PEDAGOGÍA DE LA

INTE-RRUPCIÓN

PARA PROVOCAR EL HABLA

» Desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PEDAGOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN PARA PROVOCAR EL HABLA

Desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes

Requisito parcial para optar al título de
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
(2023)

ESTUDIANTE:

Maria Ximena Dorado Velasco

DIRECTOR DE LA TESIS:

Carlos Andrés Barreneche

CERTIFICADO DE AUTORÍA

Yo, **MARÍA XIMENA DORADO VELASCO**, declaro que esta tesis, elaborada como requisito parcial para obtener el título de DOCTOR(A) EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS de la Pontificia Universidad Javeriana es de mi entera autoría, excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.



Nombre completo: María Ximena Dorado Velasco

1 de febrero del 2023

RESUMEN

El diseño participa activamente de la configuración artefactual del mundo y por ese medio ha contribuido a crear e instituir particulares formas de habitar, de ser y de conocer, ligadas a las aspiraciones de la colonial modernidad. Los vínculos del diseño con el desarrollo, la industrialización, la masificación, el capitalismo y la dominación cultural de Europa y Estados Unidos vienen siendo problematizados y de ahí han surgido alternativas descolonizadoras que desafían las relaciones objetivantes y cosificadoras que predominan en sus prácticas, promoviendo una reorientación (del diseño) hacia la pluriversidad onto-epistémica, la reparación y el cuidado de la vida. Esta investigación empezó abordando esas emergencias –los diseños otros, los diseños en plural- y aquellas maneras relacionales de diseñar que ocurren en las márgenes de la institución, la cultura y el saber hegemónicos. En el trayecto, la deriva crítica del diseño, que resonaba con las epistemologías feministas y las perspectivas decoloniales, me acercó decididamente a la pedagogía, a las formas en que se afianza y reproduce el modelo de pensamiento dominante en y por la educación formal. Fue así como me interesó reparar en las consecuencias ontológicas y epistémicas de la formación disciplinar que insiste en descorporeizar la mirada, en significar y reiterar (diseñar) el mundo como único, homogéneo, binario y monolingüe. Las indagaciones sobre los posicionamientos emergentes del diseño en el ámbito académico local produjeron experimentos metodológicos inspirados en otras maneras de conocer y condiciones de posibilidad para una educación *trans*formativa. La Pedagogía de la interrupción es un aparato material-discursivo intencionado para provocar el habla y los desbordes onto-epistémicos necesarios para hacerle espacio a los diseños otros y disidentes en el aula universitaria.

PALABRAS CLAVES

Diseño • Alternativas • Emergencia • Transformación • Pedagogía

Es momento de interrumpir para que insurja **mi propia prosa.**

GRACIAS

A Río, por sanarme.

A Río y a Tinto, por su compañía, por llevarme a la calle y ser oxígeno para cada una de las células comprometidas con sacar adelante este trabajo.

A Carlos Barreneche, inmejorable director, por su generosidad, su franqueza y su dedicación.

A mi familia, por ser incondicionales, porque no me faltó su aliento ni su confianza; a Pancha, por su inagotable interés y su disposición para escucharme.

A mis tres compañeros de doctorado, por añadirle afectos y carcajadas a los seminarios; en particular a Juan Carlos Merchán, por su amistad, por su paz y sus abrazos oportunos.

A Luis Fernando Herrera, por el aguante, unas veces desde la tribuna, otras desde el campo.

A Juan Camilo Buitrago, por hacerme seguimiento y acompañar mis intenciones.

A Marcela, Alejandro, Angie, David, María Camila y Sofía, por su apertura y su osadía.

A Arturo Escobar, por su amabilidad, por sus comentarios y por estimular articulaciones y disoñaciones[1] para la transición.

A quienes sostienen el programa de Doctorado en ciencias sociales y humanas, por su grandeza intelectual y por su hospitalidad.

A la Universidad del Valle y a los recursos públicos, por darme las condiciones para hacer un doctorado sin apuros adicionales. Porque tener el tiempo para pensar, indagar y escribir fue un privilegio.

1 Término acuñado por Alfredo Gutiérrez en el marco de la *Transicionada* para referirse al diseño en clave de ensoñaciones y deseos transformadores.

Escribí este texto durante más de 12 meses de trabajo ininterrumpido, completando así casi 5 años de dedicación exclusiva a mis estudios de doctorado. En ese tiempo, con algo de dificultad, establecí unos mínimos innegociables en pro de mi autocuidado y mi bienestar físico y mental. Nadar cada semana, por ejemplo, fue indispensable para sostener mi energía y mi espíritu; para suspender, momentáneamente, el llamado de este deber insoslayable. Después de intentar fijarme un horario y de hacer de la biblioteca más cercana mi lugar de trabajo, fracasé en el intento por forzarme a escribir. Fui reconociendo que no se trataba de un acto mecánico y repetitivo, que no podía emular el funcionamiento de una máquina y que, al contrario, necesitaba armonizar tiempo, espacio y disposición corporal. No siempre fue posible, también me generaba angustia y ansiedad no avanzar, no escribir páginas enteras sino apenas líneas, con suerte párrafos, por día.

La escritura se me hizo leve, no por eso menos incómoda, cuando escuché a Carlos, mi director, decir que es una artesanía. La hechura de este texto fue sucediendo en diferentes momentos del día, como quien coje las agujas y las madejas y se sienta a tejer después de comer, al volver del mercado o mientras logra conciliar el sueño. En ocasiones fluía, otras me costaba un poco más articular las ideas, encontrar las palabras, probar con el tono. Aun así, con el tiempo fui haciéndome hábil y aguda; cuidaba el lenguaje, pero no por corrección política sino por esa especial fascinación que encontré al usarlo para significar las experiencias acá contenidas. Habrá imperfecciones a la vista, puntadas juntas o sobrepuestas y, sin embargo, de eso va la escritura-artesanía, de traslucir el oficio manual en la dispendiosa tarea de costurar sentidos, de implicarse y de hacerse a una misma en ese acto creativo.

Esto para decir, antes de que el/a lector/a entre a la espesura del documento, que, al modo del saber rumiante, acá estuvo involucrado mi cuerpo, mi sistema digestivo, en juego con instrumentos ópticos y aparatos protésicos que ampliaron mi capacidad de lectura y varios de mis sentidos. Este no es el resultado de un ejercicio exclusivamente intelectual, es la desembocadura de un trayecto de confluencias y articulaciones parciales, en el que participaron muchas de las entidades vivas que me rodearon. A toda esa potencia creadora, gracias.

Para escribir, para ser escritora, tengo que confiar y creer en mi misma como hablante, como voz para las imágenes. Tengo que creer que soy capaz de comunicar con palabras y con imágenes y que puedo hacerlo bien. Una falta de fe en mi ser creativo es una falta de fe en mi ser total y viceversa -no puedo separar mi escritura de ninguna parte de mi vida-. Todo es uno.

(Anzaldúa, 2016, pág. 129)

ÍNDICE

TRAYECTORIAS DE UN POSICIONAMIENTO

Emergencias y alternativas: diseños en plural 12
El giro pedagógico. configurar la práctica docente desde los diseños otros 15
Observaciones metodológicas 19

ENTRADA TEÓRICA. MARCO ÉTICO-POLÍTICO

Raza sin razón 27
Género y reproducción 28
Hablar por 31
Hablar con y hablar entre 33
Seres históricos corpo-parlantes 34
Ficciones identitarias 37
Mirada colonial y conocimiento científico 38
Organismos cognitivos, seres epistémicos 41
Reclamar la lengua, transgredir el estilo 42

EMERGENCIAS. DISEÑOS EN PLURAL

Redes entre singularidades 47
Formas alternativas y relacionales de gobierno 51
Diálogos y actos descoloniales: la revelación del otro 52
Los casos #1: reformista y radical 53
Decolonising Design 53
Decolonising the Arts Curriculum 54
Los recursos 55
Decentering Whiteness in Design History Resources 55
The decolonizing, [or puncturing, or de-Westernizing, and SHIFTING], Design Reader, 2021-22 edition 55

Los principios restaurativos: justicia epistémica e interpretativa 56
Design justice 57
Design Justice Network 58
Los principios restaurativos: descolonización de los tiempos existenciales por venir 59
Domesticated futures and monster aesthetics 59
Los casos #2: reformista y radical 60
Decolonising Futures in Design Education 60
Rethinking the Apocalypse: An Indigenous Anti-Futurist Manifesto 60
El FUEL4DESIGN 60
El futuro ya fue: antifuturismo cimarrón 61
Frente a la opresión: inter-acción epistémica disruptiva 62
Designs of the Oppressed 62
Acciones redirectivas 64
The Urmadic 64
The Future of Design Education Initiative 65

COMUNIDADES DE PRÁCTICA
Diseños de los sures, diseños otros, diseños con otros nombres DISSOCON 72
Diseño de futuros y la disolución del diseño 76
Con la olla es que vamos 79

LA TRANSICIONADA

ACCIONAR LA PEDAGOGÍA COMPROMETIDA
Metodología de investigación, Universidad del Valle 2019 107
La estancia, Universidad de Ibagué 2020 117
Diseño y futuro 118
Estructuración de proyectos 126

PEDAGOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN PARA PROVOCAR EL HABLA: DEPARTAMENTO DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Dirección de proyectos de grado 141
Sobre las sustentaciones y la evaluación 148
Sílové, una aventura de arriba a abajo 148
Cine entre sombras. Creación de narrativas transmedia para el co-protagonismo de la niñez 149
Peliduras, peliquietas y peliparadas: trenzando historias desde el espejo 150
L[a/e/o/x]s tod[a/e/o/x]s: una propuesta hacia la liberación de las identidades en la infancia 151
/Anhelo/ proyecto de fotografía experimental con intención documental a propósito de individuos migrantes con ambiciones y ensoñaciones 152
*Trans*formaciones en el aula universitaria 154
Habitar las fronteras 159
Breve descripción de las 5 asignaturas 162
Disidencias y resistencias 162
Cuerpos y materialidades 162
Relaciones y vínculos 163
Estudios críticos 164
Diseño ontológico 164

BIENVENIDA LA *TRANS*FORMACIÓN

TRAYECTORIAS DE UN POSICIONAMIENTO

> *Es la noche de los muertos-vivientes del conocimiento. Aquellos que habían sido producidos hasta ahora como objetos de la pericia médica, psiquiátrica, antropológica o colonial, los subalternos, los anormales, van progresivamente a reclamar la producción de un saber local, un saber, sobre ellos mismos, que interroga el saber hegemónico.*
>
> (Preciado, 2005, pág. 7)

Emergencias y alternativas: diseños en plural

Una corriente de los estudios del diseño ha adherido a la revisión que le hace la academia crítica a la colonial modernidad, al capitalismo, al patriarcado y al neoliberalismo, en particular desde las ciencias sociales y humanas con enfoques feministas y decoloniales, haciéndose a su determinación por denunciar, visibilizar y trascender violencias, desigualdades, exclusiones, despojos, que redundan en la operatividad del sistema socioeconómico imperante. Este influjo crítico del diseño, si bien no es nuevo, ha provocado un cuestionamiento urgente y necesario sobre el diseño que es depositario del ethos racionalista y colonial del proyecto de la modernidad europea. En otras palabras, una constelación de discursos críticos viene asumiendo al diseño como tecnología política de la modernidad (Escobar, 2019), indiscutiblemente implicado en la destrucción del entorno que habilita la existencia de las criaturas del mundo en su diversidad, ya que, como propulsor de la aspiración antropocéntrica por el desarrollo y el crecimiento ilimitados, ha contribuido a formar entornos insostenibles (social y ambientalmente hablando) a través de prácticas nocivas, usualmente acríticas e irresponsables, que reducen a su mínima expresión lo común y lo múltiple, en favor de lo individual y lo uno.

De los estudios críticos del diseño emergen alternativas al canon, al diseño hegemónico, que reivindican la existencia de una disposición humana hacia el diseño y la configuración del mundo: todos/as diseñamos, como sugiere Manzini (2015). Estas alternativas se nutren de las prácticas relacionales de comunidades marginalizadas y subalternizadas (los otros), gente común que diseña su cotidianidad y la convierte en espacio de concreción de una forma distinta de vivir. En oposición al dictamen disciplinar, las alternativas comienzan a marcar una distancia crítica con el paradigma tradicional de productos y servicios con valor agregado, las necesidades del usuario, la resolución de problemas, la eficacia y la funcionalidad, el aprovechamiento de recursos, la producción y el consumo desmedidos. También se desmarcan de la autoridad del profesional del diseño, consagrado para decidir qué es una necesidad y cómo debe subsanarse (casi siempre a través de objetos). Los estudios críticos llaman la atención sobre el *ser* y el *estar* dominantes y hegemónicos (diseñados), sobre el borramiento y la eliminación de las diferencias en razón de cuestiones políticas, identitarias, de género, étnico-raciales o, incluso, especistas. Así, emerge la pluralidad del diseño en tanto se posiciona del lado oprimido de la relación de dominación colonial y patriarcal: del lado de *los otros*.

Sobre ese universo empezaron mis búsquedas, en particular sobre sus expresiones locales. Me interesaba rastrear indicios de transformaciones del diseño y constatar si hacían eco de la teoría crítica, las epistemologías feministas y las perspectivas decoloniales. Me preguntaba por los sujetos que participaban de los estudios críticos del diseño, si se estaban dando las mismas discusiones en Colombia y cómo; si estas se replicaban, transformaban, materializaban en contexto; cuáles eran los contenidos que privilegiaban, cuáles eran los que confrontaban; cuáles eran sus discursos y qué prácticas implicaban. En eso conocí a Alfredo Gutiérrez, profesor de diseño en la Universidad Jorge Tadeo Lozano, de Bogotá; Alfredo era parte de una red transnacional de sujetos interconectados, en este caso en torno a los *diseños otros* y los *diseños del sur*, denominaciones

acuñadas por él para referirse a la artefactualidad que menos importa a occidente (Gutiérrez, 2020), a los modos de hacer que no son dominantes. A través de él conocí a Arturo Escobar, a Tony Fry y a Daniel Lopera, y con ellos a otras personas de esa red, principalmente vinculados/as a la academia y a la educación en diseño. Sostuve conversaciones intencionadas con algunos/as para saber cómo encarnaban esas búsquedas sobre los diseños en plural en las que coincidíamos y, especialmente, cómo estos posicionamientos se hacían presentes en la pedagogía del diseño que profesaban, qué efectos tenían sobre las prácticas pedagógicas.

Mis inquietudes iniciales sobre las emergencias que cuestionaban al diseño tradicional en el que me había formado y del que participaba como profesora de un programa profesional universitario, derivaron en la propuesta de una intervención experimental, es decir, no controlada, en la cual las pluralidades emergentes de los diseños otros (del Sur, decoloniales, para la transición, ontológicos, autónomos) se accionaran pedagógicamente, o sea, en el ejercicio colectivo de aprendizaje y comprensión. Entonces, las discusiones del campo de los estudios críticos del diseño fueron llevadas a un espacio activo, el Departamento de Diseño de la Universidad del Valle, para ponerlas en juego, en disputa, en relación, con las formas en que históricamente se ha concebido el diseño: como disciplina, como ciencia, como práctica profesional.

Aunque me encontrara en comisión de estudios, sin carga académica asignada, mantuve contacto con el Departamento a través de algunos de mis compañeros, especialmente porque, mientras yo era atravesada por el doctorado, la Universidad del Valle ponía en marcha una política institucional de reforma curricular. Quise aprovechar esa sincronía y me involucré en el trabajo de modificación de los programas de Diseño gráfico e industrial, reconociendo allí una oportunidad para introducir estas perspectivas sobre el diseño en el espíritu de la reforma. Acá un paréntesis: yo me vinculé como profesora del Departamento de Diseño de la Universidad del Valle en el 2017, después de ganar una convocatoria pública de semillero docente para una plaza profesoral en el área de *Historia y teoría*. 2017 fue mi año de prueba y una vez superado (no sin resistencias a mi continuidad y permanencia en el programa), la convocatoria que gané me exigía entrar en comisión de estudios para cursar un doctorado, por eso en 2018 empiezo el Doctorado en ciencias sociales y humanas de la Pontificia Universidad Javeriana, en Bogotá. Durante el año de prueba, en realidad mi primer periodo de experiencia como profesora universitaria, pude identificar una ausencia de espacios de discusión y disertación sobre el diseño, es decir, que tuvieran al diseño como objeto, donde fuera posible interrogar sus propias categorías, sus métodos, sus epistemologías.

Eso para decir que no solo fue la coyuntura la que me motivó a situar mi investigación doctoral en ese lugar, en donde se activan las pedagogías del diseño. Fue en ese otro contacto corto, pero estrecho y significativo con la educación, una vez más como profesora, donde habitaba mi interés intelectual[2]. Me propuse entonces intervenir en la línea de investigación donde los/as estudiantes formulan y desarrollan su proyecto de grado, esto es *Metodología*

2 Antes había sido profesora en un colegio público de Chigorodó, en el Urabá antioqueño. Enseñaba inglés y artística a estudiantes de sexto a noveno grado.

de investigación en octavo semestre, *Proyecto de grado 1* (PG1) en noveno y *Proyecto de grado 2* (PG2) en décimo. Lo decidí así porque, cuando trabajé en la reforma con dos compañeros profesores del programa elaborando un estado de la cuestión que nos permitiera conocer las apuestas formativas de Gráfico e Industrial a través de la revisión de material documental producido al interior del Departamento, me encargué de analizar cómo se estaba entendiendo y haciendo investigación y encontré que el enfoque predominante es el de las ciencias duras. Con algunas excepciones, para abordar los proyectos de grado se replicaba una suerte de fórmula que mantenía la distancia discursiva entre el sujeto investigador y el objeto investigado en aras de garantizar objetividad e imparcialidad al momento de dar cuenta de *x* realidad, pero sobre todo para demarcar una diferencia epistémica y ontológica entre ambas entidades en lo que atañe a la producción de conocimiento; también se ponía a prueba un tipo de racionalidad proyectual que consistía en la planificación y prefiguración instrumental de las respuestas a una determinada problemática, eliminando de la ecuación el azar, la contingencia, así como los rasgos de esa subjetividad que produce (y no detecta) el problema a tratar.

Con el objetivo de problematizar y subvertir lo anterior e insistir en que la forma de saber (del diseñador/a investigador/a) da forma a lo que se conoce, a finales del 2019 trabajé desde un enfoque pedagógico crítico y comprometido en *Metodología de investigación*. Hasta entonces funcionamos en presencialidad. Pero los planes cambiaron en el camino y tuve que ajustar mis expectativas ante las contingencias: primero la interrupción del semestre por cuenta del Paro Nacional (21N) y luego la inesperada pandemia por Covid-19 que en Colombia tuvo drásticos efectos a partir de marzo del 2020. La virtualidad y el aislamiento me planteaban retos nuevos y adicionales. En esas condiciones, sin haber perdido un solo día de clase desde que se declara la emergencia sanitaria a nivel nacional, incluso sin saber nada sobre cómo recrear los entornos de aprendizaje físicos y sus dinámicas, ahora recurriendo a pantallas, audífonos, cámaras y computadores, termina mi intervención en *Metodología de investigación* y en ese momento asumo la dirección de cinco proyectos de grado que derivaron de esa asignatura.

Después tengo la oportunidad de hacer la estancia doctoral en el Programa de Diseño de la Universidad de Ibagué para observar de cerca y en acción las nociones emergentes que venía estudiando. Empiezo en agosto del 2020 con la intención de indagar si los reposicionamientos del diseño que estudiaba tenían (o no) efectos en ese programa académico en particular, tanto en sus contenidos como en sus enfoques pedagógicos. Me preguntaba cómo se expresaban esas emergencias allí donde nociones como diseño ontológico, diseño de futuros, diseños del sur y diseño autónomo eran familiares, ya que desde la formulación del programa reposan en la base epistemológica del plan educativo. En este caso yo no fungí solo como observadora, al contrario, fui una participante activa con posibilidades de intervención a través de mi rol como par docente. Para entonces ya contaba con la experiencia reciente de *Metodología de investigación* y el trabajo de dirección de proyectos de grado que adelantaba de manera grupal con seis estudiantes, antecedentes que me sirvieron para *ser* docente en las dos asignaturas en las que intervine con algunos/as profesores/as del Programa de Diseño de la Universidad de Ibagué.

En las inmersiones etnográficas en aula (así fuera virtual) que menciono, me empeñaba en incorporar a la pedagogía del diseño ejercicios de crítica cultural feminista, decolonial, y de aprendizaje situado que involucraran los cuerpos, los deseos, las experiencias personales, los saberes empíricos, los espacios domésticos, la cotidianidad y otras zonas de la cultura. Esto porque, según Richard, "la crítica feminista transgrede, dentro de la academia, los recortes de los campos de estudio con los que las disciplinas buscan circunscribir sus objetos al manejo especializado de un saber bajo resguardo academicista […] estimulando prácticas críticas que combinan las *construcciones de objetos con las formaciones de sujetos*" (2004, pág. 78). Me interesaba transgredir la tradición epistemológica del diseño, como se sugería desde los diseños en plural, alimentándome de las posibilidades que me ofrecían los saberes vampiros[3], las epistemologías rumiantes[4] y toda una clase de articulaciones entre pensamiento y acción encarnada en seres múltiples y diversos que fui conociendo en el camino.

El giro pedagógico. configurar la práctica docente desde los diseños otros

Para pensar los diseños en plural desde la práctica docente, fue indispensable entender qué significaba asumir una postura crítica frente a sistemas de opresión en el ejercicio pedagógico y de qué manera se afianzaba y reproducía el modelo de pensamiento dominante en y a través de la educación formal. Abordando las epistemologías feministas y decoloniales hice mía su preocupación ético-política por la neutralidad, la objetividad y la representación, como rasgos de la producción de conocimiento científico, centrales, como dije antes, en las doctrinas del diseño. Era insoslayable asumir cierta desobediencia epistémica para redireccionar la pedagogía en aras de experiencias de aprendizaje menos disciplinares, pero humanamente más significativas, que a su vez desafiaran los roles que la educación en diseño anticipa para los/as diseñadores/as (tanto estudiantes como profesores/as).

> Los estudiantes de educación superior llegan en gran medida a su experiencia de aprendizaje institucionalizado queriendo ser gobernados, o bien educados, en modos de aprendizaje descorporeizado que se basan en una negación o supresión del cuerpo. (Hickey-Moody, Palmer, & Sayers, 2016, pág. 217)

Así fui descubriendo cierta fascinación por el lenguaje: rumiando sobre el silencio. En principio me interesaba el silencio de los/as estudiantes con quienes trabajaba, quería entenderlo, sin embargo, en el trayecto se me fueron revelando otros silencios o, quizá, el silencio de *los otros*. Parece paradójico que haya reparado en *los otros* cuando fui consciente de no haberles escuchado, pero ahora com-

3 "El saber_vampiro es una tecnología de traducción entre y a través de una multiplicidad de lenguas que se levantan contra la sobre codificación de todas las lenguas en un lenguaje único"(Preciado, 2005, pág. 3)

4 Sobre esto dice Lucrecia Masson: "Necesitamos nuevos modos de nombrar, arrebatar la posibilidad del relato a quienes cuentan nuestra historia. De ahí que la epistemología rumiante apuesta por que es posible pensar y generar relatos desde otros lugares. Desde la frontera." (2015, pág. 17)

prendo que "cuando las personas están reivindicando el derecho a tener voz, están reivindicando el derecho a la propia vida" (Ribeiro, 2020, pág. 57), lo cual quiere decir que, en su condición silente, a *los otros* se les escapa la posibilidad de existir. El habla, el lenguaje, la lengua son entonces instrumentos de trascendencia de la anulación y subordinación onto-epistémica.

También me descubrí *otra*, toda vez que fui consciente de que "las reglas pudorosas del mundo me [señalaban] el adecuado manejo de mi subordinación silente" (flores, 2010, pág. 24). Y habiendo dedicado la mayor parte de mis 34 años a la educación formal, como estudiante, y los últimos 5 estando intensamente movilizada por esta investigación, no fue difícil deducir que en ese tiempo y en esos espacios normados incorporé cierta disposición al silencio. Recuerdo que en mi cuaderno de notas, ese que le llamaban abiertamente *control*, la profesora (de primaria, tal vez) escribía: *si se le dice, no se alborota*. Pues bien, en adelante, en el colegio y en la universidad (en pregrado y posgrado) me lo dijeron de todas las formas posibles. Fui moderada de apetito y de palabra, supe que no estaba bien comer "de más" ni desear "de más" porque ambos excesos se verían irremediablemente en mi cuerpo, no como algo que lo desborda, sino como algo que demarca su contorno y su silueta, y luego se etiqueta con estereotipos: *gorda*, por decir lo menos. Igual pasó con la voz, que se hizo progresivamente inaudible en la medida en que acumulaba más y más palabras para referirme al mundo. Me convertí en escucha y hablar en un acto de terror cuando se esperaba de mi elocuencia, racionalidad y dominio del código letrado. No por nada en mis primeros episodios de pánico, ya de adulta, se me bloqueaba la mandíbula y se me entumecía la lengua.

valeria flores[5] dice que "la proletaria del lenguaje deserta de ser transmisora del paradigma del silencio, porque no se trata sólo de la prohibición de expresar o decir, sino también de la capacidad de nombrarse a sí misma" (2010, pág. 24) y esa puede ser, en parte, la razón de mi renovada atracción por el lenguaje: ¿a quiénes se les ha cercenado esa capacidad? En el mismo sentido, para Djamila Ribeiro "definirse es un estatus fundamental para el fortalecimiento y para la demarcación de posibilidades de trascendencia de la norma colonizadora" (2020, pág. 59), esto porque históricamente se ha nombrado y definido a *los otros* desde el lugar de un sujeto abstracto y universal, negándoles así su agencia y su alteridad, su voz. Pero no solo eso. El sistema de pensamiento moderno occidental se legitimó como superior gracias al establecimiento de la clasificación racial de la población y el binarismo de género, sustentados en y por la biología y otros discursos científicos (incluido el diseño), inaugurando la diferenciación y depreciación ontológica que justificó la dominación de unos y la opresión de otros.

Entonces, el modelo epistémico que se desprende del sistema de pensamiento moderno colonial tiene consecuencias (acaso ontológicas) sobre la posibilidad de nombrarse y definirse de quienes son su objeto. Por eso resulta tan importante considerar el papel del lenguaje en la interrupción o consolidación de la relación causal entre privilegio social (blanco, varón, cisgénero y heteronormativo) y autorización discursiva (Ribeiro, 2020). El aula universitaria, recinto

5 La minúscula es intencional para la autora.

donde se sostiene ese modelo pretendidamente monolingüe y monocultural, tiene, sin embargo, una potencialidad significativa para abrirse hacia la pluriverisidad de saberes y de prácticas excluidas de su repertorio limitado, sobre todo porque allí confluyen múltiples identidades. El reto está en permitir, o mejor, provocar que estas se expresen (hablen) desde su lugar de enunciación, es decir, desde las condiciones sociales que marcan su pertenencia a determinado grupo y que devienen en desigualdades y jerarquías (Ribeiro, 2020).

> Un proyecto de descolonización epistémica necesariamente precisaría pensar en la importancia epistémica de la identidad, pues revela el hecho de que hay experiencias diferentes según qué localizaciones, y que la localización es fundamental para el conocimiento. (Ribeiro, 2020, pág. 38)

Parte del trabajo pedagógico que se puede hacer para que la propuesta de los diseños en plural prospere y trascienda el aula, tiene que ver con restituir las humanidades negadas y vencer la tradición que las mantiene en silencio. Dice Gloria Anzaldúa refiriéndose a la posibilidad de *ser* en la lengua "Nunca más me van a hacer sentir vergüenza por existir. Tendré mi propia voz: india, española, blanca. Tendré mi lengua de serpiente -mi voz de mujer, mi voz sexual, mi voz de poeta-. Venceré la tradición del silencio" (2016, pág. 111). Si en la historia colonial, el encuentro desafortunado de las identidades étnicas y lingüísticas de europeos, indios y afros resultó en una sola cultura y voz que se atribuyeron el derecho a ser visibles y audibles a través de violencia física y simbólica, y si las instituciones moderno-coloniales aún hoy persisten en la pervivencia de ese proyecto civilizatorio para uniformar y domesticar nuestras lenguas, nuestros cuerpos, entonces: ¿de qué está hecha la palabra de los sujetos colonizados?

> Lejos de una no-traducibilidad radical de la condición de subordinación, la crítica post-colonial reclama el estatuto fronterizo de todo lenguaje: no hay lenguaje que no sea producido de la traducción, de la contaminación, del tráfico. Si el saber dominante se caracteriza por una pretensión al monolingüismo, entonces, los saberes situados son las heteroglosias. (Preciado, 2005, pág. 3)

De tal manera, el trayecto de esta investigación fue tornándose oportuno para fomentar colisiones entre esa multiplicidad. La *Transicionada*[6], por ejemplo, habilitó ese choque entre mi subjetividad sin prominentes relieves ni sinuosidades y la de las mujeres negras del oriente de Cali. Yo habitando un lugar social marcado por los privilegios derivados del acceso casi irrestricto a los derechos fundamentales: vivienda, salud, educación, recreación y afectos; ellas haciendo comunidad entre profunda desigualdad, exclusión y violencia, como dice Djamila Ribeiro, "produciendo saberes en insurgencia" (2020, pág. 104). Juntas reflexionando sobre las condiciones de opresión a las que ciertos cuerpos están sometidos, tratando de configurar el mundo desde otras miradas y geografías: la biorregión del valle geográfico del río Cauca. Lo interesante allí radica en que ellas no estaban exclusivamente autorizadas a hablar de racismo estructural por ser mujeres negras, ni yo obligada a permanecer en silencio ante

6 Otro escenario de inmersión etnográfica en el que se ponían en práctica nociones como diseño ontológico, diseño para las transiciones o diseño autónomo en ejercicios de imaginación colectivos donde la región del valle geográfico del río Cauca fuera posible más allá de la caña de azúcar, la ganadería extensiva y la problemática socioambiental derivada del modelo económico y productivo dominante. Cuando conocí a Alfredo Gutiérrez se estaba fraguando la primera reunión del grupo de diseño para la transición, convocado por el mismo Arturo Escobar, realizada en Cali el viernes 28 de septiembre del 2018. Desde entonces hago parte del grupo.

esa problemática por ser (¿mestiza?). Todos/as estábamos convocados/as a pronunciarnos y a escuchar y, en eso, a ser interpelados/as por los conocimientos de *los otros*. En su lengua me reconocí colonizada; a través de su lengua se nos reclamó asumirnos antirracistas.

Considerar la relación entre educación en diseño, pedagogía y práctica vital (no solo profesional) fue mostrándose indispensable para propiciar las transiciones sociales (civilizatorias) que plantean los diseños otros y en plural, pues de cómo se haga presente el mundo (¿qué mundo?) en el aula dependerán, en buena parte, las prácticas de creación en las que incurran los/as diseñadores/as, sus juicios y criterios para traer otras cosas y relaciones a presencia. Siendo consciente de eso, creé un grupo de asignaturas en el marco de la reforma curricular de los programas del Departamento de Diseño, donde pedagógicamente se hiciera referencia a las circunstancias materiales que intervienen en la formación de una mirada, asumiendo al diseño como una práctica cultural que encarna, profundiza y materializa ciertos valores y supuestos, la mayoría de las veces, aquellos dominantes. Opté por una pedagogía que parte de la historia de vida y el capital cultural de los/as estudiantes para comprometer su formación con preguntas sobre el lugar de enunciación y el contexto, con relación a sistemas de poder que han concedido históricamente autoridad a quienes siempre han podido enunciarse sobre *el* mundo.

> Las experiencias que los estudiantes de diseño traen a la escuela como personas cuyas posiciones socioeconómicas, de raza, de género, sexuales, nacionales, corporales, etc., han producido diferentes formas de ver, diferentes suposiciones y, lo que es más importante, diferente acceso al privilegio de no ver el impacto de esas posiciones, afectarán necesariamente su relación con las tareas que se les exige y sus percepciones de los contextos en los que se les pide, anima o hace trabajar. (Agid, 2012, pág. 37)

Esa, la *Pedagogía de la interrupción*, tiene que ver con escuchar las voces otrora silenciadas y con conocer a través de prácticas de construcción de mundos por fuera del repertorio limitado que ha informado la educación en diseño. Pero, además, tiene que ver con ocupar el aula con los cuerpos y explorar lo que significa involucrarlos en el aprendizaje, en ocasiones reparando en su codificación y en su factura como signos de los discursos dominantes sobre género, sexualidad, raza y clase social, y en otras como significantes vacíos con *subjetividades nómadas* (Braidotti, en M. Hill, 2017, pág. 9), dispuestos a acuerpar saberes *trans*formativos y otras posibilidades no prescritas, para trascender la norma, aunque sea temporalmente. Esos cuerpos y esas subjetividades marcadas darán cada día forma y sentido al mundo colectivo, por eso esas asignaturas y esta pedagogía promueven el reconocimiento de las disposiciones sociales que anteceden la producción corporal y que se instalan como ley incorporada, así como cuestionamientos a las convenciones y mandatos de la cultura dominante, para aspirar a formar un "pensamiento divergente" (Anzaldúa, 2016, pág. 136), capaz de transgredir (con la lengua y el cuerpo propios) la política de autorización discursiva que concede a ciertas subjetividades el habla, dejando para *los otros* el lugar de objetos mudos y decorativos.

Observaciones metodológicas

To dance is also to become
(Hickey-Moody, Palmer, & Sayers, 2016, pág. 4)

En este documento relato los recorridos que fueron produciendo esta investigación, es decir, como quien camina y hace camino al andar, la escritura narrativa es esa manera en que la investigación se fue develando *un todo* (o un algo). Claro, pareciera indispensable separar y distinguir la investigación de un fenómeno, de la escritura de esa investigación, sobre todo porque se supone que ambas acciones transcurren en diferente temporalidad: investigar y luego escribir. Sin embargo, en este aparato textual son una y la misma cosa. Las inmersiones etnográficas que hice comenzaron, como dije antes, en 2019 y terminaron, pensaba yo, a finales del 2021, cuando empecé a escribir. A hoy, diciembre del 2022, la escritura me ha tomado poco más de un año y se ha vuelto, en sí misma, otra inmersión etnográfica. Empezaré por esta, la última parte de este trayecto, a contar por qué hice lo que hice como lo hice.

En este texto está mi prosa desplegada, está la *primera persona* que fui cuando inicié este trabajo y la que soy ahora. Adoptar este estilo de escritura no fue una decisión fortuita ni mucho menos comporta una intención por parecer más próxima al/a lector/a. De alguna manera no tuve opción; de no hacerlo así habría tenido que fingir que no me impliqué hondamente en esta investigación y tomar distancia, a través de la palabra estéril, de lo que propicié y encarné con otros. Pero sí que lo hice y capaz por eso no me quedaría bien hacer de impostora. Hablo acá de inmersiones, de accionar, de intervenir, de participar, de involucrar, de interrumpir, acciones de las cuales fui el sujeto. Así como soy sujeto en la escritura. Las epistemologías feministas y las perspectivas decoloniales a las que me aproximé en este tiempo, esas que confrontan con vehemencia y lucidez la producción de conocimiento (científico) descorporeizado, sin marca de su proveniencia ni de su estrecha relación con el poder, insisten en que la práctica científica no refleja el mundo que estudia sino crea (y recrea) el mundo al estudiarlo, por eso la objetividad de cada nueva configuración del mundo tiene que ver con hacer explícitos los aparatos de producción que se involucraron allí y no de ocultarlos para hacer pasar el fenómeno descrito como una realidad inmóvil e irrefutable.

Mi interés por los diseños en plural, en particular por las transformaciones que estimulan en la pedagogía del diseño, fue adentrándome en mi hacer como profesora en un Departamento de Diseño. Era insuficiente para mi indagar sobre la propuesta teórica y discursiva de este reposicionamiento emergente del diseño y dar testimonio de sus bondades y limitaciones solo a partir de lo que estaba dicho, siguiendo el fenómeno a la distancia. Entonces decidí participar de ese reposicionamiento, lo que significó entrar a los lugares donde se discutía, estar con las personas que lo promovían y lo interrogaban, interactuar en actividades que se fraguaban desde allí, para conocer haciendo; como pasó en los espacios de intervención directa, en la asignatura de *Metodología de investigación* y la dirección de proyectos de grado (PG). Así, conocer tenía lugar a través de prácticas de producción (del fenómeno y de mí misma) que sucedían con y entre las entidades involucradas. Esto quiere decir que las inmersiones etnográficas no fueron profundizaciones mías, como investigadora, en situaciones preexistentes, sino las ocasiones creadas para hacer

del diseño algo plural, especialmente desde la experiencia de aprendizaje y enseñanza.

En retrospectiva, lo que hice tomó la forma de una práctica difractiva (a *diffractive practice*), un desplazamiento de la *reflexión* como metáfora dominante en el ámbito de la investigación científica, hacia, justamente, la *difracción* como un método de involucramiento y compromiso con/en ejercicios generativos (Haraway, 1999) que dan lugar a interferencias y a articulaciones entre entidades entrelazadas parcialmente. En el planteamiento de Karen Barad (Hickey-Moody, Palmer, & Sayers, 2016; M. Hill, 2017), la reflexión se caracteriza por ser un reflejo de la realidad que implica extraer representaciones objetivas del mundo, lo que supone la preexistencia de entidades que incurren en situaciones observables y analizables desde afuera, de las cuales es posible dar cuenta y explicación. La difracción, en cambio, es una práctica de producción de conocimiento que, a su vez, es una práctica de construcción del mundo, lo cual significa (desde esta orilla) que conocer comporta una materialidad que condiciona y transforma lo que se conoce: todas las formas de producción de conocimiento son al mismo tiempo formaciones de realidad (M. Hill, 2017, pág. 2). Los métodos de indagación difractivos, como ensamblajes particulares de prácticas materiales complejas para producir fenómenos específicos (M. Hill, 2017), son configuraciones materiales y artefactuales que

> sugieren otra geometría y otra óptica para considerar las relaciones basadas en la diferencia ya sea entre personas o entre humanos, otros organismos y máquinas, sin recurrir a la dominación jerárquica, a la incorporación de partes en todos, a la protección paternalista y colonialista, a la fusión simbiótica, a la oposición antagonista, o a la producción industrial de recursos. (Haraway, 1999, pág. 126)

Entonces,

> La difracción no produce un desplazamiento de «lo mismo», como sí hacen la reflexión y la refracción. La difracción es una cartografía de la interferencia, no de la réplica, el reflejo o la reproducción. Un modelo difractado no indica dónde aparecen las diferencias, sino dónde aparecen los efectos de la diferencia. En tanto que tropos, para las promesas de los monstruos, lo primero invita a la ilusión de la posición esencial y fija, mientras que lo segundo nos habitúa a visiones más astutas. (Haraway, 1999, pág. 126)

Así las cosas, lo que estuve interesada en presenciar en las inmersiones etnográfico-pedagógicas, es decir, en las clases en la Universidad de Ibagué y en las de la Universidad del Valle, incluida la dirección de PG, fueron las interferencias que suscitaba cada intento por desplazar la práctica de la convención y de la expectativa. De esa manera, al principio destacaron ciertos hábitos de aprendizaje de los/as estudiantes, por ejemplo, cuando asumían precipitadamente que experimentar en una asignatura (seria) como *Metodología de Investigación* los/as privaba de conocimientos disciplinares necesarios para su vida profesional o cuando expresaban miedo por no estar planteando explícitamente un proyecto "de diseño". También se esclarecieron los hábitos de gobierno y control de algunos/as profesores/as sobre su campo disciplinar cuando entraron en juego otras definiciones y posibilidades que redireccionaban la pedagogía del diseño, como sucedió en el momento de reformar los programas de diseño de la Universidad del Valle.

Luego vi emerger otras relaciones mientras asumíamos colectivamente, en la dirección de PG, otras formas de trabajo. La cercanía humanizaba y matizaba esas identidades rígidas que supone la educación cuando se concibe como transferencia de conocimientos de un sujeto conocedor a otro ignorante. Al hacerse agentes de su proceso de aprendizaje, los/as estudiantes de PG se involucraron conmigo en la creación de situaciones donde trascender los objetivos individuales (que usualmente fomenta el sistema educativo) para favorecer y valorar el trabajo grupal con un fin común. Para mi este giro significaba una descarga de la necesidad de sostener la idea de la profesora como autoridad que, sin embargo, debe demostrar permanentemente cuánto sabe para ganarse el respeto de aquellos/as que, por ser joven y mujer, desconfían de sus méritos y capacidades. Ahí estuvo mi cuerpo, quemado por el sol de Cali, enseñando y aprendiendo, a través de su aparente fragilidad, sobre la escucha atenta, sobre dejarse atravesar por la curiosidad y afectar por la diferencia, sobre la importancia de la escritura en primera persona, sobre prepararse para conversaciones donde habla y se escucha alguien a quien no se había escuchado antes, sobre interrumpir el curso de lo igual y provocar redireccionamientos con efectos inusitados e imprevistos.

El enfoque del aprendizaje pasó de lo epistemológico a lo ontológico cuando, en la escritura, descubrí que los discursos que animaban los reposicionamientos del diseño producían un agenciamiento sensible en dos vías entramadas: con respecto a *mí misma* y ante la diferencia. El relato de las inmersiones etnográficas tiene un valor autobiográfico justamente porque, como dice Arfuch:

> no hay "un sujeto", o "una vida" que el relato vendría a representar –con la evanescencia y el capricho de la memoria– sino que ambos –el sujeto, la vida–, en tanto unidad inteligible, serán sólo un *resultado* de la narración. Antes de la narración –sin ella– sólo habrá ese flujo caótico de la existencia, temporalidades disyuntas en la simultaneidad del recuerdo, la sensación, la pulsión y la vivencia con su inmediatez y su permanencia, con su cualidad fulgurante y también, como la mónada que contiene todo el universo. (2010, pág. 27)

Así, el recurso a la escritura narrativa no convierte este documento en un anecdotario, muy al contrario, resultó indispensable para hacerme cargo de la enunciación y, además, reparar en "el componente narrativo" (Arfuch, 2010, pág. 28), o sea, en cómo contar lo que hice manteniendo la perspectiva analítica, pero, sobre todo, atendiendo a las particularidades de cada voz, en cada situación, entramadas también con trayectorias vitales que coincidían conmigo en las mismas búsquedas y preguntas. En ese sentido, quise abordar a los/as profesores/as de diseño que también participaban de las discusiones de la academia crítica, sensibles ante los reposicionamientos del diseño de cara a la debacle del modo occidental (dominante) de vivir, de una manera que me permitiera encontrar articulaciones entre su biografía, su llegada a los estudios críticos del diseño, sus apuestas pedagógicas, sus intereses de investigación, sus redes de discusión… Por eso opté por conversaciones intencionadas, una forma de relato autobiográfico que trazó las trayectorias, con todo y sus desvíos, en torno a lo que teníamos en común, eso que nos convertía en una comunidad de práctica involucrada en la emergencia del fenómeno.

Las conversaciones, aunque intencionadas, no tuvieron un guion para replicar en cada ocasión. Si preparé unas notas sobre mis interlocutores/as y tuve claro el sentido de convocarles al diálogo, pero no anticipé preguntas, justamente para posibilitar una comu-

nicación auténtica y espontánea, con pausas y profundizaciones allí donde el relato personal interceptara mis categorías y mis presupuestos. Esta inmersión etnográfica entra al texto, no como una transcripción, sino como un recuento denso sobre los influjos y las derivas que pautan la relación personal (entonces profesional) de estas 4 personas con el diseño. En cada caso está explicitado el efecto de la inter y transdisciplinariedad en el curso de sus historias, ampliaciones epistemológicas que desembocaron en conceptualizaciones (como las de Alfredo Gutiérrez y Daniel Lopera) y en pedagogías críticas para la formación creativa (como las de Marisol Orozco y Andrea Melenje). Para mi estas conversaciones fueron una manera de comprender el sentido de la teoría encarnada, donde los cuerpos se presentan inseparables de las prácticas discursivas y de los entornos en los que se moldean y expresan.

En general, esta investigación estuvo guiada por una práctica encarnada, donde mi subjetividad no solo fue afectada sino producida por cada intervención y mi cuerpo incitado a convertirse en algo distinto de lo que había sido. Fui habilitada para ocupar un lugar y adoptar otra actitud sobre la producción de conocimiento, por lo cual me resultaron cada vez más incómodas la presuposición, la prefiguración y la conceptualización como puntos de partida epistémicos usuales en el diseño, pues no hacen otra cosa que representar y reafirmar el mundo tal cual es significado por la cultura dominante. Para desatar transformaciones desde la academia crítica y la pedagogía comprometida fue necesario desafiar los paradigmas vigentes del diseño, en especial sus metodologías desencarnadas. Pasar de explicar el mundo a partir de elaboraciones preexistentes, a experimentarlo y cuestionarlo. Y no porque la experiencia esté vaciada de sentidos prestablecidos, porque sea pura y no esté mediada, sino porque las teorías no son totalizantes ni universales, no dan cuenta de *una realidad* igual para todos/as (incluidas las criaturas no humanas) y por eso no basta con la aplicación racional de un procedimiento para confirmar lo que estas dicen de algo o alguien. Se hace preciso elegir estar ahí, con otros, y corporeizar la teoría porque, como dice Haraway, "no es algo distante del cuerpo vivido" (1999, pág. 125) y, por lo mismo, es situada y se produce en colectivo.

> En lugar de ver la teoría como algo para leer o aplicar, la teoría es un asunto intra-agencial; "la investigación feminista es un devenir material-discursivo, un saber a través del ser, una ontología de la metodología" (Childers en Hickey-Moody, Palmer, & Sayers, 2016, pág. 13)

La Transicionada fue otra inmersión etnográfica a en la cual quienes conformábamos el grupo, es decir, quienes le dábamos forma a la transición del valle geográfico del río cauca en tanto nos enredábamos e involucrábamos en ello, experimentábamos con el diseño para las transiciones, el diseño ontológico y el diseño para la autonomía. En ese universo de prácticas diversas, horizontales e indisciplinadas el diseño era posibilitador, una configuración material sintonizada con la insurgencia de narrativas bioregionales reparadoras y transformadoras, por la justicia racial y ambiental, la dignidad y la armonización de los seres humanos con el territorio. Mis compañeros/as y yo éramos gestores/as de condiciones de posibilidad para la transición, en búsqueda de los procesos en marcha que estuvieran liderando organizaciones sociales y movimientos de base comunitaria en ese mismo sentido, con la intención de hacer(nos) red y tejido. Para mí *La Transicionada* era, entre otras cosas, un llamado

a la protesta, una incitación a alzar la voz para confrontar el estado de cosas e interrumpir la apabullante normalidad que deshumaniza e invisibiliza (sobre todo) los cuerpos racializados como negros en una ciudad que concentra la mayor población afrodescendiente del país. Así, *La Transicionada* produjo transformaciones en mi mirada y con ello trastocó mis afectos y mis sensibilidades con respecto, de nuevo, a mi ser docente en una universidad pública y regional. Provocó en mí el deseo por una educación que no afiance ningún tipo de dominación ni tenga como vocación formar en obediencia a la autoridad, que *trans*forme subjetividades en agenciamientos dispuestos a conspirar con las transiciones.

Como práctica difractiva, esta investigación desembocó en la *Pedagogía de la interrupción*, un aparato hecho de los experimentos pedagógicos en los que exploré con las configuraciones materiales que suscitaban los diseños otros y en plural, a través del cual, los/as estudiantes y yo, devinimos subjetividades en relación. Esta pedagogía fue producto de la fricción entre mi experiencia como estudiante, mi rol como profesora y el desenlace crítico de mi mirada a lo largo y ancho de este trayecto. Resultó de evidenciar cuán productivos pueden ser los desbordes onto-epistémicos del campo sensorial de los/as estudiantes hacia una imaginación disidente de diseño, toda vez que se diversifican las referencias de las clases, se convocan otras voces a la conversación y se sanan la lengua y el cuerpo colonizados para devolverles el carácter de productores de conocimiento. Desde la *Pedagogía de la interrupción* es indispensable revocar esa cláusula del contrato académico que decreta que las personas van a la universidad a *ser alguien*, negando su humanidad y la compleja configuración subjetiva que vienen siendo desde que logran cierta autonomía entre sus pares. Guiados/as por esa falsa promesa de la educación, los/as estudiantes acallan su historia y aplanan la multiplicidad que los habita y solo dejan ver aquello que es producto del trabajo de inculcación y de acomodación de las estructuras de dominación: la obediencia.

