianamente actuales de la moda en esta región, sin mencionar que la idiosincrasia también es distinta.

“No puede ser la referencia a partir de entendiendo que estamos viviendo en un contexto super distinto, que los modos de uso son distintos, del vestir, las características sociodemográficas, incluso.” (Docente 7)

En cuanto a las referencias, se señala que la misma concentración se observa en materiales y bibliografía utilizadas en asignaturas como Historia del arte/de la moda, Tendencias, Ilustración y Patronaje.

“Desde los maniqués hasta el tema de ilustración se maneja proporciones muy hegemónicas [...] Los maniqués nomás es una persona que mide más de 1.80m, es un cuerpo que no se ve muy a menudo acá.” (Docente 9)

“En primer año, vemos los movimientos o décadas de la moda y todo el tema de historia de la moda se trabaja muy desde Europa. [...] No se usan referentes históricos en eso o cómo ha evolucionado, por ejemplo, las marcas en Chile, qué pasó en la dictadura con el diseño de vestuario, por ejemplo.” (Docente 5)

Volviendo a la idea del “desfase de la realidad” observado por una docente, las entrevistadas coinciden en que existe un riesgo, incluso hasta identitario, con respecto a la falta de introducción de referentes y referencias locales y la posición privilegiada que están teniendo aquellos agentes y modos de hacer moda del Norte Global, sobre todo teniendo en cuenta que los diseñadores-estudiantes están en una etapa formativa.

“Si siempre nuestros referentes de mayor valor van a estar en Europa es complejo, siempre vamos a estar tratando de ser otra cosa” (Docente 10)

“Creo que se está silenciando esta parte [contar nuestra historia latinoamericana] y estamos viendo historias que no nos pertenecen” (Docente 9)

Queda evidente que en términos de ejemplos, métodos, técnicas e, incluso, corporalidades, la mirada está supeditada a un régimen de valor centrado en Europa y Estados Unidos. Las historias que se están silenciando, para continuar el argumento de la docente anterior, incluyen no solo el relato histórico y sociocultural específico de cada país de estudio, sino también los conocimientos textiles tradicionales y los saberes vinculados a las materias primas propias de los territorios, lo cual para efectos del estudio constituye la tercera categoría analítica: los saberes situados.

Sobre ello, se observa, de acuerdo a las entrevistas, que existe un desconocimiento por parte de los diseñadores-estudiantes⁴, así como una falta de interés.

“Cuando empiezo a hablar de los artesanos de tal lugar, hay chicos que son de ese lugar y que no lo conocen... Hay un desconocimiento total.” (Docente 10)

La falta de interés se asocia, según varias docentes, a la distancia percibida entre artesanía y diseño, así como a la carga de valor que se le da a la primera con respecto a la segunda. Un fragmento que condensa la polarización entre ambas esferas es la siguiente:

“Ellos piensan que por traer ese conocimiento al diseño, van a terminar siendo artesanos de feria de artesanía y no diseñadores de moda” (Docente 5)

Sobre esto, por un lado, cabe preguntarse desde dónde se están entendiendo ambos campos y por qué no se están interrelacionando en las carreras de diseño. Por otro, también recalcar los límites asociados a la vinculación de ambas esferas, sobre todo, teniendo en cuenta los numerosos casos de apropiación cultural que hay en la moda latinoamericana y global. Así, se menciona la importancia de construir una metodología que cumpla con el intercambio respetuoso entre saberes occidentalizados (correspondientes al campo del diseño) y conocimientos tradicionales (asociados al campo de la artesanía), con el fin de prevenir las relaciones extractivistas y de poder entre diseñadores y comunidades artesanales.

“Para hacer co-creación se necesita simetría de poder. Lo que estamos viendo no es co-creación, es las poblaciones artesanas haciendo como proveedores de técnicas para diseñadores. Pero el diseñador no se baja de su lugar de poder a quedar en horizontalidad, ni siquiera de escucha activa con la población” (Docente 11)

Si bien hay antecedentes de relaciones poco armoniosas e injustas entre diseñadores y artesanos, se considera relevante que la enseñanza no solo se enfoque en la interdisciplinariedad del quehacer del diseño (Chávez, 2025). sino también en la interculturalidad intrínseca al ejercicio creativo (Beltrán-Rubio, 2024).

En la investigación, adicionalmente a las tres categorías analíticas abordadas (conocimiento del mercado, referencias y referentes, y saberes situados), aparece una adicional que funciona como eje articulador (y potenciador) a las problemáticas ya descritas: la investigación y el pensamiento crítico entre los diseñadores-estudiantes.

“Muchas veces la investigación creativa es ‘anda, mira una película, haz un *moodboard*’ y ya. No hay investigación [...] Las investigaciones quedan en lo que les dice Google [...] y desde una investigación netamente visual” (Docente 1)

Esta investigación superficial y estrictamente visual que mencionan las docentes es resumida en una frase utilizada por una de ellas: “les falta calle” (docente 11), el cual apela no solo a la falta de un contacto con su entorno real (y físico), sino también con quiénes se encuentran dentro de este entorno (el “otro”) y el marco sociocultural que se inscribe en este.