La *Pedagogía de la interrupción* es un aparato material-discursivo intencionado para provocar transformaciones al interior de los programas de diseño de la Universidad del Valle, donde los efectos de las relaciones de poder (coloniales, patriarcales, capitalistas) que interceptan el espacio universitario no se han abordado críticamente, quizá por considerar que esas relaciones son inoperantes dentro de procesos *objetivos* de aprendizaje que involucran a supuestos *iguales*, sujetos concebidos como papel en blanco, listos/as para hacer suyo el lenguaje estándar y masculino con el cual se les explica convenientemente el mundo. Con este aparato busco posibilitar fugas y movilidades por fuera del repertorio discursivo de los espacios formativos convencionales y sus comprensiones estereotípicas y reducidas del mundo, ancladas a la lógica de la racionalidad moderna lineal, binaria, anticipatoria y cosificadora; arriesgar otras formas de conocer, de hacer diseño y de hacerse diseñador/a que acontezcan en el tránsito hacia una educación ética y políticamente *trans*formativa.

El/a lector/a encontrará desplegadas en el presente documento las inmersiones etnográficas que produjeron este trayecto durante los últimos cinco años, junto con conceptualizaciones y comentarios que ponen en diálogo la palabra ajena y la propia. Solo en el acto de escribir pueden, por las convenciones escriturales, escindirse las voces que costuran los pensamientos, pero quien lea detectará, y no

con dificultad, que, a pesar de la norma, acá hay una multiplicidad que no cedió a la parcelación, a los capítulos y apartados preestablecidos que confinan las teorías, las prácticas, las reflexiones y las conclusiones para hacerlas funcionar como consecuencias lógicas. Con el estrecho margen de maniobra que me habilitaba la academia receptora de este trabajo, construí un aparato narrativo acorde a las derivas de una investigación que coincidió en el tiempo con dos paros nacionales y una pandemia, con la adopción y el cuidado de dos perros y más recientemente, una tercera que nos convirtió en manada, con tres mudanzas y dos separaciones con sus segundas oportunidades. Este aparato es una especie de anuario de campo que, en la densidad y espesura de sus notas, permite iluminar la intimidad de un recorrido personal marcado por las secuelas de una educación colonial y patriarcal que, aparentemente inofensiva, hiere la piel, la lengua y las partes más expuestas al registro sensible de la experiencia del mundo. Por eso y sin ánimo de justificarlo, este derroche de subjetividad, tan desdeñado en los manuales de escritura académica, fue narrado así para sanar y entonces devenir otra.

La deslenguada emerge del padecimiento. Encarna un compendio de heridas administradas por la insubordinación. Las vesículas inflamadas amenazan la cadencia de la esclava. La proletaria creció observando que la crueldad se disputa gran parte de nuestras vidas y nos sumerge en la desventura del amoldamiento más penoso. Escoge los coágulos y los introduce en su máquina de pensar. La comprensión acontece a quejidos, en las tramas nocturnas del entendimiento. Desgreñada, troca la respiración irritada en un gesto de perturbación política. Conjura los arrebatos de la furia en pensamiento indigesto. La desvergüenza implora por apedrear el sopor enmohecido. La lengua infesta de emoción encarnizada no ambiciona la frialdad de la razón inmune, la que descarta todo vestigio rabioso e iracundo para enviarlo al mundo de la ignorancia. Esa es una treta de la supremacía de la ley. En su contra, la proletaria practica la lengua de la vindicación sin venia alguna. A medida que la rabia asciende, gorgotea palabras y frases imponderables para la diplomacia urbana.

(flores, 2010, pág. 41)

ENTRADA TEÓRICA. MARCO ÉTICO-POLÍTICO

La educación feminista para una conciencia crítica está enraizada en la premisa de que el conocimiento y el pensamiento crítico que se crea en el aula deben configurar nuestras formas de ser y nuestras formas de vivir fuera del aula.

(hooks, 2021)

En el trayecto de esta investigación me he encontrado con un conjunto muy nutrido de autores/as con los/as que he podido pensar y entender, primordialmente, formas históricas de dominación y opresión que se manifiestan en el presente y entonces elaborar una mirada crítica y sensible del mundo que habito, de la manera en que soy y estoy en él y, por supuesto, de las relaciones que establezco con mi entorno vivo y con *lo otro*. Lo que he experimentado a partir de este tiempo de lectura es un constante desmoronamiento de certezas, una suerte de estremecimientos fuertes que han hecho cada vez más movedizo el suelo que sustenta las creencias, las definiciones y las categorías que estabilizaron mi ser durante mucho tiempo: *mujer heterosexual joven profesora estudiante colombiana trabajadora hija compañera amante cuidadora…* son marcas que me inquietan y, en ocasiones, me incomodan. Esta investigación, en general, también me ha provocado ampliaciones, ha hecho visibles varios de mis límites y me ha animado a derramarme como si no existiera contención. En eso la experiencia ha sido sobrecogedora, honda y sensible. Sin embargo, también ha echado luz sobre múltiples violencias, injusticias y desigualdades que permanecían invisibles a mis ojos por cotidianas, por "naturales", porque ignoraba los efectos de las palabras, los gestos y los comportamientos que incorporé al haber sido socializada en un contexto sexista, racista y clasista, explícitamente hostil con la diferencia.

Acá me propuse elaborar un entramado teórico a partir de un grupo reducido, pero significativo, de autoras que he puesto a hablar sobre lo que más me ha interesado de su trabajo práctico-analítico. Es decir, no pretendo apropiarme de todo su discurso ni utilizarlas para referirme a una unidad: *el mundo* (menos el mundo del diseño). Al contrario, me interesa, a partir de su palabra, ir y venir sobre puntos concretos de discusión sobre el pensamiento dualista, la representación, los cuerpos marcados y los cuerpos ocultos, la producción de conocimiento, el lugar ontológico y epistémico de enunciación, la educación y el aprendizaje: temas que se convirtieron en hilos de tensión entre los estudios críticos (con enfoques feministas y decoloniales) y el diseño moderno.

Cuando pienso en qué es lo que ha puesto en el centro la crítica a la *colonial modernidad* (Segato, 2011) y al patriarcado, al heterosexismo, al capitalismo (en su vertiente global neoliberal) como sistemas de dominación implícitos en las prácticas de producción y configuración de mundo encuentro especial interés por comprender quiénes somos y por las formas en las que nos hemos convertido en ello dentro de ciertos ordenes sociales construidos desde y por el pensamiento occidental moderno colonial, sustentados en relatos que nos han contado y de los que hemos sido objeto, tanto como escuchas. Por eso, en la trama de este texto reside la cuestión de quiénes somos esos sujetos creados y contados, y en la urdimbre, mis puntadas pretenden hacer aparecer sobre esta superficie textual aquello que los procesos de expansión, conquista, colonización y modernización dejaron para estos territorios del sur, condenados a ser *lo otro* del mundo blanco civilizado, a partir de una matriz de diferenciación que marcó ciertos cuerpos según la condición étnico-racial (negro/a, indígena, mestizo/a), de género (hombres y mujeres), de clase (apropiación y despojo de los medios de producción y reproducción) y geográfica (sures y periferias); hormas identitarias que, aún vigentes, nos transformaron en objetos de dominación.

Raza sin razón

Según María Lugones,

> Los europeos introdujeron la dicotomía racial con respecto a las personas, el trabajo, las prácticas sociales, la lengua, la sociedad misma, es decir, lo que Aníbal Quijano llama la colonialidad del poder. Los europeos se consideraban seres de razón, y consideraban a la razón como la característica central del ser humano. La introducción de la dicotomía racial requiere que los colonizados sean constituidos como seres sin razón.

Los europeos eran seres humanos, los colonizados no. A los que llamaron 'indios' y 'negros' fueron entonces concebidos como bestias, seres naturales, y tratados como tal en el pensamiento occidental moderno. La naturaleza fue concebida como instrumento para el beneficio de los seres de razón. (Lugones, 2013)

La colonización introduciría una "dicotomía jerárquica" con la cual se establecían características ontológicas que tomaban como referente único de humanidad al hombre blanco europeo, "un ser de razón, un sujeto, mente en vez de cuerpo, civilizado, público" (Lugones, 2013). En aras de la reproducción de la dominación y el capital, la mujer burguesa, apéndice del hombre, sería necesariamente heterosexual de modo que, por un lado, se sostuviera y expandiera el poder colonial derivado de la dicotomía racial como instrumento de subordinación de gentes en razón de su supuesta animalidad irracional, y por otro, se garantizara la asunción del género como dicotomía jerárquica, hombre-mujer "no un par sino una dicotomía, los dos separados, uno superior y otro inferior" (Lugones, 2013).

> La mujer burguesa ha sido mujer e inseparablemente humana por su ligazón reproductiva con el hombre moderno, precisamente porque reproduce el capital y la raza. Asegurar ese legado requirió que la mujer burguesa sea concebida como heterosexual, casta, sexualmente pura y pasiva, relegada al espacio doméstico donde, gracias a su ser patológico (emocional), está capacitada para inculcar su "conocimiento" a los niños y solamente a los niños, antes de la edad de la razón. (2013)

Entonces, el poder colonial y capitalista instauro un orden social jerárquico donde el hombre se ubicaba en el lugar de lo humano; la mujer, en un peldaño inferior, sería su sumisa, madre y cuidadora de sus progenitores; los colonizados, indios y negros, sin razón ni género, como señala Lugones, serían entendidos como exterioridad incivilizada, parte de la naturaleza y por tanto instrumento disponible para el uso y abuso de los hombres.

> Pero así como los humanos son característicamente hombres o mujeres, los racializados como no-humanos, seres inferiores como las bestias, no tienen género y son para el uso del ser humano. Son instrumentos como la naturaleza, seres que tienen que ser guiados por los seres de razón para ser productivos en una economía racional. Como seres racializados, como inferiores, pueden ser usados de manera justificada, de cualquier manera concebida por el hombre: pueden ser usados como carne para perros, pueden ser puestos a trabajar hasta morir en la mita, pueden ser violados/as, destrozados/as por caballos o armas. Es decir, la colonialidad del género significa que los colonizados, los racializados como no humanos en la Colonia -y después- somos pensados como bestias, sin género. (Lugones, 2013)

En esta aproximación, la diferencia *ontológica* es creada a partir de la racialización y la indiscutible correspondencia entre el sexo biológico y el género, indispensable para la reproducción de un orden social que necesitó dicotomías jerárquicas para instalarse a través

de la división sexual del trabajo, la dominación y la opresión. La raza funcionó (y funciona) como marca de diferenciación que ha convertido el color de la piel y, en general, el cuerpo de algunos sujetos, en signos de inferioridad. Ahora, la versión de la realidad que se hizo cultura a partir de esa diferenciación y jerarquización es, como señala Gloria Anzaldúa (2016), la de quienes tuvieron el poder. Los hombres, amparados por el virtuosismo que heredaron, en el relato religioso, cuando fueron hechos a imagen y semejanza de un dios, crearon una cultura en la que la mujer, apartada de su ser sobrenatural, animal y sexual, debe ser protegida y custodiada; como la *naturaleza*, la mujer "es lo extraño, lo otro […] La visión de ella hace que él [el hombre] entre en un frenesí de enojo y de miedo" (Anzaldúa, 2016, pág. 58).

Género y reproducción

Gayle Rubin (1986), en su intento por describir la organización social de la sexualidad y la reproducción de las convenciones de sexo y género, señala que "es a través de la reproducción de la fuerza de trabajo que las mujeres se articulan en el nexo de la plusvalía que es el *sine qua non* del capitalismo" (pág. 100). Esto porque, explica Rubin, para que la fuerza de trabajo pueda producir aquello por lo que recibe un salario es necesario, al menos, sostener las condiciones biológicas del organismo humano: alimentación, vestuario, vivienda, entre otras cosas indispensables para reproducir su vida, en tanto capacidad para el trabajo. A pesar de que es a través del salario que un trabajador puede adquirir esas mercancías, antes de que estas puedan consumirse es necesario *hacer algo más*, un trabajo adicional de transformación que tiene lugar en el espacio doméstico y es realizado, mayoritariamente, por mujeres (que solo en casos especiales reciben remuneración económica). De modo que, "el trabajo doméstico es un elemento clave en el proceso de reproducción del trabajador del que se extrae plusvalía" (Rubin, 1986, pág. 100).

Sin embargo, para Rubin el reconocimiento del lugar de las mujeres en el modo de producción capitalista no explica del todo su opresión ni las profundas diferencias entre su experiencia social y la de los hombres. Si "lo que hace falta para reproducir al trabajador es determinado en parte por las necesidades biológicas del organismo humano, en parte por las condiciones físicas del lugar en que vive y en parte por la tradición cultural" (1986, pág. 101) lo que se requiere para delinear la estructura de la opresión sexual es entender el *sistema de sexo-género* que opera como un conjunto de disposiciones históricas, sociales y morales que determinan

> que una "esposa" es una de las necesidades del trabajador, que el trabajo doméstico lo hacen las mujeres y no los hombres, y que el capitalismo es heredero de una larga tradición en que las mujeres no heredan, en que las mujeres no dirigen y en que las mujeres no hablan con el dios. Es este "elemento histórico y moral" el que proporcionó al capitalismo una herencia cultural de formas de masculinidad y femineidad. Es dentro de ese "elemento histórico y moral'' que está subsumido todo el campo del sexo, la sexualidad y la opresión sexual. (Rubin, 1986, pág. 101)

Ese "elemento histórico y moral" es objeto del análisis que hace Rubin sobre la opresión de las mujeres a partir (y más allá) del trabajo de Marx, Freud y Lévi-Strauss; el texto que referencio es generoso al exponer las implicaciones de ciertos arreglos sociales (de parentesco,

principalmente, basados en el matrimonio heterosexual) sobre la experiencia de las mujeres, su identidad de género, su sexualidad y su lugar en la relación que establece con otros. El sistema de sexo/género es para Rubin un "momento reproductivo de un modo de producción" (1986, pág. 104) y, en un sistema de producción capitalista donde la reproducción no tiene solamente un sentido biológico, el sistema de sexo/género se refiere a "los modos empíricamente opresivos en que se han organizado los mundos sexuales" (1986, pág. 105), producto de las relaciones sociales específicas que los organizan: formas concretas de sexualidad socialmente organizada como el género, la heterosexualidad obligatoria y la constricción de la sexualidad femenina. Tanto Rubin como Monique Wittig (2006), por ejemplo, insistirán en entender las relaciones de producción del sexo/género al interior de sistemas de dominación y dirán que

> […] no hay ningún sexo. Sólo hay un sexo que es oprimido y otro que oprime. Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés. Lo contrario vendría a decir que es el sexo lo que crea la opresión, o decir que la causa (el origen) de la opresión debe encontrarse en el sexo mismo, en una división natural de los sexos que preexistiría a (o que existiría fuera de) la sociedad. (Wittig, 2006, pág. 22).

Rubin señala *recíprocas complicidades* entre el capitalismo, el heterosexismo y sus particulares formas de socialización, que ubican a unos y a otras en posiciones opuestas pero complementarias. En conformidad con las reglas de la cultura, somos domesticados/as desde niños/as con base en las formas apropiadas de sexualidad, deseo y atracción, y nuestro comportamiento se modela a partir de reprimir posibilidades de expresión e imponer y alentar aquellas que conservan los estereotipos y tabúes culturales: "lejos de ser una expresión de diferencias naturales, la identidad de género exclusiva es la supresión de semejanzas naturales. Requiere represión: en los hombres, de cualquiera que sea la versión local de rasgos "femeninos"; en las mujeres, de la versión local de los rasgos ''masculinos''" (Rubin, 1986, pág. 115).

A propósito del "elemento histórico-social" que delimita el lugar de cada quien dentro de sistemas de opresión, las feministas decoloniales (como María Lugones, Ochy Curiel y/o Yuderkys Espinosa) harán énfasis en el *hecho colonial* como momento que inaugura tantas de las formas de explotación que recaen no solo sobre las mujeres por ser "mujeres" sino y además, por ser racializadas, empobrecidas, etnizadas. La raza y el sexo-género se crean y recrean para reproducir la sociedad contemporánea sobre la base de la explotación y apropiación de ciertos cuerpos.

Género y producción corporal

Al desnaturalizar el género e impugnar su apariencia de sustancia, Judith Butler (1998) advierte que el género es la significación dada al sexo, como hecho biológico, en determinada *situación histórica*. Para Butler el género no se expresa sino se *performa*; es un acto que "[induce] al cuerpo a volverse un signo cultural, a materializarse obedeciendo una posibilidad históricamente delimitada" (1998, pág. 300). Conforme las convenciones sociales y los arreglos de género, las identidades se hacen sobre los cuerpos sexuados en actos reitera-

tivos y heredados que, sin embargo, pueden ser actuados por fuera de las expectativas sociales.

> Que la realidad de género sea performativa significa, muy sencillamente, que es real sólo en la medida en que es actuada. Es justo mencionar que ciertos tipos de actos son usualmente interpretados como expresivos de un núcleo de género o identidad, y que esos actos, o bien están en conformidad con una identidad de género esperada, o bien cuestionan, de alguna manera, esta expectativa. Expectativa que a su vez está basada en la percepción del sexo, siendo entendido sexo como dato fáctico y distinto de las características sexuales primarias. (Butler, 1998, pág. 309)

Ahora, esta teoría sobre los actos performativos del género pone de relieve la forma en que se producen los cuerpos, donde la sexualidad y el género no son propiedades de estos sino un conjunto de significaciones culturales encarnadas que no pueden ser plenamente representadas ni fielmente actuadas. A pesar de que "hay una sedimentación de las normas de género que produce el fenómeno peculiar de un sexo natural, o de una verdadera mujer, o de cierto número de ficciones sociales prevalentes y coactivas" (Butler, 1998, pág. 303) la propia existencia de los cuerpos fisura y desestabiliza esa pretendida homogeneidad. De ahí que los feminismos de la tercera ola asuman críticamente la categoría *Mujer* como signo aglutinante de un sujeto homogéneo y estable que no existe.

> En un deseo comprensible de forjar vínculos de solidaridad, el discurso feminista se ha basado frecuentemente en la categoría mujer como un presupuesto universal de una experiencia cultural cuya universalidad estatutaria entraña la falsa promesa ontológica de una probable solidaridad política. En una cultura en que se ha considerado la mayor parte de las veces el falso universal "hombre" como coextensivo de la humanidad misma, la teoría feminista ha buscado con éxito traer la especificidad de la mujer a la luz y reescribir la historia de la cultura en términos que reconozcan la presencia, la influencia y la opresión de las mujeres. No obstante, en este esfuerzo para combatir la invisibilidad de las mujeres como categoría, las feministas corren el riesgo de traer a la luz una categoría que puede o no ser representativa de la vida concreta de las mujeres. (Butler, 1998, pág. 303)

Butler, como Gayle Rubin, advierte que persiste un sistema de heterosexualidad coactiva que *cultiva* "los cuerpos en sexos distintos, con apariencias «naturales» y disposiciones heterosexuales «naturales»" (1998, pág. 305) de modo que la heterosexualidad vuelve como condición de una existencia plena, a pesar de no estar del todo acorde con (o sea funcional a)[7] la situación histórica: crecimiento demográfico y al tiempo escases de comida, agua y recursos, precarización, migración, pobreza, desigualdad, violencia, capitalismo financiero, global y digital… etc. Ahora, no hay una sola manera de actuar ese mandato, sin embargo, si es necesario que, para que tenga efectos sociales y colectivos, su performatividad sea repetida como "forma mundana y ritualizada de su legitimación" (pág. 307). Es decir, la *performance* de género cumple con el propósito de mantener el sistema de sexo/género binario; genera naturalización y normalización y funciona como un *aparato de producción corporal* (Haraway, 1999).

Cuando Donna Haraway afirma que "los organismos no nacen; los hacen determinados actores colectivos en determinados tiempos y

7 A propósito, dice Gayle Rubin: "Los tipos de relaciones de sexualidad establecidos en el remoto pasado humano todavía dominan nuestras vidas sexuales, nuestras ideas sobre los hombres y las mujeres y los modos como educamos a nuestros hijos. Pero carecen de la carga funcional que tuvieron alguna vez." (El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo, 1986, pág. 131)

espacios con las prácticas tecnocientíficas de un mundo sometido al cambio constante" (1999, pág. 123) se está refiriendo a particulares formas discursivas de producción y, para el caso de los objetos del conocimiento científico moderno, a un "tipo específico de artefactualismo violento y reductor" (1999, pág. 123) que centraliza la posibilidad de creación del mundo en un único actor: el hombre.

> Tanto el produccionismo como su corolario, el humanismo, se reducen al argumento en el que «el hombre lo hace todo, incluido a sí mismo, a partir del mundo, que sólo puede ser recurso y potencia para este proyecto y agencia activa. Este produccionismo se refiere al hombre fabricante y usuario de herramientas, cuya producción técnica más brillante es él mismo; esto es, el argumento del falogocentrismo. (1999, pág. 124).

Es a través de un aparato de producción corporal que se construyen las entidades o cuerpos dentro de determinado campo discursivo (el tecnocientífico o el sistema sexo-género, por ejemplo) con la intervención de múltiples actores generativos, humanos y no humanos, y la intersección de diversas prácticas. Y esto, la fusión entre lo técnico y lo social, señala Haraway, implica reconocer *la corporeidad de la teoría*: "la teoría es corporal, y la teoría es literal. La teoría no es algo distante del cuerpo vivido; sino al contrario. La teoría es cualquier cosa menos desencarnada" (1999, pág. 125). Es decir, la teoría es una de las tantas tecnologías que producen los cuerpos, tiene *efectos sobre* y también *responsabilidad con*.

Hablar por

Comprendo que la teoría es corporal cuando Haraway se refiere al caso de un activista por la defensa del Amazonas (Chico Mendes, asesinado en 1988) que reconoce a los habitantes de la selva, comprometidos con la causa ambiental, como *defensores de la selva*: "su autoridad no emana del poder para representar desde la distancia, ni de un estatus ontológico natural, sino de una relacionalidad social constitutiva en la que la selva es una compañera esencial, parte de la encarnación natural/social" (1999, pág. 136). Para Haraway ahí hay una articulación entre diferentes tipos de actores que resisten la representación dominante de la selva (y sus criaturas) y asumen activamente la defensa de su territorio de las corporaciones transnacionales que llegan a intervenir con "la moderna epistemología política que [les] otorga jurisdicción sobre la base del discurso tecnocientífico" (1999, pág. 137). Esa articulación política persigue una serie de reivindicaciones que toman la forma de una *ecología de la justicia* que "rechaza una solución tecnicista, sea benigna o maligna, para la destrucción medioambiental" (pág. 137), porque para la gente de la selva la pervivencia de la naturaleza y la justicia son mutuamente dependientes. Dice Haraway

> La teoría aquí es sumamente corporal, y el cuerpo es un colectivo; es un artefacto histórico constituido por humanos así como por actores no humanos orgánicos y tecnológicos. Los actores son entidades que hacen cosas, tienen efectos, construyen mundos en concatenación con otros actores *diferentes*. (Haraway, 1999, pág. 137).

Ese escenario apenas reconstruido comporta un posicionamiento distinto con base en ciertas formas de conceptualización de la na-

turaleza (el problema central del texto de Haraway): por un lado, la naturaleza como *otro* colonizable, apropiable, salvable, tutelable; por otro, la naturaleza como *entidad social colectiva*, "consecuencia dinámica de la historia humana y la historia biológica" (1999, pág. 136). Tal distinción me recuerda una conversación que sostuvo Silvia Rivera Cusicanqui con Boaventura de Sousa Santos en el Valle de las Ánimas[8], rodeados de eso que de Sousa Santos llamó *naturaleza fuerte*. Ella, con la sencillez y claridad que la caracterizan, hablaba allí desde su identidad *Ch'ixi*[9], entreverada entre el mundo indígena, el mestizaje y el pensamiento occidental moderno colonial, de un caso donde se expresa cierta forma de *naturaleza social*.

De Sousa Santos y Rivera Cusicanqui estuvieron conversando sobre la política estatal boliviana, a propósito de lo que parecieran ser pasos importantes en el camino de la descolonización del país, como lo señala él cuando le pregunta, por ejemplo, sobre la declaración del estado plurinacional, la constitución y el viceministerio de descolonización y de despatriarcalización. Para Rivera Cusicanqui esas incorporaciones son gestos culturalistas, fetichistas e instrumentales con los que se quiere hacer creer que están ocurriendo cambios sociales que repercutirán en la vida de las mayorías indígenas y campesinas bolivianas y, sin embargo, no dejan de ser tecnicismos sin efectos prácticos.

> […] encuentro sin diálogo entre dos lógicas: una que parte de los cuerpos, de los conocimientos ancestrales, de prácticas culturales muy importantes que se han vuelto folclore pero que en su origen eran prácticas de relacionamiento con el Cosmos; y por otro lado el dominio de la palabra, del engaño, de la mentira, del encubrimiento. Y esas dos Bolivias siguen enfrentadas. Una de ellas está más callada porque los sectores campesinos han sido desligados del Pacto de Unidad y ciertos sectores indígenas también han sido cautivados por las ofertas prebéndales. Pero en los hechos esas dos lógicas, esos dos lenguajes, siguen sin entenderse. (Rivera Cusicanqui, 2013, págs. 90-91)

Según Rivera Cusicanqui, la epistemología ch'ixi como intento por "repensar los legados tanto de las sociedades comunitarias como del mundo del trabajo ya influido por modos individualistas" (2013, pág. 93) posibilitaría una articulación creativa donde la dualidad esté presente de otro modo, donde *la ética aymara y a la técnica europea* puedan conformar un tercer lugar, una *esfera intermedia* de coexistencia entre "el hemisferio izquierdo, racional; y el hemisferio derecho, que plantea el conocimiento como un diálogo entre sujetos humanos y no humanos, un dialogo con el mundo natural y el mundo animal" (2013, págs. 98-99). En los casos que discutían a lo largo de la conversación, la pregunta por el lenguaje era clave para entender la frecuente inviabilidad del encuentro y la intermediación entre esas y otras visiones de mundo, porque se dan en términos exteriores, ajenos a las situaciones que se quieren propiciar.

8 En La Paz (Bolivia) el 16 de octubre de 2013. Accedí a esta conversación a través de la transcripción y el video de YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=xjgHfSrLnpU), ambos materiales disponibles en internet. La paginación de las citas corresponde entonces a la transcripción.

9 De las descripciones que hace S.R.C. en Sociología de la imagen sobre lo ch'ixi acá connota la "activa recombinación de mundos opuestos y significantes contradictorios, que forma un tejido en la frontera misma de aquellos polos antagónicos. La vitalidad de este proceso recombinatorio ensancha esta frontera, la convierte en una trama y en un tejido intermedio, taypi: arena de antagonismos y seducciones" (Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina, 2015, pág. 226)

Si "la palabra legítima le pertenece a los de arriba, los de abajo solo dan insumos" (2013, pág. 89), no hay coherencia entre la incorporación de conceptos indígenas y las políticas extractivas que prometen *desarrollo* para las regiones, afirma Rivera Cusicanqui, y al respecto menciona el caso del Territorio Indígena y Parque Nacional Isiboro-Sécure (TIPNIS) y la construcción de una carretera que uniría a los departamentos de Cochabamba y Beni pero atravesando (penetrando, en la lógica del falogocentrismo) la selva. Para la construcción del polémico proyecto vial se hizo una consulta previa, mecanismo con el cual se busca conocer la opinión de las comunidades que habitan el territorio que se verían afectadas (positiva o negativamente) por el proyecto y, sin embargo, advierte Rivera Cusicanqui, si la política estatal reconoce y otorga derechos a la *Naturaleza* entonces, consecuentemente, había que consultarle también a la tierra.

> O sea, reunir a todos los yatiris y chamanes de los yuracaré, los mojeños, los aymaras, toda la gente que sabe hablar con la tierra, y deberían hacer ceremonias rituales para saber pues qué piensa el bosque, el TIPNIS, y si quiere o no quiere carretera. (Rivera Cusicanqui, 2013, pág. 108)

Pero no fue así. Al contrario, a la luz del planteamiento de Haraway (1999), persistió aquí una *semiótica política de la representación*, un acto de ventriloquia a través del cual el hombre, como universal, **habló por** la naturaleza, por el bosque, por la selva. Sus derechos son solo nominales; las consecuencias prácticas de una consulta previa que incluya a la selva implicarían la legitimidad de unos *sereshumanosselva* que saben **hablar con** la naturaleza a través de un repertorio incomprensible (que excede a la razón instrumental) de prácticas corporales que tiene codificaciones y materialidades propias y exclusivas. Imposible de pensar para el sistema de conocimiento tecnocientífico que no sería lo que es sin la *semiótica política de la representación*.

> ¿Quién dentro del mito de la modernidad, está menos sesgado por intereses en contienda, o menos contaminados por la cercanía excesiva, que el experto, especialmente el científico? En efecto, por encima del abogado, el juez o el legislador nacional, el científico es el representante perfecto de la naturaleza, esto es, del mundo objetivo permanente y constitutivamente mudo. Sea hombre o mujer, su distancia desapasionada es su mayor virtud; esta distancia discursivamente construida, marcada por las estructuras de género, legitima su privilegio profesional, que en estos casos, de nuevo, es el poder de testificar sobre el derecho a la vida y a la muerte. (Haraway, 1999, pág. 138)

Hablar con y hablar entre

Haraway menciona la *doble estructura de representación* de Bruno Latour para explicar el fervor de esa política de objetos mudos y sujetos hablantes "mediante la que los científicos establecen el estatus objetivo de su conocimiento" (1999, pág. 138):

> En primer lugar, las operaciones dan forma y alistan nuevos objetos o aliados mediante visualizaciones u otros medios denominados instrumentos de inscripción. En segundo lugar, los científicos hablan como si fueran portavoces de los objetos mudos a los que acaban de dar forma y alistar como aliados en un campo agonístico llamado ciencia. (Haraway, 1999, pág. 139)

Contrario a esto, con una *semiótica política de la articulación*, donde se establecen conexiones potentes (que trascienden la dominación)

entre una pluriversidad de actores, humanos y no humanos, los límites tajantes de la significación que caracterizan diferencial y excluyentemente a la naturaleza y a la sociedad se expanden, se estiran, se ensanchan, y dan lugar a articulaciones provisionales que acogen lo indecible, lo intraducible y, como dice Haraway, *lo inapropiado/inapropiable*[10]. Para Silvia Rivera Cusicanqui algo similar ocurre en la lengua y en la cultura aymara con su capacidad de manejar contradicciones: se trata de una lógica trivalente que no confiere características esenciales prediscursivas a las cosas, por lo que un remedio puede ser remedio (A) y también veneno (B), o una montaña puede ser una formación rocosa (A) y al mismo tiempo una deidad (B). En todo caso, la articulación supone una narrativa alternativa donde no hay suplantaciones ni ocupaciones, mucho menos anulación o síntesis.

Esto quiere decir que, si la representación siempre se da en el leguaje hegemónico porque es fundamentalmente una política de homogenización y homologación (en el sentido de situar al otro en el lugar de lo legible y asimilable, en el *dominio autoritario del representante* (Haraway, 1999, pág. 138), a pesar de su irreductibilidad), la articulación es efecto, es interferencia o consecuencia dinámica producida en el encuentro entre entidades diferentes, más no opuestas ni en relación de dominación; es, como dice Haraway, "unir cosas, cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes" (1999, pág. 150) en una práctica generativa (provisional, nunca definitiva) que provoca una "confluencia entre las prácticas de producción de conocimiento y las de construcción del mundo" (pág. 141), es decir, una teoría encarnada. Así:

> […] En el proceso de levantar la cabeza y de asumir nuestra ignorancia sobre el mundo del "otro" o de la "otra", comenzamos a mirarnos en el acto de mirar a otras personas. Las brechas, pues, o bien se cruzan o se hacen infranqueables, de ahí la cautela metodológica. Cuando la barrera puede ser transitada en ambos sentidos […] se ponen en tensión la representación y la autorepresentación. La ignorancia cede paso a una suerte de inteligencia corporal, un lenguaje gestual que permite tender puentes y aclarar malentendidos. Las distancias de cultura, edad o género se allanan y los personajes despliegan […] modos de expresión abigarrados, actuaciones con múltiples repertorios simbólicos y sobreentendidos culturales. (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 298)

Seres históricos corpo-parlantes

En el centro de las dos formas de *semiótica política* mencionadas (representación y articulación) habitan determinadas prácticas de producción de conocimiento: aquella distante, pretendidamente neutral, exclusiva de unos pocos autorizados para nombrar y hablar desde un lugar de enunciación opaco, necesariamente invisible y no marcado; otra, inmersiva, posicionada, que incorpora los puntos de vista de la gente involucrada y no recurre a regímenes discursivos ni a procedimientos preformados para crear versiones propias de (auto) representación. Esta última, indudablemente feminista y decolonial,

10 Dice Haraway: "Ser inapropiado/ble es no encajar en la taxon, estar desubicado en los mapas disponibles que especifican tipos de actores y tipos de narrativas, pero tampoco es quedar originalmente atrapado por la diferencia" (1999, pág. 126).

consiste en conformar, mediante *conocimientos situados*[11], otros tipos de acción colectiva donde los *modelos, flujos e intensidades de poder* (Haraway, 1999) no permanezcan estáticos, sino que vayan cambiando y no opere esa tajante distinción entre conocimiento y doxa[12], etnociencia o creencia.

> Esto es lo que hace la articulación; siempre es una práctica no inocente, impugnable; los compañeros no se establecen de una vez para siempre. Aquí no hay ventriloquia. La articulación es un producto, y puede fallar. Toda la gente que importa, cognitiva, emocional y políticamente, debe articular su posición en un campo constreñido por una nueva entidad colectiva (Haraway, 1999, pág. 141)

La *Sociología de la imagen* (Rivera Cusicanqui, 2015) aparece, a la luz de estas reflexiones, como una propuesta epistemológica que condensa esa intención de corporeizar la teoría y rehuirle a las prácticas de representación, a los modos de conocer preferentemente óculo-céntricos, eurocéntricos, androcéntricos y antropocéntricos, remanentes del orden colonial que hacen inviable la emergencia de un mundo (pluriversal) que no sea incesantemente la "imagen sagrada de lo mismo" (Haraway, 1999, pág. 145).

Con un marcado propósito descolonizador fundado en el deseo de recuperar una memoria y una corporalidad propias, la *Sociología de la imagen* es una práctica teórica encarnada que tiene que ver con pensarse geográficamente y con trabajar con/desde la mirada "despercudiéndola de la tentación de dominar lo que miras, y más bien pensando en una mirada horizontal, la mirada de igual a igual" (Rivera Cusicanqui, 2013). Es una propuesta que implica reconocer la dominación inserta en las subjetividades, el *colonialismo interno* que se hace cuerpo y palabra en todos los sujetos colonizados. Nuestra compleja composición mestiza, abigarrada o *ch'ixi*, donde convergen las dicotomías jerárquicas que la colonial modernidad inauguró, está plagada de gestos, posturas, comportamientos y lenguajes que incorporan los valores del opresor, que se han inoculado en nosotros/as al ser socializados/as en y por las instituciones sociales que pretenden conservar el sistema colonial y el poder de dominación de unos/as sobre otros/as:

> Este modo de ver las cosas me remite a la idea de lo ch'ixi, que literalmente se refiere al gris jaspeado, formado a partir de infinidad de puntos negros y blancos que se unifican para la percepción pero permanecen puros, separados. Es un modo de pensar, de hablar y de percibir que se sustenta en lo múltiple y lo contradictorio, no como un estado transitorio que hay que superar (como en la dialéctica), sino como una fuerza explosiva y contenciosa, que potencia nuestra capacidad de pensamiento y acción. Se opone así a las ideas de sincretismo, hibridez, y a la dialéctica de la síntesis, que siempre andan en busca de lo uno, la superación de las contradicciones a través de un tercer elemento, armonioso y completo en sí mismo. (Rivera Cusicanqui, 2015, págs. 310-311)

Esa "dialéctica sin síntesis" (Rivera Cusicanqui, 2013, pág. 84) es muy problemática cuando para la política de estado, sometida por el mercado, es indispensable reducir las multiplicidades y diferencias en un nuevo sujeto público unidimensional, o bien el ciudadano de

11 Dice Haraway que "son cordiales con la ciencia, pero no facilitan ninguna base para inversiones que escapen a la historia, ni para la amnesia sobre cómo se construyeron las articulaciones, sobre su semiótica política, si se quiere. Creo que el mundo es precisamente lo que se hace desaparecer en las doctrinas de la representación y en la objetividad científica" (1999, pág. 139)

12 Para ahondar en esta distinción ver (Castro-Gómez, 2007).

la democracia representativa, o bien el consumidor del capitalismo global[13]. La alteridad epistémica y ontológica de los/as colonizados/as fue aniquilada o, en el menos dramático de los casos, absorbida, privatizada y devuelta como mercancía cultural proveniente del pasado que, una vez superado, debe patrimonializarse. Según Rivera Cusicanqui, el mestizaje como política colonial significó en Bolivia la reinvención de la historia y, consecuentemente, el borramiento de lo indio a través de prácticas civilizatorias de talante occidental, patriarcal y cristiano, con las que se pretendía *higienizar* una representación estereotipada y miserabilista de indios, campesinos y mujeres y posicionar una nueva ciudadanía:

> […] una imagen ciudadana de corte mestizo, moderno y masculino, que se convirtió en el contenido cultural explícito de las reformas emprendidas por el MNR [Movimiento Nacionalista Revolucionario] desde el poder. El discurso "miserabilista"-que objetiviza a indios y mujeres como víctimas sufridas, sometidas a la explotación y tributarias de una identidad y protagonismo ajenos- logra sumirlxs en el anonimato colectivo de su condición de colonizadxs, privándoles de una posición de sujetxs de la historia. (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 151)

Guardando las proporciones con respecto al momento histórico boliviano que referenciaba Rivera Cusicanqui[14], los/as colonizados/as incorporamos un "intenso complejo cultural frente al europeo o al gringo norteamericano, cuyas políticas comerciales expansivas, que iban desde la promoción de la Coca Cola hasta la difusión de música de rock y cine hollywoodense, eran vistas como el epítome de la modernidad y la racionalidad triunfantes" (2015, pág. 94), incorporación que refuerza la distinción entre *los países modernos y los países ansiosos por modernidad* (Segato, 1999).[15] Ese complejo nos ha impedido asumir nuestro ser colonizado, pero también nos ha convertido en agentes reproductores de un sistema que nos oprime, con el que establecemos una relación *masoquista*, tal y como esa que padecemos de niñas frente a los varones cuando, frustradas, debemos resignar el deseo primario que sentimos por nuestras madres en la etapa edípica de nuestra niñez, a favor de la heterosexualidad obligatoria:

> A continuación, descubre que la 'castración' es requisito para el amor del padre, que tiene que ser una mujer para que él la ame. Por lo tanto empieza a desear la "castración", y *lo que antes era un desastre se convierte en un deseo*. (Rubin, 1986, pág. 129) (las cursivas son mías)

Aníbal Quijano se refiere a esa aspiración de modernidad en *Colonialidad y Modernidad/Racionalidad* (1992) como la preponderancia de una relación de dominación colonial entre las culturas europeas y las otras. Según Quijano, la colonización de las otras culturas se dirigió al interior del imaginario de los dominados a través de una sistemática represión de "los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos,

13 Las ***identidades políticas*** que describe Rita Laura Segato, que retomaré más adelante.

14 En Bolivia, explorando los rasgos actuales de profundización e internalización del mito oficial de "la pertenencia de Bolivia al mundo occidental" a través de una pedagogía nacional-colonial.

15 "El conjunto de bienes materiales y filosóficos substantivos de la modernidad, tiende a ser percibida como un conjunto de signos de prestigio; signos o emblemas de modernidad no como contribuciones a la calidad de la vida que es como estos bienes pueden y deben ser adquiridos. Desde esta perspectiva, lo que afirmo es que lo que allá es acumulación histórica, aquí es mero signo, emblema, fetiche" (Segato, 1999, pág. 122).

modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada, intelectual o visual" (pág. 12), seguido de la imposición de los propios patrones de expresión, producción y significación de los dominantes. Adicionalmente:

> Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimientos y significaciones. Los colocaron, primero, lejos del acceso de los dominados. Mas tarde, los enseñaron de modo parcial y selectivo, para cooptar algunos dominados en algunas instancias del poder de los dominadores. Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder. (Quijano, 1992, pág. 12).

Es así como la cultura de los dominantes pasa a ser modelo universal, símbolo de modernidad, desarrollo, poder y superioridad.

Ficciones identitarias

La crítica práctica a las fuerzas intrínsecas del colonialismo, el racismo y la opresión sexo-género patriarcal ha producido, con sentido de urgencia, un giro resignificante hacia el pasado. La historia ha necesitado múltiples revisiones y esa herencia de pensamiento que nos piensa y congela en sus representaciones, que impide que la otredad sea sujeto del/en el discurso, ha sido cuestionada: qué hace la teoría, qué hacen las palabras, qué se deja afuera y qué se incorpora, cuáles son los espacios geopolíticos desde dónde se habla, quiénes son los sujetos hablantes y quiénes los objetos mudos. Para la *Mujer* como para los demás seres objetivados por/en el discurso dominantemente moderno colonial y masculino, persiste una paradoja descrita por Teresa de Lauretis (1989):

> […] la discrepancia, la tensión y el constante deslizamiento entre la Mujer como representación, como el objeto y la condición misma de la representación, y, por otra parte, las mujeres como seres históricos, sujetos de relaciones reales, están motivadas y sostenidas por una contradicción lógica e irreconciliable en nuestra cultura: las mujeres están a la vez dentro y fuera del género, a la vez dentro y fuera de la representación. (pág. 16)

Esa paradoja es notablemente evidente en la distinción entre *identidades políticas* y *alteridades históricas* que hace Rita Laura Segato (1999). Las primeras comportan una concepción esencialista y reduccionista de la diversidad cultural convertida en *estatuto de identidad con referencia a patrones fijos* producto de la globalización y su política de acogida a pueblos aislados y desconocidos, que "inscriben su presencia con perfil definido, como solicitantes de derechos y legislaciones específicas, en un proceso de adquisición de visibilidad en términos étnicos o de «minorías», que puede ser llamado de etnogénesis o emergencia de identidades" (1999, pág. 141). Por otro lado,

> Son alteridades históricas, aquellas que se formaron a lo largo de las historias nacionales, y cuyas formas de interrelación son idiosincráticas de esa historia. Son «otros», resultantes de formas de subjetivación a partir de interacciones, a través de fronteras históricas interiores, inicialmente en el mundo colonial y luego en el contexto demarcado por los Estados nacionales. (1999, pág. 141)

Para Segato hacer la distinción es importante para evitar que las diferencias concretas, la posibilidad de ser radicalmente otro, sean sustituidas a través de un proceso de *verosimilitud* donde los aspec-

tos más exteriores de la identidad son condensados en un signo que toma el lugar de lo real del otro y lo sustrae de su historicidad y toda referencia a las interacciones que le dan lugar. Así, tanto Segato como las científicas sociales feministas citadas antes, coinciden en que *Mujer*, *Indígena* o *Negro* son ficciones identitarias instrumentalizadas, que subsumidas (por el deseo y la aspiración) en una finalidad existencial impuesta (la ciudadanía global, a través del acceso a recursos y garantías de derechos, o el contrato social heterosexual) implican la "pérdida de la memoria de las finalidades alternativas" (1999, pág. 142) y la supresión o represión de las ambigüedades y los antagonismos que nos habitan.

Cuando asumimos y reconocemos que estamos compuestos/as por una *indianidad* negada internamente, que el mestizaje biológico, como instrumento de blanqueamiento, y la heterosexualidad obligatoria están fundados en el modelo de familia patriarcal y nuclear moderno, y además estamos comprometidos/as con y dispuestos/as a engendrar procesos de descolonización y despatriarcalización, es preciso "fundar nuestro pensamiento en raíces propias, culturales, y también en autores y personajes del pasado que no siempre han escrito ciencia social" (Rivera Cusicanqui, 2013, pág. 116) así como trascender los cercos disciplinares con conocimientos de todo lo necesario para poder emprender esa reconstrucción genealógica corporizada, situada y local. El movimiento epistemológico que ese posicionamiento supone consiste en:

> concebir al sujeto social y a las relaciones de la subjetividad para la socialización de otro modo: un sujeto constituido en el género, seguramente, no sólo por la diferencia sexual sino más bien a través de representaciones lingüísticas y culturales, un sujeto engendrado también en la experiencia de relaciones raciales y de clase, además de sexuales; un sujeto, en consecuencia, no unificado sino múltiple y no tanto dividido como contradictorio. (de Lauretis, 1989, pág. 8).

Si la cultura dominante ignora esas complejidades, tanto como ignora las formas en que esas subjetividades devinieron alteridades históricas, el giro resignificante hacia el pasado se ocupa de los vacíos históricos que nos han impedido -a los otros- ser en plenitud y autonomía, por eso la necesidad de "conocer nuestra ascendencia indígena, nuestro afro-mestizaje, nuestra historia de resistencia" (Anzaldúa, 2016, pág. 145).

Mirada colonial y conocimiento científico

Debido a que uno de los espacios donde estas reflexiones podrían tener efetos prácticos es el aula universitaria, por mi vinculación con la Universidad del Valle y más específicamente con el departamento de Diseño, quiero incluir unas puntadas sobre lo que significaría ese posicionamiento crítico frente a sistemas de opresión desde el ejercicio pedagógico. Me referiré en seguida a un texto de Liliana Vargas-Monroy (2010) que retoma ciertas discusiones desde los Estudios Feministas de la Ciencia y desde la teoría poscolonial latinoamericana acerca de las relaciones entre el discurso científico y el poder colonial, para conducir la reflexión hacia la producción de conocimiento, la investigación, los métodos y los posicionamientos ético-políticos implicados en esa relación saber-poder. Antes quisiera remarcar, en ese mismo sentido, que según Castro Gómez (2007), la universidad latinoamericana *reproduce* una mirada colonial sobre el mundo, ba-

sada en un modelo epistémico (el *punto cero*) que lo fragmenta y lo reorganiza siguiendo un orden lógico, jerárquico y teleológico que facilita su aprehensión y asimilación; modelo que se despliega a través de una *organización arbórea* compuesta de cánones, programas, disciplinas, departamentos y facultades independientes, que hace de la universidad un centro legítimo y legitimador del conocimiento producido bajo ciertas lógicas y por ciertos sujetos.

Vargas-Monroy describe las características que comporta la subjetividad producida por el discurso científico ilustrado, principalmente a través de la figura del *Testigo modesto* (Haraway, 2004) y la clasificación y subalternización étnico-racial como base de la construcción epistemológica que hace posible la colonialidad del poder y la colonialidad del saber (como mencioné en las primeras páginas a través de María Lugones). En principio, el conocimiento del aparato científico moderno emana de un sujeto, hombre por antonomasia, que tiene la capacidad de dar cuenta de hechos de la realidad que observa a la distancia y relata (testifica) de forma desapasionada para evidenciar el carácter objetivo, por tanto, incuestionable, de su descripción. Este sujeto, dice Vargas-Monroy, se autoinvisibiliza y limpia su relato de cualquier huella del contexto y de las condiciones subjetivas de producción discursiva a través de estrategias de descorporeización (2010, pág. 81); establece una distancia epistémica, pero sobre todo ontológica, con el objeto de conocimiento que lo habilita para ejercer dominio sobre las cosas.

> El discurso científico ilustrado parece ser así, un discurso que a partir de la noción de universalidad logra enunciarse como verdadero y, por lo tanto, superior a sus objetos de estudio, de contraste y/o diferencia, para hacer de esta diferencia el centro de una indagación. (pág. 83)

El *Testigo Modesto* se comporta acá como el ventrílocuo que construye y enuncia la verdad sobre un otro que es (actúa y piensa) diferente, al tiempo que sustrae su cuerpo, lo oculta, del registro de la información que recibe del mundo a través de su mirada. Esa mirada es justamente el lugar de convergencia que elabora Vargas-Monroy entre los Estudios Feministas de la Ciencia y la teoría poscolonial latinoamericana, principalmente a partir de comentarios sobre la geografía científica con la que Europa cartografió el territorio[16]. Allí evidencia que la representación matemática producida a través de un cálculo geométrico soslayó cualquier referencia al ojo que observa y al lugar de observación y que, paradójicamente, ese descentramiento se tradujo en una *nueva centralidad* basada en el poder científico que ostentó Europa al crear una representación universal que desplazó y silenció los ejercicios de mapeo que circulaban en la misma época, producidos por otros sujetos desde otras geografías, operando así una subalternización de conocimientos.

> Utilizando un lenguaje feminista se podría pensar que el punto cero de observación está realizando también la tarea de descorporizar el conocimiento. A través de esta descorporización se logra una jerarquización que ubica a Europa en un lugar neutro, pero, como veremos, superior en la producción de conocimiento. (2010, pág. 87)

> […] los mapeos y clasificaciones realizados a partir del supuesto punto cero de observación, servirán durante la colonia para subordinar mapas, pero también poblaciones, formas de vida y de conocimiento diferentes, que serán vistos, entonces como inferiores frente a Europa. (pág. 88)

16 Liliana Vargas-Monroy retoma acá una anécdota sobre los mapas que encuentra en el capítulo cinco de *The Darker Side of Renaissance* de Walter Mignolo (1985).

Lo que tienen en común los paradigmas interpretativos que referencia Vargas-Monroy es precisamente las lógicas de funcionamiento y producción de subjetividades habilitadas para *mirar sin ser vistas*, cuya opacidad es justificada por la objetividad e imparcialidad que persiguen y por el poder colonial que les confiere ser portadoras de visión europea y masculina. Vargas-Monroy explicita el vínculo entre ciencia y colonialidad[17] señalando que la racionalidad local de la cultura europea se convirtió en el modelo cognitivo por excelencia, lo cual permitió establecer diferencias y jerarquías con base en una caracterización ontológica que definía y restringía las posibilidades de entrada al mundo letrado.

> […] la lógica colonial puede ser claramente rastreada como parte de la matriz del discurso científico ilustrado […] es justamente la necesidad de control y de control colonial, la que hace necesario afianzar un discurso científico que pueda matematizar, contabilizar y controlar, lo cual nos conduce a señalar lo que podría denominarse el elemento colonial del conocimiento científico. (2010, pág. 92)

El androcentrismo y la colonialidad imbricadas produjeron un ordenamiento epistémico de las poblaciones en el tiempo, por el cual las comunidades que no le siguieron el paso a la modernidad (que no dan cuenta de ese modelo cognitivo) fueron relegadas al pasado y sus formas de conocer y de relacionarse en y con el mundo consideradas *doxa*, sabiduría o creencia, con un estatus menor, casi insignificante, para el sistema de pensamiento moderno colonia occidental. A pesar de su existencia contemporánea, estas comunidades, como alteridades históricas, quedaron por fuera del aparato académico por su perpetua conexión con el pasado: sus saberes eran precientíficos y, consecuentemente, premodernos. Para Adolfo Albán Achinte (2013):

> Lo contemporáneo se vuelve problemático por esa coexistencia, lo actual se convierte en un campo de disputas por el re-conocimiento, las auto-afirmaciones étnicas e identitarias y las apuestas políticas de sociedad que apuntan a colocar en el presente, en este hoy, a quienes han estado históricamente confinados a lo pre, estigmatizados y vilipendiados, exotizados y convertidos en piezas de museo inmóviles y sin la oportunidad de cambio a riesgo de perder sus identidades. Lo contemporáneo nos remite a cuestionar la concepción de la historia y los dispositivos con los cuales se han construido sus narrativas excluyentes, nos remite también a develar los sistemas de re-presentación actuando en función de la minorización y la infantilización, o del desconocimiento y el silenciamiento. (pág. 445)

Valga reiterar que, como apunta Karina Ochoa (2018), para que operara esa infravaloración sobre la producción intelectual de mujeres, indígenas, negros o campesinos, antes fue indispensable construir una diferenciación ontológica entre los colonizadores europeos y los colonizados, que elevó la razón como cualidad ontológica primaria, ausente en *los otros* seres racializados y feminizados; instituyó, además, una forma de conocer el mundo centrada en la dicotomía jerárquica sujeto-objeto, donde el sujeto conocedor es quien está dotado para apropiar, aprehender y controlar su exterioridad: el mundo objetivo y *natural*[18] del cual no participa.

17 El "ámbito discursivo del ejercicio colonial, que involucra la construcción de formas materiales pero también de pensar y de vivir a partir de las cuales se generará la hegemonía cultural, económica y política de Europa" (Vargas-Monroy, 2010, pág. 83).

18 Del que se distancia para distinguirse ontológicamente de los colonizados, las mujeres y los jaguares.

Organismos cognitivos, seres epistémicos

Ante esta pregunta que planteó Liliana Vargas-Monroy en el texto citado *¿podríamos seguir pensando la producción científica y de conocimiento de la misma manera y desde los mismos métodos y posicionamientos de trabajo?* la crítica feminista y poscolonial contemporáneas insistirán en que no. Es urgente un cambio que parta de la recuperación del punto de vista, otrora cancelado, de los/as otros/as, de las especificidades de su mirada, pero también de la corporeidad de sus conocimientos. La *Sociología de la imagen*, propuesta de Silvia Rivera Cusicanqui que comenté previamente, en la que se pretende reconectar la mirada con los otros sentidos, comprender el cuerpo como organismo cognoscitivo y despercudir la mirada de su impulso (colonial) por dominar y apropiar lo que se mira, es una forma de experimentación pedagógica que involucra, nada menos que, la "insubordinación descolonizadora como práctica" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 8).

> Me interesa trabajar, a través de la Sociología de la Imagen, en los procesos de internalización de lo colonial y en las tareas liberadoras que esta situación nos plantea, en el aquí-ahora, no en alguna futura revolución social a escala macro. […] intento hacer de la Sociología de la Imagen una estrategia de descolonización del conocimiento, que te lleva a hacerte cargo de tu subjetividad y de tu proceso de conocimiento por medio de la percepción, la emoción, el hemisferio izquierdo subalternizado por nuestro entrenamiento racional. A través de las prácticas etnográficas, de las bitácoras y de los intercambios horizontales con las personas a las que entrevistan y con las que negocian la toma de fotografías y la autorepresentación, los/as estudiantes toman conciencia de sus propios sesgos, prejuicios y situaciones de jerarquía. Volverse un intruso consciente de su intrusión (con la cámara) le permite desplegar acercamientos horizontales y aceptar que al observar, se es también observado, evaluado en el gesto, en la apariencia y en los modales, de modo que puede corregir sus sesgos y lograr un acercamiento humanamente significativo y no solo metodológicamente correcto. (2015, pág. 311)

Me importa particularmente esa reiterada intención de volver al cuerpo, cuestionar la materialidad que también ha sido colonizada y restringida como posibilidad cognitiva, y en ese ejercicio descubrir sus excesos, sus desbordes, sus irregularidades. Encuentro en la *epistemología rumiante* de Lucrecia Masson (2015) un potente detonante de desmarque y descentramiento que, en sintonía con la *Sociología de la imagen*, añade otros ritmos y otras corporalidades a la restringida escena de la producción de conocimiento.

Masson habla del cuerpo/ser/vaca/rumiante y crea una imagen distinta, por lo tanto trasgresora, del pensamiento que, en este caso, atraviesa inevitablemente el cuerpo rumiante y se encarna. La vaca es la analogía de un ser que se toma el tiempo que requiere para digerir y lo hace en condiciones afables, cómodas. El rumiante lo come todo, es antropófago, dice Lucrecia Masson.

> […] devora lo que afecta su cuerpo en su potencia vital. Hay que permitirse verse afectado lo más físicamente posible, tragar al otro como una presencia viva, absorberlo en el cuerpo, de modo que las partículas de su admirada y deseada diferencia sean incorporadas en la alquimia del alma y así se estimule el refinamiento, la expansión y el devenir de uno mismo. (2015, pág. 21)

La vaca y el cuerpo femenino se han encontrado en asociaciones desafortunadas. Los cuerpos gordos han sido negativamente señalados por su similitud con la morfología del rumiante, produciendo

un desprecio de ambos seres, la mujer y la vaca, a causa de su exceso, su desmesura, su volumen, su parsimonia, en una sociedad que valoriza (mercantiliza) lo opuesto: la delgadez, la modestia, la eficacia, la productividad y la velocidad. Masson le da la vuelta a esa significación cuando reconoce que allí opera una deshumanización, un procedimiento del lenguaje típico del colono que animaliza a su otro para dominarlo, para justificar su violencia. "El cuerpo gordo es un cuerpo colonizado" (2015, pág. 11), pero no solamente; en la epistemología rumiante es un signo de rebeldía que se opone a los trajines del mundo cada vez más acelerado y superficial, *light*, con rituales digestivos que admiten pausas, asimilaciones, incorporaciones, reciprocidades. El rumiante presta atención a los efectos de lo que ingiere sobre sus fibras y siente que cada incorporación es una ampliación de su propia existencia.

Esta epistemología rumiante es muy sugerente; controvierte las formas dominantes de producción de conocimiento, ahora que se privilegia su *pertinencia* sobre su potencial emancipador.

> […] la función de la universidad hoy día ya no es educar sino investigar, lo cual significa: *producir conocimientos pertinentes*. Los profesores universitarios se ven abocados a investigar para generar conocimientos que puedan ser útiles a la *biopolítica global* en la sociedad del conocimiento. De este modo, las universidades empiezan a convertirse en microempresas prestadoras de servicios. (Castro-Gómez, 2007, pág. 85).

Aunque el de Lucrecia Masson es un texto corto, contiene una interesante crítica a esa *semiótica política de la representación* de la que hablé antes. El acto de ventriloquia en el cual el hombre, como universal, **habla por** la naturaleza, entonces por la vaca y por la mujer gorda, es trascendido cuando el sujeto epistémico rumiante subvierte la relación poder-saber con articulaciones provisionales y alternativas (mujer-vaca) que posibilitan la creación de historias propias a quienes, vilipendiados por la tradición epistemológica dominante, se les negó la palabra. Según Masson "necesitamos nuevos modos de nombrar, arrebatar la posibilidad del relato a quienes cuentan nuestra historia. De ahí que la epistemología rumiante apuesta por que es posible pensar y generar relatos, desde otros lugares. Desde la frontera" (pág. 17). Es así como la confluencia entre las prácticas de producción de conocimiento y las de construcción del mundo hacen de la epistemología rumiante una teoría encarnada.

Reclamar la lengua, transgredir el estilo

En la pedagogía crítica, radical y anticolonial descrita por bell hooks, cercana a la teoría pedagógica de Paulo Freire, se reclama una *conciencia de cuerpo en el aula*, precisamente porque, dice hooks, quien ostenta más poder tiene el privilegio de negar su cuerpo (de descorporizar su hacer) y así ratificar la escisión dicotómica entre mente y cuerpo. Se pensaba que las condiciones del ser podían interferir en el proceso de enseñanza (tanto como en el de la producción científica), actuar como obstáculo epistemológico, pero, contrario a eso, la presencia del/a profesor/a como cuerpo en el aula significa reconocer el efecto total que produce en el desarrollo del/a estudiante, que trasciende lo intelectual (basado en la permanente transmisión oral) y redunda en cómo ese/a estudiante se relaciona con la realidad, más allá del espacio educativo. Cualquier pedagogía crítica

feminista se rehusará a participar de esa escisión mente-cuerpo, de ahí su insistencia en reconocer la presencia y la voz de todos/as los seres implicados en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, se hace indispensable crear entornos de aprendizaje donde todos/as cuenten, sin caer en el modelo liberal que celebra la diversidad cultural y el multiculturalismo con inclusiones instrumentales en los temarios curriculares o usando a los estudiantes como "informantes nativos" (hooks, 2021, pág. 65) de su condición de minoría etiquetada.

Aunque es innegable la diversidad del estudiantado universitario[19], también es cierto que persiste una tendencia a obviar cuestiones de raza, sexo-género y clase al interior de los programas, privilegiando un tipo de pedagogía que no cuestiona los sesgos de la tradición de pensamiento que reproduce. Si "la blanquitud puede dejar de ser la norma ética en el marco del aula en todos los niveles educativos" (hooks, 2021, pág. 63) entonces se hace indispensable cuestionar las lealtades identitarias (de raza, género, clase, nacionales, familiares) y aceptar eso que las políticas coloniales del olvido han ocultado de/en los cuerpos con barnices homogeneizantes; marcas en la piel de "las múltiples e irresueltas capas de pasado no digerido, que surgen como "furia acumulada" (Bloch) pero también como bricolaje barroco y subversivo" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 295).

Las diferencias no deberían ser un problema al interior de las aulas, al contrario, un espacio de aprendizaje se transforma cuando se saca provecho del encuentro de diferentes formas de ser y conocer; esa diversidad tiene la potencia de "crear extrañamiento donde antes no lo había" (hooks, 2021, pág. 65), de ampliar el universo de referencia de los sujetos y, además, de llevar al profesorado a transformar sus estilos pedagógicos y a afrontar el desafío del multiculturalismo, incluso en escenarios donde la composición del estudiantado aparenta homogeneidad y reina la "blanquitud".

Según hooks, las voces, lenguas y hablas en coexistencia en el aula trastocan la supremacía del estándar, del lenguaje oficial, académico o convencional y, consecuentemente, introducen una incomodidad para quienes se declaran defensores/as del lenguaje (materno o primario) que se ha generalizado e incorporado a fuerza de doctrina. Esa incomodidad resulta de la imposibilidad de entender lo que se dice (lo que se quiso decir), de aprehender al otro a través de un sentido compartido, sin embargo, hooks considera que esas circunstancias también son propicias para el aprendizaje pues son la ocasión para "escuchar sin dominio, sin poseer ni dominar el habla mediante la interpretación" (2021, pág. 194).

> Sugiero que podemos aprender de los espacios de silencio tanto como de los espacios de discurso, que en el acto paciente de escuchar [al otro] podemos subvertir esa cultura del frenesí y del consumo capitalistas que exige que todo deseo sea inmediatamente satisfecho o podemos trastocar ese imperialismo cultural que apunta a que solo es digno de ser escuchado quien habla en [lenguaje] estándar. (hooks, 2021, pág. 196)

Así como Silvia Rivera Cusicanqui sugería aprender un lenguaje indígena para provocar una ruptura epistemológica y Lucrecia Masson operar una apropiación radical de las palabras y trastocar los sentidos asociados a ellas para que emerjan muchos relatos posibles; bell hooks, reclama la lengua como *lugar en el que hacerse sujeto*

19 Al menos en una universidad regional como la Universidad del Valle.

(2021, pág. 190). Hablar el lenguaje del opresor significó para las poblaciones africanas esclavizadas (despojadas de sus códigos, sus lenguajes, sus historias y su cultura) la posibilidad de resistir, de ser con otros en un contexto de dominación. No por nada estas autoras, a su manera, construyen un aparato discursivo que incorpora palabras indígenas, prácticas animales y argot negro para crear una constelación de sentido que solo es posible en la transgresión del estilo dominante y normativo. De ahí que el conocimiento que encarnan es crítico, parcial y situado, capaz de motivar otras formas de ser y otras formas de vivir.

> La potencia de esta habla no es únicamente que posibilite la resistencia frente a la supremacía blanca, sino también que forja un espacio para la producción cultural alternativa y para las epistemologías alternativas: otras maneras de pensar y conocer que fueron cruciales para la creación de una visión del mundo contrahegemónica. (hooks, 2021, pág. 193)

Para clarificar cómo el conocimiento encarnado motiva transformaciones radicales basta con entender el trauma que, según bell hooks, significó para ella pasar de la escuela segregada a aquella que pretendía la integración racial. Cuenta hooks (2021) que, en la escuela exclusiva para niños/as negros, "enseñar (educar) era un acto fundamentalmente político, porque estaba arraigado a la lucha antirracista" y aprender "era un acto contrahegemónico, una manera fundamental de resistir a cualquier estrategia de colonización racial blanca" (pág. 24). En la escuela blanca, al contrario,

> […] el conocimiento de repente solo consistía en información. No tenía ninguna relación con cómo vivíamos o con cómo nos comportábamos. Ya no estaba conectado con la lucha antirracista. Transportados en autobús a colegios blancos, pronto aprendimos que lo que se esperaba de nosotros era obediencia, no una ferviente voluntad de aprender. Demasiado afán por aprender podía interpretarse fácilmente como una amenaza a la autoridad blanca. (hooks, 2021, pág. 25).

De modo que, propender por una educación que no afiance ningún tipo de dominación ni tenga como vocación formar en obediencia a la autoridad es una motivación que deriva de formas antipatriarcales y anticoloniales de producción de conocimiento, que a su vez engendran prácticas politizadas y situadas de enseñanza-aprendizaje en relación activa y permanente con espacios analíticos y culturales de oposición. La universidad está en mora de comprender eso.

Hay una forma de organización y comprensión del mundo que deviene de la colonización europea, fundamentalmente jerárquica y opresiva, que inaugura la superioridad racial y de género del hombre blanco europeo con respecto a los otros seres. Las mujeres y las personas racializadas como negras e indígenas se constituyeron como signos culturales de una relación de dominación dicotómica donde la razón es la cualidad ontológica por excelencia. Entonces, si el hombre blanco europeo es un ser racional, *lo otro* que es diferente a él, no lo es, y además es significado en su estado primario y natural, lo cual justifica su tutela y domesticación permanentes, y múltiples formas de violencia.

Tanto el género, la sexualidad y la raza son significaciones culturales históricas colocadas reiterativamente sobre ciertos cuerpos con el fin de sostener el orden dado a las cosas en un sistema social moderno colonial y capitalista que suprime las ambigüedades y los antagonismos. Inauguran una diferenciación ontológica que encuentra su legitimación en las elaboraciones discursivas del conocimiento tecnocientífico, indispensable para afianzar, además, una relación de dependencia que motiva las aspiraciones y los deseos por alcanzar ese nivel de desarrollo y modernidad que emana del logos masculino y europeo.

Ahora, quise llegar a las prácticas de producción de conocimiento que devienen de esa supuesta diferenciación ontológica entre unos y otros, que tiene a la modernidad como modelo cognitivo, y especialmente a la Universidad como un recinto que reproduce una mirada colonial sobre el mundo, justamente porque en mi trayectoria como estudiante se gestaron varios complejos que, después de todo, tienen que ver con la forma en que ese legado colonial se hizo efectivo y actuante en mí y en mi entorno[20]. Pero, además, siendo consciente de que, como dice Butler (1998), la propia existencia de los cuerpos fisura y desestabiliza cierto número de ficciones sociales prevalentes y coactivas que se nos revelan aparentemente naturales y prediscursivas, creo que la Universidad aloja en sus grietas la posibilidad de subvertir, aunque sea parcialmente, algunas de esas ficciones cuando propicia el encuentro y la articulación de entidades y saberes diferentes.

De eso va en adelante este recuento, de explorar las condiciones de posibilidad para cuestionar la tradición de pensamiento al interior del diseño y desarmar la distancia epistémica, pero sobre todo ontológica, que media las relaciones sociales en el entorno universitario, especialmente, recurriendo a las apuestas políticas de sociedad feministas y decoloniales que están disputándole el presente al modelo cultural dominante, a través de alternativas transformadoras. En este caso, desde unos diseños en plural y disidentes.

20 Ahora evidenciándolo desde el rol de profesora.

EMERGENCIAS. DISEÑOS EN PLURAL

> *Frente al poder no te empoderas, frente al poder te rebelas.*
>
> (Galindo, 2020)

DESCOLONIZAR

En mi intención por comprender qué pasaba con el diseño, si estaba en un estado de crisis como efecto colateral de la crítica a la *colonial modernidad* (Segato, 2011), al supremacismo blanco y al patriarcado, al heterosexismo, al capitalismo (su vertiente neoliberal) como sistemas de dominación y poder implícitos en sus prácticas de producción y configuración de mundo, empecé a identificar y a rastrear indicios de reposicionamientos emergentes, polifónicos y diversos, con respecto a la tradición epistemológica y metodológica del diseño. Esas búsquedas me condujeron a escenarios donde se hablaba de descolonización, de feminismos y de formas otras de mundialización. Encontré un amplio espectro de acciones y productos que funcionaron como insumo para abordar mis preguntas: ¿Qué pasa con el diseño cuando se considera su papel en la creación y recreación de un mundo bajo el dominio de una cultura que, a través de procedimientos y dispositivos muy cuestionables, organiza la vida, en tiempo y espacio, a partir de sí misma, constituyéndose como punto de referencia global de civilización, modernidad y desarrollo? ¿Qué está siendo alternativa y resistencia a la dominación y hegemonía cultural de unos sobre otros? ¿Quiénes están promoviendo re-semantizaciones del discurso y reorientaciones de las prácticas del diseño y cómo esto puede incidir, aportar y transformar las pedagogías del diseño al interior de los programas universitarios?

En este apartado me propongo dar cuenta de distintas iniciativas que se ocupan (o son y están del lado) de las emergencias y las alternativas al canon. Me interesa detenerme en los giros hacia la descolonización y despatriarcalización del ser y del hacer en prácticas de creación e imaginación colectiva, que involucran encuentros y diálogos inter-trans (culturales, epistémicos, territoriales, subjetivos, comunitarios), con énfasis en cuestiones que atañen al quehacer pedagógico e investigativo. De manera general esta selección de referentes tiene en común la crítica al diseño moderno, así como un sentido de justicia con el que resarcir siglos de violencias, desigualdades y desprecios que han sometido y marginalizado a humanos y no humanos por todo el mundo, haciendo cada vez más inviable su vida al empeorar las condiciones básicas de su existencia y cooptar sus capacidades para reproducirla en dignidad.

Redes entre singularidades

Quien sin lugar a duda ha influenciado mi camino por los estudios críticos del diseño es Arturo Escobar, reconocido como uno de los pensadores que más ha propiciado eso que él mismo llama "conversaciones interepistémicas" (2018) en torno al diseño. Escobar sostiene la hipótesis de que en la actualidad emerge un campo transnacional de estudios críticos en diseño como espacio para pensar y defender la vida, en la confluencia o como resultado de tres aspectos:

1. las tendencias hacia una reorientación de la teoría y la práctica del diseño promovidas por la conciencia crítica de algunos/as diseñadores/as ante la crisis planetaria y su disposición por concebir un diseño desmarcado de la centralidad histórica del pensamiento y la cultura europea (el eurocentrismo y los demás *ismos* derivados).
2. Un encuentro más horizontal entre los discursos sobre el diseño provenientes del Sur/Oriente global y el Norte/Oc-

cidente global, que sigue evidenciando tensiones en torno a la comprensión de la modernidad (las modernidades), las implicaciones del lugar de enunciación del diseñador y las nociones de comunidad y lo común.

3. El diseño autónomo como una de las propuestas alternativas al canon que, en el campo transnacional de estudios críticos, instala *la autonomía* como principio de diseño, en apoyo a y compromiso con las luchas en defensa de la vida y del territorio, en contra del extractivismo global y la colonialidad, cuyo objetivo fundamental es la realización de lo comunal y "la reconstitución de una ontología, ética y práctica del cuidado en relación con lo que debe ser diseñado y cómo" (Escobar, 2017, pág. 3).

En este asunto de los estudios críticos de diseño, Escobar está enlazado con una red de emergencias que logré identificar y mapear[21]. El *Diseño para la transición* (Design School, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pensilvania), el *Diseño ontológico* (Tony Fry y Anne-Marie Willis), el *Diseño para la innovación social* (Ezio Manzini), el *Diseño del sur* (Fernando Álvarez y Alfredo Gutiérrez), el *Alter-design* (Daniel Lopera y Hernán López), la *Descolonización del diseño* (Ahmed Ansari, Danah Abdulla, Ece Canli, Mahmoud Keshavarz, Matthew Kiem, Pedro Oliveira, Luiza Prado, Tristan Schultz) y el *Diseño decolonial* (Rolando Vásquez), son algunos de los nodos que Escobar conoce, reseña y con los cuales interactúa.

21 En el apartado *Comunidades de práctica* me ocupo de la particular manera en que se expresan esas emergencias localmente, a partir de conversaciones que sostuve con profesores/as universitarios/as.

La suya, como decía antes, es una apuesta por pensar el diseño en clave de creación de condiciones para la vida en autonomía. Su texto, *Autonomía y diseño*, es abundantemente ilustrativo a propósito de la necesidad de ver y entender las consecuencias devastadoras del diseño moderno, "fundamental para la creación sistemática de la insostenibilidad y la eliminación de futuros" (Escobar, 2019, pág. 70). A partir de un análisis crítico a la modernidad, Escobar señala que la tradición racionalista ha modelado y orientado las maneras de pensar y de ser de la gente a través de un sistema de creencias que se organiza en torno al individuo, a lo real y objetivo, a la ciencia y a la economía de mercado. Como consecuencia, un tipo de ontología particular (la de los individuos, el conocimiento experto, los mercados, la acumulación, la dualista) se hace dominante, dotando a occidente con la capacidad de "ser 'el mundo' y someter a los otros a sus reglas, a un estado secundario o a la no existencia" (2019, pág. 104). Según Escobar, la práctica de diseño desciende de la tradición racionalista y participa, como tecnología política, de los proyectos destinados a instalar la civilización, la modernidad y el desarrollo allí donde la colonialidad del poder (la clasificación jerárquica de las diferencias) ha suprimido, devaluado, subordinado y destruido formas de existencia otras.

Si el diseño moderno ha estructurado una forma dominante de ser y estar en el mundo en detrimento de otras, y sus prácticas de producción de la realidad están alineadas con el proyecto moderno colonial occidental, el diseño autónomo está del lado de la parte subordinada y reprimida que produjo ese proyecto. Para Escobar "la autonomía describe situaciones en las que las comunidades se relacionan entre sí y con otros mediante el acoplamiento estructural

con la conservación de su autopoiesis" (2019, pág. 198), es decir, aquellas donde grupos o configuraciones de entidades vivas sostienen una autoproducción continúa de las condiciones indispensables para existir. Surge de su propuesta un nuevo pensamiento de diseño entreverado con la comunalidad, la política subalterna, las expresiones autonómicas y las alternativas al desarrollo, la pluralidad, la auto-organización, la relacionalidad, el cuerpo-territorio; una *práctica política localizada* que se compromete con la voluntad de enmendar, sanar, cuidar, recuperar, acoger la vida, allí donde ha prevalecido a pesar de la violencia y la opresión.

A propósito de la autonomía y la noción de autopoiesis, retomada por Escobar de la propuesta enactivista de los chilenos Francisco Varela y Humberto Maturana, Aura Cruz (2021) propone una ampliación a la formulación teórica del diseño autónomo a partir de la noción de *afectividad* de Suely Rolnik y la *ontología del devenir* de Gilbert Simondon, interrogando *cómo es posible el pluriverso como entretejimiento ontológico en el marco de la autonomía de los mundos.* Cruz detecta una contradicción entre autonomía y relacionalidad: según ella, Escobar opone al supuesto moderno de establecer un único mundo y subsumir toda realidad a sus lógicas la idea del *pluriverso*, el entretejimiento de muchos mundos o red entre singularidades que "crean ontologías concretas en función de su circunstancia corpórea y de lugar" (2021, pág. 5). Ahora, la autonomía, en un escenario donde las singularidades son canceladas por la generalización y universalización del saber y del ser, es "la defensa que emprenden los otros mundos por su existencia y por su derecho a autodeterminarse frente al mundo moderno, el cual los ha invisibilizado y condenado a la servidumbre y/o a la extinción" (pág. 6). Y ahí es donde Escobar, dice Cruz, recurre al marco de la *enacción* (de Varela y Maturana) como forma de cognición entre los agentes y el mundo, donde la percepción y la acción confluyen en la "capacidad de autoproducirse continuamente sobre la base del mecanismo de autopoiesis" (pág. 7). El problema que identifica Cruz radica en que bajo este modelo cognitivo el poder de determinación de la realidad está en un solo lado de la experiencia viva, en el agente, y el entorno aparece en una posición secundaria.

> […] la operación fundamental de todos los seres vivos reside en la capacidad de organización autónoma que permite actuar efectivamente en su entorno para mantener su existencia y para desplegar su desarrollo. La organización consiste en un sistema interno de relaciones que, de perderse, produce la muerte. Para que este sistema se mantenga se deben respetar ciertos criterios de conservación de la organización que establecerán los límites y formas de relación con el entorno: su acoplamiento estructural. En este acoplamiento la unidad autopoiética (organismo) determina la relación, no el entorno. (Cruz Aburto A. , 2021, pág. 7)

En este punto la contradicción se manifiesta en el hecho de asumir la posibilidad de un pluriverso basado en la relacionalidad de lo que existe, replicando el posicionamiento dualista sujeto-objeto, donde el agente tiene la capacidad de autodeterminación sobre el entorno, desconociendo que "el ambiente también contiene posibilidades singulares y no sólo el organismo posee destrezas" (pág. 8). Ante esta contradicción, Cruz propone el enfoque de la psicología ecológica, cuyo objetivo es dar cuenta de la cognición a través del concepto de *affordances*. Estos son sistemas relaciones emergentes que "resultan de la articulación entre aspectos ambientales (socio-materiales) y las destrezas y habilidades disponibles en una forma de vida" (pág. 8).

Desde este enfoque se reconoce que la información del ambiente (aquel que tiene sentido para el agente) es indispensable en el proceso cognitivo ya que

> las affordances de la psicología ecológica plantean una relacionalidad más franca que la propuesta de la unidad autopoiética del enactivismo, al proponer una categoría relacional que no es ni objetiva ni subjetiva y que cobra sentido en el encuentro del agente y el ambiente. (Cruz Aburto A., 2021, pág. 8).

Ahora, a pesar de que la noción de *affordances* logra "reestablecer la horizontalidad entre agente y ambiente" (pág. 9) que no tenía la de autopoiesis, Cruz duda que eso sea suficiente para lograr la relacionalidad entre agentes diversos con mundos perceptivos diferentes. Por eso plantea que para que haya relación entre mundos diversos manteniendo la posibilidad de que estos sean autónomos es necesario la *transmutación* de las formas de vida en relación, es decir, que las interacciones hagan posible el "advenimiento de nuevas individuaciones sucesivas, nuevos despliegues" (pág. 11). Tales interacciones, en el marco de la *ontología del ser en devenir* a la que recurre Cruz[22], están mediadas por la transmisión dinámica de la *información* que vincula individuo y medio asociado. Volviendo al planteamiento de Escobar, para Cruz es insuficiente que sea a través de un proceso fundamentalmente epistémico (la traducción y diálogo de saberes) como se logre entretejer a las comunidades, las cuales poseen una ontología singular.

> La cognición da lugar al mundo propio, es un proceso de diferenciación, no de entrelazamiento. Pretender encontrar por medio de la cognición el principio de lo común es un sinsentido, y puede dar lugar a la dominación por la vía de la subsunción (su proceso fundamental), con la ilusión de haber encontrado conceptos universales. (Cruz Aburto A. , 2021, pág. 12).

Según Cruz, es en la afectividad que "la interioridad se autotransformará por efecto de su resonancia con el medio asociado", o sea que el acto de *creación de sí* es posible por lo que hay de común con ese medio (la exterioridad). Entonces "en el panorama de la afectividad ya no se trata de organizar y dar forma al mundo (como en la percepción-acción), sino de transmutarse con él para dar lugar a una nueva individuación (y un nuevo medio asociado)" (pág. 12). En este punto la ampliación que sugiere la autora tiene que ver con considerar que las comunidades que conforman el pluriverso están permanentemente haciendo la tarea de comprensión del mundo en un proceso de percepción y acción que involucra de manera horizontal a los agentes y al ambiente, que se estabiliza, digamos, una vez tiene la forma del hábito, la costumbre y la normalidad; pero, cuando esa estabilidad se debilita, es la *afectividad-emoción*[23] ante la emergencia lo que provoca una mutación: "la afectividad es el proceso que vehicula la relacionalidad al interior de cada subsistema (individuo-medio asociado)" (pág. 14), es un encuentro de fuerzas vitales que se trastocan ontológicamente.

22 La autora retoma la propuesta de una ontología del devenir de Gilbert Simondon, principalmente del texto *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* (2015).

23 Dice Cruz: "La afectividad-emoción corresponde a la mutación a partir de la transducción entre individuo y medio asociado. Ninguno de los dos quedará igual después de esta experiencia: mutuación dirá el colectivo Diseño Detonante" (2021, pág. 13)

> […] para la formación de un común con otros mundos no es necesario recurrir a nuestras bases identitarias (en donde habitan nuestros saberes). El ámbito de emergencia de lo común no está en hacerse parecido, ni en subsumirse a una de las lógicas rivales, sino en encontrar aquello que en nosotros aún no está determinado, aquello que revela contradicción afectiva, y que sólo en el encuentro performativo con otro se resolverá. Este proceso no nos dejará siendo los mismos, pero tampoco seremos devorados en la heteronomía. Siendo singulares, podremos entretejernos con otros. (Cruz Aburto A. , 2021, pág. 15).

Es así como Cruz plantea un *Diseño ontológico transindividual* donde haya lugar para "hibridaciones ontológico-afectivas –y no meramente epistémicas ni instrumentales–" (pág. 17) manteniendo el principio de la autonomía, en tanto capacidad de creación y autodeterminación identitaria, a través de la percepción-acción, y en tanto capacidad de interpelación, autoreflexión y transmutación (devenir con) en el encuentro con aquello que llega de afuera por el camino de la afectividad y la emoción.

Formas alternativas y relacionales de gobierno

Ahora, la ampliación que se propuso hacer Aura Cruz sobre los conceptos autonomía y relacionalidad, aunque interesante teóricamente, llega a un lugar que, considero, ya había sido contemplado por Arturo Escobar, en estrecha cercanía con otros/as autores/as y actores sociales. Aunque no es mi propósito construir un alegato a favor o en contra de ambas partes, en honor a mi propia lectura de *Autonomía y diseño* quiero señalar que la transmutación es, con otro nombre quizá ("cambiar las tradiciones tradicionalmente" (2019, pág. 197)), el principio rector de la noción de autonomía que encuentro en Escobar. En su planteamiento, la autonomía que reclaman los movimientos sociales en América Latina (desde donde Escobar está hablando) "no solo implica una crítica de la democracia formal y de las nociones de autogobierno dentro de un régimen de Estado sino un intento verdadero por construir una forma totalmente diferente de gobierno anclada en la vida de la gente, una lucha por la liberación más allá del capitalismo y por un nuevo tipo de sociedad en armonía con otros pueblos y culturas" (2019, pág. 197). La creación de una *forma totalmente diferente* no puede darse desde el aislamiento de quienes medianamente han logrado vivir al margen del sistema global dominante, no solo porque esa ambición podría volverse, de nuevo, un proyecto de vida social y política heterónomo donde, según Escobar citando a Gustavo Esteva, "las normas son establecidas por otros (a través del conocimiento experto y las instituciones); se las considera universales, impersonales y estandarizadas y se modifican a través de la deliberación racional y la negociación política" (2019, pág. 197), sino porque iría en contra del mantenimiento de modos relacionales de existencia que fundamentalmente "incluyen tipos de relaciones entre las personas, relaciones con la Tierra y con el mundo sobrenatural, formas de producción, conocimientos y prácticas de crianza de plantas y animales, prácticas curativas, etcétera, que no asumen la preexistencia de entidades separadas y distintas" (2019, pág. 198).

Así las cosas, como "la autonomía implica una condición ontológica de ser comunal" (2019, pág. 199), es la relacionalidad lo que hace a esa condición ontológica comunal, es decir, no se es autónomo sin reconocer la interdependencia radical de todo lo que existe y

precisamente porque *todo lo que existe* tiene agencia, la autonomía es una constante y permanente armonización entre las múltiples fuerzas que ejercen entre ellas las entidades existentes (incluido el entorno). Ahora, coincido con Aura Cruz en que reducir la relacionalidad a una operación epistémica entre diferentes es un sinsentido, pero no creo que sea la forma que se privilegia en el planteamiento de Escobar, sobre todo porque el problema al que se enfrentan las *sociedades en movimiento* por la autonomía no es otra cosa que la "destrucción de los mundos comunales por parte de la globalización neoliberal" (2019, pág. 199). Es decir, el modelo de sociedad actual le está costando la vida a personas concretas, está devastando extensiones de tierra sin distinción de especie con consecuencias tan visibles como irreversibles. No basta entonces con alcanzar la diversidad epistémica y hacer de ella el principio que guía las interacciones que habilitan la co-existencia. Una política de articulación que trascienda lo local y tenga potencialidad global necesita una "compleja geopolítica inter-epistémica e inter-ontológica [para] crear territorialidades alternativas que les permitan, en cierta medida, articular territorio, cultura e identidad como estrategia de reconocimiento de sus derechos y de defensa de sus mundos-vida" (2019, pág. 201). En síntesis, lo que está en juego son modelos de mundo disímiles, con condiciones de realización dispares, que tienen que hacer algo más que una concesión racional e instrumental para no caer en la pulsión de dominación colonial de una sola entidad sobre todo lo demás. Y para mí, eso *de más* que propone Escobar es la realización de lo comunal.

> La propuesta no es un llamado por una nueva hegemonía sino por el fin de la hegemonía de cualquier sistema para abandonar los universales de la modernidad y entrar en el pluriverso de la interculturalidad como una manera de construir relaciones más simétricas entre las culturas. Para lograr este objetivo se requiere, quizás, una refundación de las sociedades del continente sobre la base de otros principios de sociabilidad. (Escobar, 2019, pág. 206).

Diálogos y actos descoloniales: la revelación del otro

En un texto titulado *¿Monólogos interculturales o diálogos descoloniales?* Karina Ochoa Muñoz (2021) expone, al reflexionar sobre diferentes encuentros entre mujeres del sur global, las dificultades de lograr desmarcarse de las formas de interacción y enunciación que priman dentro del orden moderno-colonial, en las cuales se "profundiza el sentido de *singularidad* que nos hace tan particulares que resulta imposible reconocernos (en interdependencia y) como parte de un todo (o sea de una existencia común)" (Ochoa Muñoz, 2021, pág. 215). Según la autora,

> Los principios de la modernidad-colonial están fundamentados en una forma de entender, hacer y relacionarnos en el mundo que imposibilita los diálogos interculturales; y, por tanto, la forma en la que enunciamos se sostiene en una relación particular que entorpece el reconocimiento del otro/a como alteridad (2021, pág. 221).

Esa relación es la que, desde la lógica de la modernidad, se establece entre un *Yo* y un *otro* que es exterioridad y en tanto tal, es aprehendido como cosa u objeto, "definido por lo que el «yo» cree de este" (pág. 221), sin posibilidad de ser reconocido (el otro/a) como alteridad. En palabras de Ochoa: "uno de los problemas del proyecto de la modernidad es que constituye el mundo de las relaciones desde

un «yo-egóico-individualizado», donde todo lo que aparece fuera de él es convertido en objeto; por tanto, con quien el «yo» pretende dialogar es un objeto que no es un inter-locutor/a válido/a sino una «cosa», un objeto" (pág. 221). Ochoa reconoce que ante esta forma fundante de relación no hay posibilidad de dialogo, pues al considerar al otro/a como un objeto se lo despoja de su capacidad de razón y por lo tanto se lo somete a la razón del Yo, entonces una *desigualdad jerarquizada* precede al diálogo (pág. 223); a esto la autora le llama "el principio de extermino" (pág. 222) de la dominación colonial: no se anula otra razón (desconocida hasta ese momento), sino la razón del otro (retomando a Dussel en Ochoa, 2018).

En consecuencia, Ochoa sugiere que esa relación Yo-otro/a debe ser desestructurada y que la manera de hacerlo es a través de actos descoloniales donde "la otredad se hace común a mí a pesar de que en primera instancia aparezca como mera exterioridad" (2021, pág. 223). Y justamente ahí quería llegar. Cuando una de las partes en relación dialógica deja de recrear procesos de cosificación sobre la otra y simplimente accede a lo desconocido y permite que esta se revele en su alteridad, surge una nueva vinculación: un *Nos-otros*, dice Ochoa.

> Está de más decir que cuando –en el proceso dialógico– el «otro» se me revela, entonces ya no estoy en un lugar en donde mi «Yo egoíco» se mantiene como única razón y horizonte de sentido para mi mundo. En este punto, el acto de revelación del «otro/a» que –nos hace comunes– configura un «Nos-otros», que abre el terreno para la configuración de la «común-unidad». La comunidad sólo se hace posible desde el «Nos-otros», pues éste se convierte en un principio movilizador del acto de revelación hacia la realización de lo común. Esta es la clave de un verdadero diálogo descolonial. (2021, pág. 224).

Esto para decir que como la forma de relación *sujeto-objeto* es fundante del orden moderno-colonial y se ha vuelto hegemónica, ampliamente difundida e instalada, el influjo crítico que ha llevado al diseño a revisar esa relación en su interior ha provocado el surgimiento de alternativas que adhieren a procesos de descolonización de las relaciones objetivantes y cosificadoras que predominan en sus prácticas. Varias propuestas, incluida la que comenté de Arturo Escobar y las que trataré a continuación, persiguen esa forma de diálogos decoloniales donde, como señala Karina Ochoa, es indispensable "reconocer las formas como operan esos fundamentos moderno-coloniales y sus reglas; y […] desmantelar los múltiples procesos que se entrecruzan en el legado colonial-imperial que opera en las formas de conocimiento, de acción política, de organización social, de subjetividad, y –en general– de existencia" (pág. 223).

Los casos #1: reformista y radical

Decolonising Design es un colectivo de académicos e investigadores que crearon una plataforma web para discutir sobre la teoría, la práctica y la pedagogía del diseño, orientadas al mantenimiento de un sistema globalizado de poder (anglocéntrico/ eurocéntrico) construido a partir de imperativos coloniales que han ido socavando la diversidad onto-epistémica con procedimientos como la esclavización, la opresión, la marginalización, la subalternización, incluso, la eliminación física y simbólica de las diferencias. Este colectivo parte del reconocimiento de la política implícita en las prácticas del diseño, entonces cuestiona el papel de los productos de la actividad del

diseñador/a en el mantenimiento y la reproducción de una mirada colonial sobre el mundo, y más allá de sugerir medidas de mejora, propende por descolonizar los estudios y las investigaciones de diseño y por una transformación radical de los sistemas sociopolíticos en los que este se integra institucionalmente. Esto con la expectativa de que otras condiciones ecológicas, sociales y tecnológicas viabilicen el pluriverso (en términos ontológicos y epistémicos).

> Decolonizing design implica algo más que amplificar intereses y preocupaciones que han sido marginalizados dentro de los discursos dominantes en los estudios de diseño. Si bien esto es importante, descolonizar el diseño también implica desafiar las formas, las convenciones, las gramáticas y el lenguaje dominantes a través de los cuales se expresa y divulga el conocimiento sobre el diseño en investigaciones y trabajos en curso. En otras palabras, es un proyecto radical más que reformista, organizado menos en torno a una lucha por la inclusión y representación de la diferencia y la marginalidad dentro de las formas coloniales, que en torno a la perturbación y desestabilización de formas –difusas, naturalizadas y habituales– que instalan relaciones coloniales de poder. (Schultz, y otros, 2018, la traducción es mía).

Su enfoque epistemológico sigue el principio decolonial y feminista que reconoce que la producción de conocimiento es una actividad situada y relacional, y que en ella están implicados diferentes cuerpos, territorialidades y sistemas de poder-saber. Los miembros del colectivo están comprometidos/as con temas como la política de movilidad y migración, el conocimiento indígena, la lucha de clases, los problemas de género, la diversidad sexual, el desmantelamiento del racismo estructural y el devenir respetuoso con otras formas de vida humanas, no humanas y alterhumanas (Schultz, y otros, 2018). En 2018 se les encargó la edición de un número especial de la revista *Design and Culture* titulado *Decolonizing Design*, lo cual, más allá de lo anecdótico, evidencia que la descolonización del diseño es un tema en creciente discusión.

Ejemplo de ello es **Decolonising the Arts Curriculum**, una iniciativa en curso que interroga las prácticas pedagógicas que sostienen desigualdades estructurales en la educación superior. Decolonising the Arts Curriculum involucra estudiantes y profesores de la Universidad de Artes de Londres (University of the Arts London) quienes manifiestan una preocupación latente por las disparidades que enfrentan los estudiantes internacionales racializados en el campus y por currículos académicos que no los tienen en cuenta. Sostienen que, a pesar de que se cree (en el Reino Unido) que el mundo está en una etapa pos-colonial y pos-racial, las percepciones y mentalidades coloniales están instaladas en la estructura institucional y que por eso el sistema de educación superior sigue marginalizando y discriminando a ciertos grupos sociales. Esta propuesta produjo dos publicaciones tipo fanzine que recogen diferentes expresiones sobre lo que significa la descolonización en ese contexto, que funcionan como herramientas de sensibilización y detonadoras de conversaciones[24].

En el Fanzine #1 la descolonización es descrita como un proyecto preocupado por abordar la devastación y la violencia física y simbólica que los imperios europeos han perpetuado principalmente en contra de las personas del sur global. En ese sentido, la descolonización del currículo, que se manifiesta en diferentes estratos de la producción y transmisión de conocimiento, se ocupa de destacar

24 Para acceder a los fanzines entrar a https://decolonisingtheartscurriculum.myblog.arts.ac.uk/.

cómo y por qué los modos de pensar, ser, hacer y vivir occidentales se privilegian sobre los conocimientos, estéticas e historias indígenas por considerarlos a priori primitivos, irracionales e irrelevantes para la vida moderna. Se trata de ampliar la conversación más allá de los linderos del eurocentrismo, interrogándose sobre el lenguaje hegemónico, la supremacía blanca y los legados coloniales e imperiales que se expresan en los currículos cuando se universalizan los modos occidentales de habitar y comprender el mundo, dejando por fuera múltiples puntos de referencia cultural, incluidas las historias de vida de un estudiantado visiblemente multicultural y diverso. El contenido del Fanzine #2 responde y desafía las jerarquías basadas en diferencias sociales y provoca reflexiones a partir de los intereses e identidades de estudiantes y profesores/as de la institución.

Los recursos

Para que las intervenciones pedagógicas, curriculares, programáticas y sus expresiones materiales y culturales no repliquen el sistema moderno colonial dominante y sean consideradas decoloniales, es indispensable abordar el descentramiento de la blanquitud o ideología blanca, es decir, del proceso de "despigmentación de la piel y de la conciencia para asimilarse a la supremacía de lo aséptico, puro, luminoso e inmaculado: lo blanco" (Albán Achinte, 2013, pág. 445). **Decentering Whiteness in Design History Resources**[25] es una bibliografía contenida en un documento abierto para propósitos no-comerciales, recopilada por profesores/as del área de historia del diseño en Estados Unidos en respuesta a las demandas de sus estudiantes por conocer las contribuciones de diseñadores/as y estudiosos/as (negros/as, indígenas, suramericanos/as, asiáticos/as) que el relato oficial no incluye en sus programas de estudios.

La selección bibliográfica le apunta fundamentalmente a: centrar la raza y el origen étnico en la enseñanza de la historia del diseño, abordar la historia del diseño como un campo de estudio, mantener una definición del diseño flexible y expandible, sugerir una organización temática en lugar de una cronológica o estilística (como dicta el canon) para los cursos de historia, incluir información completa de la bibliografía, hacer anotaciones sobre las entradas bibliográficas, usar *hashtags* o marcadores para facilitar la búsqueda y la navegación en el documento. El archivo contiene alrededor de 18 temáticas, cada una con un número variable de sub-temáticas y sus correspondientes entradas bibliográficas, la mayoría en inglés.