“Hay que conectarse con la realidad desde la lectura, desde visitar lugares, desde el conversar con gente diversa, desde mirar las calles, desde todo” (Docente 7)

Asociado a ello, se encuentra el pensamiento crítico:

“Un profesional de diseño que no tiene lectura de lo que pasa, que no tiene una lectura crítica, un análisis crítico de lo que está sucediendo, no puede ni plantarse a favor ni en contra de nada” (Docente 10)

A partir del pensamiento crítico, el estudiantado puede construir una propia visión de su quehacer y rol en el rubro, respondiendo a un contexto sociocultural mayor e, incluso, global.

La vinculación del diseñador-estudiante con su entorno, desde una investigación situada y crítica, es fundamental, especialmente para su inserción en el mercado. Según las docentes, cuanto mayor es el contacto con la diversidad de personas y el contexto que los rodea, mejor se comprenden las distintas formas de acercarse a su potencial consumidor, entendiendo las necesidades, significados y relaciones que estos mantienen con el vestir. Además, se resalta la utilidad de la investigación situada para la introducción de innovaciones en el sector.

Asimismo, la investigación dentro del campo del diseño también contribuye a redefinir su valor percibido:

“La investigación en diseño demuestra que el diseño es una disciplina que tiene rigor y que no es porque, ‘ay me gusta, está lindo’” (Docente 7)

Es así que las docentes consideran que, con la incorporación de investigaciones situadas y críticas en la enseñanza de la moda, esta puede liberarse del aura de superficialidad que con frecuencia se le atribuye al campo del diseño, especialmente al de la moda, siendo esta una percepción que no es infundada, como evidencian los hallazgos presentados.

A partir de las problemáticas expuestas en esta sección, las entrevistadas adicionalmente compartieron las consecuencias que perciben en los diseñadores-estudiantes. Así, estas se pueden agrupar según su ámbito de impacto. A nivel educativo, las entrevistadas identifican el abandono académico como resultado de las dificultades durante la formación, al caer “la visión glamorizada de la moda” (Docente 2) perpetuada por la disociación con su contexto real. En el ámbito profesional, las problemáticas incluyen la inseguridad para vender por falta de conocimiento del mercado, la tendencia a copiar diseños europeos ante la carencia de una investigación situada, la fuga de talentos y la ausencia de marcas denominadas auténticas, lo que afecta el reconocimiento y posicionamiento de las marcas de diseñadores, así como su sostenimiento económico.

A manera de síntesis de lo expuesto anteriormente y con el objetivo de proveer de un sentido gráfico a la ilación argumental, se agrega el siguiente gráfico:



Figura 1.

Como se observa en el gráfico de arriba, la falta de conocimiento de las dinámicas, agentes y lógicas del mercado de moda local es reemplazado por la concentración de referentes y referencias que se sitúan en los países del Norte Global. Ello a pesar de las evidentes diferencias en la estructura interna de las marcas y casas de diseño, y el contexto del que derivan las metodologías, materiales de estudio y perspectivas históricas en comparación a las de los países de estudio.

Se le suma a ello la falta de investigación y pensamiento crítico presentado por el estudiante, la cual va a generar dificultad para poner en cuestión la centralización de imágenes, contextos y agentes que se presenta a lo largo de su etapa formativa y experiencia de vida. Como consecuencia de ello, se da lugar a la invisibilización de saberes situados que, en contraposición a la centralización de referentes y referencias, sí están en relación con su contexto inmediato y que podría servir como herramienta posterior para su inserción en el mercado. Para cerrar el círculo, dicha invisibilización reproduce y/o potencia la falta de conocimiento local con el que se parte, trayendo dificultades para su experiencia estudiantil y profesional.

En la búsqueda de una moda decolonial en Latinoamérica

Ante el panorama anterior, es evidente, en paralelo, el surgimiento de cuestionamientos alrededor de la inclinación colonialista que ha tenido la moda latinoamericana a lo largo de los años. Es así que en las últimas décadas, académicos y pensadores latinoamericanos han puesto sobre la mesa nuevas vías para pensar la moda latina desde ejes locales, exponiendo las raíces coloniales en la forma de pensar, acercarse y hacer la moda en esta región (de Oliveira y Medrado, 2023), asimismo, han emergido coaliciones o grupos de investigación dedicados al pensamiento latinoamericano en la moda⁵. Si bien estos esfuerzos se han dado en un terreno académico, la búsqueda de un cambio de paradigma para la moda latina también se ha trasladado a la esfera pública y educativa, con diversos comunicadores en redes sociales y colectivos aterrizando los cuestionamientos académicos⁶ y centros educativos organizando espacios para abordar estos nuevos cimientos⁷.

De acuerdo a Chávez (2025), “los análisis sugieren que la práctica del diseño está evolucionando hacia enfoques que priorizan lo local” (p.329). Y es que sería extraño que, dado los cambios discursivos que se han avistado en los últimos años con respecto a la moda latinoamericana, no se absorbieran de alguna manera estas nuevas directrices. Sobre ello, las docentes entrevistadas concuerdan en cambios iniciales dentro de la enseñanza de la moda en Latinoamérica:

“Hay más mentes abiertas a escuchar [en las universidades], a pensar y quizás sin miedo a hablarlo [...] Estas voces que ahora están en murmullo se van a escuchar un poquito más” (Docente 11)

Asimismo, ellas han observado los primeros cambios dentro de los estudiantes, a pesar de que aceptan que no viene de la gran mayoría:

“Cuando ellos [los estudiantes] van conociendo lo que se hace en México, Nicaragua, República Dominicana, Colombia, Perú, Bolivia, ellos están diciendo ‘wow’” (Docente 13)