The decolonizing, [or puncturing, or de-Westernizing, and SHIFTING], Design Reader, 2021-22 edition[26] es un documento similar. Es una recopilación de diversos materiales textuales y audiovisuales que, sin pretender ser exhaustiva, propone *perforar* el canon y hacer que las narrativas del diseño sean inclusivas. También este tiene la intención de expandir el diseño al interrogar las narrativas dominantes y al reflexionar sobre qué se lee, quién construye el relato, quién participa en él, quién no y por qué. No por nada en el primer lugar de la lista está el video de la TED Talk de Chimamanda

25 Para acceder al documento https://docs.google.com/document/d/1KiW2ULDFeIm_OuvwhM2lygxwhoNddrEFk5tYI9zbldw/edit#.

26 Para acceder al documento entrar a https://docs.google.com/document/d/1Hbymt6a3zz044xF_LCqGfTmXJip3cetj5sHlxZEjtJ4/edit.

Ngozi Adichie *El peligro de la historia única* (The danger of the single story)[27] en el cual la escritora nigeriana cuenta que una consecuencia involuntaria de haber leído de niña literatura inglesa y americana fue creer que los únicos personajes posibles de la literatura eran los blancos de ojos azules y que sus historias, a pesar de no serle familiares, eran las únicas que podían ser contadas. Solo cuando conoció el trabajo de escritores/as africanos/as comprendió que gente como ella también podía existir en la literatura y que era posible desafiar sus propias creencias exponiéndose a múltiples historias. "La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, es que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia", dice Chimamanda Ngozi Adichie.

Aunque quienes construyen estos compilados bibliográficos virtuales señalan que allí no está almacenado todo el material disponible para cada una de las temáticas tratadas, no es ni siquiera su intención dar la impresión de que la suya es una tarea acabada, si hay una cantidad considerable de referentes que, a juzgar por los títulos, promueven una discusión sobre el rol de las disciplinas en la colonización y la colonialidad. En uno de los artículos que consulté[28], Dori Tunstall, educadora del Ontario College of Art & Design University (OCAD University) señala que "viniendo del campo de la antropología, hemos pasado por un proceso de autoevaluación y autorreflexión sobre el papel de la disciplina en la colonización, por lo que siempre me sorprende un poco lo difícil que es tener esa conversación en el campo del diseño" (la traducción es mía). Según la autora, la experiencia del OCAD University en relación con la descolonización es significativa. Tunstall cuenta que la universidad sigue un nuevo paradigma educativo promovido por una política de estado que hace de la descolonización un mandato para todas las instituciones educativas. Este consiste en *indigenizar* el currículo "aumentando la representación indígena en contenido y métodos, así como físicamente en el número de indígenas dentro de las instituciones" (la traducción es mía). En la escuela de diseño del OCAD University ese mandato se traduce en un *diseño respetuoso* (respectful design) que requiere "preparar a los estudiantes para comprender las implicaciones culturales de lo que están diseñando, así como para comprender el papel que desempeñan en la creación de cultura al hacer cosas. Eso lleva a cuestiones de ética, justicia social, responsabilidad, apropiación, indigenización y descolonización".

Los principios restaurativos: justicia epistémica e interpretativa

A propósito de reimaginar listas de referentes como una acción asociada a los procesos de descolonización de los currículos, encuentro aquí una intención por reparar los efectos de la violencia epistémica (Pérez, 2019) que han ejercido las disciplinas académicas modernas. La forma de relación *sujeto-objeto*, como decía antes, fundante del orden moderno-colonial, implicó una distinción entre unos y otros, sobre quienes opera, según Pérez, una división del trabajo intelectual

27 Para acceder al video entrar a https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es

28 Para acceder al artículo ***Why can't the U.S. decolonize its design education? What truly diverse + inclusive international programs can teach Americans*** entrar a https://eyeondesign.aiga.org/why-cant-the-u-s-decolonize-its-design-education/

basada en relaciones de poder que determinan quienes son agentes epistémicos y quienes meros objetos. Pues bien, esa dicotomía jerárquica comporta múltiples formas de violencia epistémica que, en términos generales, impiden que los sujetos objetivados participen de las prácticas de construcción e intercambio de sentidos y que sus saberes y sistemas de pensamiento sean omitidos, negados, marginalizados, subordinados… etc. Como consecuencia, los sistemas epistémicos representan "la historia única" y, a pesar de contener varias versiones de esa historia, están empobrecidos, carecen de múltiples historias polifónicas.

Ese principio que llamaré *restaurativo* también lo encuentro en la propuesta de **Design justice** (2020) de Sasha Costanza-Chock, una investigadora y diseñadora trans, no binaria, que apoya los procesos comunitarios que redistribuyen el poder, desmantelan la matriz de dominación y promueven la supervivencia ecológica[29]. El libro que lleva el mismo título es un llamado a atender las crecientes críticas sobre las formas en que el diseño a menudo contribuye en la reproducción de sistemas de opresión, para pasar a comprender el diseño, la tecnología y los cambios sociales en relación con las prácticas cotidianas de activistas y organizaciones comunitarias que se resisten al silenciamiento y la eliminación de sus formas de vida. Costanza-Chock hace un cuestionamiento explícito a los sistemas de sexo-género a partir de su propia experiencia como una persona trans no binaria que se enfrenta constantemente a un entorno diseñado por y para heterosexuales cisgénero.

En la introducción la autora relata un padecimiento difícilmente evidente para alguien que, como dice Butler (1998), siga las convenciones sociales y los arreglos de género de un sistema binario heterosexual. Estando en un aeropuerto en Estados Unidos Costanza-Chock dice sentirse aterrorizada por lo que sabe puede pasar una vez la máquina que escanea los cuerpos de los viajeros en los puestos de control marque el suyo como un cuerpo anómalo. Sabe que un oficial de la Transportation Security Administration (TSA) se acercará para verificar por qué el escáner, operado por otro oficial, arrojó una señal de alerta cuando "los contornos tridimensionales de mi cuerpo, con una resolución milimétrica, difieren de la norma estadística de los cuerpos femeninos tal como los entiende el conjunto de datos" (2020, pág. 3, la traducción es mía). Ella explica que, al presentarse como una mujer no binaria, el operador del escáner selecciona el botón de *mujer* entre las dos opciones posibles -mujer / hombre- de configuración de lectura y reconocimiento corporal. Sin embargo, cuando ella pasa por el escáner la máquina identifica una incongruencia sobre la norma estadística de los cuerpos femeninos que alimenta su base de datos y entonces demarca en la imagen de un cuerpo abstracto en pantalla el área de la ingle. En caso de que el operador seleccionara el botón de *hombre* una vez Costanza-Chock se aproximara al escáner, la máquina reconocería que sus pechos son estadísticamente más grandes en comparación con la forma corporal masculina normativa que también alimenta la base de datos. En ambos casos se activaría una advertencia de anomalía y potencial riesgo para los sistemas de seguridad. Ese era el terror que ella sentía frente al sistema sociotécnico, también porque la alerta conducía a un despliegue inevitable de todo un protocolo de seguridad, no menos aterrador. Y así pasó.

29 Para acceder al trabajo de Sasha Costanza-Chock entrar a https://www.schock.cc/

Lo que ocurre después tiene el mismo carácter: el agente varón que se ofrece para hacerle una inspección, la agente mujer que interviene y primero le pregunta a Costanza-Chock si está de acuerdo con que sea una mujer quien la haga; la fila de pasajeros que observan lo que ocurre a un costado. Para la autora esa situación no es otra cosa que la confirmación de que los artefactos son políticos, producidos bajo el rigor de las normas de un sistema sexo-género binario.

> La base de datos, los modelos y los algoritmos que evalúan la desviación y el riesgo son todos binarios y cis-normativos. La interfaz de usuario del selector de género masculino/femenino es binaria y cis-normativa. La asignación de un agente de la TSA masculino o femenino para realizar la inspección adicional y más invasiva también es cis-normativa y binaria. En cada etapa de esta interacción, la tecnología de seguridad aeroportuaria, las bases de datos, los algoritmos, la evaluación de riesgos y las prácticas se diseñan basándose en el supuesto de que solo hay dos géneros y que la presentación de género se ajustará al llamado sexo biológico (Costanza-Chock, 2020, pág. 4, la traducción es mía)

El sistema sociotécnico está sesgado en contra de un amplio espectro de diferencias y divergencias encarnadas en ciertos cuerpos y subjetividades, por lo tanto, estos se vuelven sospechosos y deben ser sometidos a procedimientos que reduzcan la incertidumbre que producen. Al respecto, Costanza-Chock señala que "el género en sí mismo está racializado: los humanos han entrenado nuestras máquinas para categorizar rostros y cuerpos como masculinos y femeninos a través de lentes teñidos por la óptica de la supremacía blanca" (2020, pág. 5, la traducción es mía) y su preocupación se extiende sobre otros escenarios donde la reproducción de las normas estructuradas por la matriz de dominación margina aún más a aquellos que están en los márgenes. De ahí que la propuesta del Design justice se base en reconsiderar los procesos de diseño y en poner en el centro de las practicas creativas y colaborativas a la gente marginalizada, para así abordar conjuntamente los retos más profundos que enfrentan en comunidad.

Sasha Costanza-Chock hace parte del **Design Justice Network**[30], un grupo interdisciplinar que crea y comparte una definición de diseño regida por principios de justicia, que surgen de imaginar cómo rediseñar el diseño para que aquellos que este margina se conviertan en co-creadores de soluciones y de futuros. En su trabajo establecen vínculos entre la descolonización, el diseño y la sanación (*healing*); recurren a la sabiduría antigua y los saberes ancestrales, al igual que a las nuevas tecnologías, para co-crear en comunidades de práctica futuros más seguros, más justos, más accesibles y sostenibles para todos/as.

> Soñamos con mundos en los que el diseño esté realmente liderado por las experiencias y la lucidez de aquellos que están marginados por sistemas entrelazados de opresión. También sabemos que parir sueños requiere incomodidad e ir más allá de las buenas intenciones. (**Design Justice Network**, la traducción es mía).

30 Para acceder a información del grupo entrar a https://designjustice.org/.

Los principios restaurativos: descolonización de los tiempos existenciales por venir

Desde otro lugar, Frederick Van Amstel, diseñador, educador e investigador de Brasil, también se interesa en el diseño y su relación con los sistemas de poder y opresión. A Van Amstel lo escuché en un evento virtual (*Decolonising Futures in Design Education* al que me referiré más adelante) cuando presentaba la ponencia titulada **Domesticated futures and monster aesthetics**. Allí Van Amstel retomaba la crítica a la colonización europea para señalar que cuando los indígenas fueron considerados salvajes, su domesticación a través de catequesis y educación (jerárquica y doctrinaria) fue un procedimiento ampliamente difundido entre las colonias con fines políticos y económicos: civilizar al salvaje se convertiría en el modo de consolidar la superioridad (sobre todo técnica y tecnológica, según él) de los colonizadores blancos sobre los pueblos colonizados. Lo que justificaba la domesticación de quienes se convirtieron en lo *otro* era su vínculo estrecho con la naturaleza, además el bajo nivel técnico que habían alcanzado y la idea de que su conocimiento (a raíz de su menospreciada condición ontológica) era inferior[31].

Van Amstel advierte que la domesticación de los colonizados, por la que pasa rápidamente en su presentación, es la base para la domesticación del futuro ya que este parece ser imaginable y, sobre todo, viable a través de los avances científicos y tecnológicos de los países desarrollados, los mismos que se han consolidado como potencias económicas, políticas y militares gracias a que han domesticado y sometido a la naturaleza y a la fuerza de trabajo más cercana a ella, o sea, a quienes se les consideró ontológicamente inferiores por su constitución biológica, incapaces de autogobierno y, por lo tanto, objetos del tutelaje y la dominación de hombres blancos. Así las cosas, el futuro de los países más tecnológicos y desarrollados arrastra a los colonizados a un estado de cosas donde las relaciones coloniales, la opresión y la desigualdad se mantienen inalteradas. En ese panorama Van Amstel se refiere al diseño que representa ciertas visiones de futuro, como es el caso del diseño especulativo, para decir que produce ficciones asombrosas al tiempo que reproduce relaciones coloniales en sus visiones de futuro, donde la tecnología es la llave de entrada a un futuro al que, por supuesto, no todos/as tendrán acceso[32].

> La domesticación del futuro es una estrategia colonialista que reduce el tiempo existencial a un espacio deseable de posibilidades que puede ser diseñado, empaquetado y vendido a las naciones subdesarrolladas como productos dóciles (de diseño) o como servicios dóciles (de diseño). La estética del monstruo es una reacción a esta estrategia que libera los futuros domesticados al expresarse desde la alteridad y el disenso. (En https://fredvanamstel.com/talks/domesticated-futures-and-monster-aesthetics, la traducción es mía).

31 Un claro ejemplo de violencia epistémica.

32 *Don't look up* de Adam McKay es un referente del cine donde esa noción de futuro es parodiada.

Los casos #2: reformista y radical

El evento donde escuché la presentación de Van Amstel, **Decolonising Futures in Design Education** fue organizado con el fin de compartir y discutir los recursos desarrollados dentro del proyecto FUEL4DESIGN con educadores, investigadores y profesionales del campo, en torno al tema de la descolonización de futuros en la educación del diseño. Allí se expuso la idea de que a través del diseño se da forma al *futuro* y por eso la reflexión se dirigió sobre lo que no contempla y deja fuera un proyecto que anticipa un tiempo por venir tan altamente tecnológico como distópico. De ahí el llamado a proponer medios y acciones que viabilicen futuros alternativos mediante el diseño; una intención común a la del Design Justice Network donde se aspira a que el diseño apoye prácticas de cuidado, sanación, liberación, alegría y sostenibilidad. **El FUEL4DESIGN**[33] (Future Education and Literacy for Designers) es una propuesta transdisciplinaria de teorías y conceptos, métodos y prácticas, situada en Europa, orientada a apoyar pedagogías que involucren de manera productiva y crítica a profesores/as y estudiantes con los contextos, las condiciones y las complejidades del mundo actual. Consiste en pensar cómo se moviliza conceptual, pedagógica, pragmática y críticamente el diseño para reconocer y abordar futuros más responsables y éticos.

Justamente, la idea de descolonizar el futuro, también cooptado por la ontología política dominante como sugiere Frederick Van Amstel, ha sido discutida en otros escenarios que aportan y amplían la dimensión de los desafíos que la descolonización le plantea al diseño. El 19 de marzo del 2020 se publicó en el sitio web de Indigenous Action el texto **Rethinking the Apocalypse: An Indigenous Anti-Futurist Manifesto**[34], una declaración política en contra del futuro que produce el colonialismo y el capitalismo en medio del presente pandémico. El Manifiesto cuestiona la creación de una narrativa futurista apocalíptica donde hay un protagonista que lucha contra su otro (el enemigo "subhumano sobre quien cualquiera y todas las formas de violencia extrema son permitidas y esperadas") para lograr dar continuidad a la normalidad que se alteró antes del enfrentamiento, con la irrupción de ese otro (tal como lo señalaba Frederick Van Amstel en su presentación). Se advierte que, en esa como en otras narrativas de occidente, opera sobre ciertas entidades una continua y sistemática simplificación ontológica, cuya máxima expresión es el no-ser. La narrativa futurista apocalíptica "es un orden social, global e infeccioso de futuros imaginados y construidos sobre genocidio, esclavitud, ecocidio y ruina total".

> Ellos son sucios, Ellos no son aptos para la vida, Ellos no pueden, Ellos son incapaces, Ellos son desechables, Ellos no son creyentes, Ellos no lo valen, Ellos fueron creados para nuestro beneficio, Ellos odian nuestra libertad, Ellos son indocumentados, Ellos son queer, Ellos son negros, Ellos son indígenas, Ellos valen menos, Ellos están contra nosotros, hasta que por fin dicen, Ellos dejaron de ser. (Fragmento tomado de la versión en español *Repensar el Apocalipsis: Manifiesto Indígena Anti-futurista*)

Otra característica de esa narrativa que se señala en el Manifiesto es que se organiza en la temporalidad lineal dominante; por su des-

33 Para acceder a la propuesta entrar a http://www.fuel4design.org

34 Repensar el Apocalipsis: Manifiesto Indígena Anti-futurista es el ´título de la versión en español que circuló días después en https://lavoragine.net/manifiesto-indigena-antifuturista/

enlace apocalíptico, solo después de la guerra, la destrucción y el exterminio puede prevalecer la vida. Pero desde la perspectiva del Anti-futuro Indígena esto es considerado como una trampa: "es ese futuro que nuestros captores nos hacen perpetuar y reproducir. La imposición despiadada de este mundo de muerte fue impulsada por la utopía idealizada de que 'enterrar a los muertos en criptas' se hizo 'por nuestro propio bien' como un acto de 'civilización'". Sus autores/as descreen profundamente de la idea de salvación implícita en esa narrativa y prefieren a todas luces reconocer en la destrucción de mundos una relación vida-muerte que sucede en tiempos cíclicos.

Contrario a creer que se trata de un destino anticipado y manifiesto, para ellos/as el futuro es un sueño soñado que está siendo ahora: "existimos al mismo tiempo con nuestros abuelos y en las generaciones por venir. El futuro está en nuestras manos. Está en nuestra mutualidad e interdependencia. Está en nuestra familia. Está en las arrugas de nuestra memoria, amorosamente plegada por las abuelas y abuelos". Rechazan con vehemencia el futurismo de la colonia y resisten su influjo con imaginación anti-colonial: "nuestros ciclos vitales no son lineales, nuestro futuro existe sin tiempo. Es un sueño sin colonizar".

A partir de una lectura crítica decolonial sobre la actualidad del mundo, el Manifiesto incita ejercicios de imaginación que parten de la recuperación de la voz, el lugar y la memoria de aquellas existencias que el proyecto civilizatorio (moderno colonial) extirpó y, aún hoy, condena a la desaparición física y simbólica. Tal es el caso de una propuesta en marcha inspirada en su declaración política. Se trata de un proceso de creación colectiva concebido por la filósofa decolonial Yuderkys Espinosa-Miñoso y la artista visual Katia Sepúlveda. **El futuro ya fue: antifuturismo cimarrón**[35] es un seminario/laboratorio teórico-práctico en el cual un grupo de artistas reflexionan sobre la desaparición de Europa y su proyecto de mundo basado en el *ego conquiro* y a partir de ello crean una obra propia y también colectiva, como resultado de todo el proceso.

Recientemente inaugurado por Espinoza y Sepúlveda (2 de diciembre del 2021), con la participación especial del profesor y pintor colombiano Adolfo Albán Achinte, el seminario Antifuturismo cimarrón instala la posibilidad de pensar e imaginar cómo sería el mundo si Europa desapareciera. En la reconstrucción de "las narrativas canceladas por la modernidad eurocentrada" su modelo estético creativo apela a "la pluriversidad y simultaneidad ontológica del mundo y la coexistencia de programas de utopía" que no participan del futuro de destrucción que anticipa occidente. La conexión temática entre el Antifurismo cimarrón y el Manifiesto trasciende hacia una propuesta metodológica donde la experiencia decolonial, el sueño, la imaginación, la utopía y la especulación ficcional son detonantes de un devenir artístico y material. El Antifuturismo indígena y el Antifuturismo cimarrón son apuestas políticas de sociedad que contienen un reclamo de justicia y reparación históricas en favor de las existencias que resistieron la colonización y hoy combaten la colonialidad.

35 Para acceder a información del seminario entrar a https://ajuntament.barcelona.cat/lavirreina/es/el-futuro-ya-fue-antifuturismo-cimarron.

Frente a la opresión: inter-acción epistémica disruptiva

Retomando el sentido latente en algunos de los referentes antes comentados, donde lo pedagógico es un terreno que también se ha visto abocado a la autocrítica, que no ha quedado indemne ante las revisiones epistemológicas y metodológicas de la tradición disciplinar del diseño, varias iniciativas cuestionan la educación (en diseño) por considerarla inapropiada de cara a las urgencias del presente (y del futuro) y propician formas disruptivas de enseñanza-aprendizaje, que no necesariamente tienen relación con las instituciones educativas convencionales y menos con la demarcación de contornos disciplinares. Sobre el trayecto que venían trazando los referentes mencionados hasta acá en términos de descolonización, desoccidentalización, descentramiento del discurso europeo, blanco y masculino, ubico esta iniciativa pedagógica, de la que participa Frederick Van Amstel y otros colegas suyos en Brasil. **Designs of the Oppressed**[36] fue un curso en línea, gratuito, realizado del 15 de julio al 26 de agosto del 2021 con base en la experiencia de la red Design & Oppression, fundada en 2020 por un grupo de educadores y profesionales quienes decidieron, a partir de los legados de Paulo Freire y de Augusto Boal fundamentalmente, no participar en la reproducción de las opresiones y a partir de ahí tejer solidaridades entre las luchas y resistencias de los oprimidos.

Para el curso se propuso abordar la historia colonial del diseño en Brasil, otras formas de opresión en contexto y las posibilidades del diseño para la liberación, en conversaciones y actividades con invitados/as y miembros de la red alrededor de una variedad de situaciones en las que los/las diseñadores/as enfrentan la opresión. Según sus proponentes, lo interesante de explorar cómo se manifiesta la opresión en Brasil, como problema social, fue evidenciar que los brasileños también tienen pedagogías, teorías y prácticas avanzadas para hacerle frente al problema (La pedagogía del oprimido -1972- y el Teatro del oprimido -2000-, por ejemplo) y para responder a las relaciones sociales que los ponen en condición de desventaja, inferioridad y desigualdad.

Los enfoques de diseño que direccionaron el curso, inspirados en Freire, Boal y Vieira Pinto, propenden por reconocer el diseño como condición existencial de todo ser humano y grupo social. Desde estos enfoques, la necesidad de transformar (dar forma a) las circunstancias de la existencia recurriendo a distintos medios para materializar artefactos que modificarán sus condiciones o facilitaran su adaptación a estas, es humana, sin embargo, la capacidad de producción y materialización ha sido cooptada por los grupos sociales que poseen los medios de producción. Así las cosas, una cantidad considerable de sujetos no está en capacidad de satisfacer esa necesidad primaria de transformación y entonces tienen que consumir lo que ha sido diseñado por otros y organizar su experiencia del mundo a través de esas mediaciones. Aun así, el diseño del oprimido, que parte de reconocer que cualquiera es diseñador/a, es el que practican los sujetos a quienes se les han negado otras condiciones existenciales, además del acceso y dominio de medios para diseñarlas. **Designs of the Oppressed**, el curso, se propuso fortalecer esos otros diseños, subversivos, disruptivos, no convencionales, que de una u otra ma-

36 Para acceder a la iniciativa entrar a https://www.designeopressao.org/designs-of-the-oppressed/.

nera resisten la opresión, y desarrollar, en sintonía con estos, nuevas formas de diseño que además conduzcan a la liberación.

Es interesante el vínculo que esta propuesta establece con la educación a través del "poder del hecho teatral" (Boal, 2004, pág. 22). En el texto *Arcoíris del deseo* (2004), Augusto Boal cuenta en las primeras páginas cómo fue el tránsito del Teatro del oprimido con el que "incitar a los oprimidos a luchar contra la opresión" (2004, pág. 12) al *nuevo* Teatro del oprimido, donde hay una incidencia directa de los/las espectadores/as en el curso de la obra que, en palabras de Boal, "profana la escena, altar donde, normalmente, sólo los actores tienen derecho a oficiar. Se destruye la obra propuesta por los artistas para construir otra todos juntos" (Boal, 2004, pág. 20). Este nuevo teatro del oprimido tiene un sentido de aprendizaje colectivo pues "cuando es el *espect-actor mismo* quien sube a escena a mostrar SU realidad y transformarla a su antojo, vuelve a su sitio cambiado, porque el acto de transformar es transformador" (pág. 19, cursivas en el original). Por eso mismo es un teatro terapéutico y canalizador, también auténtico; no es mera representación de los padecimientos del otro oprimido, donde este encuentra salidas sugestivas (consejos) que lo conducirían a la liberación, sino la auténtica solidaridad que "consiste en correr los mismo riesgos" (pág. 14). Lo que en un entorno pedagógico significaría recorrer con otros/as el camino del aprendizaje, como un *maestro ignorante* (Rancière, 2002), capaz de despojarse de su autoridad interpuesta, de "dejar enteramente fuera del juego su inteligencia" (2002, pág. 10), para aprender de y con sus estudiantes[37].

Ahora, volviendo a Boal, a propósito del teatro como "la primera invención humana", la relación del diseño de los oprimidos y el teatro de los oprimidos tiene que ver con los procesos de especialización y profesionalización que en su momento hicieron de ciertas facultades humanas algo exclusivo de unos pocos. Las profesiones, el diseño y el teatro en este caso, escondieron la existencia de una vocación o disposición que pertenece a todos/as. Por eso, como señala Boal, "el Teatro del Oprimido es un sistema de ejercicios físicos, juegos estéticos y técnicas especiales cuyo objetivo es restaurar y restituir a su justo valor esa vocación humana, que hace de la actividad teatral un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales e intersubjetivos" (2004, pág. 28), así como el diseño de los oprimidos es aquel que, lejos de los estándares disciplinares, ha estado intentando desarmar, hackear y subvertir todo tipo de opresión.

37 A propósito del maestro ignorante: "La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar". (Rancière, 2002, pág. 8).

Acciones redirectivas

Otra iniciativa que retoma la crítica a las instituciones educativas convencionales y que propone una redirección de la educación en diseño es **The Urmadic**[38], un proyecto que surge de reconocer que las universidades del mundo no están produciendo los conocimientos necesarios para responder a circunstancias ambientales, sociales, culturales, económicas y políticas muy críticas a nivel global. Acertadamente sus promotores consideran que la atomización del conocimiento en disciplinas (y, agrego, la estructura arbórea de la universidad que menciona Castro-Gómez (2007)) ha creado prácticas cerradas, incapaces de lidiar con la complejidad relacional y con los problemas que amenazan la vida en la tierra, surgidos del mantenimiento de ciertas condiciones (económicas primordialmente) en ciertos ordenes sociales. Además, afirman que, salvo algunas excepciones, las universidades del norte y del sur global se han convertido en instrumentos de la economía neoliberal y que los conocimientos que generan están al servicio del mercado.

Con The Urmadic le apuestan a crear un nuevo horizonte de aprendizaje trans y posdisciplinar, que restituya el lugar de las artes y las humanidades en la formación de una mirada crítica sobre el mundo y en la producción de un nuevo tipo de entorno de aprendizaje. Hasta el momento han producido tres ediciones de una publicación tipo fanzine, de suscripción gratuita, llamada Urmádica, donde se empieza a desplegar su proyecto educativo en dirección al examen crítico de aquellas prácticas que ponen en riesgo la permanencia y reproducción de la vida y niegan la posibilidad de un futuro viable (*defuturantes*)[39]. Inclinados hacia estas prácticas, las defuturantes, están el diseño y los/las diseñadores/as "facilitadores de un sistema de producción y consumo que, en su dominación planetaria sistémica, está socavando progresivamente las bases de la existencia humana y no humana" (p. 9, la traducción es mía). La falta de conocimiento sobre y responsabilidad por los efectos de lo diseñado, siguiendo marcos antropocéntricos y eurocéntricos que imponen una visión singular de desarrollo para el mundo, son consecuencia de la naturaleza de la educación en diseño, de ahí que The Urmadic se fundamente en la redirección de las prácticas existentes para que se conviertan en prácticas *futurantes* o con potencial para *futurar*[40], valiéndose de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje influenciado por la pers-

38 Para acceder a información del proyecto entrar a https://www.thestudioattheedgeoftheworld.com/

39 Según Tony Fry "Defuturing nombra cualquier acción de individuos, objetos materiales o inmateriales, organizaciones o sistemas que niegan nuestro futuro como especie y la vida de todos en la biosfera de la que dependemos. Subrayando el concepto de defuturing está el reconocimiento de que la vida en este planeta, incluida la nuestra, es finita, tiene un límite. Cuanto más agoten las acciones de nuestra especie los recursos naturales, reduzcan la biodiversidad, contaminen la atmósfera, los océanos y los ríos y, al hacerlo, dañen las ecologías acuáticas y terrestres; cuanto más se inculcan valores, deseos y modos de comportamiento insostenibles, más se acerca el límite de nuestra existencia, por lo tanto, menos tiempo tiene nuestra efímera especie" (Fry, A political lexicon of design, 2018, la traducción es mía).

40 Según Tony Fry, Futuring es una práctica crítica, un imperativo de diseño, que implica considerar las fuerzas *defuturantes* que niegan el futuro de la vida, para diseñar conscientemente sobre la calidad ontológica de la cosa diseñada y provocar efectos viabilizadores de futuro, durante el tiempo que dure su circulación material (Fry, A political lexicon of design, 2018, 2018).

pectiva teórica del diseño ontológico, desarrollada por Tony Fry y Anne-Marie Willis desde Australia[41].

> Los diseñadores que buscan redirigir sus prácticas hacia el sostenimiento necesitan adquirir una comprensión profunda y sistémica de la insostenibilidad, así como dejar de lado ciertas disposiciones y conocimientos instrumentales (p. 11, la traducción es mía).

The Future of Design Education Initiative[42] tiene una motivación similar, aunque no es una iniciativa que se desmarque de la estructura institucional educativa; la mantiene, pero modifica los contenidos: es una propuesta redirectiva. Sus creadores han identificado una inconsistencia entre el enfoque de la mayoría de los programas universitarios, aún hoy puesto sobre la apariencia superficial de los artefactos, y las complejas condiciones sociales y ambientales que enfrenta la humanidad en el presente, a lo que responden con una iniciativa para repensar la educación en diseño para el siglo XXI. Fundada en el 2019, The Future of Design Education Initiative consiste en crear sugerencias u orientaciones curriculares, particularmente atendiendo aquellos componentes de la práctica del diseño que impactan a las personas, las comunidades y la sociedad en general, en torno a los *principios* que sustentan el trabajo en diseño y guían la toma de decisiones en la práctica; los *temas* de conocimiento que le competen; las *características* de los estudiantes que ingresan y se gradúan; y los *principios pedagógicos* y curriculares.

Los principios, los temas, las características y el enfoque pedagógico son producto de un proceso intensivo de construcción grupal que involucra al comité directivo compuesto por 16 diseñadores líderes de la academia y la industria, y alrededor de 600 voluntarios entre estudiantes universitarios, decanos, directores de departamento e industriales, de todas las regiones del mundo, quienes se encargan de evaluar y asesorar el proceso de desarrollo de contenidos curriculares. En la página web de Future of Design Education hay una sección de recursos sobre temas de interés para educadores, estudiantes, empresas de diseño y otras organizaciones, dirigidos a cómo educar diseñadores/as[43].

41 Valga decir que en este proyecto participan, además de Fry y Wills y otros, Aura Cruz (citada en esta entrada), Carolina Martínez y Héctor Tabares, creadores de Diseño Detonante, con quienes coincidí en **Mal-hablar**, un proyecto colectivo que surgió en medio del agitado paro nacional del 2021 en Colombia.

42 Para acceder a información de la iniciativa entrar a https://www.futureofdesigneducation.org/.

43 En el texto *Teaching and Learning of Design*, Paul A. Kirschner y Don Norman (fundador de Future of Design Education) hablan de la necesidad de brindar una educación sobre el mundo para que los/las diseñadores/as puedan abordar los problemas sistémicos y complejos del presente. Según los autores "es un imperativo moral utilizar sus habilidades para diseñar un mundo mejor. […] Los diseñadores necesitan saber más sobre el mundo: su historia, política, culturas, leyes y costumbres. Necesitan entender cómo la vida en muchos lugares ha sido duramente impuesta por fuerzas colonizadoras, en su mayoría provenientes de Europa y Estados Unidos, imponiendo sus creencias, religiones y costumbres. Debido a que los problemas sociales, las tecnologías relevantes y las estructuras sociales están en constante cambio, los diseñadores (y todos) también necesitan habilidades de aprendizaje autorreguladas y dirigidas para poder practicar el aprendizaje continuo durante toda la vida".

> *Debemos tener el coraje de educar personas que sanen este mundo para que pueda devenir de otro modo.*
> (hooks en Bello Ramírez, 2022, pág. 154)

Designs of the Oppressed, *The Urmadic* y *The Future of Design Education Initiative* plantean distintos horizontes para la educación en diseño. Si se tratara de establecer una escala en términos del tipo de transformación que sugieren, la primera propuesta mencionada asumiría en mayor medida la desprofesionalización del saber; la segunda plantearía rupturas con el sistema educativo dominante (la universidad mercantilizada) aunque pareciera querer convertirse en una comunidad de aprendizaje académicamente sofisticada y especializada, y la tercera sería bastante más moderada al promover solo reformas programáticas prospectivas. Tienen en común, junto con los demás referentes abordados, tomar como punto de partida una lectura crítica y reflexiva sobre el estado actual del mundo occidental, reconocer la modernidad, la colonialidad y el capitalismo como procesos (estructurales y estructurantes) simultáneos e imbricados, vigentes en las relaciones que establecemos como individuos, entre nosotros/as y con el entorno circundante, y culpables del advenimiento de ordenamientos sociales y económicos despóticos, injustos, deshumanizantes y devastadores.

Creer que la vida se desenvuelve con más o menos posibilidades según condiciones materiales y simbólicas determinadas a priori por tales ordenamientos prescriptivos e irrefutables, es no menos que condenar a los/las desposeídos/as, marginalizados/as, empobrecidos/as, vilipendiados/as, a los/las desencajados/as del modelo, a vivir con la desventaja a cuestas, resignados/as a repetir la historia que los/las narra inermes, rezagados, obstaculizando la avanzada del progreso y la modernización de las naciones o con la ilusión de participar del ascenso social a través del consumo de mercancías[44]. Precisamente estas concepciones emergentes del diseño están reconsiderando el modelo de sociedad dominante, cuestionando los mecanismos a través de los cuales se ha dado por descontado que el mundo social es dicotómico y jerárquico

44 Dice Bifo al respecto: "Aquellos que tienen la oportunidad de ser explotados en una fábrica industrial tienen acceso a la esfera del consumo. Sin embargo, si miramos de cerca la evolución social de los nuevos proletarios, no cuesta advertir que cuando eran pobres no eran tan pobres como lo son ahora, que se ven apartados de sus comunidades, desprovistos de solidaridad, privados de tiempo libre y obligados a soportar la fatiga, el estrés y la competencia" (Berardi, 2019, pág. 58).

y, en consecuencia, asumiendo posiciones ético-políticas tales que puedan contribuir a la restauración y sanación de aquello que el diseño ha ayudado a destruir e invisibilizar. De ahí el lugar que tiene la justicia en estas propuestas para con *los otros*: en ocasiones sujetos oprimidos, estudiantes migrantes, personas racializadas como indígenas o negras, comunidades autónomas, las mujeres del sur, las personas con diversidad de género. A cada geografía y situación histórica le corresponde un *otro* en oposición al mismo paradigma del sujeto pretendidamente universal.

Ahora, la pregunta por el futuro también es un factor común entre los referentes mencionados, aunque en algunos casos (los más radicales) la aproximación es crítica y poco alentadora. Inquieta ese momento por venir, indeterminado, más aún cuando las posibilidades de sostener y reproducir la vida están siendo amenazadas por las crisis socioambientales y políticas del presente. Quienes interrogan la pertinencia de las prácticas y las mentalidades que hoy son reconocidas como causantes de esas crisis proponen ajustes, reestructuraciones y redirecciones que incidan en el curso fatídico que tendría la vida en la tierra de no hacerse urgentes transformaciones y cambios de modelo. Sin embargo, lo que aseveran los manifiestos antifuturistas, por ejemplo, es que la fatalidad anticipada es la manifestación de una "trampa determinista" (Berardi, 2019) que conecta de manera causal una situación presente con una venidera y "captura lo posible y lo reduce a una mera probabilidad, al tiempo que impone lo probable como necesario" (2019, pág. 23). La estrategia de domesticación del futuro que Frederic Van Amstel atribuye al diseño especulativo es quizá una forma de captura de "los futuros posibles inmanentes" (pág. 23), de todo un espectro de posibilidades que se obstruyen conscientemente para imponer una única forma (la distópica y altamente automatizada) y hacernos creer que no existe ninguna alternativa.

> Y la realidad actual es mucho más rica que el formato que se le impone, en la medida en que aún no han sido totalmente canceladas las múltiples posibilidades inscriptas en el presente, por más que de momento parezcan inertes. (Berardi, 2019, pág. 31).

En lo que respecta a lo pedagógico estos reposicionamientos sugieren que el aprendizaje también ocurre por fuera del sistema educativo convencional, a través de la exploración, la experimentación y la exposición a situaciones que motiven la curiosidad, la creatividad y ciertos cuestionamientos a propósito de la política implícita en las prácticas del diseño. Preguntarse por la normalidad y desvelar las formas colonia-

les y opresivas internalizadas hace parte de un entrenamiento que excede lo racional e intelectual; para ello se requieren espacios de experiencias, que impliquen la emoción, el cuerpo, los lenguajes plásticos y sensoriales; espacios donde el encuentro de múltiples singularidades contribuya a enmendar el cada vez más deshecho sentido del otro. Para Bifo hay una "impotencia política de la subjetividad contemporánea" (Berardi, 2019, pág. 19) que obnubila lo posible, más cuando los grupos o configuraciones de entidades vivas enfrentan dificultades para sostener su autonomía, en tanto capacidad de autoproducir las condiciones indispensables para existir. Estos diseños en plural están expandiéndose hacia las ontologías que abanderan las alternativas y las posibilidades aun patentes de transformación del estado actual de cosas y son altamente políticos en tanto pretenden contribuir al potencial transformador que permite pasar de posibilidades a realidades (Berardi, 2019).

Mi intervención en el programa de diseño de la Universidad del Valle con las asignaturas creadas como desembocadura del trayecto de la investigación doctoral (algo que trataré más adelante) es reformista, en cierta medida porque sucede en el marco de la reforma curricular fomentada por la universidad donde hicimos un trabajo colectivo sobre la estructura y los fundamentos del programa de diseño gráfico (particularmente), pero aspira a ser radical en el desenlace práctico de cada asignatura y en los efectos que tenga la pedagogía comprometida (hooks, 2021) en la experiencia *trans*formativa de cada estudiante. Los referentes que componen esta entrada ofrecen una dotación de insumos teórico-prácticos que, sin duda, buscaré accionar una vez regrese al aula de clases[45].

Allí me interesa, no solo la apertura hacia otro tipo de contenidos y abordajes sobre la crítica a la vida social contemporánea, de la que participamos todos/as, sino el "cultivo de miradas opositoras" (hooks en Bello, p. 139), es decir, miradas habilitadas para reconocer las estructuras de dominación que oprimen las diferencias en razón de jerarquías y privilegios raciales, sexuales, de clase, epistémicos, geográficos… etc., insertas en cuerpos decididos a desafiar los discursos de control y subordinación que intentan, con

45 La comisión de estudios que me otorga la Universidad del Valle me exige dedicación exclusiva al doctorado, por eso no he tenido carga académica asignada durante los últimos años. Mi intervención en los procesos académicos (inmersiones etnográficas) descritos en este texto se dio en el marco de mi investigación doctoral, con la anuencia del grupo de investigación al que pertenezco; una vez termine el doctorado, debo reintegrarme al trabajo docente.

parcial éxito, domesticarnos. La posibilidad de otras maneras de enseñar y aprender se hará efectiva (como sucedió en las inmersiones etnográficas a las que me referiré más adelante) a través de lo que nombré en estas páginas como *inter-acción epistémica disruptiva*, quizá en sintonía con las *conversaciones interepistémicas* de las que habla Arturo Escobar, como convergencia y articulación (provisionales ambas) de las comprensiones sobre el mundo de quienes coincidimos en el aula.

> Educar en el feminismo es practicar una política revolucionaria que no busca la igualdad liberal entre hombres y mujeres, sino derrumbar las estructuras sexistas, racistas y heteronormativas que definen posiciones sociales de jerarquía, privilegio y opresión. Se trata de hacer de la educación un espacio transgresor de los marcos masculinos, blancos y capitalistas que desechan otras formas de conocer el mundo, esto es, hacer del aula feminista un lugar de perturbación de las relaciones de dominación que determinan qué historia y qué conocimientos son legítimos de ser enseñados (Bello Ramírez, 2022, pág. 141).

En ese sentido, considero que incorporar a las prácticas de aula, además de hacerlo en los currículos, los principios restaurativos que he mencionado, la justicia (epistémica e interpretativa) y la descolonización, implica reconocer que la forma en que determinada situación afecta nuestra vida es significativamente distinta (a lo que le puede ocurrir a otros/as) según "las dominaciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad" (p.147) que la atraviesen. En otras palabras, habrá que tratar el daño físico y emocional que ha causado nuestra socialización bajo las pautas de la dominación masculina, la diferencia y jerarquía racial y de género coloniales, los valores cristianos, el individualismo y la competencia… etc. y anteponer esos principios restaurativos al impulso de normalizar situaciones de explotación, marginalidad y violencia como mecanismo de sumisión a un estado de cosas pretendidamente inmodificable. El aula empezará a *trans*formarse en la medida en que rehumanizamos nuestras relaciones y avanzamos en la reparación y cuidado del sentido del otro.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA

CONVER-
GENCIA

En *Emergencias. Diseños en plural* me referí a algunas iniciativas que, a partir de una revisión crítica del diseño moderno y de la educación en diseño, adherían a la necesidad de redistribuir las prácticas de creación simbólica y artefactual del mundo entre las voces silenciadas y los territorios menospreciados históricamente por considerárseles insuficientes e incapaces de asumir el mandato del desarrollo y la modernización, como único camino posible para la pervivencia y evolución de la vida humana y no humana en la tierra. Las emergencias del diseño abordadas en ese apartado dejaban en evidencia los vínculos del diseño con el modelo de sociedad dominante y se proponían contribuir con la restauración y sanación de aquello que, deliberada o inconscientemente, este ha ayudado a destruir e invisibilizar.

Pues bien, mientras me encontraba con esos referentes, me interesó conocer las que serían expresiones locales de esas emergencias transnacionales, pero esta vez anidadas en agentes del sistema educativo, profesores/as de diseño que desde su quehacer pedagógico estaban incidiendo en la superación de un modelo de educación en crisis, poco o nada comprometido con expandir los horizontes de sentido del estudiantado hacia los saberes, las sensibilidades y las prácticas que han quedado por fuera del canon y que insurgen en el presente con la potencia irrefutable de aquello que resiste el olvido y la exclusión. A través de la reconstrucción de una serie de conversaciones intencionadas que sostuve con estos sujetos que se sitúan en las porosas fronteras disciplinares y se suman a la conversación transnacional de los estudios críticos del diseño desde la particularidad de sus historias y sus geografías, le doy entrada al trabajo etnográfico que realicé con Alfredo Gutiérrez, Daniel Lopera, Andrea Melenje y Marisol Orozco[46], quienes en diferentes y particulares momentos del trayecto han ampliado mi mirada sobre el problema de un diseño moderno agónico, ciertamente inviable e insostenible ante las urgencias socioambientales que nos aquejan. En la reconstrucción de estas conversaciones convergen detalles de su posicionamiento que espero poder hacer explícitos, sobre todo porque hay una situacionalidad enunciada allí que no es menor.

Diseños de los sures, diseños otros, diseños con otros nombres DISSOCON

Alfredo Gutiérrez, docente de la Universidad Jorge Tadeo Lozano (UJTL) desde 1993, fue mi primer interlocutor. Lo contacté por correo electrónico y acordamos una cita en la sala de profesores de diseño de esa universidad[47]; estando ahí pasamos a un café aledaño, donde llegó después Fernando Álvarez, colega y amigo de Alfredo, y un estudiante de ambos; luego, terminamos yendo juntos/as al lanzamiento del libro *Otro posible es posible* de Arturo Escobar y *Política + tiempo=Biopolítica* de Carlos Eduardo Maldonado. Los dos autores colombianos estaban en un auditorio pequeño de un cole-

46 Los cuatro trabajan como profesores/as en universidades colombianas, dentro de programas de diseño que tienen unas particularidades difíciles de evadir: Alfredo trabaja desde 1993 en la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, una de las primeras instituciones en inaugurar un programa de diseño en el país; Daniel es docente en la Universidad de Ibagué; Marisol y Andrea compañeras en la Universidad del Cauca.

47 Esta reunión fue el segundo semestre del 2018 en Bogotá.

gio distrital en el centro de Bogotá haciendo referencias cruzadas sobre sus publicaciones mientras la audiencia les hacía preguntas y comentarios halagadores y yo, acompañada por desconocidos, sentía que estaba presenciando, sin que nadie más lo supiera, mi propio ritual de iniciación.

Desde ese día Alfredo fue el agente articulador entre diferentes nodos de una red de sujetos clave para mi incursión en la temática. Poco tiempo después y gracias al contacto que mantuvimos con cierta regularidad, vuelvo (invitada por él) a la UJTL para escuchar la charla *Futuring design after design* de Tony Fry[48], un filósofo del diseño que yo estaba leyendo, del mismo calibre de Escobar, que interlocuta con ellos (profesores de diseño de la UJTL y la Universidad de Ibagué) desde Australia. En aquella oportunidad Alfredo me presenta a Fry y surge ahí, de manera espontánea, la idea de hacer una traducción colectiva de algo de su bibliografía; el mismo Fry sugirió trabajar con su libro *Design futuring*, por considerarlo preciso, general e introductorio a su planteamiento.

Ese mismo año (2018) estuve en dos oportunidades escuchando y viendo a Arturo Escobar: una fue la cátedra inaugural del programa de trabajo social de la Universidad Central, titulada *La relacionalidad: una nueva perspectiva para hacer trabajo social*, y la otra como invitado del programa de Diseño de producto de la UJTL donde habló de *la emergencia de un campo transnacional de estudios críticos en diseño*. El nivel de serendipia de esos episodios me tenía muy entusiasmada. Estaba cada vez más movilizada por lo que escuchaba sobre (y más allá del) diseño, acercándome a una red que se me dibujaba accesible y amable. Ni qué decir cuando Alfredo me habló de la idea de una *transición para el valle geográfico del río cauca*[49] y me invitó a participar en la primera reunión del grupo de diseño para la transición, convocado por el mismo Arturo Escobar[50]. Unas semanas después (exactamente el viernes 28 de septiembre del 2018) estaba en el sur de Cali, en una sede recreativa de la Universidad del Valle, con un grupo de gente de todo tipo, tratando de entender el tamaño de eso que nos convocaba y que, con el tiempo, sería nuestro bien común: imaginar un territorio o bioregión desde un horizonte de sentido otro, desde una utopía vital plural, múltiple y relacional.

Esta llegada a la *Transicionada*, nombre que recibe el "equipo de co-diseño" (Escobar, 2018, pág. 190) que se conformó en esa reunión, me conectó con una noción ampliada del diseño. La caña de azúcar y la ganadería extensiva, la organización socioterritorial y económica que sucede en torno a esas actividades agroindustriales, incluso el paisaje, eran entendidos como un *diseño moderno*, producto de la ontología dominante. Desde esa perspectiva, el monocultivo de caña representa y posibilita una sola forma de existencia, una monocultura, aquella donde el progreso, el desarrollo y la modernización son fines, y la apropiación y el uso extractivo de la tierra (el agua, el suelo, los alimentos y los animales), así como la opresión de una parte de la población considerada objeto del proyecto civilizatorio, son los medios para alcanzarlos. El diseño opera como tecnología; a través de conocimientos, métodos, técnicas y aparatos funge como productor y reproductor de una relación binaria entre opuestos on-

48 11 de septiembre del 2018.

49 Ver capítulo 8 Otro posible es posible (Escobar, 2018).

50 Más sobre la *Transicionada* en el apartado que lleva el mismo título.

tológicamente distintos y distantes, creencia que dota a una de las partes con el privilegio de la subjetividad plena, habilitada moral y políticamente para nombrar, apropiar, organizar, categorizar y dominar a la otra.

En el valle geográfico del río cauca este modelo, instituido paulatinamente desde 1950 (Escobar, 2018, pág. 192), ha evidenciado indiscutibles efectos colaterales sobre el medioambiente, el paisaje, la salud física y mental de los/as trabajadores/as del sector, la biodiversidad de fauna y flora, las mentalidades y aspiraciones de la población general, la posibilidad de pervivencia de la vida en el territorio (Vélez-Torres, Varela, Cobo-Medina, & Hurtado, 2019)[51]. Por eso y por la potencia de las resistencias (obreras, campesinas y comunitarias, por ejemplo) que no cesan su ejercicio contestatario, se habla de la necesidad de rodear la posibilidad de *transicionar*. El diseño para las transiciones sería una respuesta consciente, anticipatoria, ante el inminente y doloroso declive de la vida, y tendría por inspiración aquellas formas otras de ser y estar que, a pesar de la avanzada del mundo moderno colonial sobre sus excéntricas, indómitas, insumisas e inapropiadas diferencias, no declinan su existencia.