“Los alumnos sí están pidiendo una actualización del sílabo, que sea algo más local y quieren verse reflejados en sus dibujos, en los patrones... quieren verse también dentro del diseño” (Docente 9)

Estos esfuerzos primerizos de diferentes académicos-docentes por repensar el diseño desde perspectivas críticas y locales pueden ser leídos como un ejercicio pedagógico fuera del aula. Para Catherine Walsh, toda acción que sirve para cuestionar el poder colonial, como aquel presente en la enseñanza tradicional de moda, parte con la identificación y reconocimiento de un problema, el anuncio de la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación” (2013, p.29). Esta secuencia de pasos descrita por Walsh se puede observar en el camino de autoreflexión, crítica y toma de posición por parte de las docentes entrevistadas.

El cuestionamiento fuera del aula, es decir en un ámbito no educativo, implica un paso previo y obligatorio para el posterior traslado de estos mismos cuestionamientos a los estudiantes. Es por ello, tal vez, que la mayoría de discusiones decoloniales aún se desarrollan mayormente en ámbitos no educativos. No se puede desarrollar una pedagogía decolonial sin que antes los propios docentes se despojen de los lentes coloniales que han heredado como parte de su socialización.

Las docentes entrevistadas, como se ha señalado en el apartado anterior, no solo reconocen las problemáticas asociadas a la falta de conocimiento local, saber situado y a los referentes/referencias utilizados, sino también señalan la importancia de cambiar este escenario a través de la labor pedagógica. Como menciona Chávez, “existe una posición hegemónica —o contrahegemónica— en cada toma de decisiones del proceso de diseño, porque estas acciones determinan quiénes se benefician, quiénes quedan excluidos, qué voces son escuchadas y cuáles silenciadas en la configuración material o simbólica” (2025, p.322).

La labor pedagógica por parte de los docentes de moda, construida a partir del camino descrito por Walsh líneas arriba, propicia el rompimiento de las lógicas extractivistas y desiguales a las que lamentablemente la moda latinoamericana se ha acostumbrado⁸.

Si bien se ha expuesto que, para permitir el tránsito a una moda decolonial en Latinoamérica, se debe hacer énfasis en un conocimiento situado por sobre la búsqueda de convertirse en el reflejo del Norte Global, es necesario también tomar en cuenta cómo la enseñanza tradicional del diseño, aquella enfocada en paradigmas ajenos a la de la región y basadas en una modernidad europea, desemboca en maneras no solo de hacer, sino de ser. Cuando se hace referencia que la moda latinoamericana está acostumbrada a perseguir un ideal imposible (de Oliveira y Medrado, 2023), no solo se habla del cómo se enseña a diseñar y bajo qué metodologías, sino también hacia dónde se está aspirando ser y cómo en ese proceso la identidad se disocia de su entorno real. Es en ese sentido que se puede hablar del diseño ontológico, pues “cada objeto, herramienta, servicio o, incluso, narrativa en los que está involucrado crea formas particulares de ser, saber y hacer.” (Zalazar et al, 2025, p. 114). Es así que se considera importante abordar la relación intrínseca entre la enseñanza del diseño y la ontología como marco epistemológico dentro del aula. Continuando con los postulados de Catherine Walsh, la propuesta de una pedagogía en línea con el diseño ontológico estaría compuesta por aquello que la autora menciona como “prácticas insurgentes [...] que hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (2013, p.19). Este tipo de prácticas, que remiten a una manera-otra de entender la identidad y el quehacer del diseño, apuntan, por un lado, a acercarse a las periferias como “organismos vivos, cuyas dinámicas socio materiales son transformadas por quienes las habitan” (Chávez, 2025, p. 323) y, por otro lado, a la construcción de una memoria colectiva, como espacio de encuentro entre lo pedagógico y lo decolonial, además de ser lugar de saber colectivizado (Walsh, 2013, p. 26-27).

La concepción del diseño ontológico, como base pedagógica, se posiciona de manera contraria a la metodología proyectual lineal-secuencial que caracteriza la concepción tradicional (eurocéntrica) del diseño (Morales y González, 2025) y que se asienta sobre lo racional/científico propio de la modernidad. Con ello, es vital entender que no se aboga por una hibridación de metodologías hegemónicas para ser aplicadas a un contexto particular, sino transitar por un proceso de re-imaginación y confección de “ontologías relacionales alternativas” (Escobar, 2018, como se citó en Chávez, 2025, p.328).

La cuestión ahora es cómo entender el diseño ontológico como proceso que pueda aplicarse a entornos de pedagogía, como la enseñanza de moda. En primer lugar, es menester traer a la conversación cómo es que la colonización educativa consigue inmiscuirse en el ser, objeto de la ontología. Según Lindquist y García (2023), para que esto ocurra debe tomarse tres dimensiones: la epistemológica, que tiene que ver con el contenido del curriculum educativo; la convivencial, que moldea la relación con el otro; y, finalmente la emocional, relacionada a la integración de la afectividad y el relato personal por sobre la mirada racional/científica (p.3).

De acuerdo a lo que se ha observado en las entrevistas con las docentes entrevistadas, se puede constatar que las dimensiones epistemológicas y convivencial son aquellas en las que más se debe trabajar. La falta de conocimiento asociado al rubro local y a los saberes

situados es una decisión curricular que omite un tipo de contenido específico, sea por razones de considerarlo poco útil para el campo laboral o por falta de tiempo y espacio para su incorporación.

Por otro lado, en cuanto a la dimensión convivencial también se encuentra una falla. La manera de entender el diseño, de acuerdo a lo expuesto por varias docentes entrevistadas, se aferra a una percepción valorativa con respecto al mundo de la artesanía, como bien lo mencionó la docente 5.

En cuanto a la última dimensión, a diferencia de las dos anteriores, el relato personal y emocional sí está presente en la forma en que el diseñador-estudiante se acerca a su que-hacer. Sin embargo, esto también puede constituir un problema a observar, pues al estar tomada por esta mirada se deja de lado el aspecto funcional que es igualmente necesaria en contextos donde las necesidades de grupos particulares (como la moda para las discapacidades) son relegadas en el diseño en general.

Entendidas las falencias anteriores, se puede afirmar que, de acuerdo al esquema de Lindquist y García (2023), la colonización educativa en la enseñanza de moda en Latinoamérica es tal que ha trastocado la configuración del ser entre los diseñadores-estudiantes. Es así que la propuesta que se busca desarrollar con el presente estudio se basa en lo abordado por los autores anteriores, bajo el esquema de pedagogías como “prácticas insurgentes [...] que hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p.19). Para ello se ha decidido trabajar bajo la triada del saber-hacer-ser, que está incluida en la perspectiva expuesta por Zalazar et al. (2025) pero principalmente por Walsh (2013) y Escobar y Yory (2021), al mencionar que al diseñar herramientas los humanos diseñan también las condiciones de su existencia.

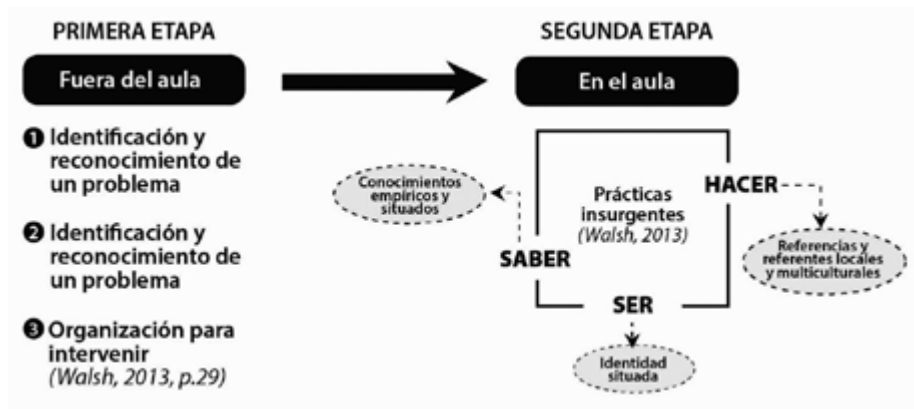


Figura 2. Primera y segunda etapa en el proceso pedagógico

La propuesta, expresada en el gráfico anterior, presenta dos etapas dentro del proceso pedagógico. La primera, fuera del aula, es un ejercicio introspectivo, autorreflexivo y crítico, por parte de los docentes, entendiendo las estructuras coloniales que sostienen el sistema de la moda y la sociedad. Resultando de ello la organización para intervenir (Walsh 2013), que se traduciría en la segunda etapa: la acción dentro del aula.

Esta acción dentro del aula corresponde al aterrizaje de las directrices del diseño ontológico en tres ejes que se activan al engranarse, el saber-hacer-ser. El saber, como su mismo nombre lo indica, está asociado al set de conocimientos con énfasis en el conocimiento empírico, derivado de la observación y experiencia real en el entorno sociocultural o del rubro de la moda local, y el saber situado, que permita que el diseñador-estudiante entre en contacto con cosmovisiones, procesos, prácticas y materialidades históricamente relegadas y menospreciadas por la mirada colonial.

El hacer está referido al campo de los referentes y referencias utilizados para la enseñanza de la moda. En los referentes se despliega el ámbito proyectual de la creación en el diseño, concebido en términos locales y contrahegemónicos, como aquel propuesto por Chávez (2025), y poniendo en el centro la colaboración, entendida como un “ejercicio político y epistémico” (Acuña, 2020, p. 175). En cuanto a las referencias es vital reforzar el contacto con “contextos de lucha, marginalización, resistencia” (Walsh, 2013, p. 19), así como basarse en el entendimiento de la complejidad latinoamericana enriquecida por la polisemia y la multiculturalidad (Díaz, 2017).

Finalmente, para cerrar el engranaje se encuentra el ser, el cual, se propone entenderlo bajo la construcción de una identidad situada entre los diseñadores-estudiantes, siguiendo los postulados de Auat y Yory (2021).

La conformación de una identidad situada en el diseñador-estudiante

El tema de la identidad fue un aspecto que también salió en las entrevistas con las docentes entrevistadas. Ellas mencionan que el desarrollo de una identidad local entre los diseñadores-estudiantes es importante para la consolidación de una industria de moda, vinculando esta identidad con el contacto a las necesidades del contexto.