Según el enfoque que llega del norte, *Transition design* es un área dentro del marco de acción del diseño en la Escuela de diseño de la Carnegie Mellon University en Pittsburgh, Pensilvania. Desde allí varios autores/as señalan que la transición hacia una sociedad sustentable es uno de los mayores retos de diseño hoy (Irwin, 2019), lo cual requiere tratar los problemas complejos como sistemas interconectados e interdependientes, que existen en múltiples niveles y escalas entre las esferas sociales y ambientales. Este enfoque emergente lleva la práctica, la investigación y los estudios de diseño al terreno del *largo plazo*, con lo cual supera el impulso inmediato y casi automático de los/las diseñadores/as por resolver síntomas aislados de un problema mayor, estructural e histórico, que por lo tanto no admite homologación ni universalización. Los problemas a los que se dirige el *Transition design* son, por ejemplo, el cambio climático, la escasez de agua, la seguridad alimentaria, la pobreza, las migraciones, el crecimiento demográfico, la contaminación, la producción industrial, etc., y toma en cuenta la multiplicidad de actores involucrados, quienes además son parte del abordaje y posible resolución del problema.

El tipo de problemas de los que se ocupa se manifiestan a escala local y global, y derivan del sistema económico capitalista globalizado, cuyo talante homogeneizador y extractivista ha socavado la diversidad sociocultural y el tejido comunitario, degradado los ecosistemas y las formas de vida relacionales. Como alternativa a la globalización el *localismo cosmopolita* (Kossoff, 2019) es la teoría y la práctica que activa una red planetaria de la vida cotidiana dentro de lo local. Ya que desde la perspectiva del *Transition design* los problemas complejos son sistémicos, se manifiestan en múltiples niveles y sus impactos globales, regionales y locales están inextricablemente entrelazados, para desafiar la globalización de manera efectiva es necesario un marco conceptual que integre el cosmopolitismo y el

51 Irene Vélez-Torres es profesora titular de la Universidad del Valle y tiene una cantidad considerable de artículos publicados acerca de los efectos socioambientales de la agroindustria de la caña de azúcar y la ganadería extensiva en el Valle y el Cauca. Su producción académica e investigativa puede consultarse en http://ireneveleztorres.net/publicaciones

localismo, de manera que los abordajes de cuestiones globales sean apropiados para condiciones sociales y ambientales locales.

Según este enfoque del *Transition design*, existen iniciativas y movimientos que confrontan las formas dominantes de organización de la vida política y social, que comprenden los efectos diferenciales que produce una economía basada en cadenas transnacionales de producción y consumo sobre un territorio empobrecido, marginalizado y desatendido, cuya población está sometida al conjunto de políticas económicas y de mercado promulgadas por un estado débil y disminuido, trabajando en condiciones de explotación para monstruosas empresas extranjeras que necesitan la extracción de materias primas[52]. Por eso las comunidades se procuran, a través de modos de subsistencia relacionados con el trabajo de la tierra y la transformación local de materias primas para su consumo, una existencia, en lo posible, autónoma y soberana, lo suficientemente sensible para reconocer dónde se escapa el futuro (como posibilidad de permanencia colectiva en la tierra) y actuar en consecuencia.

El diseño para la transición del valle geográfico del río Cauca es urgente en la medida en que hay claras señales del deterioro en la biorregión a casusa del modelo, sin embargo y precisamente porque este tiene efectos diferenciales sobre el territorio y los sujetos, la élite política y económica no se desplazará fácilmente de las condiciones artefactuales (diseños) que mantienen sus privilegios, su jerarquía social y supremacía racial. Como tampoco lo harán las clases medias que heredaron e interiorizaron el mandato del progreso y el ascenso social, quienes difícilmente se reconocen como parte del problema. Por eso, el foco de la *Transicionada* estuvo y está puesto en develar los efectos locales que un proyecto histórico fallido (representado en el modelo agroindustrial regional) ha producido, y en las poblaciones y comunidades que subsisten en resistencia, en defensa de sus territorios de vida y de sus prácticas de creación de mundo.

Estas prácticas son las que Alfredo Gutiérrez ha llamado *diseños otros*, "acciones equiparables a la de diseñar" o "equivalencias funcionales o correspondencias profundas que podemos establecer entre palabras-conceptos pertenecientes a regiones o culturas distintas" (Gutiérrez & Álvarez, 2017, pág. 15)[53] a los cuales llega reflexionando acerca de la otredad, por la vía de las epistemologías del sur[54] y la decolonialidad. Así como de la colonización emana una pulsión por volver universal una cosa (la monocultura) que tiene una circunscripción localizada (Europa) que se estandarizó, según Alfredo, el diseño profesionalizado pretende invadirlo todo a través de la cultura del proyecto, sofisma que omite convenientemente que la proyección sobre algo invisibiliza ese algo al ubicarse en el lugar de lo visible. Es decir, la mirada de quien proyecta, en este caso el/la diseñador/a,

52 Para que otros, en condiciones similares y a kilómetros de distancia, transformen eso en insumos, que luego serán productos de consumo masivo viajando a través del océano en grandes contenedores para estar a disposición del apetito de los consumidores globales.

53 Entiendo que son formas otras de crear y recrear el mundo en condiciones socioculturales y ambientales singulares, que no se llaman *diseño*, pero pueden ser su correlato.

54 Principalmente en Crítica de la razón indolente de Boaventura de Sousa Santos (2000) http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf

deposita en lo que ve un arsenal de nociones sobre el espacio, por ejemplo, cómo habitarlo, qué hacer en él, cómo comportarse, cómo y dónde desarrollar la vida… etc. que le impide ver las maneras en que ese mismo espacio es ocupado particularmente por otros; la forma en la que el/la diseñador/a elaboró el mundo a través de su educación en diseño (entre otras cosas), es lo que proyecta sobre otro cuando, autorizado/a por el discurso disciplinar, le dice cómo vivir. El diseño hegemónico es entonces una reiteración del poder de unos sobre otros; en el acto de proyectar, se está refiriendo a sí mismo, a la cultura de la que es agente, de modo que no es capaz de darse cuenta de una multiplicidad significativa de diferencias y divergencias que, al contrario, se vuelven imperceptibles a su paso, el de una aplanadora homogeneizaste.

> El sello del diseño del norte -no geográfico, sino económico y epistemológico- es palpable allí donde las disposiciones propendan *prebabélicamente* a organizar todo bajo la norma de una sola voz, en un monólogo del orden; a la inversa, los diseños de los sures, en plural […] facilitan inventar de muchas maneras el disfrute de la interculturalidad de la vida cotidiana realizada tras la aparente confusión de las lenguas *posbabélicas*, con toda la dignidad de la diversidad planetaria y humana (Gutiérrez & Álvarez, 2017, págs. 23-24).

En una de las conversaciones que sostuve con Alfredo me habló de un salto que da su pensamiento en los últimos años, a propósito de la elaboración de su tesis de doctorado, que tiene que ver con el hecho de no usar el *diseño* como referente ubicuo frente a esas prácticas de creación que en otros horizontes tienen otras denominaciones. Se refiere a *provincializar el diseño*, entenderlo como una voz entre muchas, que debe ser *geografiado* en el proceso histórico (Porto-Gonçalves, 2009) que le da sentido de posibilidad, sin ánimo de extenderlo sobre territorialidades y subjetividades que lo ignoran. De ahí que Alfredo se desprenda del nombre *diseño* para quebrar la diferencia (establecida desde la superioridad) con prácticas de mundialización no occidentales, esas que llama *DISSOCONS*: "eso para lo cual el diseño es lo otro" (Gutiérrez, 2021).

Decir "diseños otros" es advertir una práctica de diseño que se hace de otro modo, así como "diseños de los sures" son esos que se hacen en/desde otros territorios (epistémicos y geográficos). El problema es tomar al otro como *equivalente* del uno (el diseño) y, como dice Alfredo, asumir que hay unidades discretas de intercambio y hacer de esas prácticas la versión (indígena, comunitaria, social, popular, indisciplinada) del diseño hegemónico. Su intento por interactuar con "eso para lo que el diseño es el otro" implica reconocer la posibilidad de no traducción y entonces la necesidad de volvernos plurilingüistas, o al menos bilingües, en el contacto esporádico de dos o más "núcleos ético-míticos" (Ochoa, 2018) o cosmovisiones, siendo la moderno-colonial-occidental una de ellas. La distancia que Alfredo toma de las denominaciones que incluso él acuñó antes, tiene que ver con que se están haciendo pasar por *diseño* un montón de cosas que no lo son, en un acto nominal que proyecta el significado de lo que se hace y se piensa en/desde una provincia (la academia eurocéntrica occidental) sobre existencias y modos de hacer que poco tienen que ver con el diseño, como lo conocemos: ahí hay una pérdida, una aniquilación.[55]

55 Mientras yo escribía estas páginas, el 4 de noviembre del 2021 Alfredo Gutiérrez defendía su tesis doctoral *DISSOCONS Diseños del sur, de los sures, otros, con otros nombres*. En la invitación a su defensa se reseñaba su trabajo así:

Diseño de futuros y la disolución del diseño

Daniel Lopera es actualmente (2022) decano de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué. Creó el programa de Diseño de esa universidad y fue su director durante los primeros años. A Daniel lo conocí por Alfredo, quien me sugirió hablar con él cuando le preguntaba por otras personas y otras geografías desde donde se estuviera pensando críticamente el diseño y la formación profesional (en Colombia). Intercambiamos correos y en uno de esos Daniel me compartió un breve texto que contenía parte del enfoque de diseño de futuros que alimentaba el programa; luego coincidimos en esa idea (inconclusa) de traducir el texto de Tony Fry. Mantuvimos un contacto esporádico hasta que Maria del Mar Núñez, una amiga del camino, también diseñadora de la *Transicionada*, me contó en medio de nuestras reuniones que había trabajado en la Universidad de Ibagué con Daniel, que conocía de cerca el programa de diseño y que había vivenciado allí una propuesta curricular corporal, sensible y relacional. A propósito de esas conversaciones, empecé a contemplar ese programa de diseño como un buen escenario para hacer mi estancia doctoral. A través de María del Mar retomo contacto con Daniel, hacemos todo el intercambio burocrático e institucional necesario para formalizar la estancia y durante el segundo semestre del 2020 trabajo con él y una parte de la comunidad del programa en un par de asignaturas[56].

La última charla que tuve con Daniel fue intencionada, motivada por unas preguntas que habían surgido desprevenidas antes, en otros intercambios, pero sobre las que yo necesitaba detalles y profundidades. Me interesaba conocer cómo él, diseñador industrial de la Pontificia Universidad Javeriana, había transitado este camino que lo condujo a crear y dirigir un programa de diseño con otro enfoque, para y desde la región del Tolima. Entonces le pregunté por su entrada a ese terreno fronterizo, no disciplinar del diseño, y se refirió a una molestia y una incomodidad que lo acompañaron durante varios años de su formación y práctica profesional, algo que además compartía con Alfredo según dijo. Se trata de dos cosas que hoy ve con más claridad y puede nombrarlas, comprenderlas. Primero, que el diseño refuerza la crisis socioambiental del presente y segundo, que "desnaturaliza su propia esencia" (Lopera, 2021) es decir, que la capacidad de traer a presencia otros mundos, en este mundo, se ve seriamente afectada por la preeminencia de una forma dominante que se anida en la onto-epistemología del diseño, pero que no lo parece[57]. Se normaliza como la forma única posible de ver/traer el

"El candidato en su investigación cuestiona el diseño como práctica moderna universalizada que sustenta exclusiones, mediante una revisión crítica de sus corrientes ontológicas y pluriversales cuya masificación amenaza la diferencia que defienden. Basado en su experiencia de pasante doctoral en Nueva Zelanda, examina "trabajos de umbral", en los que el diseño occidental encuentra "sus otros" (maori, samoano, lakota y maya), y lo hace desde concepciones indígenas (Uywaña, Va, Mitakuye Oyasin, Whakapapa) para exponer prácticas alternas al diseño ocultas por la proyección disciplinar, y presentes en los "todos" (culturas, mundos, sociedades, universos) de diversos grupos humanos. Construye la diseñorancia como estrategia para reconocer esas prácticas alternas al diseño que condensa en su propuesta: los DISSOCONS".

56 Más adelante hablaré en detalle sobre esta experiencia.

57 Comprendo esa desnaturalización como una operación por la cual se exterioriza algo que es intrínseco, entonces no se puede asumir responsabilidad por lo que se hace.

mundo, lo que implica, para Daniel, la imposibilidad de generar crítica sobre el quehacer del diseñador/a, sobre lo que significa traer a presencia un único mundo continuamente.

Me cuenta que, en sus años de estudiante en la Javeriana, se diseñaba un producto para luego adaptarle una necesidad; recuerda que generalmente la práctica tendía a cierto *solucionismo* o *proyectismo* que les gustaba mucho a los profesores y que pensar las cualidades del objeto estaba por encima de cualquier problemática. No había ambientes pedagógicos aptos para hacer(se) preguntas, mucho menos "diálogos especulares" (Lopera, 2021), aquellos inter (cultural, epistémico, disciplinar y otras cosas) que les permiten a los sujetos verse al espejo. La molestia se hizo más intensa en su primer trabajo como profesional y la incomodidad se extendió hacia su vida cotidiana. Por casualidad encuentra un programa de maestría en Australia (*Design Futures* en Griffith University) orientado al ejercicio crítico del diseño y es allí donde descubre una personalidad y un perfil profesionales que le resultan fascinantemente complejos. En Australia, Daniel conoce a Tony Fry.

Design futuring es, según Tony Fry (2009), pensar en las consecuencias ontológicas del diseño y comprender que el futuro está comprometido en cada acto creativo del presente. En este momento, dadas las circunstancias en que se ha transformado el mundo (el Antropoceno, la colonial modernidad y el capitalismo global), la pervivencia de muchas formas de vida está en inminente riesgo, ya que los imperativos económicos y productivos han operado de forma totalitaria, dominante y devastadora. El ímpetu de sus fuerzas de insostenibilidad conlleva la desfuturización, es decir, la "destrucción sistemática de futuros posibles por la insostenibilidad estructurada y estructurante de la modernidad" (Escobar, 2019, pág. 165).

Desde el *design futuring* es necesario *rehacer* el diseño y convertirlo en práctica reorientadora, es decir, *ralentizar* el ritmo de desfuturización, contrarrestando sus efectos, y *redireccionar* hacía modos sostenibles de habitabilidad planetaria, señalando nuevas formas de conocimiento y acción, y así posibilitar *futuros* (Fry, 2009). Para eso es necesario operar un giro en el pensar y el hacer, que implica considerar varios asuntos, más allá de *los síntomas* (Irwin, 2019) de los que se ocupa superficialmente el diseño convencional: los impactos de *ser humanos* (modernos, desarrollados, capitalistas) sobre el entorno; la forma en que se construye lo natural como entidad artefactual (Haraway, 1999) apropiable, explotable y reificable, territorio cercado y protegido al que hay que volver cada fin de semana cuando nos harta el bullicio de nuestra vida insostenible; el imperialismo cultural que desacredita, ocupa y destruye otras comunidades culturales con base en sistemas de clasificación construidos arbitrariamente sobre diferencias ontológicas; el crecimiento, la propiedad y la acumulación como deseos rectores universales. Para el *design futuring* sostener lo insostenible no es más una opción.

> Muchos diseñadores reconocen que el trabajo que están haciendo es fundamental para sostener lo insostenible; que son facilitadores de un sistema de producción y consumo que, en su dominio planetario sistémico, está socavando progresivamente las bases de la existencia humana y no humana. Dichos diseñadores viven y trabajan en un estado de contradicción, intentando minimizar los impactos de sus vidas personales al reducir las compras, el desperdicio, el uso de combustibles fósiles, etc., mientras brin-

> dan servicios a los clientes: diseño, marca, empaque, gráficos, imágenes, historias, etc., todo dirigido a aumentar el consumo. (Willis, 2021, pág. 9).

Cuando Daniel estaba en Australia fue contactado para crear un programa de pregrado en diseño industrial para la Universidad de Ibagué. Después de hacer un diagnóstico sobre la propuesta (no implementada) que había hecho otra persona (Daniel menciona a Rómulo Polo), decidió asumir ese encargo desde su tesis de maestría. Inició un arduo proceso de lectura y comprensión del libro *El arte de la guerra* de Sun Tzu y a partir de su interpretación propuso una redirección estratégica de la educación en diseño. Daniel señala lo paradójico que resulta que un libro chino de tácticas y estrategias militares, bélico, sea la fuente principal de un nuevo programa de diseño en Ibagué, Colombia. Sin embargo, encontró en él una relacionalidad fuerte entre las dimensiones que convergen en las tácticas de guerra y, de manera análoga, eso lo ayudó a preguntarse, por ejemplo, *qué significa "tener en cuenta el terreno" en educación y cómo abordar -estratégicamente- la crisis del diseño planteando una educación en diseño* (Lopera, 2021).

En términos generales, con el *design futuring* funcionando como faro, el programa de la Universidad de Ibagué opera "procesos pedagógicos de contraste" (Lopera, 2021): por un lado, responde a la necesidad de formación vinculada a lo profesional y lo laboral para la región, y por otro, a la formación crítica, comprometida con entender cómo el diseño ha llegado a ser lo que es. En ese camino, la propuesta académica crea las condiciones para ahondar en el diseño hegemónico junto con la eliminación de otros mundos (diseños) y por extensión de culturas de manufactura, de formas de trabajo e incluso de saberes locales, así como para ofrecer el repertorio estándar de habilidades propias del campo disciplinar. Pone en cuestión la pretendida neutralidad del ejercicio de creación de artefactos y servicios, por funcionar como reproductores de un orden social determinado y determinante, a través de los principios, conceptos y materialidades que este privilegia y valida. Desde el diseño ontológico esto significa que la concepción desde la cual se diseña (marcos que imponen una dirección particular) no solo influye en lo diseñado sino en *el diseñar* de lo diseñado: desde dónde (en términos geográficos, pero sobre todo ético-políticos e ideológicos) se diseña y cómo lo diseñado refuerza y reproduce la mirada que se tiene del mundo (y sus habitantes) desde ese lugar onto-epistémico de enunciación.

Daniel y un colega suyo, Hernán López-Garay, escribieron una réplica al texto *Design for/by "the global south"* de Tony Fry[58] donde ubicaban el *alterdiseño* (2017) como otra vertiente (en diálogo configurador) del campo de los estudios críticos del diseño. En esa publicación y en la conversación a la que me he referido antes, aparece la idea de que el diseño está en camino a su disolución. Para Daniel, las emergencias críticas (diseños del sur, diseños otros, diseño con otros nombres, diseños para la transición, diseño de futuros, diseño autónomo) están generando un "claro de luz" que le permite a ese diseño encontrarse con su origen y, en ese encuentro, disolverse. Lejos de negar el diseño, se trata de acompañar su disolución ontológica en el camino del reconocimiento de su propia esencia y ver allí que, como práctica de creación de *un* mundo (que socava otras formas de traer a presencia), ya no tiene razón de ser. Porque, según Daniel, el diseño carga una (colonial) modernidad que podría estar reproduciendo

58 ambos textos publicados en Design philosophy papers Vol. 15

una lógica de lo humano que "no necesitamos en estas transiciones" (Lopera, 2021).

Daniel y Hernán López-Garay afirman que los orígenes del diseño están relacionados con el paso de la *tékhne*, modo respetuoso y cuidadoso de traer a presencia, a la *técnica*, modo conducido por la voluntad de controlar la producción misma. Es decir, el diseño sería un pensar/actuar impulsado por un modo técnico de ser que pretende controlar la *fuerza creativa de la vida* (2017, pág. 67). Ese, el *diseño mainstream*, contrasta con el *alterdiseño* y el diseño para/desde el sur ya que estos tienen al cuidado como principio ontológico, material y cualitativamente presente en lo diseñado; no se deben al control.

> El cuidado del que estamos hablando es el "cuidado amoroso", como lo ejemplifica la madre que presta atención y, por lo tanto, siempre está lista para alimentar y servir a su bebé, por su propio bien. Una acción cuidadosa es desinteresada, crea armonía y no deja rastro negativo. No hay interés en controlar nada, sino solo en cuidar. Las raíces ontológicas del cuidado pueden definirse en términos heideggerianos así: El cuidado es estar en el mundo como una patria, una morada […] (López-Garay & Lopera Molano, 2017, pág. 65).

A través del alterdiseño se revela la incapacidad de cuidar del *diseño descuidado* (Lopera, 2021). Aunque no me gusta la metáfora lumínica del "claro", entiendo que estos diseños otros están conformando un campo de estudio sobre/en contraste con el diseño hegemónico como una forma de mundialización, no la única pero sí la dominante, que poco a poco trasluce sus vicios y entonces deja entrever el desastre que ha materializado. La disolución del diseño deviene de ese trayecto circular de autoreflexión y el deseo de Daniel, probablemente volcado en el programa de diseño de la Universidad de Ibagué, consiste en acompañar ese devenir hacia el fin.

Con la olla es que vamos

A Andrea Melenje la conocí en enero del 2021. Arturo Escobar haría una presentación de algunos aspectos de la obra de Sylvia Wynter en un seminario virtual para el doctorado en antropología de la Universidad del Cauca; nos envió una invitación a varios/as de la *Transicionada* y yo asistí. Ahí estaba Andrea, estudiante del doctorado. La escuché hablar de sus intereses de investigación, supe que era diseñadora gráfica, profesora del programa de diseño de la Universidad del Cauca y que estaba conectada con el proceso de liberación de la madre tierra de comunidades del Norte del Cauca. En mis anotaciones sobre esa sesión donde escuchábamos a Arturo tengo remarcado "contactar" al lado de su nombre. Así lo hice. Poco después estábamos chismoseándonos la vida en una charla virtual: ella en Popayán, yo en Cali. Luego Arturo la invitó a la reunión presencial de la *Transicionada* que estaba armándose en la Casa Cultural el Chontaduro, en el oriente de Cali, por esos días; era una oportunidad para hablar con ella personalmente, pero justo ese viernes se declaró confinamiento obligatorio en la ciudad, desde las 5 pm y hasta la madrugada del siguiente lunes, entonces se decidió hacer la reunión virtual. Yo no logré conectarme, pero Andrea sí.

Nuestros encuentros virtuales se hicieron más frecuentes e intencionados durante el paro nacional que empezó en abril del 2021, sobre

todo en su momento de máxima agitación. Algunos amigos/as y yo estuvimos dándole vueltas a la idea de producir un podcast sobre diseño durante el 2020; finalmente no lo hicimos, pero la intención de hacer algo juntos/as emergió de nuevo a propósito del paro, por lo que retomamos nuestras conversaciones y convocamos a otros/as amigos/as: Andrea se unió al proyecto naciente. Allí, en la virtualidad, los/as siete[59] resonábamos y coincidíamos en esas noches de angustia, cuando las movilizaciones subían de tono y los heridos, desaparecidos y asesinados iban en aumento. Los encuentros para trabajar en unas capsulas sonoras que boicotearan, desde abajo, los sentidos de las palabras más pronunciadas y comunes del paro se convertían en horas de apañe, cuidados y afectos a distancia. En eso surgió **Mal-Hablar**, nombre de nuestro producto sonoro.

> Mal-hablar es interrumpir, desajustar, intervenir, dislocar.
> Mal-hablar es acuerpar la palabra (mal)dicha, (mal)sentida, (mal)pensada.
> Mal-hablar para cuidar los sentidos y sentires que nos forman, deforman, transforman y movilizan.

Andrea y un grupo de profesores/as de la Universidad del Cauca estuvieron muy activos/as en las movilizaciones que tuvieron lugar en Popayán. Trabajaron intensamente en la producción de imágenes, carteles, murales y otras piezas gráficas alusivas a la complicada situación de orden público y a las apuestas políticas de sociedad que se hacían presentes por esos días en las calles. También marcharon, hicieron plantones, participaron en asambleas estudiantiles y profesorales, se reunieron en torno a las ollas comunitarias y, por supuesto, fueron objeto de la represión estatal. Esta coyuntura y su cercanía con el proceso de liberación exacerbaron la sensibilidad de Andrea hacia temáticas sociales en estrecha relación con el diseño. Cuando la llamé para programar una conversación dirigida por preguntas que le quería hacer sobre su trabajo como profesora, su llegada a los *diseños otros*, la reforma curricular del programa de la Universidad del Cauca, la *Transicionada*, su proyecto de investigación doctoral… en fin, Andrea había regresado a su casa después de estar en *La Quinta Marcha de la Comida* (27-30 de agosto del 2021) en La Emperatriz, tierra en proceso de liberación en el Cauca.

Ese primer viernes de septiembre, cuando hablamos, Andrea me contó que algunos colectivos de Popayán convocaban "72 horas de resistencia gráfica" para denunciar abusos, asesinatos, amenazas, persecuciones y toda la violencia que se ejerce sobre líderes, lideresas, defensores/as de derechos humanos, ambientalistas y activistas políticos. Pocos días antes, el 23 de agosto, Esteban Mosquera (estudiante universitario y líder social, víctima de lesión ocular en 2018 por parte de las fuerzas del estado) fue asesinado por dos sujetos que le dispararon desde una motocicleta en el centro de Popayán. Andrea me contó que estaba ese día muy cerca del lugar donde cayó el cuerpo de Esteban, que estuvo allí en la velatón que se hizo luego del levantamiento y que su asesinato fue un golpe durísimo para la comunidad de la Universidad del Cauca y todos/as los/las jóvenes que habían participado abiertamente en la movilización social. Pareciera que, en medio de ese ambiente peligroso y aterrador, resistir la violencia y la estigmatización no es la excepción: es la regla.

59 María del Mar Núñez, Andrea Martínez y Óscar Medina, desde Cali; Andrea Melenje en Popayán; Héctor Tabares y Carolina Martínez desde Bogotá.

Para esa movida de las 72 horas de gráfica, Andrea y su Colectivo Entretejidos participarían con "la olla de la liberación" (Melenje, 2021), justo con los alimentos que habían recibido ese fin de semana en la Emperatriz. Le pregunto cómo se gestan esas propuestas, quiénes participan, y me habla de muchos grupos de artistas y diseñadores, egresados de la Universidad (del Cauca generalmente) o que están estudiando, que ahora tienen colectivos creativos y están articulados con las reivindicaciones históricas, las luchas heredadas, que hacen las comunidades por su derecho al buen vivir y la vida digna. Para ella la gráfica, las imágenes, juegan un papel fundamental en todo ese entramado de acontecimientos: *empujan los procesos*, dice. Hay una potencia en el presente de los procesos emergentes que es jalonada, extendida si se quiere, por personas interesadas en la gráfica: desde el muralismo, la serigrafía, el cartelismo, el lettering (trabajo con letras). También un creciente interés por la comida, la huerta, la tierra, pero en clave de las acciones de resistencia política comunal que promueven.

Ese fin de semana de *La Quinta Marcha de la Comida*, Andrea se encontró con un colectivo de diseñadores que estudiaron en la Universidad del Cauca. Adrián Velasco y Hernando Reyes son diseñadores gráficos y la acompañan en su investigación doctoral; Andrea asesoró el trabajo de grado de Adrián. *Kiwe thegna y el muchacho* (el guardia y el cerro) es un libro que derivó de ese trabajo de grado y que Adrián hizo con el tejido de comunicación del proceso de liberación, con el cual le enseñan a los/las niños/as a defender el cerro de la explotación extranjera y de las políticas estatales de despojo: les muestra cómo la gente de la comunidad hizo un trabajo organizativo para pelear y sacar a la minera. La cartilla es un ejemplo de articulación política desde la gráfica para coordinar acciones de resistencia en el Norte del Cauca.

Nando, como le dice Andrea, el otro diseñador, trabaja con el tejido de comunicación del proceso de liberación y hace muralismo con Adrián. Ellos son su vínculo con la marcha de la comida y con muchos colectivos de Popayán y de Cali que adelantan procesos cercanos a la apuesta política de la liberación: liberar la tierra para sembrar comida. Según Andrea, la comida es uno de los ejes más importantes de resistencia de las comunidades, tan importante que "sin comida no hay lucha, no hay resistencia" (Melenje, 2021). El proyecto de liberación es accionado por comunidades del pueblo Nasa del Norte del Cauca, quienes desde 2005 se movilizan frente al poder capitalista que esclaviza la *Madre Tierra*.

> Hay una ofensiva desde abajo. Muchos pueblos, comunidades, grupos han tomado la iniciativa, se organizan, recuperan fábricas, toman fincas y carreteras, liberan territorios, derrotan leyes a pulso, fundan caracoles, se le enfrentan al monstruo electoral para desnudarlo, enfrentan poderosos ejércitos y los derrotan, frenan oscuras serpientes destructoras, siembran miles de parcelas de comida sana, protegen las semillas, abren escuelas alternas, resguardan bosques, defienden el agua, liberan las ondas y el internet… La ofensiva desde abajo desconcierta a la ofensiva desde arriba. (Tomado de la página web del proceso de liberación https://liberacionde-lamadretierra.org/)

Las marchas de la comida se hacen para compartir la cosecha y encontrarse en torno a la palabra común. Para el caso de la quinta marcha, la iniciativa surgió en medio del paro nacional del 2021; la fuerza, la dignidad y el aguante de esas movilizaciones provino de los colectivos y las organizaciones urbanas de base, de muchos jóvenes

de las zonas marginalizadas de la ciudad. Desoídos/as por el torpe gobierno nacional, estigmatizados/as y entonces deslegitimados/as como interlocutores políticos, decidieron reunirse con las comunidades indígenas, conversar, aprender de sus procesos y "hacer acuerdos pueblo con pueblo". Durante un fin de semana de agosto y en territorio liberado, trataron en detalle, por comisiones, los acuerdos que venían conversando meses antes sobre mercados para la resistencia, red de huertas, compartir experiencias entre luchas y sistemas de salud popular y comunitarios. Al final de las jornadas llegaron a cuatro acuerdos y establecieron compromisos para hacerles camino. Adrián y Nando, con el colectivo y algunos/as voluntarios/as, se encargaron de crear un mural alusivo a la conversación sostenida en ese encuentro, cuyo énfasis estaba en los acuerdos.

Para Andrea la liberación es un rediseño del mundo que antes estaba habitado por la caña; como diseñadora enrolada en un doctorado en antropología, pensando desde el diseño ontológico, se pregunta cómo liberar la tierra en la ciudad, cómo asumirlo como compromiso vital. Me dice que la comida, la semilla, la tierra son fundamentales para pensar un diseño distinto; como lo son la gráfica, la comunicación, el mural, para empujar la narrativa de la transición, del cambio: para que la gente empiece a entenderlo, a sentirlo propio, ahí está la gráfica empujando el proceso. Contrario a lo que pasaba en sus años de estudiante, cuando la participación estudiantil estaba circunscrita a las marchas y las movilizaciones esporádicas, el compromiso con una causa política a largo plazo es evidente en el trabajo de los/las diseñadores/as involucrados/as con la transformación, con la transición. Después de lo ocurrido en buena parte del territorio nacional, en las ciudades principales, durante esas semanas de levantamiento popular y rechazo amplio a las políticas neoliberales en materia económica, de salud, de educación y a las respuestas represivas que recibieron las demandas de las multitudes movilizadas, Andrea me recuerda que *ya no hay vuelta a la normalidad*.

En la gráfica se ve la urgencia y el deseo por cambiar el presente e imaginar otros futuros. No es una gráfica que le esté apuntando solo al hecho (el asesinato de Esteban Mosquera en Popayán, de Cristina Bautista en zona rural del municipio de Toribío, de Sebastián Jacanamijoy en Cali, de Lucas Villa en Pereira) sino una narrativa visual que reconfigura la palabra oral y escrita, que es memoria y hace memoria, que produce territorio como ejercicio de creación que trasciende el soporte, el sustrato. El mural, que tanto le interesa a Andrea, por ejemplo, genera una ampliación de la historia y la memoria; agranda y sobredimensiona la realidad: transforma el paisaje (Melenje, 2021). Para Andrea la cuestión está en entender cómo el mural inaugura otro tipo de paisaje y cómo, al inaugurar otro paisaje, está inaugurando otra manera de vivir, está generando otra vivencia en los territorios donde se hace.

En lo que refiere a su trabajo docente, Andrea considera el libro *Autonomía y diseño* de Arturo Escobar como un hallazgo determinante para poder entender el diseño al interior del programa de la Universidad del Cauca, así como lo que la gente (y ella) está haciendo fuera del espacio académico. Andrea me dice que el libro le permitió nombrar de otra forma el *diseño comunitario*, como enfoque que ha prevalecido en el programa. Y es que, según ella, en la Universidad del Cauca el trabajo es con las comunidades porque "es lo que tienen", porque quienes *creen* en el diseño son las personas de los

barrios, indígenas, campesinos/as, las personas en escuelas rurales, con quienes han desarrollado procesos creativos para producir cosas, sobre todo materiales didácticos. El libro de Arturo llega en un momento (del programa) en el que se viene dando una ruptura y un cuestionamiento sobre lo que se ha hecho y se hace desde el diseño, señala Andrea.

Si bien es cierto que, en su mayoría, el contacto con las comunidades responde al diseño colaborativo, los métodos de investigación e intervención siguen siendo modernos: "nosotros venimos arrastrando esa cosa moderno-racional y hasta ahora la traemos en el currículo" (Melenje, 2021). A pesar de que conviven muchos diseños y de que interactúan en conexión con el entorno, cuando se va a trabajar con las comunidades se impone lo que piensa el/la diseñador/a. Por eso, al tratar de entender las trasformaciones paradigmáticas del diseño, cómo y por qué empezó a transformarse, cómo es que llega a la crisis, Andrea encontró en abordajes como el de Arturo Escobar métodos que sugieren relaciones distintas entre el/la diseñador/a, su quehacer y lo otro. A sus estudiantes les insiste en que no se diseña para un humano (como remarca el diseño centrado en los usuarios, por ejemplo), sino para (y en) una relacionalidad. Entonces ¿cómo hacerlo desde allí?

En este momento el programa de diseño de la Universidad del Cauca está en proceso de renovación curricular y justo en ese escenario invitaron a Arturo Escobar y a Patricia Botero[60] a dar una charla (que denominaron *Narrativas pluriversales desde abajo y con la tierra: prácticas de descolonización y reconstrucción teórico-política*) con el fin de "empujar el cambio" hacia los diseños otros. Andrea considera que la invitación es estratégica para poder darle credibilidad a la propuesta que varios profesores/as tienen para el programa, mientras, por otro camino, un grupo se resiste a pensar la formación en diseño más allá de un repertorio de conocimientos y competencias que garanticen un lugar para los/las diseñadores/as en el mercado laboral. Pero, plantea Andrea, ¿cómo pensar un programa que sea más coherente con las prácticas que se han ido desarrollando fuera de la institución universitaria, sobre todo cuando la región del Cauca y el contexto sociocultural ejercen una fuerza de atracción tan difícil de ignorar? Ella se imagina una formación política que se traduzca en la capacidad de entender el entorno para trabajar con otros/as desde esa comprensión y en *preocuparse por*, es decir, cuidar como principio de la acción del diseño. Se trata también de una formación que permita hacer preguntas, una formación crítica que sospeche de quien hable de verdades y certezas, que cuestione y abandone la arrogancia de la autoridad y las expectativas de la dominación.

El diseño para las transiciones, como las acciones que emprenden las comunidades en defensa y por la conservación del territorio, significa procesos largos; la Liberación de la madre tierra es, para Andrea, un diseño con esa pretensión. Ahora, dentro de ese rediseño del mundo emerge el mural, la siembra, la gráfica, como elementos que hacen posible la transición. A propósito de eso, me contó que desde que las comunidades empezaron el Proceso de liberación realizan Mantas-murales, que son telas pintadas que cuentan la lucha por la

60 Patricia Botero es parte del Tejido de transicionantes. Psicóloga y educadora especial, magister en educación y desarrollo comunitario, doctora en ciencias sociales, niñez y juventud; profesora, investigadora y activista de la Universidad de la tierra: Tejido de Colectivos Manizales y Sur Occidente Colombiano.

recuperación del territorio, elaboradas por colectivos de muralistas con la gente, para marcar simbólicamente los puntos de liberación[61]. Dice Andrea "el punto de liberación que no tenga su manta no es punto". Las usan solo para conmemorar lo importante y las atesoran porque son el relato y el documento de la liberación, dentro de una cultura indígena fundamentalmente visual y material.

El diseño como una construcción política

La de Marisol Orozco Álvarez es la cuarta de esta serie de conversaciones que tuve con quienes se revelaron como agentes de una perspectiva otra del diseño desde la academia, participantes directos del proceso de formación de diseñadores/as. A Marisol la mencionó Andrea Melenje cuando hablamos y fue a través de ella que logré contactarla. Marisol fue su profesora y ahora son colegas en la Universidad del Cauca. Contrario a los casos de Alfredo y Daniel, visiblemente activos en la concreción conceptual y práctica de tal perspectiva (la de los diseños otros), Marisol es un personaje liminal: ella no está nombrando ni teorizando la emergencia, pero su relato deja en evidencia que sí está accionado otras prácticas de diseño y otras formas de enseñanza-aprendizaje.

Marisol es caucana, indígena y campesina. Maestra en Artes plásticas con énfasis en Diseño gráfico y magíster en Lingüística, ambos títulos de la Universidad del Cauca; además es doctora en Artes y diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al comienzo de la conversación me dejó claro que su perfil esta sentidamente entramado con su experiencia vital. Su formación en artes y diseño fue influenciada por personas que provenían de otros campos disciplinares: músicos, literatos, antropólogos y sociólogos con quienes comprendió la importancia de hacerse a un pensamiento interdisciplinar. También recordaba haber leído muy poco de diseño mientras estudiaba y, al contrario, haberse formado en el encuentro con "elementos externos" (Orozco Álvarez, 2021); se rebeló ante la idea de sostener una única forma de pensamiento. Su incursión en el diseño de materiales pedagógicos para lenguas ancestrales con etnoeducadores en la Universidad del Cauca le mostró la necesidad de tener una formación específica, para conocer la estructura de esas lenguas y así poder reconciliar las tecnologías de la palabra con las lenguas ágrafas que apenas estaban en procesos de escritura. Al especializarse en etnolingüística reconoció las implicaciones de los diseños del material didáctico sobre las lenguas ancestrales y entonces su reflexión se dirigió hacia el rol del diseñador/a en procesos de armonización, digamos, entre las técnicas modernas de lecto-escritura y los sistemas de pensamiento indígenas (como lo sugiere la epistemología ch'ixi de Silvia Rivera Cusicanqui. Ver *Entrada teórica. Marco ético-político*).

Para Marisol la formalización de lo objetual, esa capacidad del diseño de hacer tangible y visible una idea, logra transformar pensamientos y comportamientos en los otros, quienes de alguna manera se rigen por esa materialidad situada en relación con la cultura. Las dinámicas socioculturales que genera el diseño son muy variadas y poco (o nada) consideradas en los procesos de formalización. Por eso, la "responsabilidad social del diseño" (Orozco Álvarez, 2021),

61 Son mantas porque en los puntos liberados no hay muros.

en el entorno de acción de Marisol, se traduce en trabajar con, para y desde las comunidades:

> No puedes articular un trabajo de diseño (en general) sin tener la mirada del otro. El diseño debe trabajarse en correlación dialógica con las comunidades, con los otros. La correlación incluye a las personas, pero también a las cosmovisiones que enseñan unos mundos integradores, unos mundos que no están separados, unos pluriversos integrados. (Orozco Álvarez, 2021).

Justamente, una de las cuestiones que yo quería abordar con Marisol tenía que ver con el carácter del programa de diseño de la Universidad del Cauca de cara a las complejidades y particularidades del contexto regional. Andrea me había contado que allá se hablaba de un *diseño comunitario* y yo pensaba que, por lo poco que sabía y sé del Cauca, esa tendencia sería *natural* porque lo comunitario persistía allí, porque las nuevas generaciones de (o más cercanas a) las comunidades indígenas, afros y campesinas accedían a la universidad y las preocupaciones, carencias y potencialidades de sus lugares de origen también serían las preocupaciones, carencias y potencialidades con las que trabajarían en el aula, desde su formación profesional. Esa suposición contrastaba con la sensación de que tanto yo como mis estudiantes estábamos siendo sujetos descomunalizados y desterritorializados (Escobar, 2019), demasiado inmersos en la cultura individualista e individualizante que celebra el ensimismamiento, que hace inviable y, en buena medida, clausura lo colectivo y lo común. De ahí mi interés en conocer cómo hacían ellos/as, en el Cauca, ese trabajo hacia afuera, cómo estimulaban en los/as estudiantes el *sentido del otro*, es decir, la sensibilidad para advertir la presencia de otro, para ver, pensar y experimentar a otro sin la ansiedad de poseerlo, de ocuparlo, de devorarlo para asimilarlo y suplantarlo con algo del repertorio propio.

Marisol comenzó su respuesta diciendo "la etnoeducación respira por mi piel. Es que lo comunal está en la piel, lo traigo a nivel familiar […] desde la racionalidad es muy difícil de entender. Es como preguntarle a un Nasa qué es ser Nasa". Y agregó "yo me puedo formar como diseñadora, pero no me formo como comunidad; puedo aprender a comportarme en comunidad y tratar de entender, otra cosa es ser comunidad". Fue difícil decir algo al respecto, sobre todo porque sentí que su respuesta hablaba de una manía racional que yo tenía y que quedaba al descubierto. Marisol ejemplificó la situación con el oficio de una tejedora que construye una mochila: a ella no se le puede pedir la matriz con la que organiza el tejido; el oficio de tejer está dentro de ella, lo tiene incorporado, y tal vez, si quisiera dar cuenta de una matriz, lo haría cuando termine la mochila, no antes.

Pero entonces ¿cómo nos reconectamos con algo sin apropiarlo, sin el afán de consignar, interpretar, jerarquizar, categorizar y nombrar esa exterioridad? ¿Cómo generar una formación más sensible de cara a las urgencias sociales, políticas y ambientales del presente? Según Marisol haría falta aprender a escuchar. En el mundo de hoy, rápido y frenético, las transformaciones no dan espera, pero no son inmediatas, suceden en su propia temporalidad. Por eso, para aprender a escuchar y a conectar con eso que llamamos comunidad, dice Marisol, habrá que ir explorando, primero, si el otro quiere, si está dispuesto/a a reconocerse en *relación con*, es decir, a sentir su interdependencia con aquello que está fuera de sí y que sostiene su vida. En el aula (o la jaula, como prefiere llamarle) eso se tra-

duce en actividades donde el/la estudiante busca conexión con la primera comunidad, la familia, a través de la reconstrucción de su historia en conjunto o de una parte de esta. Esto implica que los/as estudiantes propicien y sostengan diálogos con los miembros de su familia, que logren escuchar y atender a un otro que, por cercano, a veces no se mira. Así, me explicaba Marisol, los/as estudiantes están desarrollando competencias de investigación en contexto, a partir de ellos/as mismos/as. Luego, estarán en capacidad de hacer algo similar en otra escala, para lo cual tendrán que afinar sus métodos: por ejemplo, en lo regional donde la escucha puede no ser directa ni los diálogos íntimos, van a recurrir a la observación crítica y sensible, y la vivencia del espacio será a través de recorridos y mapeos que evidencien las múltiples y variadas manifestaciones de una relación socioambiental determinada.

"Si uno no encuentra su lugar difícilmente logrará conectar con algo" me dijo. En el programa de diseño de la Universidad del Valle, nosotros/as incorporamos la intención de contribuir al reconocimiento de lugar del estudiante y aunque llegamos a eso por otro camino, lo que plantea Marisol hace eco con nuestra apuesta. En la experiencia de reforma de los programas, un escenario en el que emergieron distintas comprensiones sobre el diseño y el *deber ser* de la formación de diseñadores/as, la inclusión de una mirada alternativa que ya no fuera marginal dentro de los currículos, hizo que algunos colegas levantaran las banderas de la tradición racionalista y moderna del diseño, sujetados a los vestigios de un proyecto educativo que tiene sus orígenes en las escuelas europeas (la Bauhaus y la escuela de Ulm (Noel, 2020)).

A partir de lo que hablábamos sobre el diseño comunitario y sobre el proceso de reforma que también adelantan en la Universidad del Cauca, le pregunté a Marisol cómo convivían las diferentes perspectivas de los/las profesores/as dentro del programa. Ella mencionó que, en el campo de la etnolingüística y la etnoeducación, la escritura, como una tecnología que viene de afuera, posibilita el fortalecimiento y la pervivencia de las lenguas indígenas. Asimismo, cree que la tradición epistemológica del diseño se puede criticar, pero no desconocer; la cuestión está en establecer un diálogo que vuelque esa formación inicial y las practicas del diseño sobre las realidades sociales. El diálogo interepistémico e intercultural impediría que el sujeto diseñador las desconozca y llegue, como un experto portador de conocimiento universal, a imponerse en contextos singulares donde, por ejemplo, el diseño es *lo otro* y hay algo *equialtervalente* que hace su tarea (Gutiérrez, 2021)[62].

Defender un diseño limpio y puro, sin mezcla, es tan inapropiado como defender uno en extremo contextualizado que no puede ver más allá de sí mismo. Ya decía Marisol que el diseño es una construcción política, está informado por la cultura que contribuye a formalizar y a reproducir. Por eso ve con preocupación que al interior de los programas, a través de los currículos, se instituya una monocultura cuando las electivas o las asignaturas complementarias a lo largo de la carrera también están a cargo de diseñadores o cuando se promueve cierta endogamia epistémica que no admite fugas ni contradicciones. También me advierte sobre esa preocupación, tan común en las universidades, por ofrecerle a los/as estudiantes una

62 Termino usado para designar relaciones de igualdad (equi) en consciencia de diferencias y de divergencias (alter) a la hora del encuentro (valencia).

formación que privilegia la cantidad de contenidos descuidando con ello la posibilidad de que, como en la epistemología rumiante que mencioné en la primera entrada, el conocimiento afecte y transforme. La pregunta que Marisol formula en voz alta y me traslada en seguida es si queremos profesionales llenos de contenidos sin digerir o profesionales sensibles, con contenidos, que no necesariamente tienen que estar llenos. La segunda opción desafía los paradigmas existentes en el campo de la educación en diseño y evidencia la necesidad de crear currículos que hagan sentido en la vida de los estudiantes y se formulen en relación y compromiso con sus entornos, en diferentes escalas, a través de nuevas incorporaciones que promuevan una diversidad epistémica y metodológica en visible emergencia.

A través de estos relatos el influjo crítico que ha llevado al diseño a adherirse a procesos de descolonización y relocalización adquiere algunos matices. La emergencia de otras formas de entender y asumir la acción de diseñar no es nueva ni responde a las mismas motivaciones, a pesar de tener alojada en su corazón una incomodidad con el discurso monolítico y monocultural del diseño moderno y su tradición epistemológica.

Veo con más claridad en la conversación con Daniel, Andrea y Marisol cómo las críticas al diseño se trasladan a los entornos universitarios e inciden en la definición de un programa como el de la Universidad de Ibagué o en el curso de una reforma curricular, como en la Universidad del Cauca. Alfredo no me dio muchas pistas sobre cómo su elaboración teórica y conceptual en torno a los *diseños otros* ha influenciado su trabajo como profesor en un departamento de diseño. Pero, nuestras conversaciones sí evidenciaron una articulación muy nutrida entre él y una red de sujetos que vienen pensando el diseño, las otras formas de hacer mundo que no son diseño y los modos de conocer alternativos, que me posicionaba frente a una constelación transcultural heterogénea y diversa de saberes-cuerpos con capacidad de nombrar y visualizar unas realidades aun incomprensibles (entonces poco cooptadas) para los marcos de interpretación más convencionales.