“Si queremos desarrollar una industria local fuerte, un diseño con una identidad, necesitamos conectarnos con quiénes somos, qué historias tenemos, qué materiales están a nuestro alrededor, qué técnicas, qué sistema productivo” (Docente 10)

“[Es importante] responder primero a necesidades locales de nuestros propios compatriotas que buscan vestirse, buscan identidad, comunicar a través de los que están vistiendo... que funcione para nuestra realidad” (Docente 12)

Es importante recalcar que la identidad asociada a un contexto particular no tiene por qué entenderse tomando en cuenta únicamente el territorio sino que esta incluye la interseccionalidad, aceptando la posibilidad de pensar desde el género, clase y otras dimensiones (M. F. Díaz, 2024). Asimismo, se puede complementar lo anterior agregando la intersección con procesos globales que han conversado e impactado en la historia latinoamericana, como el neoliberalismo, la globalización, etc. (V. R. Díaz, 2017, p. 140) y que, sin duda, influyen las maneras de entender y construir la identidad.

Es así que cuando la docente 12 menciona que se debe pensar en las necesidades locales para desarrollar el quehacer del diseño, no se refiere a un “diseño centrado en el usuario, entendida como una versión tímida liberal de lo humano, preocupado por los deseos de los consumidores y la racionalidad instrumental” (Escobar, 2017, p.217-218). Por el contrario, se apela a una mirada crítica que cuestione la manera en la que está organizada la sociedad y el pensamiento económico, la cual privilegia la obsolescencia y aspiracionalidad como motores del diseño actual. Como menciona Acuña (2025):

“La condición periférica -lejos de ser un obstáculo- puede convertirse en un lugar fértil para la experimentación, la reflexión crítica y la generación de metodologías que respondan a las complejidades del territorio y a las aspiraciones de las comunidades que lo habitan” (p. 172).

La condición periférica a la que remite Acuña se asocia al contexto latinoamericano, como apéndice de un centro global que desplaza la otredad hacia los márgenes. La identidad, construida bajo dichos marcos coloniales, se convierte en una enunciación que reproduce una *situación* de colonialidad, entendida por Auat (2018), como aquella en donde “hablamos y actuamos, evidentemente desde un lugar, que no siendo el nuestro lo asumimos como si lo fuera” (en Auat y Yory, 2021, p. 227).

Esta dificultad para enunciarse desde un contexto “nuestro”, también es mencionada en las entrevistas con las docentes:

“Todavía nos pesa encontrar esa identidad, o incluso preguntarnos qué historias estamos contando” (docente 12).

Es por ello que se considera de vital importancia que, como parte del proceso pedagógico, específicamente en el eje propuesto del ser (gráfico anterior), se busque reunir esfuerzos para el acercamiento a una identidad situada entre los diseñadores-estudiantes. Cabe resaltar que esta identidad no estaría concebida desde los componentes de una “identidad latinoamericana”, sino desde la identificación, esto es: ¿con qué nos sentimos identificados? (Auat y Yory, 2021, p. 228-229).

Para entender la noción de identidad situada es importante entender la situacionalidad como propuesta teórica desde Auat y Yory (2021).

En primer lugar, la situacionalidad se desagrega en tres componentes: el *ubis* (dónde está el sujeto), *locus* (desde dónde se enuncia el sujeto, lo cual conforma su subjetividad) y el *situs* (referido como “compromiso” al reconocer desde dónde se piensa, con quiénes y contra quiénes) (M. F. Díaz, 2024). Si bien es importante entender que estos tres componentes no tienen por qué estar enlazados⁹, más es comprender que su elección determina desde dónde se mira y qué se valora (Auat, 2021, p. 193).

La manera en la que se ha construido la identidad del diseñador latinoamericano, atravesada por la situación de la colonialidad -verse desde un lugar al que no se pertenece, pero que se siente (o se nos ha enseñado) como si así fuera-, guarda relación con la manera en la que se ha dividido el trabajo en el sistema de la moda: “unos países se enfocaron en la producción de mercancías manufacturadas; mientras que los otros —las antiguas colonias— se encargaron de la producción de materias primas para la creciente industria, además de ser el lugar donde sus mercancías iban a parar” (V. R. Díaz, 2017, p. 133). Así, la identidad del diseñador latinoamericano es un relato disociado de su entorno y exportado de otras latitudes, a orden del desarrollo capitalista (de Oliveira y Medrado, 2023) y que actúa, finalmente, como un “collar de perros que nos asfixia” (Porrúa, 2014, p. 144).

La gestación de una identidad situada con punto de partida en el entorno sociocultural del diseñador-estudiante (ubis) permite, entonces, virar la mirada de aquello que es impuesto hacia lo propio (locus), y, con ello, formar un compromiso alrededor de su valoración (situs)¹⁰. Si la identidad forjada en matrices coloniales se reproduce en la manera de organizar el trabajo en el sistema de la moda global, entonces el tránsito hacia una identidad situada daría lugar al desarrollo de un rubro/mercado local consolidado desde la raíz, que es lo que, desde la perspectiva de las docentes entrevistadas, hace falta.

“Yo creo que el valor podría ser lo local, la identidad, los cuerpos diversos. [Construir] esa diferenciación con respecto a otras marcas que se empiezan a poner unas sobre otras como más del montón” (Docente 12)

Como menciona Porrúa (2014), “el diseño asociado al territorio es un punto de partida que puede permitir revertir el concepto moderno de desarrollo, generando nuevos paradigmas” (p. 145). Asimismo, Fiorini (2019) tiene una mirada similar: “los discursos emergentes de los diseñadores conectados con realidades locales y de pensamiento crítico respecto a las identidades regionales cobran visibilidad y relevancia” (p. 58).

Pero, entonces, ¿cómo crear una identidad situada que se base, no en los componentes de lo latino, sino en la identificación? Para ello se toma en cuenta la noción de comunidad de Auat (2018) como aquella en la que se traman símbolos para convertir el entorno en “domicilio”, constituyendo un espacio cargado de sentido para sus habitantes (en Auat y Yory, 2021, p. 225). Se propone que la identidad situada para el diseñador-estudiante se base en la identificación con dicha noción de comunidad, a través de la relación con el otro en un marco de interculturalidad.

Es indudable que esta manera de entender y forjar la identidad situada conversa perfectamente con las bases de la pedagogía decolonial y el diseño ontológico, en tanto aquella también se contrapone al pensamiento moderno-europeo que busca el abordaje racional y la estandarización/sumisión de saberes y cosmovisiones-otros.

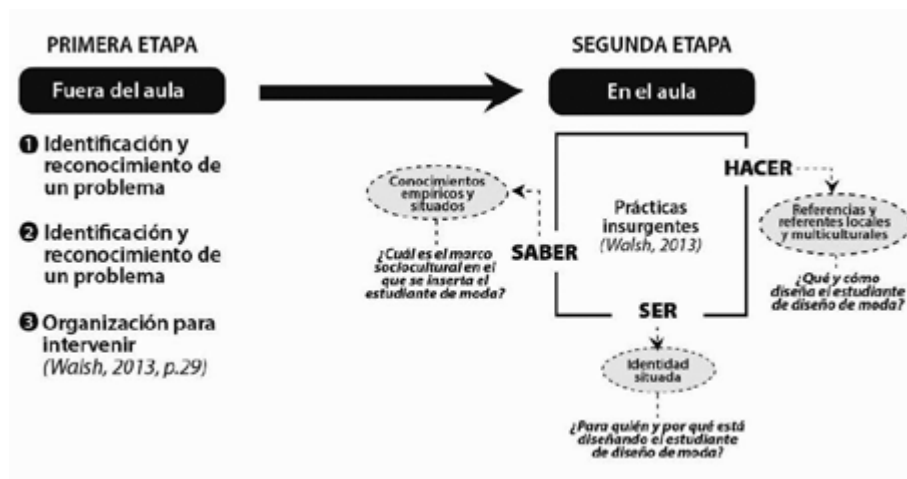


Figura 3. Propuesta de proceso pedagógico para la enseñanza de moda con mirada decolonial

De esta manera, la propuesta del saber-hacer-ser queda enriquecida con la noción de identidad situada explicada anteriormente. La pedagogía en el aula, guiada por el desarrollo conjunto del saber-hacer-ser, se puede aterrizar en preguntas concretas que pueden ser utilizadas como lineamientos generales para el desarrollo de cursos dentro de la enseñanza de moda en Latinoamérica.

Así, para el eje del saber, basado en la incorporación de conocimiento empíricos y situados, la pregunta-guía se orienta a los marcos socioculturales del quehacer del diseño, la cual permite al docente incluir en sus cursos investigaciones, salidas a campo y diferentes recursos para que el diseñador-estudiante pueda desenvolverse en el campo laboral con información que le sea útil y real a su entorno.

Por otro lado, en el eje del hacer, vinculado a los referentes y referencias locales y multiculturales, la pregunta-guía corresponde al qué y cómo se diseña. Esta pregunta permite al docente rastrear los modelos desde dónde el diseñador-estudiante está acercándose y formándose en la moda y, con ello, buscar la inclusión de imaginarios, narrativas y metodologías para conformar una epistemología coherente con la realidad de los diseñadores-estudiantes latinoamericanos.

Finalmente, el eje del ser, sostenido por una identidad situada en la identificación con la comunidad, la pregunta-guía apela al para quién y el por qué del diseño. Con ello, se busca que la enseñanza de moda apele al diálogo intercultural así como permita la hibridación de lo emocional/afectivo (que ya está presente en el quehacer de los diseñadores-estudiantes) con lo funcional. En esta dimensión se busca dilucidar el aporte del diseñador-estudiante a partir de formas respetuosas y justas en la vinculación con la alteridad (el Otro).

Conclusiones

En un panorama en el que la discusión en torno a la moda latinoamericana está cuestionando sus principales cimientos ideológicos, heredados de un pensamiento de poder y orden colonial, es menester que estos diálogos no se queden en esferas académicas. Por el contrario, la manera en la que pueden accionarse en cambios concretos de la realidad, es a través de su traslado a las esferas educativas, incorporando a los futuros agentes de la moda a la discusión, para que no solo lideren reformas en el rubro sino también cuestionen, desde ese mismo marco, las problemáticas futuras de la moda latinoamericana.