Andrea y Marisol dirigieron mi mirada sobre la costura que vincula al diseño con las urgencias sociales del contexto regional y local. Aunque no hay una política institucional explícita hacia la descolonización de los currículos y los programas, las articulaciones entre las organizaciones sociales de base y la academia (cuyo epicentro es la Universidad del Cauca) parecen ser más orgánicas y espontáneas y tener lugar gracias a que los sujetos en interrelación pertenecen a ambos mundos; muestra de ello es que el *Proyecto de liberación de la madre tierra* vinculé a diseñadores/as y productores/as de imágenes para instalar en el presente (diseñar) una narrativa visual que resignifique el pasado colonial y reivindique la presencia indígena en los territorios que le fueron despojados a sus ancestros/as. El muralismo y toda la producción gráfica que mencionó Andrea no son una representación de la liberación ni de la comunidad en resistencia, son parte de una semiología política que pretende situarse en diálogo con las formas de habitar el territorio que están en permanente tensión. Por otro lado, la confluencia entre la tecnología de la escritura y las lenguas indígenas ágrafas que le interesa a Marisol es afortunada y estratégica para la

pervivencia de formas culturales que tienden a desaparecer en la medida en que se reducen en número sus hablantes. La alfabetización en lenguas indígenas garantiza, quizá con medios y métodos modernos, la vida de un acervo sociocultural inconmensurable. El plurilingüismo y la polifonía son fundamentales para las transiciones.

Ahora, cuidar, como principio de la acción de diseño, coincide con los tiempos largos que requieren las transiciones. No se puede cuidar algo o alguien si no se cuenta con tiempo suficiente. Pero no se trata acá del tiempo lineal de la modernidad capitalista, donde este principio se aplicaría en un punto y se esperaría que creara un beneficio posterior cuantificable, tampoco de una práctica que lleva implícita cierta carencia, debilidad o incapacidad como característica ontológica de una de las partes. Considero que cuando acá se habla de cuidado se trata de una disposición para proporcionarse mutua y recíprocamente *bien-estar*, quizá por eso la tierra, la comida y la alimentación son tan importantes para el proceso de liberación. ¿Cómo reorientar la educación hacía ese principio?

LA TRANSICIONADA

En el fondo el enemigo, la amenaza, la derrota vienen de la normalidad. Tantas más caras que tiene y tan cómoda que resulta. Es el dispositivo más eficaz del poder del capitalismo patriarcal y racista.

Manuel Rozental, Comunicación vía correo electrónico

EXPANSIÓN

En noviembre del 2018 escribí un texto corto para uno de los seminarios del doctorado sobre el primer taller de diseño para la transición del valle geográfico del río Cauca. Era, como su título anticipaba, un *relato sobre la extrañeza*. Contaba allí cómo experimenté esa reunión en Cali convocada por Alfredo Gutiérrez, profesor de la UJTL, y Arturo Escobar aquel 28 de septiembre del 2018. Yo viajé desde Bogotá para hacer parte de un grupo de personas que, sin conocerse previamente, nos reuníamos con la pretensión de imaginar un valle geográfico del río Cauca por fuera del modelo agroindustrial dominante y hacer de eso un camino común. La extrañeza que pautaba el relato de ese texto se derivaba de mi condición de *extranjería*, de outsider, en esa región, la cual, en el marco de la reunión, se significó una y otra vez como *el territorio*, palabra que daba cuenta de un vínculo con el lugar que para mí no tenía igual.

En el transcurso de la jornada también me sentí ajena a las dinámicas que provocaban interacciones de maneras no convencionales, por ejemplo, a través del ritual en el que, por turnos, invocábamos a alguien y encendíamos una vela para traer a presencia esa energía espiritual. Fueron mencionadas mayoras, abuelas, madres, alguno que otro pariente hombre, personas que habían influenciado en vida el camino de los/las asistentes y que seguían ejerciendo su influencia desde otro plano. El fuego (una vela encendida) que fue pasando entre nosotros/as se aproximaba y yo no sabía a cuál de los míos invocar. Me preguntaba en ese texto al que he hecho referencia ¿a quién recordar cuando han sido tan pocas las pérdidas que han marcado mi vida? ¿quién querría estar allí? ¿qué hacer cuando se acerca el fuego y sabes tan poco del dolor, del abandono, del partir?

Me encontraba fuera de lugar, nerviosa porque (luego comprendí) esa situación requería una disposición no racional, que además suponía una relación con lo (físicamente) ausente que yo, de nuevo, no encontraba en mi historia. Lo mismo ocurrió cuando una de nosotras propuso un ejercicio colectivo de conciencia corporal y espacial: caminar sin propósito distinto a desplazar el cuerpo dócil por el salón, encontrar la mirada del otro y, cuando se estuviera listo, entregarse al contacto físico a través del abrazo. Otro momento de extrañeza. Aunque me sentía segura compartiendo con ellos/as a pesar de no habernos cruzado antes, la proximidad que proponía el ejercicio no dejaba de ser incómoda y algo innecesaria para mí. Me gustaban los abrazos, sí, pero acostumbraba a reservarlos para vínculos más consolidados. Aun así, me sorprendí abrazada y abrazando y recuerdo que la conexión, en algunos casos, fue perturbadora. María del Mar Núñez, quien dirigió ese ejercicio, pretendía dislocar a través de él las características más comunes de nuestras formas de situarnos y comunicarnos en encuentros de este tipo, donde el llamado era ir más allá de las pautas racionalistas que nos habitan. Y se logró.

Esa reunión y las que le siguieron fueron una especie de cuestionamiento que le planteábamos en colectivo al modelo social hegemónico que, con intensidad similar, se me devolvía, me interpelaba y me permeaba en soledad.

La *Transicionada* inicia (como grupo) ese 28 de septiembre del 2018. Entre los/as convocados/as había activistas y líderes/as, académicos/as, gestores/as culturales, ambientalistas, diseñadores/as, profesores/as, en su mayoría habitantes de la región, sensibles ante la evidente devastación de los ecosistemas y el tejido social como

consecuencia del monocultivo de caña, el acaparamiento de grandes extensiones de tierra para la ganadería extensiva y de proyectos agroindustriales que simbolizan el *desarrollo* regional. Su aproximación crítica al modelo o diseño regional hegemónico era esencialmente práctica, vinculada con su experiencia de vida y con su trayectoria laboral y profesional. Varios/as de ellos/as habían estudiado los impactos negativos sobre las fuentes de agua, los altos niveles de agentes tóxicos en los ríos, la contaminación del aire, el desgaste y desertización del suelo, las formas de urbanización en relación con el desplazamiento forzoso, la violencia en los centros urbanos, así como los efectos sociales y ambientales de proyectos de infraestructura como la represa de la Salvajina en el departamento del Cauca o como la extracción minera cooptada por megaempresas extranjeras. Evidentemente era un grupo diverso de conocedores/as de la compleja problemática de la región, tanto en territorio urbano como rural.

Ese día, además de conocernos, la reunión consistió en acordar un diagnóstico del estado actual de la biorregión, teniendo de presente la historia de décadas de implantación y dominio de ese modelo de desarrollo, con lo cual iríamos formando un sentido de realidad sobre los desafíos que debía sortear la *Transicionada* (como intención y sueño colectivo). A esa construcción le llamamos *Situacionada*. Partimos de reconocer que el valle geográfico del río Cauca ha sido diseñado bajo el paradigma del progreso moderno colonial, capitalista y patriarcal, eso quiere decir que su materialización ha estado orientada por una distinción y separación ontológica artificial que autoriza a unos cuantos sujetos a hacerse determinadores del curso de estos territorios a través del despliegue violento de su superioridad sobre la naturaleza y sobre los demás seres humanos y no humanos, imponiendo una única forma de organización de la vida, en detrimento de su inconmensurable diversidad. ¿Qué y cómo nos diseña ese modelo? Desde la perspectiva del diseño ontológico, el monocultivo diseña una forma industrializada, extractivista, costo-efectiva de relación con la planta de caña; diseña un paisaje verde, ordenado y monótono; diseña unas condiciones laborales indignas para los/las trabajadores/as; diseña una diferencia insalvable entre quien posee la tierra y los medios de producción y quien solo tiene su fuerza de trabajo; diseña una forma de ser región agroindustrial, de ser cultivo, de ser agricultor, de ser empresario.

Construyendo la *Situacionada* evidenciábamos que tal uniformidad tuvo a lo largo de su historia valientes detractores, brotes de rebeldía e insubordinación, de resistencia, que sostenían el pulso agónico de formas alternativas de vivir, basadas en la interdependencia y en la relacionalidad. La *Transicionada* está inspirada en esas experiencias comunitarias y tiene la intuición de que las transiciones están emergiendo en lugares diversos.

> "El *otro* nos tiene diseñados, y al diseñarnos coloniza nuestros futuros" decía alguien en esa primera reunión. (Tomado de mis notas de campo).

La conciencia acerca del diseño que diseña, principio orientador del diseño ontológico, además de ayudarnos a ver los efectos normalizados, por lo tanto invisibles, del modelo regional dominante, nos incitaba a crear una dinámica autoconfigurativa en la que el grupo practicara el diseño de sí mismo al tiempo que imaginaba acciones que propiciaran un Valle del Cauca en transición. De modo que la

Transicionada tendría efectos en cada uno/a de los/as participantes en la medida en que siguiéramos, *sin prisa, pero sin pausa*, abriendo trayectos hacia esas otras posibilidades de existir en armonía.

La siguiente reunión del grupo fue convocada para el 18 de enero del 2019. En esa oportunidad nos reunimos en la Universidad del Valle para *pensar en común* y acordar rutas de acción para la *Transicionada*. Ese día Arturo Escobar tuvo un problema de salud y no pudo asistir. En la agenda estaba programada una presentación suya sobre la transición como problemática del diseño, presentación que hizo Alfredo Gutiérrez. Después Irene Vélez-Torres, profesora de la Escuela de Ingeniería de los Recursos Naturales y del Ambiente (EIDENAR) de Univalle[63], nos habló de la configuración del paisaje azucarero y las dinámicas de acaparamiento de la tierra y acaparamiento del uso del suelo en una economía agroindustrial. Hildebrando Vélez, a su turno, nos habló sobre entramados de conflictos ambientales y el estado del movimiento ambientalista de la región. Hicimos una pausa para almorzar y en la sesión de la tarde, María Campo propuso un ejercicio colectivo llamado "La *Transicionada* es…". Durante toda la jornada se estuvieron registrando en video mensajes de apoyo a las comunidades campesinas e indígenas del Cauca, que estaban enfrentando una ola de violencia contra sus líderes y lideresas y organizaciones comunitarias por oponerse al control territorial que querían ejercer grupos armados (legales e ilegales) en la región. En los correos electrónicos que habíamos intercambiado en diciembre del 2018 a propósito de la organización de esta reunión de enero, los/las compañeros/as que participaban desde Cauca ya habían alertado sobre la situación: "un plan de guerra y terror por territorios y contra los pueblos [que] si no fuera porque algunas comunidades Nasa tienen el valor y la dignidad de defenderse, ya habrían sido ocupados" (Comunicación vía correo electrónico, 24/12/2018).

La pluralidad de formas de estar, saber y hacer que se encontraron ese día traslucía una dificultad metodológica para las reuniones por venir. Las primeras intervenciones, aunque muy importantes por el conocimiento que ponían en circulación, siguieron el formato del experto/a que expone frente a la audiencia sus hallazgos y comprensiones y eso causó malestar entre algunos/as, quienes rehúyen ese academicismo que legitima determinadas voces y eleva innecesariamente las discusiones. Aunque Alfredo, Irene e Hildebrando no asumieron una posición de superioridad ni subestimaron al grupo que les escuchaba, después de la jornada quedó pendiente una reflexión sobre las formas en que la *Transicionada* promueve los diálogos interculturales e interepistémicos entre sus integrantes.

La siguiente convocatoria vino meses después: el 19 de octubre del 2019. El objetivo de esta reunión era retomar los hilos que se fueron dibujando en las dos anteriores, particularmente en relación con la situación en el campo y en la ciudad, los múltiples impactos del modelo agroindustrial extractivista, la naturalización de esos impactos y el papel de los sectores populares de Cali en un modelo diferente de ocupación-habitación territorial. Nos encontramos en la Universidad del Valle, pero esta vez en el Departamento de Diseño, en un espacio amplio que favorecía la didáctica sugerida para la jornada. Previo al encuentro, Arturo Escobar nos compartió unos documentos producidos desde la Universidad de Ibagué por un *grupo de diseño restitutivo*

63 Nombrada por el presidente Gustavo Petro como Ministra de minas y energía.

o transicional que trabajó con la comunidad de excombatientes, firmantes del acuerdo de paz, en el corregimiento la Gaitania, Tolima, apoyando la co-construcción de marca y el diseño de estrategias de creación colectiva y de promoción para un proyecto productivo de café cultivado en la región. En los *Diarios del Tercer Acuerdo: Diseñando nuestro territorio por medio del cuidado y la apertura a nuevos mundos* y en *Tarjetas para metodologías orgánicas: saberes prácticos surgidos desde nuestras vivencias en los procesos de diseño* encontrábamos referentes claves para ver en acción los conceptos de diseño ontológico y de transición con los que estábamos familiarizándonos.

Menciono este material porque en esta reunión de octubre utilizamos las tarjetas en ejercicios grupales donde tratamos los impactos del modelo en relación con el agua: la desecación de los ríos, el manejo de las aguas residuales y los desechos domésticos e industriales, y las centrales hidroeléctricas. Siguiendo con la metáfora de los hilos, la intención era que el diseño se involucrara con la sanación del tejido del agua-vida y para eso, las tarjetas metodológicas propiciaban disposiciones sensoriales que contribuían a la escucha atenta de experiencias y saberes diversos alrededor de los ríos. En el grupo donde yo estaba trabajamos con la tarjeta *Cambio de lente*, la cual nos sugería ver desde diferentes ángulos y perspectivas la misma situación problemática, con énfasis, de nuevo, en la escucha de las múltiples voces involucradas o consideradas en tal situación.

En un segundo momento, trabajamos con la tarjeta *Colcha de retazos*. Cosimos una colcha a muchas manos, mientras conversábamos sobre cómo imaginábamos las alternativas a esa situación del agua en la biorregión que vimos con diferentes lentes. La colcha simbolizaba la diversidad del territorio y materializaba la fluidez de un diálogo que, al menos en mi grupo, también se dirigió hacia las elecciones regionales que se llevarían a cabo el siguiente fin de semana (27 de octubre del 2019). La política estatal tenía todo que ver con la consolidación de los planes de desarrollo que sostenían el modelo agroindustrial y social que estábamos discutiendo, así que era de interés para la *Transicionada* en esa coyuntura pensar la política y la democracia en torno a otros planes de vida digna, comunales y relaciones.

Justamente, diez días después de la tercera reunión de la *Transicionada*, como epítome de una tragedia anunciada, los/las compañeras del Cauca narran en sus mensajes un nuevo hecho de violencia: la masacre de Tacueyó, en el norte del Cauca. La califican como "un teatro de operaciones militares" que buscaba debilitar el movimiento indígena y acabar con el proceso autónomo de resistencia a la ocupación total del territorio por parte de grupos armados, narcotráfico y paramilitarismo. Ese 29 de octubre asesinan a Cristina Bautista, Autoridad NejWesx; a Asdrubal Cayapu, Kiwe Thegna; a Eliodoro Finscue, Kiwe Thegna; José Gerardo Soto, Kiwe Thegna, y a James Wilfredo Soto, Kiwe Thegna[64]. Estos hechos, tan cercanos al grupo, y la persecución histórica y el incesante exterminio sobre los pueblos y comunidades señalados/as como "enemigos/as del desarrollo" porque no quieren vivir bajo las condiciones que les impone la empresa extranjera, las mega obras de infraestructura, las políticas de tenencia y uso del suelo, la militarización de sus territorios y tantas formas de ocupación y despojo, le dieron dimensión al que sería, en palabras de Arturo Escobar, el obstáculo #1 para cualquier posibilidad de transición, de

64 Ver https://pueblosencamino.org/?p=7861&fbclid=IwAR2lVnFgzcdjB0FS9bpPGtrNFoEl3NIO6Gms-eKX24Df3s8wY-4yUJR-dPA.

acción comunal, real y efectiva: el proyecto de muerte de los violentos (Comunicación vía correo electrónico, 30/10/2019).

A propósito de la masacre, el 4 de noviembre se emite un comunicado dirigido a los altos cargos del poder ejecutivo, a organizaciones de derechos humanos y a los medios nacionales e internacionales en rechazo a la guerra contra el Territorio Ancestral Sa´th Tama Kiwey y en general contra los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos del Norte del Cauca. El comunicado titulado *Carta por la vida de los pueblos y los territorios* es firmado por varios colectivos, entre ellos el *Grupo de diseño para las transiciones en el valle geográfico del río Cauca*[65], y por personas individuales. Allí se señalan los grupos ilegales como responsables directos de la violencia en los territorios y al estado colombiano por "su complicidad y sus acciones represivas contra las organizaciones étnicas y territoriales de la región, sus sistemáticas omisiones de protección y defensa de los derechos y sus repetidas campañas de estigmatización y señalamientos de las luchas sociales y la defensa de los derechos que adelantan las comunidades étnicas" (*Tomado de la carta*).

Entre la reunión de octubre y la última del 2019 hay, además de los hechos ya narrados, un paro nacional. El 21 de noviembre (21N) fue convocada una movilización amplia, en todo el país, en rechazo a las reformas pensional, laboral y educativa, conocidas popularmente como "el paquetazo de Duque" (presidente de turno), y para exigirle al gobierno el cumplimiento del acuerdo de paz firmado con las FARC. Ese paro fue la evidencia innegable del descontento popular frente al establecimiento, animado además por un aire de revuelta que circulaba por países como Ecuador, Chile, Puerto Rico, Haití, China. Las marchas fueron multitudinarias; en Cali se movilizaron familias enteras, trabajadores/as, estudiantes, profesores/as, empleados/as, sindicalistas, desempleados/as, organizaciones sociales y culturales, comunidades étnicas… y, a pesar del malestar generalizado, hubo música, humor, baile, cánticos y mucha creatividad. A las 2 p.m. la jornada transcurría con normalidad hasta que personas encapuchadas empezaron a bloquear calles, a atacar a la policía y al ESMAD (Escuadrón Móvil Antidisturbios), a destruir locales comerciales e infraestructura pública, a saquear, esto en medio de cientos de personas movilizadas pacíficamente, que terminamos dispersándonos y saliendo de los puntos de concentración de la ciudad.

Ante la situación de violencia que se desplegó por varios sectores, las autoridades locales decretan toque de queda a partir de las 7 p.m. Cuando todos/as debíamos estar en casa, empezaron a circular por WhatsApp mensajes de ciudadanos denunciando que grandes grupos de personas, presuntos participantes del paro, estaban entrado a robar a las unidades residenciales del sur. Estos mensajes se viralizaron y en poco tiempo los vecinos que se sintieron en peligro ante la amenaza de un robo masivo empezaron a organizar frentes de seguridad y custodia para proteger sus propiedades. Los videos y audios difundidos durante esa noche generaron una situación de pánico sin precedentes[66]. "Se metieron", "se están entrando" y "ya vienen" fueron frases mencionadas en cada audio o video, pero en efecto no había nadie metiéndose, entrando o viniendo. Fueron rumores, difíciles de confirmar, que generaron un miedo profundo cuya respuesta irracional dejó a la luz el nivel de prevención con el que

65 Primer nombre de la *Transicionada*.

66 Escuchar https://noisradio.co/lanochedel21n

vivimos y, sobre todo, el estigma que recae sobre los sectores periféricos de la ciudad, los barrios del oriente y ladera, de donde serían los supuestos vándalos que en manada habían salido a delinquir.

Lo que pasó en Cali se replicó después en Bogotá, casi de manera idéntica. La *Transicionada* del 13 de diciembre estaba en sintonía con la necesidad de colectivizar la forma en que cada uno/a vivió en su barrio esos acontecimientos. ¿Cómo entender el paro nacional, las manifestaciones, la violencia, el papel de los medios de comunicación, de internet, el alcance de la mensajería instantánea? En los mensajes vía correo electrónico que intercambiamos, previos al día de reunión, circuló un texto titulado *Lo que está en juego con el paro. Hacia muchas otras Colombias posibles* que resultó de una escribanía colectiva, forma de escritura reflexiva que ya se hacía usual entre la *Transicionada* y otras organizaciones sociales o activistas. Después de la conmoción que suscitó el paro nacional, en el texto se consideraba lo que estaba en juego tras las movilizaciones sociales; para quienes suscribían el comunicado un nuevo proyecto histórico de nación y un nuevo modelo de vida estaban tratando de respirar entre las grietas de un modelo de sociedad moderna en crisis.

La desigualdad; el modelo de desarrollo que favorece el crecimiento económico; una sociedad profundamente clasista y desigual, patriarcal, racista e individualista; políticas de gobierno que no aspiran a solventar la situación y que, al contrario, la agudizan; las violencias históricas, la cultura narco y la guerra contra las drogas; la dimensión global del problema… todos ellos eran factores que, según el análisis de los/las escribanos/as, motivaban el profundo malestar social del momento, con el cual quedaba al descubierto la urgencia de *otro proyecto histórico de vida social*, como se señala en el texto (Comunicación vía correo electrónico, 9/12/2019). Esta *forma otra* de vida se describía como no antropocéntrica, postpatriarcal, postcapitalista, antiracista, no heteronormativa y no liberal o estadocéntrica; implicaba la elaboración de imaginarios de transición que posibilitaran la expresión plena del pluriverso.

La *Transicionada* estaba llamada a conspirar con quienes, a través de prácticas, categorías e imaginarios propios, resistían las agresiones del modelo civilizatorio y daban sentido al *mundo hecho de muchos mundos*. El 13 de diciembre nos encontramos en la emblemática Casa Cultural el Chontaduro como quienes se vuelven a ver después de una catástrofe. Contrario a la extrañeza, el sentimiento que me recorría en esa ocasión era la familiaridad. Me dio mucho gusto verles, escucharles y abrazarles. Empezamos la jornada con un recorrido por los alrededores de la casa, ubicada al oriente de Cali, hasta la Laguna de Charco azul: enferma, olvidada y sin dolientes. Vicenta Moreno, la anfitriona y gestora política y cultural del Chontaduro, nos habló de ese territorio y de la labor que por más de 30 años ha llevado a cabo la comunidad del Chontaduro para hacerle frente a la injusticia, la exclusión, la estigmatización y la falta de oportunidades que experimentan jóvenes, niños/as, y mujeres a diario. Después, ya en la casa, circuló la palabra y hablamos sobre la coyuntura en relación con las transiciones. El diagnóstico no distó mucho de lo que veníamos elaborando como comprensión del momento histórico actual desde la primera reunión.

También nos interesó mirar hacia adentro y pensar sobre el grupo que estábamos siendo y sobre las "conversaciones para la acción"

que queríamos propiciar, esto en medio de una ceremonia de cacao guiada por Alejandra y Johan, dos conocedores de la planta medicinal y las semillas ancestrales. Estas formas rituales que involucran la preparación de alimentos, la disposición del espacio de reunión con mándalas, velas, semillas y plantas medicinales, así como compartir saberes, elevar cánticos, la poesía, la conciencia sobre la palabra y sobre el cuerpo que habla fueron dando lugar a vínculos afectivos entre nosotros/as y a un compromiso con lo colectivo, cada vez más movilizador. Claro que había un afán por concretar aspectos de trabajo para el corto, mediano y largo plazo, sin embargo, antes de concertar una agenda programática, las complicidades necesarias para hacernos a un horizonte común y solidario ya estaban aflorando.

En marzo del 2020 se decretan en Colombia las primeras medidas sanitarias para contener la propagación del COVID-19. Aislamientos, restricciones de circulación, trabajo en casa, lavado de manos y protocolos de limpieza, toda una serie de nuevos comportamientos que no tenía precedente. La *Transicionada* vuelve a activarse en abril a propósito de una petición especial que hace Arturo Escobar vía correo electrónico. Se trataba de un llamado de solidaridad ante la situación de la comunidad de la Casa Cultural el Chontaduro quienes, al poco tiempo de decretado el confinamiento, ya sentían los efectos económicos y sociales de unas medidas que restringían para muchos hogares la posibilidad de conseguir el sustento diario, en su mayoría dependiente del trabajo informal. Se nos convocaba a recolectar alimentos, a brindar orientación y/o acompañamiento psico-social o a hacer un aporte económico solidario. La respuesta del grupo fue inmediata, no solo en lo material, también en ocasión del sentido que la petición del Chontaduro traslucía: ayudas que fomenten la autonomía y la comunalidad, y no aquellas que intensifiquen formas de dependencia. Así replicaba Patricia Botero:

> […] es muy importante ir trabajando las autonomías alimentarias para siempre, comida en abundancia para todxs con siembras urbanas, no llevar sólo huevos sino las gallinitas para mantener la soberanía en la barriga como dice el colectivo de la tierra, cabritas para cuidados, crianzas que van haciendo ecocomunalidad en los barrios, comer de la bolsa de frijol y sembrar la otra mitad en casas, parques y liberar los ríos, hacer las ollas comunitarias. (Comunicación vía correo electrónico, 07/04/2020).

En el hilo de mensajes que intercambiamos, la coyuntura de pandemia se contaba, más allá de lo incierta y tenebrosa que pareciera, como un escenario donde los procesos de transición estaban emergiendo por todos lados. Espontáneamente se fue concertando la primera *Transicionada* virtual para tratar aquel suspenso en el que ingresó la cotidianidad, así como la ineludible exposición de las desigualdades sociales y el lenguaje (narrativas de guerra) que asumieron los medios y los gobiernos para justificar el control de las poblaciones. Como decía Arturo Escobar, se estaba "abriendo un portal inusitado para un debate sustancial sobre el tipo de sociedad y región en que hemos devenido, y hacia dónde deberíamos orientarnos si tomamos en serio y de forma crítica las lecciones de la pandemia" (Comunicación vía correo electrónico, 02/05/2020). En mayo estuvimos conversando sobre los pormenores del encuentro y sobre la intención de emitir un pronunciamiento en nombre del *Tejido de transicionantes por/con/desde la bioregión del valle geográfico*

del río Cauca[67] en el cual vinculáramos la pandemia con la posibilidad de un cambio de modelo económico, social y cultural para la región.

El 23 de mayo de 4:00 a 7:00 pm nos conectamos 19 personas a través de *Collaborate*. El tiempo grupal, ahora administrado por esas plataformas, era limitado en comparación con esas otras reuniones donde todo sucedía en una jornada, desde las 8.30 am hasta las 6 pm. La *Transicionada* siempre seguía una agenda y esta no era la excepción. Se presupuestaba que durante tres horas, después de compartir opiniones sobre qué significaba "quedarse en casa" y por qué insistir (o no) en "volver a la normalidad", nos centráramos en discutir posibles acciones para vincularnos a "procesos en marcha que revelen tanto la arbitrariedad de la normalidad imperante (con sus patriarcados capitalistas y racismos exacerbados) como las posibilidades para otras "normalidades" que contribuyan a autonomías post-patriarcales/capitalistas" (Comunicación vía correo electrónico, 19/05/2020). Y así fue. Revisamos varias iniciativas que estaban sosteniendo la vida de maneras colectivas a través de mingas, de colectas, de redes de apoyo emocional, de remedios caseros, plantas medicinales, colectivizando saberes, recetas y trucos, lo necesario para no sucumbir al encierro y sus efectos colaterales (y diferenciales).

Sobre el pronunciamiento acordamos que, a pesar de ser un tipo de texto algo solemne y acartonado, era una iniciativa importante, sobre todo para evidenciar los aspectos de esa normalidad que, de seguir pasando inadvertidos, nos conducirían a crisis sociales y ecológicas más profundas y devastadoras que la generada por la pandemia. Elba Palacios, María Campo y Arturo Escobar nos compartieron una primera versión días después de la reunión para que fuera comentada y complementada por quienes quisieran y lo consideraran necesario. El mundo occidental lamentaba el brutal asesinato de George Floyd, un hombre afroamericano cuya muerte, causada por la agresión de un oficial de policía en Minnesota, desató una avalancha de críticas a la violencia racista anti-negra que persiste en Estados Unidos; mientras en Colombia, la muerte de Anderson Arboleda en Puerto Tejada, también por un hecho de brutalidad policial, apenas se daba a conocer. En el correo que Elba, María y Arturo enviaron con el pronunciamiento se nos instaba a pensar que, ante esas formas de violencia, "transicionar en este sistema-mundo racista, capitalista y patriarcal requiere alzar la voz frente a este estado de cosas e imaginar otros entramados de sociedad, propicios para el cuidado de la vida" (Comunicación vía correo electrónico, 04/06/2020).

Después de nutridos intercambios, sugerencias y aportes, de varias versiones, el texto final se tituló *¡No volvamos a la normalidad, porque la normalidad era el problema! Un llamado a imaginar y construir Otras Colombias posibles y otro Valle Geográfico del Río Cauca*. Era un texto de 3 páginas, tenía un preámbulo y 3 secciones: *la anormal normalidad imperante, de los territorios en las regiones* y *hacia un pacto social, ecológico, económico y pluriversal*. En términos generales se refería a una normalidad que reproducía y reforzaba un solo modo de existencia regido por principios económicos que favorecen a una porción muy pequeña de la población (la élite blanca y blanqueada), creando profundas desigualdades y violencias sobre el imaginario de que las diferencias son desventajas naturales de ciertos cuerpos, que determinan y justifican su lugar subordinado y oprimido dentro del mundo social. Al menos en Colombia, la pandemia había desvelado con crudeza la letalidad de un modelo de sociedad que empobrece, segrega,

67 Segundo nombre de la *Transicionada*.

despoja, arroja a la calle, desatiende e ignora al otro, al diferente, por eso el pronunciamiento era un llamado a superar esa normalidad y a congregarnos en torno a "una apuesta seria y radical para una Transición Socioecológica, capaz de enfrentar la crisis ambiental y el colapso climático y sanar la Madre Tierra; que contemple una salida ordenada y progresiva del letal modelo extractivista, propiciando cambios sustanciales en las lógicas del consumismo, y la extensión de los Derechos de la Naturaleza" (*Tomado del Pronunciamiento final*).

Alrededor del pronunciamiento tuvimos varias reuniones para construir una estrategia de divulgación y socialización que, además, generara adhesiones de otros colectivos, movimientos, grupos y/o individuos. Esa intención, más aquella del 23 de mayo de acercar la *Transicionada* a entramados comunitarios[68] con procesos territoriales en marcha, resultaron en la gesta de un encuentro virtual (7 de noviembre del 2020) con voceros y voceras de la Asociación Casa Cultural del Chontaduro; la Asociación de Consejos Comunitarios de Suarez, Asocoms; la Asociación de Consejos Comunitarios de Yolombó y Gelima, Asoyoge y personas de Villa Rica, convocadas para discutir el pronunciamiento y avanzar en posibles convergencias hacia el futuro (armonizar agendas, decía una de las asistentes del encuentro). Quienes tomaron la palabra esa tarde pusieron en común varios frentes de acción política con los que la *Transicionada* resonaba: el fortalecimiento de las organizaciones de base, la etnoeducación o educación propia, la defensa del territorio y de la cultura, las economías alternativas, la formación política, la salvaguarda de la memoria histórica… todas ellas en respuesta a las amenazas que ponen en riesgo la vida en los territorios.

Entre julio y noviembre de ese año, exactamente el 11 de agosto, fueron asesinados cinco jóvenes afrocolombianos en el barrio Llano Verde, en Cali: Josmar Jean Paul Cruz Perlaza (16 años), Leider Cárdenas Hurtado (16 años), Luis Fernando Montaño (15 años), Álvaro José Caicedo Silva (15 años) y Jair Andrés Cortes Castro (14 años) fueron encontrados sin vida en un cañaduzal, con tiros de gracia y signos de tortura. Este doloroso hecho de violencia (como algunos de los mencionados antes y los que en ese mismo tiempo sucedieron, pero no menciono) generó al interior de la *Transicionada* múltiples cuestionamientos en torno a las causas estructurales de esos crímenes. Patricia Botero, siempre tan certera y sensible para referirse a los acontecimientos que nos interpelaban, decía:

> en tiempos neofascistas el racismo recrudece la neoparamilitarización con toda la fuerza en el genocidio de los pueblos y en exterminar la semilla más pequeña, más joven, más germinadora de futuro, más comunal-matríztica estas estrategias las estamos viendo que suceden de un territorio a otro. (Comunicación vía correo electrónico, 13/08/2020)

También Arturo, Elba y María señalaban en la convocatoria a la reunión virtual del 15 de agosto, donde nos proponíamos pensar colectivamente la presentación pública del pronunciamiento, que

68 "la unidad que forman dos o más personas, que tienen un arreglo práctico, formalizado o no, para actuar juntas. Las impulsan a hacerlo motivos compartidos, como el de sobrevivir, aunque pueden también estar luchando por antiguos ideales. Pueden o no formar parte de colectivos, grupos, organizaciones, comunidades y movimientos sociales, pero son expresión de las "sociedades en movimiento" que ya parecen caracterizar a la América Latina" en *Crianza mutua* por Universidad de la Tierra.

> esta nueva masacre es parte del proyecto de muerte que se ha asentado en la región, vinculado al modelo despojador y concentrador agroindustrial, que limita profundamente la existencia del pueblo negro y de todos los pueblos, constituyendo un gran desafío para la sociedad regional y nacional, y una vergüenza para la sociedad en general. (Comunicación vía correo electrónico, 14/08/2020)

Este tipo de hechos estaban indudablemente vinculados con el estado de cosas que habíamos elaborado y discutido antes (incluso en el pronunciamiento), quizá por eso la forma en que operaba la política de muerte se nos hacía cada vez más diáfana, menos subterránea (al menos para mí que poco había reparado en mi mirada). Podíamos ver en las reacciones a la masacre por parte del establecimiento un arsenal de prejuicios porque ellos eran jóvenes negros, habitantes de esa Cali periférica y empobrecida que sabemos que existe solo por las noticias que crean y reproducen los medios. Antes de ser víctimas ellos eran presuntos victimarios, por eso hallarlos muertos en ese cañaduzal no causaba, para muchos, mayor sorpresa. Recuerdo haberme sentido muy perturbada cuando Elba y María decían en esa reunión de agosto que las narraciones creadas para referirse a la humanidad "no nos contemplan", que "somos ciudadanos/as de segunda categoría" o cuando nos recordaban "somos personas", como si fuera algo que la población negra tuviera una y otra vez que confirmar. A Llano Verde, el barrio que habitaban los niños y sus familias, se refirieron como un espacio diseñado para comunidades desplazadas, víctimas del conflicto armado, es decir, cuya planificación y proyección siguen ese principio de priorización de derechos que suele atender las necesidades de vivienda, omitiendo otras dimensiones básicas y fundamentales para la vida digna y en comunidad como lo son espacios para el encuentro, la sociabilidad, el aprendizaje, el deporte, el esparcimiento… etc. Ese entorno diseñado también violentaba a sus niños/as y revictimizaba a las comunidades.

Después de la reunión virtual de noviembre del 2020 la *Transicionada* tuvo unos meses de inactividad. En abril del 2021 Arturo Escobar viajaba a Cali, noticia que motivó un nuevo llamado al encuentro. En este punto de la trayectoria, el grupo había mantenido en sus filas aproximadamente a 20 personas activas, aunque quienes asumieron orgánicamente el compromiso de mantener el fuego prendido fueron María, Elba y Arturo, en ocasiones con la participación más directa de alguno/a de nosotros/as. La primera reunión de ese año se programó en la Casa Cultural el Chontaduro. Para entonces la vacunación en Colombia había iniciado y, aunque estábamos atravesando una de las olas más prolongadas desde el inicio de la pandemia por COVID-19, la *Transicionada* ameritaba indudablemente un reencuentro presencial. La propuesta de trabajo para ese día, 16 de abril, consistía en reorientar parcialmente nuestro trayecto para enfocarnos en "fomentar las convergencias entre alternativas y redes de alternativas transformadoras de la región" (Comunicación vía correo electrónico, 05/04/2021).

A pesar del entusiasmo, el miércoles de esa semana decretaron confinamiento obligatorio desde la tarde del viernes hasta la madrugada del lunes, de modo que no hubo opción distinta a hacer la reunión virtual. Esta fue la única vez que yo no asistí y casualmente, la primera *Transicionada* en la que participó Francia Márquez (siempre anhelé coincidir con ella). Según las escribanías que compartieron después, hablaron sobre el sentido de la redirección de la *Transicionada* y definieron algunos compromisos al respecto (reuniones periódicas,

mapear las alternativas, propiciar diálogos, escuelas de formación); también socializaron la experiencia que tuvimos algunos en un taller ofrecido por Fernando Flórez, el filósofo chileno que, junto con Terry Winograd, acuñó la noción de "diseño ontológico" en 1986, noción que luego es desarrollada por Arturo Escobar en *Autonomía y diseño*; finalmente, hablaron del pronunciamiento como una forma de alzar la voz para expresar aquello que "nos importa" en el sur del mundo, de provocar "conversaciones para la acción" a propósito de cada acto atroz y de cada ocasión en que se haga visible una alternativa que esté reparando el tejido de la vida.

Muchas de las expectativas que veníamos cultivando para cuando las restricciones impuestas por la pandemia se levantaran y entonces pudiéramos encontrarnos físicamente y sin riesgo se pospusieron, esta vez por el paro nacional del 28 de abril del 2021 (28A). A pesar del aumento de contagios y de tener el sistema de salud colapsado, en el 28A reviven con mayor intensidad las movilizaciones pre-pandémicas que le antecedieron (el 21N, el paro cívico de Buenaventura del 2017), sobre todo porque el paro de abril se extendió por semanas, logró desestabilizar y paralizar el país y tuvo efectos nefastos en materia de derechos humanos y garantías a la protesta que dejaron muy mal parado al gobierno de Iván Duque, al menos ante organismos internacionales. Cali se autoproclamó *Capital de la resistencia* pues por semanas, en el día y en la noche, cientos de manifestantes se organizaban para sostener múltiples formas de protesta, en diferentes puntos de la ciudad, incluso en las circunstancias más desventajosas y desproporcionadas contra policías armados, agentes del ESMAD muy bien dotados para "restaurar el orden" y civiles que, con el beneplácito de las autoridades, hacían alarde de su viril capacidad de respuesta (camionetas de alta gama, motos, escolta o seguridad privada, armas).

Este no será el lugar para detallar los acontecimientos de ese paro inolvidable. Basta con decir que le hizo una grieta a la *normalidad* de los/las caleños/as; pocos imaginaban que la población más estigmatizada, marginalizada y olvidada fuera capaz de levantar el lomo y de plantarse de frente y sin miedo ante el statu quo para señalar que su modelo de sociedad caducó. La magnitud del estallido social representada en muertes, agresiones, desapariciones, violencia sexual, agravios, agresiones y polarización… etc., acaparó, con razón, la atención nacional. Simultáneamente, en la *Transicionada* discutíamos comunicados de organizaciones sociales ambientalistas que llamaban la atención sobre la política de destrucción ambiental del actual gobierno (la misma de los anteriores) que lograba pasar inadvertidas las decisiones sobre aspersión de glifosato en cultivos "de uso ilícito"; el fracking, la explotación de yacimientos no convencionales y de nuevos yacimientos; el avance de megaproyectos de infraestructura que impactan negativa e irremediablemente los ecosistemas. Una política que además no respetaba la consulta previa, libre e informada y las consultas populares como mecanismos de participación legales y legítimos con los que cuentan las comunidades para incidir con autonomía sobre el destino de sus territorios.

De manera que el modelo de país que se cuestionaba en esos días convulsionados suscitaba una lucha multidimensional que estratégicamente, desde el gobierno y sus medios de comunicación, era reducida a la urgencia de la recuperación económica post pandemia. El paro nacional sucumbió a las presiones por devolverle la tranquili-

dad a quienes participan de los modelos económicos extractivistas y desarrollistas, en pro del *progreso*, y ante las reacciones de las cada vez más derechizadas clases medias. Para la *Transicionada* fue fundamental no perder de vista que "la crisis actual es una crisis social y ambiental (así la derecha quiera tratarla como una crisis coyuntural de seguridad). Muchos de los conflictos que enfrenta la región son socio-ambientales" (Comunicación vía correo electrónico, 11/05/2021).

Si perdemos la lucha ambiental, ninguna otra lucha tendrá sentido
Pronunciamiento del ambientalismo en el Paro Nacional 2021

Los meses siguientes al paro fueron para reponerse y levantar la moral, antes de entrar en periodo electoral (en sí mismo bastante desmoralizante). La Universidad del Valle fue paulatinamente actualizando su calendario académico y volviendo a la presencialidad. En julio yo había retomado oficialmente el doctorado, después de una suspensión de seis meses que tuve que solicitar por cuestiones administrativas relacionadas con mi comisión de estudios. En noviembre Arturo Escobar nos escribe para contarnos que Marisol de la Cadena, antropóloga peruana y autora de un reconocido trabajo de investigación publicado con el título *Seres-tierra: Ecologías de práctica en los mundos andinos*, estaría unos días en Cali. La idea era tener una conversación con ella a propósito de su más reciente proyecto en Colombia sobre vacas y "la ganadería como estrategia de hacer territorio" (Comunicación vía correo electrónico, 01/11/21), en relación con la *Transicionada*. Efectivamente nos reunimos con Marisol el 12 de noviembre en la mañana: 13 personas, la mayoría del grupo activo, participamos en la conversación y fue muy interesante encontrar esos vínculos que Arturo intuía entre la forma en que Marisol estaba entendiendo a las vacas como posibilitadoras de relaciones no capitalistas y como nosotros/as veníamos imaginando la transición de la biorregión de cerca a las ontologías de las comunidades del Cauca (entre otras) quienes, como lo contó Andrea Melenje, consideraban a las vacas como agentes del proceso de liberación de la madre tierra.

Se suponía que en el intermedio de esa reunión, María y Arturo nos contarían sobre una propuesta que venían conversando con Vicenta Moreno, de la Casa Cultural el Chontaduro, para presentarle a la Fundación Ford y lograr su financiación. Ellas ya habían hecho acercamientos con alguien al interior de la oficina de programas de la fundación en Bogotá. Pero ese día el tiempo solo nos alcanzó para hablar con Marisol y después, entrado diciembre, la intención se dispersó. Recién en febrero del 2022 volvimos a ser convocados para socializar y discutir la primera versión de la propuesta centrada en los conceptos de paz territorial pluriversal, sostenibilidad, justicia social y ambiental e interseccionalidad. El 24 de febrero nos encontramos por zoom y revisamos los documentos que detallaban la propuesta. Inicialmente algunas personas de la *Transicionada* habían manifestado dudas sobre el vínculo con la Fundación Ford, sin embargo, había proyectos de la fundación con organizaciones sociales de la región reconocidas (el Centro de Estudios Afrodiaspóricos de la Universidad Icesi, el Proceso de Comunidades Negras (PCN), el Consejo Nacional de Paz Afrocolombiano (CONPA) y el Comité del Paro Cívico de Buenaventura) que garantizaban cierta autonomía en la formulación y ejecución de los proyectos. Al parecer la financiación estaba sujeta, además de la disponibilidad presupuestal, a que las propuestas compartieran el enfoque actual de la fundación sobre sostenibilidad,

justicia social (racial, étnica, de genero), derechos territoriales de las comunidades y paz territorial.

La propuesta recoge y condensa estos años de encuentros y conversaciones grupales. Tiene por objetivo "contribuir al diseño de transiciones regionales sistémicas en tiempos de emergencia social y climática orientadas hacia la construcción de una sociedad socialmente justa, ambientalmente sustentable, culturalmente diversa y pluriversal, que aporte a la construcción de paz territorial, soberanía alimentaria y resiliencia eco-ontológica frente al cambio climático en el valle geográfico del río Cauca" (*Tomado de Propuesta Fundación Ford*). Está siendo discutida por algunos/as de nosotros/as con las personas encargadas de gestionarla en la fundación, también a propósito de la forma más conveniente para hacer la transferencia de recursos, si llegara a ser aceptada. Particularmente encuentro mucho potencial en esa oportunidad de financiación, sobre todo porque ahí están contempladas unas acciones concretas de diseño para las transiciones que incluyen mapeos, diagnósticos, diseño de redes entre alternativas, estrategias pedagógicas, experimentación con lenguajes y estéticas, producción editorial… con las cuales podríamos empezar a crear colectivamente ese sentido de región plural, diversa y relacional que tanto nos convoca y, como dice Andrea Melenje, empujar la narrativa de la transición.

Como las semillas, nadie les enseña a germinar: la tierra les da las condiciones.
Manuel Rozental, Comunicación vía correo electrónico

La *Transicionada* ha sido fundamental para mi ser semilla. Ha sido mi propia *Situacionada*; de manera amable me ha llevado a revisar mi lugar, me ha enseñado, sin aleccionarme, a través de sus rituales, ceremonias y de su polifonía, que lo que voy siendo como habitante corpóreo y espiritual de este planeta es un acontecimiento en el que confluyen múltiples existencias, múltiples realidades, múltiples temporalidades. Me ha dado, sin duda, más de lo que quizá yo le he podido aportar al grupo. Como nos decía Marisol de la Cadena en aquella reunión "mi punto de partida epistémico es no saber" y ese fue también el mío. Por eso, después de los hilos tejidos entre nosotros/as, yo no me encuentro en el mismo lugar, seguramente no soy la misma. Germiné en conciencia sobre las violencias que marcan este territorio; sobre las distintas formas en que son afectados unos y otros por los mismos acontecimientos; sobre el colonialismo, el racismo anti-negro y el sexismo que ahora veo en todos lados; sobre las implicaciones de ser "clase media", de vivir en un barrio del oeste de Cali y no parecer (ni ser) rica ni *de bien*; sobre la debacle ambiental y las condiciones cada vez menos favorables para reproducir y sostener la vida; sobre las relaciones, los cuidados y los afectos, fundamentales para desindividualizarnos y hacernos comunidad (o como dice Karina Ochoa, común-unidad); sobre el significado de aprender y enseñar con otros; sobre la ética y la política de la transición, sus desafíos, detractores y adversarios.

La *Transicionada* ha sido una expansión, una apertura ontológica promovida, además, por un repertorio de palabras propias y prestadas con las cuales narrar la transición revirtiendo el lenguaje. También ha sido un choque contundente con la realidad del país: sumadas al impacto que causan las imágenes y experiencias desgarradoras que producimos a diario como sociedad, las historias de mis compañeros/as y sus comunidades me ayudaron a sentir mi propia vulnerabilidad entramada con un estado de cosas al borde del impredecible colapso. Quizá en eso se resuma mi experiencia

en la *Transicionada*, en compartir la ración de país que nos tocó a cada uno/a y en encontrar a cambio algo de consuelo y esperanza.

.....

Que este país con dueños y sin pueblos debemos transformarlo en un país de los pueblos sin dueños y para eso tenemos que aprender a dejar atrás para siempre la normalidad que nos aísla, nos silencia, nos olvida, nos entretiene, nos niega y nos mata dentro de fronteras y cargos y complicidades y desconfianzas y patriarcados y autoritarismos que nos llegan de arriba y nos habitan.

Manuel Rozental, Comunicación vía correo electrónico

ACCIONAR LA PEDAGOGÍA COMPROMETIDA

Imagino esta pedagogía como aquella en la que se puede enseñar a lxs estudiantes a cuestionar las normas que gobiernan los cuerpos, como las normas de género. Significa poder abrir la mente a otras formas de corporalidad y entender, por ejemplo, que los cuerpos trans no son cuerpos para odiar, sino que pueden ser cuerpos posibles en la escuela, cuerpos con historia y con conocimientos igualmente válidos. Es poder decirle a una estudiante trans que su cuerpo es valioso, que ella no es una enferma ni un ser patológico, sino brindar herramientas para crear una comunidad que le permita vivir su cuerpo sin violencias; una comunidad amorosa que no aniquila la diferencia. Muchas personas trans dejamos la escuela a edades tempranas porque en ella solo encontramos desamor, odio y violencia que masacran nuestro sentido de dignidad. Necesitamos escuelas amorosas, escuelas que restauren nuestro interior y nos enseñen a autorrecuperarnos.