Para ello, ha sido importante para el presente estudio exponer, primero, las diferentes falencias que existen en la enseñanza de la moda y los diseñadores-estudiantes desde la perspectiva de docentes de carreras de moda en Latinoamérica. Esto ha permitido no solo rastrear dónde y en qué aspectos se debe accionar a futuro, sino también observar cómo las docentes han ido construyendo esta primera etapa fuera del aula, cuestionando su propio quehacer, enmarcando estos cuestionamientos en el pensamiento decolonial, tomando posición oponiéndose a estas y buscando romper su reproducción a través del trabajo con sus estudiantes. En ese sentido, se puede constatar que esta primera etapa pedagógica ya está en proceso, evidenciando avances significativos que merecen ser reconocidos y valorados. Por otro lado, se encuentra el impacto de ese cambio de paradigma en las aulas. Si bien las docentes entrevistadas mencionan que cada vez pueden observar más interés y disposición de los diseñadores-estudiantes en recepcionar estos cuestionamientos, aún hay trabajo por hacer; trabajo que se espera pueda ser conducido tomando los lineamientos propuestos en el presente estudio. Con ello se busca que el docente potencie su propia reflexión y cuestionamiento, pero a la vez los traslade a sus estudiantes, tomando el conjunto de saber-hacer-ser como herramientas de cambio epistemológico y ontológico que contribuyan a la apertura de prácticas de diseño descentradas. Así como accionar decolonial que es necesario en momentos de crisis, como la que actualmente se está viviendo.

Sin dudar, se considera, como perspectiva propia de las autoras, que el movimiento a una moda local, crítica y decolonial en Latinoamérica es posible a través de la fuerza del colectivo, descentrando la atención de lo que nos diferencia de una “mejor” industria en clave europea, sino a comprender nuestra propia narrativa; una que nos impulse a buscar aquello que nos identifica, a volver a mirar y relacionarnos -pero desde otros marcos- con aquello que nos enseñaron a negar y desmerecer, y a impulsar la lucha por quiénes queremos ser.

Notas

1. Sobre ello vale la pena recalcar que en la historia textil de países como Chile y Argentina, ha sido a partir de la entrada de políticas neoliberales que han desaparecido las industrias nacionales de textil y con ello impactado negativamente en el mercado de diseño local (Torres, 2026).

2. Aquí también vale la pena traer a la discusión que en varios países de Latinoamérica que tienen una industria textil aún presente, esta se orienta a la producción industrial de tipo maquila, como es el caso de Perú.
3. A ello es relevante agregar el efecto del consumo de redes sociales en la percepción de la vida social de los jóvenes (Virós et al., 2025)
4. Es importante señalar que a pesar de que la gran mayoría de docentes indica que existe este desconocimiento, una de las entrevistadas sí recalca que en la institución educativa en la que trabaja como docente de moda le dan visibilidad, a nivel curricular, a los saberes textiles y de materias primas.
5. Sobre ello, se puede tomar como ejemplo a la Coalición Abya Yala del Research Collective on Decoloniality and Fashion, compuesto por investigadores de diferentes países latinoamericanos reunidos para pensar de manera decolonial la moda regional.
6. Colectivo Malvestidas de Chile es un ejemplo de espacio que activa, a través de la performance y espacios de diálogo, una mirada crítica y decolonial de la moda y la vestimenta.
7. Un ejemplo interesante es el Encuentro Internacional de Moda, Arte y Diseño “Des-tejer Latinoamérica” organizado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, que en el 2025 ha tenido su segunda edición consecutiva.
8. Sobre ello, es vital recordar las repudiadas declaraciones del aún editor senior de Vogue Latinoamérica, José Forteza, en la que señala que la comunidad indígena Shipibo-Konibo estaría “muriendo de hambre” si no fuera por los diseñadores que “colaboran” con ellos (Gonzales, 2024).
9. Auat y Yory (2021) ponen el ejemplo de que un sujeto puede estar ubicado geográficamente en un lugar (ubis), pero construir un locus (enunciación) asociado a otro lugar. Esta lógica, por ejemplo, es la que se observa en la situación de colonialidad.
10. Cabe resaltar que lo se propone no es una negación o exclusión total de la realidad global (a la cual Latinoamérica está inevitablemente sujeta), sino a encontrar un equilibrio entre lo local y lo global, priorizando la cultura que se construye en los territorios, sobre todo “en un mundo que presenta un futuro incierto” (Porrúa, 2014, p. 146).

Bibliografía

- Acuña, O. (2025). Emergencia de Nuevas Narrativas del Proceso Proyectual de Diseño: Metodologías en el margen. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (275), 171-178. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/12611/22067>
- Auat, A. (2021). “Pensar situado”. *Situación y mediaciones. Nuestra democracia: entre populismo y neoliberalismo*. UNR Editora.
- Auat, A. y Yory, C. (2021). Pensar situado, identidad territorial y patrimonio en Yory, C. (Ed.) *Identidad territorial, globalización y patrimonio* (pp. 220-237). Editorial Universidad Católica de Colombia. <https://doi.org/10.14718/9789585133761.2021.11>
- BBC News Mundo. (18 de enero de 2024). *Los problemas que enfrenta Shein, el gigante chino de la moda barata que triunfa en América Latina y el mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/articles/crgvg8ev2k3o>