Sobre la *pedagogía emocional crítica* de bell hooks, (Bello Ramírez, 2022, pág. 149)

En tanto profundizaba en la revisión crítica del diseño disciplinar, hegemónico y tradicional en el horizonte de un campo de estudio emergente[69], puse en marcha una intervención en los procesos pedagógicos que guían la formulación de los proyectos de grado, empezando con la asignatura de *Metodología de investigación* (2019-20) para estudiantes de octavo semestre de los programas de Diseño gráfico y Diseño industrial de la Universidad del Valle. Motivada por crear condiciones de posibilidad para indagar, incursionar y experimentar con prácticas del conocer alternativas, que incorporaran el carácter feminista y decolonial de las emergencias revisadas y la crítica a la tradición epistemológica del diseño (por moderno colonial, cientificista, patriarcal y capitalista), propuse una inmersión etnográfica en la línea de investigación que abarca los últimos semestres de formación para ambos programas y la presenté ante el grupo de profesores/as nombrados/as del departamento. Esto último porque, como mencioné antes, estando en comisión de estudios no tenía carga académica asignada, es decir, clases donde pudiera, autónomamente, accionar en mi práctica pedagógica como profesora de diseño el aparato crítico que venía construyendo, entonces cualquier participación mía en los programas debía estar vinculada a la investigación doctoral y abalada (tutelada) por un grupo de investigación (en este caso NOBUS). En la reunión de profesores/as donde socialicé mis intenciones, convinimos que, dadas las circunstancias, Juan Camilo Buitrago, profesor del departamento, miembro y director de NOBUS, compartiría conmigo parte de su carga académica y así yo podría seguir la ruta que tracé para el curso de *Metodología de investigación* que él tenía asignado. Por fortuna Juan Camilo y yo compartíamos ciertas críticas frente al enfoque de esa línea de investigación, por lo cual él se mostró abierto a las modificaciones que yo quería implementar.

69 Se trata de los "estudios críticos de diseño", lugar donde convergen las teorías críticas y el diseño para cuestionar la relación de este último con el proyecto moderno-colonial y con lo órdenes sociales derivados (Ver Escobar, 2016. *Autonomía y diseño*, Primera parte).

Metodología de investigación, Universidad del Valle 2019

> *El Diseño fundado en supuestos modernos, se pretenderá objetivo. Gracias a su cientificidad pretenderá resolver problemas claros y distintos, universales, con soluciones liberadas de toda subjetividad. Esto se pensará posible porque la corporeidad y el lugar serán consideradas contingencias superables. Finalmente, dado que el pensamiento moderno supone que su comprensión de la realidad es un espejo de ésta, su Diseño será capaz de dar respuestas generalizables y unívocas, de construir un mundo que es real, efectivo y absoluto, para adquirir así una pretendida superioridad epistémica respecto a otras prácticas.*
> (Cruz Aburto, 2020, pág. 4).

Juan Camilo y yo elaboramos un programa de asignatura con el que pretendíamos considerar el papel del diseño en la configuración del mundo actual y promover reflexiones y sensibilidades que devinieran en prácticas de diseño (o proyectos de grado) situadas, críticas y comprometidas. Nuestra propuesta se centraba en la lectura y discusión de material bibliográfico con el cual pudiéramos problematizar la noción de investigación a la que los/as estudiantes recurren con

frecuencia y que se encuentra implícita en el currículo de los dos programas. Se trata de una investigación que supone mayor grado de objetividad, de validez científica, en tanto más evidente sea la distancia entre el sujeto y el objeto de investigación, distancia que se constituye como mecanismo de legitimación de los conocimientos académicos y diferenciación con respecto a otros saberes e individuos. Esta noción en diseño se traduce en proyectos que intervienen sobre la realidad de otros, usualmente en condición de necesidad, carencia, cuidado y diferencia, por nombrar algunas, a partir de pre-conceptualizaciones que establecen, de manera general y universal, cómo solucionar problemas (ajenos) a través de sistemas de objetos, de imágenes, de servicios, de experiencias... etc.

Nos interesaba explorar con actividades colectivas que alimentaran los trabajos individuales, específicamente la elaboración del *estado de la cuestión* que cada estudiante decidiera abordar en su proyecto de grado. Así, las lecturas estaban organizadas en cuatro bloques dedicados, cada uno, a tratar elementos que pautan el quehacer investigativo: las representaciones (bloque 1), los abordajes teóricos (bloque 2), los métodos (bloque 3) y las sensibilidades (bloque 4). Los tres primeros bloques correspondía a una problematización de los *excesos* de estos elementos, es decir, proponíamos adentrarnos en el problema de la representación del objeto de estudio porque encontramos una tendencia a encubrirlo con ideas preconcebidas que opacan, silencian y deforman su propia presencia y manifestación; en el caso de la teoría nos detendríamos en el exceso de autoreferencialidad, en su pretensión de universalidad y su determinismo; frente a los métodos pensábamos en la compartimentación, la fragmentación y la hiperespecialización del conocimiento en función de una única forma de razonamiento lógico, analítico y meta-empírico. En el bloque 4, nos acercaríamos a una serie de disposiciones y sensibilidades necesarias para abordar los problemas de investigación de formas más intuitivas, plásticas, dinámicas y exploratorias.

Este curso de *Metodología* inició en octubre del 2019. Sin embargo, un mes después, en Colombia tuvo lugar un paro nacional que movilizó una parte de la población de las principales ciudades del país, incluida Cali, a propósito de la impopularidad de las políticas económicas, sociales y ambientales del gobierno de Iván Duque; del incumplimiento de los acuerdos de paz con las FARC-EP; de la persecución política, las amenazas y el asesinato de líderes y lideresas sociales, ambientalistas, excombatientes firmantes del acuerdo y opositores del gobierno de turno. Debido a que la comunidad estudiantil fue convocada a movilizarse, el semestre fue suspendido pues su participación en el paro nacional haría difícil el cumplimiento de sus obligaciones académicas. Así las cosas, la Universidad del Valle retoma actividades en febrero del 2020, después del paro y del receso de fin de año.

Logramos darle marcha al programa de asignatura durante un mes, hasta que en marzo del 2020 la universidad decide suspender las actividades académicas presenciales atendiendo las disposiciones del Gobierno Nacional frente al inicio de la pandemia del Covid-19; nosotros/as nos vemos obligados/as a adecuar la propuesta de curso a las condiciones de aislamiento, es decir, a la virtualidad y el trabajo en casa. Esto, por supuesto, afectó mis expectativas sobre el potencial de las actividades de incorporación de saberes que teníamos previstas para desarrollar en grupos, de manera presencial, con én-

fasis en la experiencia corporal. También, modificó en su conjunto mi propuesta de investigación: las circunstancias no favorecían el tipo de intervención pedagógica que yo imaginaba para los tres semestres continuos en que los estudiantes plantean y desarrollan su proyecto de grado.

A pesar de las contingencias mencionadas, tuvimos una experiencia en aula, cuando asistíamos al campus, que no quiero dejar de reseñar. Después de las primeras sesiones de lectura y discusión colectiva planteamos un taller (actividad de incorporación de saberes) donde le propusimos a los/as estudiantes tomar postura sobre un enunciado *detonador*. Tomamos como referente un ejercicio de debate y dialogo llamado *feminismos face to face*, propuesto por un *Club de lectura feminista* bogotano. En nuestro caso, le pedimos a los/as estudiantes armar dos grupos y en cada uno preparar un argumento sobre por qué estaban o no de acuerdo con el enunciado *la aplicación de métodos garantiza el cumplimiento de expectativas sobre la culminación satisfactoria de un proyecto*, discutir en plenaria sus razones y responder, en una suerte de contrargumentación, las interpelaciones hechas por el otro grupo.

Los grupos tomaron posturas opuestas, aunque en el fondo todos/as manifestaban estar en desacuerdo con esa afirmación. Pero claro, el enunciado fue tajante, poco ambiguo y no favoreció la emergencia de vacilaciones y posicionamientos intermedios, por eso no vimos argumentos dóciles, fáciles de controvertir para persuadir al oponente. Sin embargo, entregados/as al ejercicio, los/as estudiantes jugaron a la confrontación. Fue interesante verlos/as entusiasmados/as, eufóricos/as y determinados/as en la defensa de sus opiniones. Juan Camilo y yo, sin participar plenamente del ejercicio, identificábamos ahí cierto grado de corresponsabilidad en el aprendizaje y la enseñanza, pues en situaciones como la que propició el taller donde los argumentos se construyen colectivamente, volviéndose el factor común y aglutinante de los participantes, nosotros/as dejamos de ser *autoridades epistémicas* para involucrarnos con los/as estudiantes "en actos colectivos de investigación en compañerismo y solidaridad que están dirigidos hacia la humanización" (Biesta, 2017, pág. 57).

También nos llamó la atención que en el desarrollo del debate (para el cual no dimos muchas instrucciones) los/as estudiantes demandaron arbitraje y mediación, nos preguntaron por reglas y al no darles unos mínimos para dar la discusión entre los grupos, desarrollaron la actividad a su antojo. En ese momento notamos poca disposición a la escucha, incluso cierta incapacidad para acordar espontáneamente pautas que hicieran viable la interacción entre ellos/as; eso nos hizo pensar que nuestros estudiantes podían organizarse y actuar en equipo en torno a algo común, pero, cuando se trataba de entrar en relación con otros en clara oposición, no hubo recurso distinto a levantar la voz, ocultar la palabra ajena sobreponiendo la propia, darse la espalda y minimizar la opinión de la contraparte. Para mí que fallaban en su sentido del otro, es decir, en notar la presencia de otro; ver, pensar y experimentar a otro sin el impulso de poseerlo, de ocuparlo, de devorarlo para asimilarlo, para suplantarlo con algo del repertorio propio. Byung-Chul Han habla en *La agonía del Eros* (2014) de la erosión de la idea del otro, del extremo narcicismo (exacerbado por el neoliberalismo) que hace que el otro desaparezca. Y acá, la desaparición ocurre cuando, en el frenesí del debate, se lucha por hacer más audible y totalizante una de las voces.

Anticipando que las observaciones hechas sobre ese taller se trasladaran al escenario de los proyectos de grado, Juan Camilo y yo insistimos en clase en concebir el *objeto de estudio* como límite del ego (Han, 2014). Problematizábamos con ello el sentido de la representación en el modelo epistemológico vigente en ambos programas de diseño donde, como advierte Han, el investigador o "el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad. Solo hay significaciones allí donde él se reconoce a sí mismo de algún modo" (Han, 2014, pág. 11).

Pareciera haber una contradicción entre ese modelo que opera una separación ontológica entre sujeto y objeto y el desborde del/a investigador/a narcisista que se confunde con el objeto, que se ve a sí mismo/a allí reflejado/a, pero creo que justamente la "semiótica política de la representación" de la que habla Donna Haraway es, dentro del sistema de conocimiento tecnocientífico, una proyección (como asimilación) que impide que una de las partes en relación sea un otro-otro y no un otro con respecto a un "uno" que es referente y unidad de medida. Ese modelo se basa en una subalternización ontológica y epistémica que hace del poder un determinante para que algo sea visto y significado (incorporado), más no escuchado: en eso consiste la política de objetos mudos y sujetos hablantes.

Luego de ese ejercicio de incorporación de saberes vino el paro, la pandemia y el cambio en las condiciones de enseñanza-aprendizaje que mencioné antes. Aunque pareciera más loable que este tipo de asignaturas se adaptaran a la virtualidad por ser "teóricas" y no demandar infraestructura distinta a un salón con lugar para todos/as, buenas condiciones de sonido y quizá equipos para hacer presentaciones apoyadas en recursos audiovisuales, el paso hacia la virtualidad no estuvo exento de dificultades. Las primeras sesiones transcurrieron con algo de extrañeza por la plataforma y la dinámica que inauguraban los enlaces, las cámaras y los micrófonos; después esa sensación se fue adhiriendo a cierta saturación de la vida cotidiana, constreñida, como nunca, a un solo espacio. Los cambios de humor dejaron de ser evidentes en los gestos y las corporalidades para manifestarse en clave de largos silencios y pocas intervenciones. Fuimos notando una disminución considerable en la participación de los/as estudiantes. Las contingencias que atravesaba el curso dejaban por fuera algo que es fundamental desde otros paradigmas pedagógicos: el cuerpo. La educación patriarcal ha profundizado en la escisión mente-cuerpo y, cuando la presencialidad es transformada o reemplazada, la centralidad de la mente, de la razón y de la palabra hablada se vuelve aún más dominante.

En esas circunstancias no hace falta activar la cámara, no cuando es suficiente que el mosaico en la pantalla de cuenta de equipos y dispositivos conectados. Quizá tampoco haga falta estar. Así sucedieron casi todos nuestros encuentros. Mediadas por tecnologías y aparatos, las clases a distancia nos distanciaron también de la posibilidad de leer en las expresiones, las posturas y la gestualidad de nuestros/as estudiantes el impacto de las palabras, de las ideas que queríamos circular y debatir, así como de la simultaneidad y espontaneidad de las interacciones. De alguna manera, las plataformas de comunicación que nos permitieron responder rápidamente a la emergencia sanitaria y entonces continuar con las clases de forma

virtual, así como los usos que les dimos, limitaron diversas formas de sociabilidad y ambientaron una regresión hacia la pasividad de los/as estudiantes. En lo virtual se recreó la verticalidad de nuestros sistemas educativos.

Aun así, el curso no se detuvo. Juan Camilo y yo abordamos los textos[70] en detalle, desmenuzamos los conceptos, los postulados, identificamos su estructura argumentativa y en eso fuimos promoviendo reflexiones críticas sobre la necesidad de "desestabilizar las prácticas existentes de conocer y así cruzar estas fronteras ficticias de exclusión y marginalización" (Alexander citado en Walsh, 2017, pág. 38). Incentivamos el uso de una herramienta en línea para la elaboración de mapas y esquemas conceptuales que sirvieran de apoyo a la elaboración de los estados de la cuestión de los temas e intereses de investigación. Entonces, intercalábamos la sesión de discusión de las lecturas con ejercicios de incorporación de saberes y eventuales presentaciones de avances de los mapas. También invitamos en cuatro ocasiones a un par de estudiantes en una etapa avanzada de proyecto de grado, a un profesor del departamento doctor en antropología y a una profesora e investigadora externa. Nos interesaba que los/as estudiantes escucharan sobre experiencias de investigación concretas y particulares que surgen en distintos niveles de escolaridad, motivadas por preguntas que, al menos en esos casos, no eran exclusivas de una u otra disciplina. ¿Cómo hacían lo que hacían los/as invitados/as?

Variar las estrategias pedagógicas nos sirvió para alentar la participación de los/as estudiantes. En otro de los ejercicios de incorporación de saberes les pedimos que escribieran un párrafo que sintetizara su problema de investigación y que lo subieran a una carpeta compartida en línea a la que todos/as teníamos acceso. Nosotros/as leímos sus escritos, identificamos unos conceptos comunes y, a partir de estos, agrupamos los proyectos afines a cada concepto. Organizamos la sesión virtual de manera que en un primer momento nos encontramos todos/as en una sala de la plataforma para dar las indicaciones y aclarar dudas sobre el ejercicio. En salas independientes, cada grupo debía 1) especular sobre por qué estaban ahí e identificar el factor común de sus trabajos, es decir, el concepto por el cual Juan Camilo y yo los habíamos puesto juntos; y 2) elaborar un esquema que mostrara cómo cada uno estaba tratando ese factor común en su proyecto de grado. En un segundo momento, los grupos regresaban a la sala para discutir los esquemas en plenaria.

El tiempo grupal implicó conversaciones detalladas sobre sus proyectos; en aras de encontrar ese común entre todos/as, fue preciso que cada uno/a presentara su tema con la claridad suficiente para que el resto comprendiera de qué se trataba y entonces, en la escucha activa del otro, aparecieron las relaciones, los vínculos y las intersecciones entre ellos/as. En los esquemas que elaboraron el concepto afín fue representado en sus diferentes matices, variantes, enfoques y puntos de vista. Todos/as acertaron al identificar por qué los habíamos agrupado así. El ejercicio fue muy útil para hacerlos/as concretar en pocas líneas su intención de investigación, para que luego se extendieran oralmente con explicaciones, detalles y menciones a sus más cercanos referentes, para escuchar formas

70 La bibliografía del curso incluía textos de Santiago Castro-Gómez, Donna Haraway, Moira Pérez, Betty Ruth Lozano, Carlo Ginzburg, Wright Mills.

distintas a la propia de tratar un tema común y para intercambiar opiniones. A pesar de tener un proyecto individual, sucedió que se necesitaban mutuamente para entender el sentido de su particular aproximación al tema.

Según bell hooks "el sentimiento de comunidad crea la sensación de que hay un compromiso compartido y un bien común que nos vinculan" (2021, pág. 62) y así lo constatamos en las actividades de incorporación de saberes descritas donde, sin proponérnoslo, empezamos a gestar una comunidad de aprendizaje a partir de incitaciones al diálogo y la escucha entre pares, la formulación de preguntas y la exposición de ideas, con una mínima intervención nuestra. Con ello estábamos desafiando esa tendencia del "sistema bancario de educación" a considerar a los estudiantes meros consumidores pasivos, recreando, al contrario, escenarios donde su iniciativa y compromiso eran indispensables para el aprendizaje. Claro está que la mayoría del grupo se conocía de tiempo atrás y entre ellos/as ya había cierta confianza, pero era evidente que nuestras estrategias pedagógicas los/as implicaban al punto de posibilitar una interacción más horizontal entre todos/as.

Al término de *Metodología de investigación* (2020) los/as estudiantes lograron delimitar sus temáticas u objetos de estudio construyendo los estados de la cuestión. La última sesión (virtual) consistió en la presentación de un mapa o esquema por proyecto donde vimos que el tipo de referentes usados y las conexiones entre estos ya daban pistas sobre el campo en el que se inscribiría cada proyecto. Una vez aprobada la asignatura, ellos/as continuaron a PG1 y PG2 (proyecto de grado 1 y 2, equivalentes a dos semestres), instancia donde se concretan sus intervenciones en tal campo con el acompañamiento de su director/a de proyecto (elegido/a por los/as estudiantes al inicio de esta etapa).

> *todas las universidades regionales, públicas o privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno*
> (de Carvalho & Flórez Flórez, 2014, pág. 132)

Después de *Metodología de investigación*, del año que estuve dando clase antes de salir al doctorado y de varios periodos de mi vida siendo estudiante, me inclino a pensar en el silencio (en el sentido de no hacer audible la voz ni visible el cuerpo) de nuestros/as estudiantes como un síntoma de una educación fundamentalmente colonial y patriarcal. ¿Qué dice el silencio de la forma en que hemos sido educados? Probablemente dé cuenta de ese "sistema bancario" de la educación que fue objeto de crítica para Paulo Freire, "[un] planteamiento de la enseñanza enraizado en la idea de que lo único que tienen que hacer las y los estudiantes es consumir información suministrada por un profesor y ser capaces de memorizarla y almacenarla" (sobre Paulo Freire en hooks, 2021, pág. 35). En ocasión a la experiencia descrita antes, consideré su silencio como sinónimo de prudencia, modestia, hasta sumisión, similar al gesto del colonizado del que habla Silvia Rivera Cusicanqui a propósito de la figura de lo indígena en la iconografía de Waman Puma:

> No obstante, la imagen de un indio empequeñecido ante sus iguales traza el itinerario psicológico de la dominación. La condición de pequeñez social, y la actitud de "abajar el lomo", resumen el trasfondo moral de la penuria colonial. Más que las penas físicas, es el despojo de la dignidad y la internalización de los valores de los opresores lo que, al igual que en Frantz Fanon, hace de Waman un teórico de la condición colonial. (2015, pág. 181).

También noté que con frecuencia los/as estudiantes controlaban sus emociones y sus deseos en señal de haber interiorizado los valores del *buen aprendiz*, aquel que debe ceñirse a lo que dicen los profesores, sin desconfiar o dudar; alguien para quien las opiniones, las intervenciones triviales, incluso la emotividad significada como "obstáculo epistemológico" (Castro-Gómez, 2007), es decir, eso de la condición del ser humano que *interfiere* en los procesos cognitivos directos de la realidad, son improcedentes. Para el buen aprendiz la autoridad que encarna la figura del profesor es análoga a la del padre represivo, líder

incuestionable, proveedor de certezas, al que cualquier atisbo de subjetividad le significaría descrédito, ablandamiento y, consecuentemente, la indeseable feminización. bell hooks se refiere a esa contención de la subjetividad del/a profesor/a como *deshumanización*, la consecuencia de atomizar o desintegrar los campos de la experiencia: "el único aspecto de nuestra identidad venía determinado por lo bien que funcionasen nuestras cabezas, por nuestra capacidad para hacer nuestro trabajo en el aula. Supuestamente, nuestro ser se vaciaba en el momento en que cruzábamos el umbral, dejando solo una mente objetiva, libre de experiencias y prejuicios" (hooks, 2021, pág. 38).

En ese escenario los roles profesor/a-estudiante están determinados a priori con base en sistemas de dominación propios de una sociedad dicotómica y jerárquicamente organizada, de manera que transformar esa situación requiere de una conciencia mayor sobre la otredad del otro y el sentido del encuentro generacional, cultural y de saberes que supone la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo en una universidad pública. De alguna manera, mi intervención en *Metodología* alentó la transformación de la pedagogía convencional, donde la voz primordialmente audible es la del profesor, con prácticas que posibilitaran la revelación y el reconocimiento de los/as estudiantes como sujetos epistémicos plenos, seres históricos corpo-parlantes en total capacidad para hacer del conocimiento "una herramienta para transformar la vida cotidiana, forjar comunidad y fomentar agencia para resistir la dominación" (Bello Ramírez, 2022, pág. 137). Pero, por otro lado, al interrogar las prácticas pedagógicas convencionales adquirió relieve la presencia de nuestros cuerpos en el aula, "trastocar la idea de la profesora como una mente omnipotente que lo sabe todo" (hooks, 2021, pág. 160) y, sin embargo, en las condiciones que impuso la pandemia, experimentar esa forma de hacer presencia fue francamente imposible. En ese sentido la virtualidad orquestó formas *transcendentes y desencarnadas de conocimiento* (Vargas-Monroy, 2010) que no supe bien cómo contrarrestar.

Ahora, lo que dice Silvia Rivera Cusicanqui a propósito del funcionamiento del mestizaje como política colonial, puede extenderse a eso que mencioné antes sobre el buen aprendiz: la educación funciona como una *ciudadanización forzada, práctica civilizatoria* (Rivera Cusicanqui, 2015) que se convierte en medio para el ascenso social, el prestigio y la acumulación. Según Lerena "la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada

cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas" (Barroso Tristán, 2017, págs. 13-14). De ahí que tener un título universitario, además de un privilegio, se convierta en puerta de acceso a un tipo de vida repertoriada, ostensiblemente conservadora (del estado de cosas): tener trabajo, lograr estabilidad económica, consumir y adquirir bienes materiales, conseguir pareja y hacerse a una familia heteronormativa.

La universidad no está habilitando otras formas de concebir la vida adulta (tampoco las infancias, menos la vejez), otras aspiraciones, alternativas al individualismo hiperproductivo y narcisista del que habla Han (2014). La universidad participa activamente en la consolidación del sistema capitalista patriarcal colonial global y, a través de la mirada colonial contenida en el modelo epistémico que replica (Castro-Gómez, 2007), promueve en sus estudiantes, con la anuencia de profesores/as, la formación de una subjetividad profesional blanqueada, ajena a las contradicciones de su historia, de su mestizaje y su corporalidad; ajena a la ciudad, al paisaje, a la comunidad y a lo comunitario. En nuestros estudiantes el *colonialismo interno*, es decir, la dominación colonial internalizada e incorporada (Rivera Cusicanqui, 2015), se expresó en las tantas ocasiones en que manifestaron miedo a que un profesor/a no aprobara su deseo por investigar determinado tema o cuando esperaban que nos limitáramos a depositar en ellos/as información sobre cómo hacer un proyecto de grado. Acá el miedo, como el silencio, es un claro rasgo de achicamiento, de dependencia y de inseguridad y, porque no, una reacción ante la sospecha de que, en palabras del bell hooks, "cualquier descentramiento de las civilizaciones occidentales, del canon masculino blanco, sea en realidad un acto de genocidio cultural [y disciplinar]" (2021, pág. 55).

Considero que el curso de *Metodología de investigación* inició una *siembra*, en el sentido de hacer insurgir e incidir (Walsh, 2017, pág. 40), cuyo brote asomó en proyectos de grado que, por ejemplo, cuestionan la raza, el género y el estereotipo de belleza blanco, común entre las mujeres afro de Cali, o el binarismo de género y el sexismo presentes intencionalmente en entornos infantiles; que promueven procesos de empoderamiento, participación y protagonismo infantil en la zona rural de la ciudad; o que documentan la experiencia y el testimonio de vida de una mujer migrante. A pesar de las dificultades descritas, motivamos en nuestros/as estudiantes aperturas hacia temas y situaciones de investigación que, en el ejercicio

de interrogar los modos tradicionales de saber-poder, se hacen posibles gracias al reconocimiento de sus capacidades y sensibilidades.

Las lecturas que apoyaron nuestro interés por problematizar cómo se asumen convencionalmente los proyectos de grado en el departamento de diseño, hicieron hincapié en los efectos de sostener la dicotomía jerárquica sujeto-objeto, con el fin de reelaborar patrones y hábitos existentes en el contexto de la asignatura en cuestión. Logramos acercarnos a reflexiones que tienen que ver con la colonialidad, la descolonización, la violencia epistémica, el sexismo, el racismo, etc. y creo, ese recorrido no disciplinar abrió un portal para expandir el canon y "observar los diversos métodos y formas de resistencia dentro de cada texto como una forma de pensar de manera diferente sobre la educación emancipadora" (Saxe, 2012, pág. 196).

La estancia, Universidad de Ibagué 2020

La estancia de investigación, requisito del programa de doctorado, la hice en el departamento de diseño de la Universidad de Ibagué. La elección de este como el lugar de profundización de mi experiencia como investigadora de una serie de emergencias y aperturas en los estudios críticos del diseño hacia la pluriversidad ontológica, epistémica y metodológica, de carácter decolonial y feminista, tuvo que ver con mi interés por indagar cómo esos reposicionamientos sobre el diseño tenían (o no) efectos en los programas académicos, tanto en sus contenidos como en sus enfoques pedagógicos. Qué tanto podrían ir de la mano las perspectivas críticas con las transformaciones en la educación en diseño. En este caso yo era, más que observadora, una participante activa con posibilidades de intervención a través de mi rol como par docente.

El programa de diseño de la Universidad de Ibagué, relativamente joven (2014), parecía ser un laboratorio donde poder observar en acción nociones como diseño ontológico (Winograd y Flores, 1989; Willis, 2006; Fry, 1999; 2009; 2019; Escobar, 2017), diseño de futuros (Fry, 1999), diseños del sur (Gutiérrez, 2014) y diseño autónomo (Escobar, 2017); todas estas presentes en las bases epistemológicas del programa y parte del estado del arte que yo venía configurando[71]. Además, ese escenario me permitía establecer vínculos (de semejanza y/o diferencia) con mi contexto de acción más inmediato: la Universidad del Valle, donde ya había adelantado trabajo de campo (en *Metodología de investigación*) y por eso tenía latente la inquietud por cómo llevar a la práctica pedagógica las emergencias y las pluriversidades sobre las que indagaba.

Me puse en contacto con Daniel Lopera Molano, decano de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, artífice y responsable de la incorporación de estos abordajes emergentes al programa de diseño. Daniel acoge con cierto entusiasmo la idea de recibirme, me presenta a la directora del programa, Martha Marcela Morado Bahena, y juntos/as definimos una ruta de trabajo para el segundo semestre académico del 2020. Convinimos que:

- Participaría en espacios de investigación formativa con un proceso de investigación-acción en el aula, vinculado a las didácticas pedagógicas de últimos semestres del Programa de Diseño.
- Me vincularía a los procesos de investigación formativa de las asignaturas de Diseño y Futuro (sexto semestre) con la docente de tiempo completo Jeimy Acosta Fandiño y Estructuración de Proyectos (octavo semestre) con el docente Daniel Lopera Molano y María del Mar Núñez, profesora invitada.
- Aportaría a la discusión sobre aspectos pedagógicos y metodológicos que permitan reorientar las prácticas disciplinares.
- Apoyaría el desarrollo de proyectos concretos del programa de Diseño.

Para el momento en que planeamos la estancia ya había sido declarada la pandemia por COVID-19, de modo que el trabajo durante todo el semestre fue remoto y virtual. En ambas asignaturas se me

71 Abordadas en los apartados *Emergencias. Diseños en plural* y *Comunidades de práctica*.

propuso participar bajo la modalidad de pares docentes, lo cual significó la construcción colectiva de un plan de asignatura que debía estar en permanente revisión conforme se iba desarrollando la clase y sosteníamos diálogos reflexivos acerca de la respuesta del grupo de estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Como mencioné antes, esa modalidad me permitía incidir en el desenlace de los cursos, estar cerca a los/las estudiantes y hacer equipo con mis colegas. Para poner en contexto esta experiencia trataré en detalle el desenlace de cada asignatura.

Diseño y futuro

Durante el segundo semestre del 2020 fui *par docente* de la profesora Jeimy Johana Acosta Fandiño en *Diseño y futuro*. Esa era la primera vez que Jeimy tenía a cargo la asignatura y la primera vez que esta se dictaba de manera virtual. *Diseño y futuro* tenía, antes de pandemia, la particularidad de ser un escenario de aprendizaje en contacto con alguna comunidad regional en torno a la que giraban las competencias y los resultados de aprendizaje, de modo que pasar a la virtualidad fue todo un reto. En ese sentido tuvimos varios inconvenientes que van desde la baja participación de los/as estudiantes, hasta problemas con las convocatorias que pretendían una interacción (hacia afuera) de ellos/as con una comunidad específica.

En términos generales el curso buscaba *proyectar sustentabilidad*, es decir, trabajar en la habilidad de sustentar y sustentarse en interdependencia desde el principio del *cuidado*, de acuerdo con el planteamiento filosófico de Tony Fry. Los/as estudiantes debían trabajar con los principios, conceptos y métodos del diseño de futuros para construir escenarios por venir sustentables en respuesta a lecturas críticas y relacionales del contexto. En ese camino, se esperaba que ellos/as se reconocieran como agentes de cambio y transformación, sobre todo en la región del Tolima. Al finalizar el curso los/as estudiantes estarían la capacidad de:

- construir recorridos históricos no lineales sobre una situación compleja y sustentar cada construcción desde argumentos y posturas ético-políticas,
- reconocer manifestaciones de la desfuturización estructural y estructurante del presente y construir posiciones ético-políticas propias y sentidas frente a ello,
- comprender el rol del diseño en la construcción de la desfuturización y construir y asumir propuestas otras de roles críticos para el diseñador actual,
- aproximarse a procesos dialógicos horizontales,
- construir colectivamente y liderar procesos en entramados que futuricen, y reconocer el valor de cada proceso como uno futurizante o desfuturizante.

Ante estas expectativas nosotras propusimos que, en torno a un proyecto colectivo con sujetos externos a la clase, se prestara atención al rol del diseño en el marco de la construcción de *procesos futurizantes*. Para eso era necesario empezar por crear un lenguaje común y situarnos en un contexto de *crisis epocal en tiempos de COVID-19*. Primero planteamos un ejercicio de diseño rápido que involucrara la cotidianidad de los/las estudiantes y los entornos domésticos en los que, por el confinamiento, estaban confluyendo actividades la-

borales, educativas, recreativas, familiares, sociales… etc., mediadas por tecnologías de conexión virtual y remota. Los/as estudiantes debían diseñar una herramienta que les permitiera auto-observarse y registrar momentos o situaciones concretas de su vida diaria en las condiciones impuestas por la pandemia. En ese sentido, el artefacto debía determinar cuándo era el momento de auto-observación y cómo registrarlo, además de tener indicaciones claras sobre qué registrar. Este debía ser utilizado a lo largo del semestre, entonces otra cosa para tener en cuenta al momento de diseñarlo era que fuera difícil de obviar, que no cayera en desuso.

Luego decidimos abordar la crisis epocal a partir de tres marcos interpretativos: primero a nivel macro y general, teniendo en cuenta que lo que se manifestaba con tanta crudeza en los primeros meses del surgimiento del COVID-19 eran síntomas, señales de un sistema económico, político y social venido a menos desde hace varios años, cuyas causas permanecían desatendidas; segundo, en relación con el COVID-19, la enfermedad, el miedo, los cambios y la emergencia económica y social, concentrándonos en la experiencia individual y familiar de los/las estudiantes; y tercero, a través de la diferencia entre lo sostenible y lo sustentable como conceptualizaciones que pautarían un reposicionamiento del diseño de cara a la crisis epocal abordada.

Con esas actividades de aprendizaje, correspondientes al 25% del curso, podíamos pasar al trabajo con comunidad. Jeimy había logrado una articulación con personas del departamento de Ciencias políticas de la Universidad de Ibagué, quienes venían trabajando con la Personería Municipal y los jóvenes lideres estudiantiles de algunos colegios de la ciudad. En principio acordamos que desde *Diseño y futuro* apoyaríamos los procesos que lideraban los y las estudiantes en los entornos escolares con *Talleres de formación* que les sirvieran de insumo para representar y comunicar sus problemáticas o necesidades. Eso se tradujo en un módulo de clase que llamamos *contextualización del trabajo con comunidad e introducción al registro consciente*: dedicamos unas sesiones a concertar la propuesta de talleres, desarrollar la pieza gráfica dirigida a los y las personeros/as y crear equipos. Al interior de cada equipo los/las estudiantes debían decidir la temática de su taller, diseñarle una imagen y elaborar un guion donde se detallara qué actividades proponían, quién se encargaría de cada cosa, cuánto duraría el taller y cómo utilizarían el tiempo, qué materiales iban a necesitar los participantes, cómo iban a organizar la propuesta teniendo en cuenta la virtualidad… etc.

En esa etapa nosotras asesoramos por grupos. Insistimos en que las propuestas de taller surgieran de sus capacidades y del reconocimiento del dominio (parcial) de la técnica sobre la que impartirían el taller. Les instábamos a pensar qué sabían hacer, cómo podían compartir ese saber con otros y cómo su propuesta podría apoyar los procesos que lideran los/las personeros/as. También nos interesaba que le pusieran especial atención al lenguaje con el que llevarían a cabo el taller: si estaban siendo demasiado técnicos/as; si sus explicaciones daban por hecho que los/las participantes sabrían cosas y entonces se saltaban pasos; si estaban haciendo el papel de expertos/as universitarios/as que instruyen a otros o si, por el contrario, estaban sugiriendo un intercambio, en lo posible, horizontal, sencillo y práctico. Consideramos que una forma de tener retroalimentación sobre las propuestas, no solo de parte de nosotras, las profesoras, era que se hicieran los talleres entre ellos/as; en esa etapa de prototipado pudieron autoevaluar su taller, recibir comentarios

de sus compañeros y ajustar la actividad si era necesario. Después de todo, acordamos que 4 de las 6 propuestas, las más preparadas, se incluirían en la actividad de formación con los estudiantes de los colegios. Esa sería la primera vez que nuestros estudiantes tendrían contacto con ellos/as.

El encuentro con los/las estudiantes personeros/as sería el sábado 10 de octubre de 9 a.m. a 12 m. La actividad se llamó "Tallando mentes" y consistía en realizar 4 talleres simultáneos, por zoom, con la participación de aproximadamente 15 a 20 estudiantes por taller. La oferta incluía: técnicas para elaborar módulos, carteles, portadas o carátulas de cuentos cortos y para potenciar la creatividad. La logística estaba a cargo de nosotras y de aquellos/as estudiantes de diseño que no ofrecerían un taller en esa ocasión; mientras la divulgación y convocatoria, a cargo de las personas del programa de Ciencias políticas y sus compañeros/as de la Personería Municipal. Ese día estuvimos preparándonos desde las 7.30 de la mañana; cuando llegó el momento de empezar solo estábamos nosotros/as, una persona de Ciencias políticas y un estudiante conectado/a. No se conectó nadie más. En medio de la frustración decidimos que el equipo de *Floreciendo desde adentro* desarrollara el taller con los/las que estábamos conectados/as, y así fue.

El error que nos condujo a ese frustrante desenlace tiene que ver con haber partido del supuesto de que había procesos liderados por los/as estudiantes en los entornos escolares y que los *Talleres de formación* responderían a su necesidad por representar y comunicar las problemáticas que los/as movilizaban. Es decir, no hubo lugar a un acercamiento que nos permitiera hacer un diagnóstico inicial de la situación e incluso ponerle cara y voz a esos sujetos a los que pretendíamos ayudar. Como *Diseño y futuro* se integraba a un grupo de trabajo previamente armado (el programa de Ciencias políticas y la Personería Municipal) contamos con sus anotaciones y comentarios para plantear la propuesta de trabajo con los/as estudiantes personeros/as. Y claro, no haber tenido contacto alguno con ellos/as era una desventaja que no consideramos al momento de planear las actividades y convocarlos/as.

En lo que llevábamos de clase el ánimo del grupo tendía a estar bajo y, luego de ese sábado, sentimos que se habían desmotivado aún más. El confinamiento, la situación económica de las familias, la incertidumbre, el temor al contagio, la enfermedad, el agotamiento, las clases y el trabajo virtuales fueron agravando la situación física y emocional de todos/as. Tuvimos estudiantes que, después de unas semanas de iniciado el semestre, debieron retirarse de la universidad por apuros económicos, una estudiante que se había hecho mamá y mientras estudiaba cuidaba y atendía a su cría, un estudiante que tuvo parálisis facial por sobrecarga emocional y estrés, otros que se sentían muy cansados atendiendo las labores domésticas y los compromisos académicos. Nuestra situación no era diferente: Jeimy tenía su hija pequeña en casa y debía turnarse su cuidado con su pareja para que ambos pudieran trabajar, además tenía una sobrecarga laboral que, sumada a las otras actividades cotidianas, la tenía muy tensa; yo estaba terminando una relación, cambiándome de casa, había adoptado otro perro y por esa época ambos (Río y Tinto) estaban inmanejables. Aun así, tanto los/as estudiantes como nosotras, seguíamos conectándonos en las mañanas para hacerle un poco el quite a esa realidad.

Después del fallido intento con los/las personeros/as encontramos otra oportunidad para poner en marcha los talleres. Se trataba de un evento que organiza la Universidad de Ibagué para promocionar su oferta académica de pregrado, dirigido a potenciales aspirantes. *Un día en la u* sería el escenario para que quienes estuvieran interesados en conocer el programa de diseño, lo hicieran a través de unas actividades promovidas por los mismos estudiantes del programa, en este caso, nuestro grupo de *Diseño y futuro*. El evento sería el 31 de octubre de modo que en las tres semanas previas nos dedicamos a trabajar con los/as estudiantes en mejoras sobre sus propuestas y en particular con los dos equipos que no habían alcanzado a concretar su taller para el primer momento. De ahí surgieron el taller de fanzine y el de ilustración para no ilustradores. En total programamos 5 talleres simultáneos: 3 de los 4 que teníamos antes y los 2 nuevos. El equipo de *Floreciendo desde adentro* no se presentaría en esa ocasión pues ya habían puesto a prueba su propuesta.

Ahora, *Un día en la u* trajo una desilusión similar. La convocatoria tampoco tuvo la respuesta esperada y, ante la bajísima asistencia (virtual), no fue posible realizar todos los talleres. Solo dos personas se conectaron y con ellas uno de nuestros equipos llevó a cabo su taller de ilustración. En ese momento estábamos a pocas semanas de terminar semestre y, según las expectativas y los comentarios de los/las estudiantes en la clase siguiente al evento, había que crear nuevamente la oportunidad para que ellos/as se midieran como talleristas, para que pudieran tener esa experiencia. Nosotras estábamos de acuerdo en que detrás de la preparación de los talleres había invertido mucho tiempo y trabajo y, a pesar de que no habíamos planeado que nos detuviéramos tanto en eso, reconocíamos que los 6 talleres se habían vuelto el centro de nuestra propuesta académica.

En el poco tiempo que nos quedaba los/as estudiantes trabajaron en la planeación de un evento final, esta vez haciéndose cargo de la convocatoria, la difusión y el desarrollo de cada taller; lo que antes estuvo en manos de otros y falló. La idea era que, enfrentados/as a un público desconocido, utilizaran el taller como ejercicio de empatía, desde los saberes (técnicos) comunes en diseño. Ya no se dirigirían a estudiantes de colegio con procesos de liderazgo en marcha ni a los/as aspirantes a una carrera universitaria: harían una convocatoria amplia, por redes sociales y entre sus amigos/as y familiares, que atrajera más diversidad. En este intento tampoco habría una jornada de talleres simultáneos; acordamos que a lo largo de la última semana de clases cada equipo programaba su taller según sus propias agendas y el análisis que habían hecho de la disponibilidad de su público objetivo. *Tallando mentes* se convirtió en un festival de tres días (jueves a sábado) divulgado por redes sociales.

Cada equipo tuvo el chance de llevar a cabo su taller con la participación de pequeños grupos de personas. En ese momento llevábamos alrededor de 10 meses de aislamiento desde que se declaró la pandemia y nosotras le atribuimos a la sobreoferta de actividades de todo tipo que se programaban a diario por zoom, meet y las demás plataformas, y a la saturación de pantalla y dispositivos móviles, el hecho de que los talleres no hubieran tenido una participación más nutrida. Aun así, los/las estudiantes manifestaron su satisfacción con el proceso y la experiencia. Esa última actividad, equivalente al 30%,

la evaluamos con base en tres criterios que definimos junto con los/las estudiantes así:

- uno fue propuesto por nosotras: *a partir de su capacidad de escucha y pensamiento crítico desarrolla un ejercicio autónomo que construye, lidera y autogestiona procesos que permitan acercamientos empáticos con la comunidad*,
- otro propuesto ellos/as: *logra finalizar el taller, analizando y evaluando todo el proceso que se realizó con los participantes para retroalimentarlo en la clase*,
- y otro lo proponía cada equipo para evaluar alguna particularidad.

Por otro lado, hablamos con los/las estudiantes de la evaluación del aparato de autobservación que diseñaron en las primeras semanas del curso y ahí surgió una discusión interesante. Como había contado antes, la idea de ese ejercicio era que diseñaran un aparato que les instara a pausar su actividad diaria y a registrar algo de sí mismos: sensaciones, pensamientos, comportamientos… cada uno/a decidía qué. El momento de la pausa y qué tan frecuente era debía ser determinado por el aparato, es decir, debían incluir una alarma, señal o indicación para marcar cuándo hacer la autobservación; la forma de registro también debía estar implícita: una anotación, una foto, un código, una nota de voz. El aparato debía estar en uso todo el semestre y nosotras lo dimos por hecho. Aunque preguntábamos esporádicamente cómo iban con esa autobservación, no programamos entregas parciales al respecto.

Tuvimos una conversación sobre la evaluación final en la que se hizo evidente que no habían usado el aparato. Les propusimos una sesión para autoevaluar ese ejercicio de diseño, donde pudiéramos reflexionar acerca de las razones por las que lo olvidaron o ignoraron; por qué no funcionó lo que habían diseñado para sí mismos si se suponía que por eso sabrían muy bien cómo y dónde incorporar algo nuevo a su rutina. Pues bien, un estudiante sugirió que, dado el fracaso generalizado del ejercicio, lo mejor era no evaluar, sobre todo porque la posibilidad de "falsear" la nota era muy alta, así fueran conscientes individualmente de no haber hecho el trabajo. Después de confesar que el aparato no había cumplido con su función, lo cual era una total falla de diseño, estaban muy preocupados/as porque creían que, al autoevaluarse con una buena nota, nosotras los/as confrontaríamos y controvertiríamos esa calificación. Tal vez no estaban dispuestos/as a defender lo indefendible. Sin embargo, cuando nos adentramos en esa discusión, nosotras advertimos que darle un valor numérico a su trabajo los/as ponía en un dilema ético: o reconocían que no hicieron su parte y se calificaban en consecuencia, o sea, perdían ese 15%; o *falseaban* la nota y pasaban sosteniendo una mentira. Por eso el mejor escenario para ellos/as era el de la propuesta inicial: no calificar ese ejercicio.

Ahí evidenciamos varias cosas. Primero, ellos/as asumieron que la evaluación consistía en decir que, si su aparato había funcionado y ellos/as lograron llevar un registro consciente, la nota era 5, y si su aparato no había funcionado y entonces no existía registro, la nota era 0. Segundo, asumieron que, a pesar de ser una autoevaluación, nosotras podíamos refutar y cambiar su valoración. Tercero, que nada se podía extraer de un ejercicio de diseño que no se realizó y

fracasó. Cuarto, la trampa (o falsear, como el estudiante lo llamó) era una opción, antes de asumir responsabilidades. Quinto, no importaba su sinceridad sobre el desenlace del ejercicio si igual íbamos a cuestionar el mérito de la valoración dada. Y finalmente, falsear es un acto deliberado, dirigido a la autoridad; poco o nada importa la sanción, si hubiera alguna, de parte de los pares.

Jeimy y yo coincidíamos en que el dilema ético no se subsanaría eliminando la evaluación, al contrario, lo que había que hacer era entender el sentido del ejercicio de diseño fallido, discutir por qué no se usó o aplicó el aparato de autobservación y ser capaces de reconocer en la reflexión el discernimiento de cada uno/a cuando manifiesta las circunstancias en que falló el proceso de diseño. Ahí se alojaba, para nosotras, el valor de la autoevaluación. Por supuesto no intervendríamos la calificación, pero haríamos comentarios que promovieran en retrospectiva cuestionamientos sobre el diseño, en particular sobre aquel que se archiva y no tiene efectos en la vida de las personas.

Por ejemplo, el mismo estudiante que dijo no estar de acuerdo con la evaluación nos contó, con tono avergonzado aunque directo, que no lo había usado pero que había modificado su diseño y migrado al lugar y el dispositivo que tenía en frente durante la mayor parte del día: el computador de escritorio. Había decidido que las notificaciones frecuentes de Java que aparecían en la pantalla serían el llamado que lo llevaría a hacer la autobservación. No nos contó cómo resolvió lo del registro en ese caso, pero su relato ya nos daba pistas sobre acciones que intervenían el diseño inicial y lo adaptaban a una circunstancia que no había sido tenida en cuenta antes: él pasaba casi todo el día en el computador. Fue muy importante su experiencia para ilustrar cómo una lectura superficial, rápida e imprecisa del entorno, de los sujetos, de las prácticas, hábitos y comportamientos de estos, entre otras cosas, puede hacer fallar todo un proceso de diseño. Casi como nos pasó en el primer evento de talleres con los/as personeros/as, faltó situar el conocimiento en espacios de aprendizaje reales, que involucraran activamente una multiplicidad de variables.

Los enfoques del aprendizaje situado reconocen que el aprendizaje y el pensamiento se constituyen a través de prácticas y experiencias sociales en el "mundo vivido" (Lave y Wenger, 1991). En consecuencia, "la educación eficaz requiere un aprendizaje que sea integrado en contextos auténticos de práctica, en los que los estudiantes se involucran en tareas cada vez más complejas dentro de las comunidades sociales" (Besar, 2018:49). (Gough, y otros, 2022, pág. 5)

Al final, logramos reducir la inseguridad del grupo sobre la autoevaluación y, al término de esa última conversación en torno al *diseño consciente*, como lo llamó Jeimy, cerramos *Diseño y futuro*.

Para mí, *Diseño y futuro* tuvo importantes contratiempos y dificultades. Ya mencioné que toda la situación que detonó el COVID-19 incidió en la disposición física y mental de quienes participamos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el grupo de estudiantes fue poco participativo, disperso, con dificultades lográbamos escucharlos/as en las sesiones virtuales y, debido a que no prendían sus cámaras, poco sabíamos de sus entornos de aprendizaje, de su aspecto físico y de sus expresiones corporales a medida que transcurrían las horas de clase. Nosotras maniobrábamos los silencios dirigiendo preguntas con nombre propio, pero aun así muchos esfuerzos fueron infructuosos ante un escenario de enseñanza para el que no nos habíamos preparado. En principio, Jeimy y yo prendíamos nuestras cámaras como en un acto de auto exposición que aumentara, quizá, la confianza y la naturalidad de lo doméstico, y algunos/as a veces se animaban a hacerlo, pero vernos únicamente a nosotras mismas hablando sin la posibilidad de ver a los otros compartiendo el simulacro de la interacción, fue agotándonos poco a poco. Las cámaras dejaron de encenderse.