- Beltrán-Rubio, L. (2024). Investigar la moda indígena en Abya Yala: aprendizajes de los estudios del arte nativo-americano. *Dobras* (40), 116-130. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10094131.pdf>
- Chávez, C. (2025). Diseño, complejidad y periferia. Aportes epistemológicos para transformar la práctica del diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (275), 319-335. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi275.12623>
- De Oliveira, H. y Medrado, M. (2023). Moda e decolonialidade: colonialismo, vestuário e binarismo. *Revista Tomo* 42, 1-15. <https://doi.org/10.21669/tomo.v42i.17545>
- Díaz, M. F. (2024). Algunos aportes del pensamiento situado para pensar procesos sociales. *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, 9(17). <https://doi.org/10.35305/prcs.v9i17.767>
- Díaz, V. R. (2017). El pensamiento decolonial: una apuesta hacia los saberes ancestrales para la construcción de la identidad latinoamericana. *Actualidades pedagógicas*, 1(70), 125-145. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4177>
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Ediciones Tinta Limón. https://tintalimon.com.ar/public/t9924e4gnhfdarefj529d4ikr8r8/pdf_978-987-3687-27-3.pdf
- Fiorini, V. (2020). Diseño de indumentaria: Nuevas estrategias de enseñanza y modelos de innovación en el marco del consumo de moda. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (78), 51-60. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi78.3660>
- Gonzales, M. (30 de noviembre de 2024). *Acusan de apropiación cultural a la diseñadora Anis Samanez y al editor de Vogue Latinoamérica: artista shipibo-konibo se pronuncia*. Infobae. <https://www.infobae.com/peru/2024/12/01/acusan-de-apropiacion-cultural-a-la-disenadora-anis-samanez-y-al-editor-de-vogue-latinoamerica-artista-shiibo-konibo-se-pronuncia/>
- Lindquist, R. y García, R. (2023) Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 28(100), 2-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10171778.pdf>
- Morales, A. y González, E. (2025). Paradigmas emergentes en los métodos de diseño: Una visión decolonial en la enseñanza del diseño gráfico. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (275), 307-318. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi275.12622>
- Porrúa, M. (2014). Diseño con identidad local. Territorio y cultura, como eje para el desarrollo y la sustentabilidad. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (47), 141-150. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi47.1818>
- Torres, D. (01 de febrero de 2026). *El sector textil argentino agoniza por la apertura de importaciones: "Es la peor crisis que hemos vivido"*. El País. <https://elpais.com/argentina/2026-02-01/el-sector-textil-argentino-agoniza-por-la-apertura-de-importaciones-es-la-peor-crisis-que-hemos-vivido.html>
- Virós, C, Jiménez, M. y Montaña, M. (2025). Adolescentes, TikTok e Instagram: percepciones sobre el impacto de las tecnologías digitales en su vida social. *Revista de Comunicación*, 24(1), 519-537.
- Walsh, C. (2013) Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en C. Walsh (Ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Editorial Abya Yala.

Zalazar, O., Torres, L., y Cuervo, J. (2025) Acerca del diseño ontológico y crítico como alternativa al posdesarrollo. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación* (275), 109-119. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi275.12605>

Abstract: In recent years, a growing concern and interest in decolonizing Latin American fashion has emerged, particularly within academic and teaching spheres. The primary critiques have been directed at the colonial legacy under which both the fashion industry and fashion design education operate. This article aims to explore how a decolonial pedagogical approach challenges current paradigms in fashion design education and its potential impact on opening pathways to decentered practices. To this end, the study draws on the foundational principles of Walsh's decolonial pedagogy (2013), as well as the situated thought of Auat and Yory (2021). The methodology is based on a qualitative analysis of 15 interviews with higher education instructors who are part of fashion design programs in various Latin American countries. The main conclusions highlight the importance of a pedagogy decentered from the Eurocentric canon and the construction of a local and situated identity in the student-designer—one that accounts for the interrelation between design practice and society, as well as the relationship of the student-designer with their context and with others.

Keywords: fashion design - pedagogy - higher education - decolonial thought - Latin America

Resumo: Nos últimos anos, tem-se observado uma crescente preocupação e interesse pela descolonização da moda latino-americana, sobretudo no campo acadêmico e docente, dirigindo suas principais problematizações ao legado colonial sob o qual se desenvolvem tanto a indústria da moda quanto o ensino do design de moda. O presente artigo tem como objetivo investigar de que maneira a pedagogia com olhar decolonial questiona os paradigmas atuais do ensino de design de moda e, ao mesmo tempo, seu potencial impacto na abertura a práticas descentradas. Para isso, parte-se dos principais postulados da pedagogia decolonial de Walsh (2013) e do pensamento situado de Auat y Yory (2021). A metodologia centra-se na análise qualitativa de 15 entrevistas com docentes do ensino superior que fazem parte de cursos de design de moda em diferentes países da América Latina. As principais conclusões orientam-se para a importância de uma pedagogia descentrada do cânone eurocêntrico e para a construção de uma identidade local e situada no estudante-designer — que dê conta da inter-relação entre o fazer do design e a sociedade, bem como da relação do estudante-designer com seu contexto e com o outro.

Palavras-chave: design de moda - pedagogia - ensino superior - pensamento decolonial - américa latina

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo.]

Diana Orihuela Ibañez. Licenciada en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Magíster en Gestión Cultural por la Universidad de Chile. Investigadora y docente de la Facultad de Arte y Diseño de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se desarrolla en las líneas de investigación relacionadas a la moda, sociedad y cultura.

Lorena Gomez Naveda. Bachiller en Comunicación Estratégica por el Instituto San Ignacio de Loyola, Perú. Candidata a Magíster en Innovation and Entrepreneurship por la Harrison University, EE.UU. Docente en el Instituto Peruano de Publicidad (Perú) y en el Instituto San Ignacio de Loyola. Sus líneas de investigación son la moda y publicidad desde una mirada sociocultural.