Por lo que describí antes sobre el desenlace del curso es claro que la planeación se modificó sustancialmente después del primer intento de trabajo con los/as estudiantes personeros/as. Nosotras encontramos potencial en los talleres como escenarios de mediación entre los/as estudiantes y sus eventuales comunidades, por eso accedimos a hacer un segundo intento con los aspirantes al programa en el evento *Un día en la U* centrándonos en la concreción de las propuestas y en la consolidación de cada equipo de talleristas y luego, ante las frustraciones, consideramos que nuestros estudiantes estaban preparados/as para hacerse cargo de la convocatoria y logística de un evento que les permitiera, ahora sí, accionar su propuesta. Ese recorrido y flexibilidad con respecto a la planeación fue posible en parte por la modalidad de pares docentes, una forma de trabajo que implicó diálogo permanente con Jeimy y atención sostenida sobre los procesos de los/as estudiantes, las circunstancias y los efectos de la pandemia y las contingencias propias de un proyecto académico que se proyecta hacia afuera y que involucra a otros agentes.

Ahora, en lo que respecta al objetivo de curso que nos planteamos: *proyectar sustentabilidad o trabajar en la habilidad de sustentar y sustentarse en interdependencia desde el principio del cuidado, para construir escenarios por venir sustentables en respuesta a lecturas críticas y relacionales del contexto*, podría decir que no logramos articular esa intención inicial con las actividades que emergieron de las contingencias. Si bien utilizamos el lenguaje que invoca un reposicionamiento frente a las prácticas de diseño y su re-

lación con la eliminación de futuros, y establecimos las diferencias conceptuales entre lo sostenible y lo sustentable, no creo que hayamos sido capaces de llevar eso más lejos en la práctica, al menos no con la contundencia que comporta el enunciado destacado. Lo que sí creo que logramos fue una reflexión más profunda a partir del ejercicio de auto observación: lo que ocurrió al final con ese artefacto olvidado puede ser trasladado a tantas otras situaciones donde un mínimo interés por el entorno, el individuo o la comunidad que serán *objeto* de diseño es determinante para que, justamente, lo creado no tenga futuro o desfuturice. El error estuvo en considerar al otro, o en ese caso *a sí mismo*, como receptor de un producto acabado, completo e inerte, sin contemplar que la relación entre el objeto, el entorno y los sujetos puede ser un elemento sustancial y diferenciador del diseño, más aún desde el diseño ontológico y las prácticas redirectivas a las que aspira el programa.

Estructuración de proyectos

En esta asignatura, Daniel Lopera Molano, María del Mar Núñez y yo conformamos un equipo docente para apoyar a los y las estudiantes en el planteamiento de sus anteproyectos de grado y en el desarrollo de competencias básicas de investigación. Daniel había tenido a cargo esta asignatura en semestres anteriores, entonces ya tenía un material de trabajo acumulado, distribuido por sesiones, que se organizaba en función del contenido que la Universidad de Ibagué esperaba que tuviera un anteproyecto. Idealmente, los/as estudiantes debían incluir en su documento una descripción del contexto, una justificación, una pregunta de investigación, un marco conceptual, un estado del arte, objetivos y un diseño metodológico. Así, en cada sesión de *Estructuración* se abordaría conceptualmente uno de esos elementos y, en paralelo, los/as estudiantes irían armando su anteproyecto según cada tema de investigación.

Pues bien, en esta versión del curso teníamos 8 estudiantes, 2 cursaban la asignatura por primera vez y 6 eran repitentes, lo cual nos obligaba a pensar una nueva propuesta, que no obviara los contenidos que Daniel tenía preparados, pero que se concentrara en atender aquello por lo que la mayoría de estudiantes no había logrado avanzar. Es así como decidimos recurrir a la plataforma Moodle de la Universidad y organizar por sesiones todo el material (presentaciones, bibliografía, referentes) para que fuera consultado de manera autónoma cuando en la práctica de la escritura hiciera falta saber qué es cada sección del documento. Luego, en el corazón de la propuesta quisimos situar la pregunta *¿qué me mueve?* pues vimos que una de las razones por las que los proyectos de grado se convierten en una carga insostenible para los/as estudiantes es que no tienen relación con ellos/as; les son ajenos y entonces no logran movilizar su energía ni su curiosidad. De alguna manera el formalismo institucional, los protocolos y las expectativas disciplinares desligan a los/as estudiantes de sus preguntas, inconformidades o indagaciones personales por considerar que la subjetividad que comportan obstaculiza la comprensión del problema o situación, o porque el padecimiento individual será difícilmente universalizable, perdiendo así la posibilidad altruista de solucionar las necesidades y problemáticas de otros. El dilema que nos planteaban los/as estudiantes en clase se resumía en: hacer lo obligatorio *vs* "lo que queremos".

Identificar el marco de experiencia de los/as estudiantes con las cuestiones que los/as movilizan no era una tarea menor, más aún cuando pareciera ser el camino largo enfrentándose a su pragmatismo y su afán por terminar la carrera. Pero, en nuestras primeras sesiones de planeación creímos en la necesidad de reenfocar el curso y de dotar a los/as estudiantes tanto de herramientas racionales para identificar y definir un problema de investigación, como de sensibilidades que los/as habilitaran para dejarse sorprender y afectar por un acontecimiento singular. Les instamos a usar una plataforma online llamada Miró que yo ya había utilizado con los/as estudiantes de la Universidad del Valle en *Metodología de investigación* y que resultaba muy útil para elaborar mapas o esquemas y visualizar síntesis de información. En esa plataforma consignarían los primeros brotes de ideas que tuvieran sobre su proyecto y a partir de allí construirían un esquema relacional complejo con el conocimiento que irían acumulando. Esas ideas primigenias luego se transformarían en preguntas movilizadoras, las cuales los/as pondrían ante nuevos o distintos escenarios de

indagación y así, poco a poco, estarían construyendo una constelación sentipensada en torno a un tema salido de su entraña.

La labor del equipo docente era acompañar a los/as estudiantes en esa búsqueda y lo hicimos casi de manera personalizada; dividimos el grupo y cada uno/a de nosotros/as se concentró en los proyectos de 3 estudiantes. Teníamos sesiones conjuntas para tratar una temática común sobre *Estructuración de proyectos* y luego cada uno/a de nosotros/as iba a su sala virtual a trabajar con los/as estudiantes a cargo durante dos horas aproximadamente. Adicional a eso, Daniel y yo dispusimos de un tiempo de asesoría los viernes para quienes quisieran plantear inquietudes o hacer comentarios sobre los procesos individuales. Cada semana el equipo docente se reunía para compartir impresiones sobre los grupos y para concertar la planeación de la siguiente sesión, siempre con base en las observaciones y análisis que hacíamos del proceso general del curso. Es así como, luego de varias sesiones grupales, convinimos en rotar a aquellos/as estudiantes que presentaran dificultades para avanzar, reconociendo que quizá un cambio de perspectiva podría desenredar el bloqueo que tanto ellos/as como nosotros/as experimentábamos al no lograr acuerdos y comprensiones comunes.

El reto con este grupo, además del que nos planteaba su heterogeneidad, estuvo en combatir su actitud apática y desinteresada, en ocasiones infranqueable. Quienes estaban repitiendo la asignatura llegaron con frustraciones, quejas y escepticismo, mientras los dos que la veían por primera vez avanzaban a su ritmo, aunque no eran inmunes al desgano generalizado. La pandemia, el aislamiento y la reorganización de la vida ante las nuevas circunstancias tenían mucho que ver en ello, sin embargo, Daniel, el único del equipo que los/as conocía bien, decía que además había algo de su carácter que impedía que se comprometieran con su proceso. La idea de rotarlos/as vino bien al interior de los grupos; con el tiempo fueron disminuyendo sus prevenciones y adaptándose a la dinámica del curso. Encontramos que esos pequeños grupos tenían el potencial para convertirse en comunidades de aprendizaje que soportaran los procesos individuales en tanto lográramos que se comprendiera que el trabajo, la colaboración y la solidaridad entre pares eran indispensables para que cada uno sacara su proyecto adelante.

Cada seis semanas programamos una sesión de presentación de avances. La primera entrega debía incluir la descripción de la situación problemática, la justificación y una pregunta orientadora, todo representado en un esquema en *Miró*. Evidenciamos ahí que, a pesar de que seguían elaborando a partir de sus intenciones, no habían situado sus reflexiones ni considerado un contexto para delinear el análisis y la comprensión de la situación que deseaban investigar. En la mayoría el planteamiento estaba poco desmenuzado, no había una relacionalidad explícita entre las partes de su esquema y sus notas seguían siendo especulativas y generales, por lo que inferimos que no habían hecho aproximaciones concretas ni directas a la problemática. Estaban hablando con distancia. Solo una estudiante logró presentar un escenario de indagación más profundo y denso, mientras otro cambió la idea que había desarrollado en las últimas semanas y presentó algo nuevo que no había sido asesorado ni comentado en sus sesiones grupales.

Después de conversar sobre esa entrega se nos ocurrió que una forma de hacer más cercana la experiencia de ideación y estructuración de un proyecto era a través del relato de la experiencia de otro, de alguien que haya transitado un camino similar y pueda dar cuenta del proceso[72]. Por esos días María del Mar y yo estábamos pensando en producir un podcast, entonces habíamos iniciado unos ejercicios de escucha para situar el tipo de producto sonoro que queríamos crear. Ahí conocimos *Macarena Podcast*, una serie sonora que cuenta la historia de la familia Fernández Cortés en un municipio del departamento del Meta, en Colombia, producida y editada por Andrea Díaz Cardona y narrada por la diseñadora Seluna Fernández. Su trabajó nos alucinó, tanto por la historia como por la forma de narrarla. Les escribí un correo contándoles de la clase e invitándolas a participar en una conversación con los/as estudiantes acerca de todo el proceso que le dio vida a la serie. Andrea y Seluna aceptaron la invitación y unos días después conversaron con nosotros/as en una sesión de dos horas donde se fueron tejiendo orgánicamente sus palabras con nuestras reflexiones.

Su podcast narrativo o serie sonora era ejemplar en varios sentidos. Aparentemente no era un *proyecto de diseño* del tipo que estaban planteando nuestros/as estudiantes, pero ellas trajeron a la clase un relato que todo tenía que ver con las sugerencias que hacíamos sobre cómo asumir un proyecto de investigación. En primer lugar *Macarena podcast* surgió en una confluencia de circunstancias de tiempo y lugar que fueron aprovechadas, que las encontró listas para comprometerse con el proyecto que imaginaban; segundo, ellas confrontaron la tendencia a establecer una relación desproporcionada entre quien protagoniza una historia (Seluna y su familia) y quien la convierte en un producto (Andrea) cuando construyeron un sentido común alrededor de la intención de contarla, de manera que tanto la historia como el conocimiento necesario para producirla dejaron de ser propiedad exclusiva de una y otra. Tercero, lograron evidenciar en la particularidad de una familia que vive de cerca el desplazamiento forzoso, el conflicto armado, la muerte y el exilio una generalidad que permite identificación y empatía entre un público amplio de escuchas (los diálogos especulares de los que hablaba Daniel); y cuarto, no tenían la pretensión de agregarle valor a la historia con artilugios técnicos y estéticos que espectaculizaran un drama humano al punto de volverlo insignificante. Al contrario, supieron hacer de un ejercicio de memoria un producto estéticamente honesto y delicado, con la esperanza de la no repetición, comprendiendo además las posibilidades del formato sonoro combinado con los otros recursos visuales que alimentaron la página web del proyecto.

Difícil afirmar que los/as estudiantes aceptaron la analogía que nos presentaba la intervención de Andrea y Seluna con respecto a su propio trabajo. Para Daniel, María del Mar y yo era claro que debíamos articular los formalismos de *Estructuración de proyectos* con leves zarandeos o sacudones (metafóricamente hablando) que les ayudaran a hallar el sentido de su presencia en esa asignatura, ahora descorporeizada y medida por la superficialidad de las pantallas; aunque en la pandemia que sorteábamos, la pregunta por el sentido de la vida misma ya estaba siendo ampliamente discutida. Lo que inten-

72 Esto también lo habíamos implementado Juan Camilo y yo en el curso de *Metodología de Investigación* en la Universidad del Valle, cuando invitamos a estudiantes próximos/as a entregar su proyecto de grado a conversar con los/as estudiantes que recién iniciaban su formulación.

to evidenciar es que las reuniones semanales del equipo fueron reflexiones sobre la práctica pedagógica como ejercicio de indagación constante sobre la acción de enfocar y acompañar los anteproyectos de los/as estudiantes. Sin duda a mí me interesaba esa revisión de las formas desde las cuales enseñamos y los criterios de validez que reproducimos al estructurar un proyecto de diseño y evaluarlo.

Aunque quisimos fomentar su autonomía, por ejemplo, poniendo a disposición de todos/as un material de apoyo que podía ser consultado según fuera requerido, sin que interviniera una instrucción nuestra o la posterior verificación del uso del material, no hubo iniciativa de su parte, a pesar de que sus entregas sí evidenciaban dudas e incomprensiones sobre la estructura de un anteproyecto. Quizá por las dinámicas propias de una educación jerarquizada, vertical, ellos/as buscaban nuestra aprobación y esas palabras que les dieran certezas acerca de estar tomando las decisiones correctas. Es probable que no hayamos cumplido sus expectativas en ese sentido. Para nosotros/as no había idea mala o buena, cada cosa que se les ocurría contenía la potencia para convertirse en un proyecto de grado viable y satisfactorio, la diferencia estaba en qué tanto esa idea inicial se elaboraba con profundidad, detalle y cuidado; qué tanto se permitían ellos/as soltar el control total sobre los desenlaces de sus elucubraciones y mejor seguían con intuición y sensibilidad los rastros, las voces, las señales de un acontecimiento que llamaba su atención. Con eso en mente, creíamos estar propiciando un borramiento de la línea que separa la investigación de la vida de quien investiga.

El reto del equipo docente estaba en comprender las formas en que cada estudiante estaba dándole sentido a sus preguntas para poder acompañarles en su desenlace, lo que implicaba, no ser expertos/as en cada temática que abordaran, sino empatizar con su singularidad, con una manera de ver ajena y diferente a la propia. Entonces, el reto se volvía mayúsculo pues esa empatía requería de diálogo y escucha permanentes y, al menos, bidireccionales. Es decir, era indispensable que los/as estudiantes y nosotros/as nos situáramos en el mismo peldaño, contrariando así las convenciones del saber-poder. Y no fue fácil y mucho menos posible en el tiempo y las circunstancias con que contábamos para establecer una relación otra, aunque el equipo docente era en sí mismo una forma particular de propiciar procesos pedagógicos que nos implicaran a todos/as. Por mi experiencia acompañando durante dos años a 6 estudiantes de los programas de diseño de la Universidad del Valle con sus proyectos de grado[73], sí hace falta tiempo y disposición mutua para desarmar las rígidas convenciones que pautan nuestras interacciones y las maneras individualistas y aisladas en que construimos sentidos.

Al final de la asignatura, el comité de grado aprobó 5 de los 8 anteproyectos presentados, o sea, tres estudiantes debían repetir *Estructuración de proyectos*. María del Mar, Daniel y yo anticipábamos ese veredicto, incluso reconocíamos que los anteproyectos aprobados, a excepción de uno, no superaban considerablemente aquellos que no lo fueron: la mayoría tenían vacíos en su formulación. Los proyectos que plantearon los/as estudiantes iban de fortalecer los circuitos agroalimentarios locales con estrategias de comunicación, hacer un diagnóstico de *League of Legends* (el videojuego) desde el diseño ontológico, acompañar a mujeres trabajadoras sexuales que

73 A esto me referiré en detalle y profundidad en otro apartado de este documento.

querían dejar de ejercer el trabajo sexual, co-diseñar una experiencia de aprendizaje significativo para niños y niñas de 4 a 5 años en contextos de interacción remota, relacionar la elaboración de ropa con el fomento de *sentires otros*, desarrollar una marca región para el municipio de Mariquita y proponer un diseño de interiores. En algunos casos la conexión con su historia de vida era evidente, en otros se trataba de generar una oportunidad de intervención.

En la última sesión del equipo tuvimos una conversación acerca de los aciertos y desaciertos de la propuesta. Coincidimos en que los esquemas que elaboraron los/as estudiantes, documento visual de sus procesos, fueron poco a poco haciéndose más relacionales, se extendían en muchas dimensiones y por eso saboteaban, aunque fuera inconscientemente, la lectura lineal de los proyectos que van de un problema (negativo) a una respuesta (positiva). Sin embargo, el paso de la representación gráfica del anteproyecto a su escritura fue un desafío que abordamos tarde, casi en las últimas semanas del curso. Sabíamos que el lenguaje escrito demandaba mayor articulación, argumentación, claridad conceptual, densidad… etc. habilidades que poco se atienden en los programas de diseño y el de la Universidad de Ibagué no era la excepción. Paradójico que, reconociendo ese vacío en la formación profesional, escribir un documento se mantenga como requisito de grado. Pero ahí estaba y consideramos que hubiera sido mejor crear el esquema y simultáneamente trabajar en la escritura del documento, desde la primera semana.

También conversamos sobre el tiempo que el programa dispone para que los/as estudiantes saquen adelante su proyecto de grado. Un semestre de estructuración y otro de ejecución parecían poco a la luz de la experiencia que describo en este apartado. Comentaba yo en esa oportunidad que quizá el proyecto de grado pueda ser trasversal a la formación profesional, de manera que dé cuenta de un trayecto que adquiere densidad, lugar y madures en tanto se amplía la experiencia del mundo de quién lo emprende, a través de la curiosidad y el conocimiento[74]. Daniel estuvo de acuerdo con esa observación, aunque desconozco si esta y otras de nuestras percepciones sobre ese semestre de *Estructuración* modificaron en algo la asignatura en sus versiones posteriores.

74 En el programa de diseño gráfico de la Universidad del Valle, aprovechando la reciente reforma curricular, incorporamos esa idea y estaremos promoviéndola y observando sus efectos sobre el carácter de los proyectos.

> *Quien enseña sin emancipar atonta.*
> (Rancière, 2002, pág. 14)

En diciembre del 2020 culminó mi proceso de investigación formativa en la Universidad de Ibagué. La estancia en general fue muy significativa y el trabajo de pares docentes indudablemente enriquecedor; con Jeimy, María del Mar y Daniel sostuvimos reflexiones cuidadosas sobre los reposicionamientos del diseño (el diseño de futuros, el diseño ontológico y el diseño para las transiciones, particularmente), las prácticas redirectivas y los enfoques pedagógicos. Incluso Daniel, María del Mar y yo tuvimos la ocasión de tratar algunas de nuestras preguntas sobre diseño ontológico con Tony Fry (conversación virtual). Si bien el programa está permeado de esos enfoques emergentes que he descrito y caracterizado en otros apartados, y los contenidos alineados con las transformaciones que estos sugieren, el acomodo de la formación en diseño pareciera ir más lento. Considero que esto tiene que ver, en el caso particular de la Universidad de Ibagué y conforme a mi experiencia, con la persistencia de una cultura educativa en diseño que privilegia la postura anticipatoria y controladora en torno al *proyecto*, partiendo epistémicamente de la prefiguración y conceptualización de una problemática tratada como exterioridad.

Lo que Daniel Lopera llamó "procesos pedagógicos de contraste" (2021) o sea, ofrecer una formación estrechamente vinculada a la expectativa profesional y laboral según las necesidades de desarrollo regional, y también, una formación crítica, comprometida con preguntas incómodas sobre el devenir profesional del diseño, el canon y el repertorio estándar de habilidades y prácticas que ratifican su cientificidad, parece no alcanzar aún un equilibrio. La propuesta académica crea las condiciones para que convivan, por decirlo de algún modo, el diseño hegemónico y los diseños otros, sin embargo, la tradición conserva su valor relativo y la crítica no alcanza a posicionar los discursos emergentes. Adicional a eso, el programa no cuenta con un cuerpo profesoral que propulse la transformación pedagógica en diseño en el sentido de las emergencias.

Conscientes del desfase entre expectativa y realidad nos vimos abocados/as, al menos en *Estructuración de proyectos*, a hacer modificaciones metodológicas que, además, requerían de otras herramientas para apalancar las prácticas epistémicas de los/as estudiantes. Pareciera una obviedad, sin embargo, este tipo

de experiencias dan cuenta de la necesaria redirección pedagógica, acción que comporta un posicionamiento ético y un trabajo de agenciamiento político de los/as profesores/as, no solo sobre las cosas o cuestiones que se traen al aula, que luego darán lugar, a través del trabajo creativo de los/as estudiantes, a otras cosas o cuestiones, sino, sobre la relación entre las singularidades partícipes de la situación de aprendizaje, que posibilite cultivar vínculos en torno a una cosa común (Rancière, 2002).

El programa de diseño de la Universidad de Ibagué conserva aún la vocación disciplinar de las primeras expresiones académicas y profesionales del diseño moderno, solo que dirigida a las particularidades de la región del Tolima. Es decir, no se desmarca del imperativo disciplinar de solucionar problemas, satisfacer necesidades y perseguir el desarrollo, aunque fija esos objetivos en el contexto local y le agrega: la preocupación ambiental a través de la sostenibilidad y el compromiso social a través de la participación de otros sujetos en el proceso de diseño. Al declarar en su *Documento Maestro* que, por ejemplo, el diseño es "pieza clave para la innovación", que "apalanca el desarrollo de una Nación" o que "mejora los procesos productivos e introduce valor a los productos y los servicios que se ofrecen" lo regresa al panorama de "las expectativas sobre la modernización industrial, urbana y social con la que soñaban las clases progresistas en Latinoamérica" (Buitrago & Dorado, 2018, pág. 86) hace más o menos medio siglo.

Tal vocación encuentra su correlato en los propósitos de formación del programa desplegados en seis áreas (Socio-humanística, Construcción de sentido, Reflexión, Comunicación y tecnología, Proyectual y de gestión, Profundización) donde las cuatro primeras representan el insumo intelectual, conceptual y procedimental de la formación. Luego en el área Proyectual y de gestión se espera que el estudiantado aplique ese acumulado bajo la metodología del *aprendizaje basado en proyectos*, dirigidos al desarrollo de soluciones y/o a la gestión del proceso de diseño que conducirá a estas. Las asignaturas que componen esta área son llamadas *Estudios* (en total son ocho) y son las que tienen mayor número de créditos (a excepción de Trabajo de grado que tiene 7). Esto para decir que el programa conserva la estructura tradicional de la educación en diseño que tiene como eje fundamental al *proyecto* como un tipo de "racionalidad que [remite] finalmente a la planificación, garante de un posicionamiento responsable y reflexivo sobre la intervención humana en el circuito vital de la producción y el consumo" (Devalle, 2009, pág. 53). Verónica Devalle caracteriza el paradigma proyectual como "la posibilidad de lograr una planificación racional, la

incorporación de un proyecto de ejecución de una determinada idea y la eliminación tanto del azar como de la propia subjetividad en la conformación de un producto" (2009, pág. 62).

En su aspecto más tradicional, el programa replica la fórmula científica y objetiva del diseño donde las expectativas de realización de un producto o servicio (o cualquier acción creativa) estarán ancladas a una serie de codificaciones, parámetros y métricas hechas a priori con las que en la etapa final del proceso pueda garantizarse la objetividad de la respuesta. Así, los aportes teóricos y metodológicos que se persiguen desde cada área formativa aterrizan inertes, sin germinar, en el *Estudio* y "encuentran fertilidad en un campo en donde la correcta aplicación de los saberes promete reconciliar los sueños con la realidad" (Devalle, 2009, pág. 65). No por nada el verbo más común para describir qué se hace en el *Estudio* con ese acumulado preestablecido es, justamente, aplicar.

> […] dado que el pensamiento moderno supone que su comprensión de la realidad es un espejo de ésta, su Diseño será capaz de dar respuestas generalizables y unívocas, de construir un mundo que es real, efectivo y absoluto, para adquirir así una pretendida superioridad epistémica respecto a otras prácticas. (Cruz Aburto A. R., 2020, pág. 4).

La pretensión de objetividad ha sido suficientemente problematizada desde las epistemologías feministas y los estudios de la ciencia y la tecnología liderados por mujeres y disidentes; se trata de que, en aras de ganar credibilidad e imparcialidad, se suprimen los rasgos culturales y sociales del sujeto de enunciación y, como consecuencia, el enunciado se reviste de autoridad, validez y, sobre todo, independencia de quien fuera, como el diseño, considerado solo un medio transmisor vaciado de *interferencias*. Eso no es una cuestión menor pues el enunciado (y el sujeto) objetivo, dice Haraway, "en su potente capacidad de definir los hechos [pierde] todo rasgo de su historia en tal que narraciones, en tal que productos de un proyecto partidista, en tal que representaciones contestables o documentos construidos" (2004, pág. 14). En ese orden, el diseño disciplinado se hace convenientemente irrefutable.

Algunas asignaturas del programa parecieran ser escenario para controvertir ese diseño. Por ejemplo, *Cuerpo humano y sentidos*, un espacio pedagógico menos controlado, donde el cuerpo es medio y fin de exploraciones que pretenden cuestionar, situar, relacionar, narrar, experimentar. Esto significa involucrar los cuerpos en procesos de sensibilización hacia determinada situación histórica y reaccionar al hecho de

que por mucho tiempo el cuerpo y las emociones se pensaron obstáculos para conocer objetivamente el mundo. Por otro lado, en *Diseño y futuro* se apela a la postura ético-política del/a estudiante para poder reconocer cuándo y cómo se manifiesta la desfuturización y qué tiene que ver el diseño con esa manifestación, entonces ahí habría lugar para la autocrítica, la concientización y el reposicionamiento. La asignatura *Sustentabilidad en diseño* tiene un carácter similar al promover reflexiones sobre la responsabilidad del diseño en el estado actual de cosas; en *Diseño y estrategia* se señala que "un mundo hecho de un solo mundo" es una estrategia desfuturizante y se anima al estudiantado a transformar las circunstancias que socaban la posibilidad de permanencia de la vida humana en la tierra.

Pues bien, los enfoques emergentes del diseño requieren la incorporación de prácticas de aula disruptivas, que se muevan de la premisa de "explicar" el mundo hacia la motivación de "conocerlo". Este gesto, en apariencia sencillo, implica deshacer el mito pedagógico que, según Ranciere, divide las inteligencias en inferiores y superiores y hace de la explicación el acto supremo que subsanará la incapacidad de comprensión de los/as menos dotados/as: "esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo" (2002, pág. 8). Por eso, es insuficiente la apertura epistemológica del diseño al interior de los programas si no va acompañada de una redirección metodológica que parta de reconocer que cada sujeto posee un poder intelectual y unas capacidades tales que logra sostener su existencia en franca relacionalidad con el mundo, incluso sin ser plenamente consciente de ello.

> El trabajo de enseñar es un trabajo de reconocimiento de todas las voces en el proceso de enseñanza y aprendizaje; implica que la maestra o el maestro abran su mente a dejarse interpelar por las experiencias de sus estudiantes y acoger sus necesidades. Se trata de hacer de la educación un trabajo que vincula teoría y práctica formulando como objetivo no el aprendizaje indigesto de contenidos curriculares, sino de conocimientos que sean relevantes para vivir mejor, para resistir y para autorrealizarnos. (Bello Ramírez, 2022).

Recuerdo haber experimentado algo similar en el taller de *Sociología de la imagen*, creado e impartido por la socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui[75]. En 2019 estuve un mes en La Paz participando del taller junto con 30 mujeres latinoamericanas. Tal como lo describe Rivera Cusicanqui (2015), el taller propicia el conocimiento en un acto colectivo que estimula nuestra capacidad de aprender intersubjetivamente, a través de acciones reflexivas que ponen en juego la mirada: practicamos allí "la pedagogía de la imagen desde un ángulo más corporal y a la vez más político" (pág. 300). Silvia organizaba con sus colaboradores/as unas sesiones de discusión plenaria, en El Tambo[76], sobre el material bibliográfico sugerido previamente y allí, en claro despliegue de nuestra heterogeneidad, las comprensiones individuales se expandían al escucharnos; al escuchar a la maestra sentada entre nosotras. Además, esas sesiones iban acompañadas de unas actividades de observación que realizábamos durante el día, guiadas por pequeñas pautas sobre el acto de mirar: Silvia nos instaba a explorar nuestras subjetividades en diálogo con ese paisaje andino donde las "tajadas de indio, de salvaje, marcas de heterodoxia y herejía coexisten con el sentido más normal del andar cotidiano" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 295).

> […] lo más importante que hacemos es el trabajo de reflexión sobre y desde las prácticas de la mirada. Ver y mirar, mirar y representar, son trayectos que deben recorrerse con una conciencia del self -el sí mismo del investigador- que la mayoría de las materias académicas soslaya. (pág. 296)

Otra parte de esa pedagogía sucedía en los grupos de afinidad que conformamos en torno a haceres como el tejido, la producción audiovisual, la antropología corporal, las derivas urbanas… que fueron espacio de encuentro y diálogo atravesado por una ética del trabajo cuya premisa era "hacer conociendo, el co-nocer con el cuerpo, el autoconstruirnos a través de un diálogo con la materia -la madera, el cemento, la

75 A propósito, dice Rivera Cusicanqui: "En el curso que dicto desde hace años en la UMSA, intento hacer de la sociología de la imagen una estrategia de descolonización del conocimiento, que te lleva a hacerte cargo de tu subjetividad y de tu proceso de conocimiento por medio de la percepción, la emoción, el hemisferio izquierdo subalternizado por nuestro entrenamiento racional. A través de las prácticas etnográficas, de las bitácoras y de los intercambios horizontales con las personas a las que entrevistan y con las que negocian la toma de fotografías y la autorepresentación, los/as estudiantes toman consciencia de sus propios sesgos, prejuicios y situaciones de jerarquía" (2015, pág. 311).

76 La casa del Colectivo Ch'ixi que acoge los talleres y las actividades comunitarias y autogestivas de sus miembros y amigos/as.

tierra- y de las conversaciones y *akhullis* de discusión y reflexión" (pág. 302). En esos grupos producíamos colectivamente un ensayo visual, en el cual, decía Silvia, la ética se transformaba en estética (pág. 303).

El taller fue un movimiento telúrico para cada uno de los mundos que confluían allí. En mi caso y a pesar de mi carácter (algo ensimismado y solitario), tal movimiento se intensificaba en la convivencia improvisada que resolvimos las 8 mujeres que habitamos la casa de Silvia Rivera Cusicanqui durante 4 semanas. En la cocina coincidíamos varias veces al día, hacíamos colectas para abastecernos en el mercado Rodríguez, preparábamos las lecturas de las sesiones, íbamos a El Alto los fines de semana, hacíamos el camino de regreso desde el Tambo después de clase; anduvimos la loma para conocer a Julieta Paredes y a las compañeras del *Feminismo Comunitario Antipatriarcal* y sostuvimos largas conversaciones que transgredían las fronteras nacionales y nos convertían en parlantes de una gran región. Y así, íbamos y veníamos, no siempre juntas ni siempre solas.

Nada de eso hubiera sido posible si Silvia no lo hubiera propiciado: La Paz no se nos hubiera revelado ch'ixi ni las fiestas de Guaqui en honor al Tata Santiago y las morenadas las hubiéramos sentido como una exaltación de las "realidades abigarradas, complejas y múltiples, escenarios de identidades ch'ixis y manchadas" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 307) que se resisten a ser museificadas o patrimonializadas. Fue en el taller de *Sociología de la imagen* donde por primera vez escuché hablar de la pedagogía anarquista, del *maestro ignorante* y de una práctica de investigación situada, comprometida y descolonizada. Después de Bolivia regresé a Cali con una semilla sembrada en el cuerpo; las inmersiones etnográfico-pedagógicas a las que me he referido en este apartado han sido intencionadas para ser su riego.

PEDAGOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN PARA PROVOCAR EL HABLA:

DEPARTAMENTO DE DISEÑO DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

No buscamos negar la epistemología, sino corazonarla, darle el calor de la ternura para superar esa fría razón sin corazón y construir un conocimiento que tenga el calor y la poética de la vida, y haga de ella el horizonte de su praxis teórica, de método, de su ética y política. Corazonar las epistemologías y la academia implica nutrirlas de afectividad y espiritualidad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de cosmocer, de pensar, de sentir, de decir y de vivir la vida; para ponerlas a conversar con las sabidurías insurgentes o sabidurías de co-razón e incorporar al lenguaje académico lo que ellas siempre nos han estado enseñando. Esto aportará a que la frialdad salga de las epistemologías, las teorías y las metodologías para que estas se nutran del calor del corazón que habita en las sabidurías.

Paula Costabal, tomado de su red social

La intervención en el programa de diseño de la Universidad del Valle, en Cali, surgió inicialmente como un Taller de Investigación Experimental (TIE) que empezaría en octavo semestre, con los/as estudiantes de ambos programas (industrial y gráfico) matriculados/as en *Metodología de investigación*, y culminaría dos semestres después con *Proyecto de grado 2* (PG2) y una eventual sustentación y evaluación. Esos tres semestres correspondían al tiempo regular[77] de formulación y desarrollo del proyecto de grado de los/as estudiantes. La intención de situar mi investigación en ese particular momento de la formación en diseño tuvo que ver con una serie de hallazgos y observaciones que hicimos quienes estuvimos trabajando por varios meses en la reforma curricular de los programas de diseño de la universidad[78], que justo sucedía mientras yo hacía el doctorado. Entre la revisión de los informes semestrales de los/as profesores/as nombrados/as y catedráticos/as, la revisión de programas de asignatura, las direcciones y asesorías de los proyectos de grado de estudiantes de ambos programas (algunos poco ortodoxos para los protocolos disciplinares), y nuestras conversaciones sobre el enfoque de investigación que caracteriza esa etapa, emergieron importantes puntos críticos. Principalmente una evidente tendencia a mantener la distancia objetiva entre el sujeto investigador y el objeto investigado, la consolidación y el posicionamiento de un tipo de racionalidad (proyectual) y cierto disciplinamiento de la singularidad de los/as estudiantes.

Tales puntos críticos se hacían evidentes en, por ejemplo, la tendencia a plantear proyectos de grado en atención a necesidades de un *otro* típicamente vulnerable, quien en principio no había identificado por sí mismo un problema allí donde el/la diseñador/a encontraba una oportunidad de intervención y por eso, entre otras cosas, quedaba por fuera del proceso de resolución. En esa clase de proyectos la respuesta del diseño era fundamentalmente objetual (incluidos los productos visuales) y se alcanzaba mediante la aplicación racional de los recursos técnicos y conceptuales puestos en práctica en la mayoría de los escenarios problemáticos tratados didácticamente en el aula con el método de aprendizaje basado en proyectos. Esta aproximación a los escenarios de participación e incidencia del diseño era concebida como un simulacro de la vida *real* que les habilitaba, no solo a equivocarse sin consecuencias, sino a rehuir responsabilidades frente a lo diseñado.

Aunque se insistiera en que el proceso de diseño contemplara los materiales, la durabilidad, la claridad y eficacia del mensaje, el impacto ambiental, la vida útil, la cadena productiva, el contexto de uso y valor… etc., también es cierto que el hecho de que el objeto no entrara en circulación "realmente" favorecía que, después de evaluadas, las entregas se convirtieran en material descartable, se abandonaran en la comunidad que les dio origen o simplemente reposaran en los anaqueles del archivo del departamento. El desuso,

77 De metodología a PG2 los/as estudiantes cursaban el primer ciclo de la línea de investigación, sin embargo, podrían matricular Continuación 1 y Continuación 2, es decir, dos semestres más, en caso de no haber culminado el proyecto de grado. Todo el proceso, sin metodología, podía repetirse hasta acumular 9 semestres aproximadamente, sin que eso significara resignar su derecho a grado.

78 Me refiero a los profesores Juan Camilo Buitrago y Miguel Bohórquez, quienes encabezaron el trabajo de formulación y estructuración de la reforma del programa de Diseño Gráfico, principalmente.

el rechazo, el fracaso, la obsolescencia, la inutilidad, el olvido… parecían no tener lugar en la simulación. Como tampoco parecía tenerlo implicarse con ese otro o sostener una relación afectiva y subjetiva con la problemática. Los proyectos que emergían de la problematización de situaciones de lo real encontraban en esa aproximación simulada la justificación de un tratamiento distante y desapasionado, no solo de lo real, también de la realidad.

A propósito de esta diferenciación entre lo real y la realidad, evidenciada en el proceso de renovación curricular por los profesores Miguel Bohórquez y Juan Camilo Buitrago haciendo eco de los planteamientos de Charles Sanders Peirce y John Searle, encontramos que soporta dos concepciones opuestas de la formación al interior del departamento: por un lado, la *profesionalizante* y por el otro, la *desestabilizante*[79]. La primera de ellas, lugar común de las escuelas de diseño, aborda lo real como

> algo externo al individuo, frente a lo cual este se para como observador para plantearse preguntas sobre cómo transformarlo, en función del mejoramiento de la calidad de vida de las personas -usuarios de un sistema o clientes dentro de una cadena de mercado- que se ven afectadas por él. Este reconocimiento de lo real tiene implícita cierta idea de lo accidental como algo que se opone al bienestar de las personas y no permite su desarrollo integral. Desde este reconocimiento la idea de necesidad se consolida como un propulsor metodológico en un proceso definido por las lógicas de la prefiguración y el ensayo/error en una serie de procedimientos técnicamente complejos que se articulan sistémicamente para procurar cierto control de lo material. (Tomado del *Documento Reforma Final Diseño Gráfico*, versión abril 2021).

Por otro lado, el enfoque desestabilizante trata de

> otorgarle un predominio a la racionalización de la experiencia subjetiva para la construcción de una motivación auténtica. En este proceso, la naturaleza accidental de lo real se vuelve al mismo tiempo un aspecto determinante de la incertidumbre, en la medida -o mejor dicho en la imposibilidad de medir- en que los instrumentos para la prefiguración, previsualización y previsión que buscan controlar la producción material no son ofrecidos ni impuestos como una fórmula metodológica en una primera instancia para la definición de un objeto de estudio. (Tomado del *Documento Reforma Final Diseño Gráfico*, versión abril 2021).

Esas dos formas de aproximación epistémica a lo real conllevan posicionamientos metodológicos opuestos, construidos sobre la base de -) una tradición ideológica comprometida con intervenir y modificar un estado de necesidad, carencia y vulnerabilidad en función de nociones como el bienestar, el desarrollo, la modernización, el futuro; y -) del reconocimiento de sensibilidades derivadas de la experiencia singular de los/as estudiantes en el mundo, atravesada por discursos culturales que tratan de ser, en primer lugar, comprendidos por medio de una suerte de inmersión intensiva en sus disposiciones, pautas, representaciones y convenciones.

Pues bien, las caracterizaciones que hicimos sobre esas formas de hacer investigación que coexisten en el departamento (aunque la promovida desde el enfoque profesionalizante era hasta ese momento indiscutiblemente dominante) motivaron mi decisión por situar el TIE en la etapa de elaboración de los proyectos de grado de los es-

79 El documento que sustenta la modificación curricular del programa académico de Diseño Gráfico contiene este tipo de reflexiones. Consultar en: http://diseno.univalle.edu.co/

tudiantes de ambos programas. Con la intención de subvertir esos puntos críticos que mencioné antes, buscaba instalar un laboratorio metodológico donde los/as estudiantes construyeran su proyecto de grado mientras indagábamos en formas alternativas de producción de sentido; unas que los/as implicaran y comprometieran, que pudieran ser enunciadas en primera persona y con otros, desde la experiencia y con apego crítico a la teoría. Para ello era sustancial motivar procesos de reflexión sobre su mirada del mundo como depositaria de una serie de disposiciones sedimentadas por la historia, que los/as anteceden, pero que pueden ser revisadas y, en el mejor de los casos, desmontadas[80].

Como era de esperarse en estos tiempos inciertos, el TIE no ocurrió según lo planeado. Solo durante un mes pudimos (Juan Camilo y yo) trabajar de manera presencial con los/as estudiantes en *Metodología de investigación*, la asignatura de la que hablé antes; luego se atravesó el paro en noviembre del 2019 y la suspensión del semestre en diciembre; en febrero del año siguiente retomamos las clases sin imaginar que en la segunda semana de marzo todo se trastocaría debido al COVID-19 y a la gestión socioeconómica de la pandemia. Desde entonces, las condiciones de la virtualidad y el trabajo remoto cambiaron mis expectativas del proyecto de investigación. El TIE necesitaba del cuerpo, del espacio, de la materialidad, de las relaciones, de los vínculos, de la proximidad, del campus, de los desplazamientos, de los hábitos y de la cotidianidad, condiciones que el panorama pandémico nos privaba de gozar.

A la semana siguiente de que el gobierno nacional decretara confinamiento obligatorio y una serie de medidas de control para mitigar la propagación del virus, nosotros/as ya habíamos migrado las clases a la virtualidad y plataformas como *zoom*, *teams* o *meet*, antes desconocidas, empezaban a sernos familiares y hasta necesarias para sentir algo de continuidad ante una situación que, justamente, ponía en suspenso la existencia toda. Debo admitir que mis intereses por hacer del proceso de formulación de los proyectos de grado una experiencia de aprendizaje distinta se envolataban ante la inmediates de los retos que interferían cualquier tipo de planificación. Que algunos de nuestros estudiantes no tenían equipos ni conexión a internet, que la señal en casa era insuficiente para soportar tantos usuarios conectados al tiempo, que no se podía prender el micrófono por los ruidos de un espacio doméstico plenamente ocupado, que la comida empezaba a escasear, que los cambios emocionales incapacitaban y que la salud mental *si* era una cosa importante, que la enfermedad había llegado a casa y con ella el miedo, que a pesar del agotamiento debíamos ocupar el tiempo, hacer ejercicio, manualidades, leer, aprender algo nuevo, consumir. Y así, cada día era un empujón que nos confrontaba con una realidad cruda y dolorosa, una suerte de recordatorio incómodo sobre lo minúsculos/as que éramos.

Hay que decir que esos trajines también despertaron un auténtico sentido de solidaridad y empatía entre la comunidad universitaria. Los programas institucionales de apoyo económico, psicológico y

80 Esa intención de revisar lo establecido tiene una relación con la manera en que he ido descubriendo, en y con los feminismos, la necesidad de desnaturalizar la diferencia sexual, primero entendiendo cómo se inscribe y produce en mi cuerpo una expectativa determinista y esencial al ser significada como mujer. Esa conciencia feminista, como un aparato visual, me ha motivado a reconocer sistemas de jerarquía, dominación y opresión allí donde las identidades se nos presentan fijas, demarcadas y originarias.

emocional apaleaban algunas de las necesidades de los/as estudiantes, pero también se acentuaron redes de cuidado y afectos, menos visibles y rastreables, aunque igual de indispensables para sopesar tantísima fragilidad. En las clases, al menos en las que yo participaba, la pregunta por el estado de ánimo y físico de todos/as era una constante y le daba lugar a conversaciones sobre nuestras singulares formas de vivir la pandemia que resultaron muy apropiadas para disponer un espacio de aprendizaje donde la voz de todos/as importaba.

Así, la posibilidad de una praxis pedagógica (no eurocéntrica, antirracista, antipatriarcal, anticolonial) donde tengan lugar aquellas maneras no repertoriadas y espontáneas de conocer que ocurren en las márgenes de la institución como discursos contracultura en diálogo con *lo otro* del saber y la ciencia hegemónicos, tuvo que hacerse camino en medio de una pandemia. Sin embargo, después de *Metodología de investigación*, mientras hacía la estancia en la Universidad de Ibagué y por unos semestres más (hasta el día de la escritura de este documento), pude acompañar a un grupo de seis estudiantes como directora de sus proyectos de grado y de asumirlo como parte de mi trabajo de investigación doctoral. Con ellos/as monté ese laboratorio de experimentación metodológica que imaginaba, un espacio que se construía en ambas vías: mientras ellos/as formulaban y llevaban a cabo su proyecto, yo hacía mi parte desde la pedagogía comprometida.

Dirección de proyectos de grado

Al finalizar y aprobar la asignatura *Metodología de investigación*, los/as estudiantes deben elegir quién dirigirá su proyecto entre los/as profesores/as de planta del departamento. En la versión del 2019 que tuvimos a cargo Juan Camilo y yo, intervinimos poco en la definición inicial de los temas de investigación del grupo. Direccionar o vetar sus intereses, formulados en forma de preguntas o apenas intuiciones, no correspondía con nuestro estilo y mucho menos con el enfoque pedagógico *desestabilizante* que seguíamos. Al contrario, nos interesaba insistir en que sus curiosidades, inquietudes o incomodidades eran el principal insumo de la clase y el motor de su trabajo; porque en el ejercicio de mapear eso que Juan Camilo llamó su *motivación auténtica*, los/as estudiantes estarían además hurgando en la producción epistémica que eran.

Entonces, después de *Metodología* y por afinidad, Marcela, Alejandro, Angie, David, María Camila y Sofía me pidieron ser directora de sus proyectos y yo acepté. Quise asumirlo como la oportunidad para probar con ellos/as el *hacer conociendo*, esa ética del trabajo que experimenté en el taller de *Sociología de la imagen* con Silvia Rivera Cusicanqui. Según esa epistemología, allí se entrelaza la teoría con la práctica a través de gestos micropolíticos de conocimiento corporal e intersubjetivo que suceden en diálogo con la materia (en el hacer) y entre conversaciones (Rivera Cusicanqui, Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina, 2015, págs. 302-303). Fue así como empezamos a trabajar en sesiones grupales donde todos/as participábamos de la construcción y el avance de los proyectos (en total 5); donde lo importante no era que me escucharan a mí, como

sujeto investido de autoridad para determinar si algo estaba bien o mal, sino llegar a establecer una relación horizontal que promoviera y valorara las opiniones y comentarios de los/as pares.

Uno de los ejercicios que resultó muy provechoso para el grupo consistió en leer y presentar sus avances de forma cruzada, es decir, acordamos una serie de avances quincenales que se irían consignando en un documento por proyecto, que debían alojarse en una carpeta compartida (online) y, según el número de semanas del semestre, cada uno/a debía leer-presentar a un/a compañero/a y, por lo tanto, ser leído-presentado por otro. Yo organicé la propuesta en un esquema donde teníamos definido cada entregable o compromiso y quien sería el lector/a-presentador/a de quién. Por ejemplo, para la *descripción de la situación problemática* la dinámica propuesta sería: a Ma. Camila y Sofía las lee y presenta Alejandro, a Alejandro lo lee y presenta Marcela, a Marcela la lee y presenta David, a David lo lee y presenta Angie, a Angie la lee y presenta Ma. Camila y Sofía.

Según el plan de trabajo de ese semestre (el primero del 2021) todos/as serían leídos/as y presentados/as por todos/as, de modo que al final de las 5 sesiones cada documento estaría significativamente adelantado; comentado por, al menos, cinco lectores/as (yo incluida). El ejercicio tenía un compromiso implícito con el *otro*, a quien iba dirigido el entregable cada 15 días, pues para que pudiera leer y preparar la presentación cada uno/a debía cumplir con los tiempos pactados para la entrega y también ser lo suficientemente claro/a para que ese otro estuviera en capacidad de entender el contenido y hacerle las críticas del caso. No podía ser una lectura condescendiente; el/la lector/a debía ser dedicado/a y responsable si quería, por otro lado, recibir una retroalimentación igual de sustancial. Fue así como en el centro del ejercicio se fueron situando la reciprocidad y la corresponsabilidad.

La primera sesión fue larga, pero extraordinaria. Nos reunimos en mi casa a las 2 p.m. y terminamos cerca de las 7.30 p.m. Para entonces llevábamos mucho tiempo encontrándonos exclusivamente de forma virtual, la Universidad del Valle permanecía cerrada y, aunque las restricciones de movilidad en la ciudad habían aflojado un poco, todavía era inusual salir para encontrarse con otros. Ese día tuvo un aire de reencuentro y proximidad que, sin duda, nos hizo muy bien a todos/as. La dinámica fue densa en comentarios, réplicas y explicaciones. Yo era una voz como las demás, que intervenía a su turno para opinar y preguntar o, en ocasiones, reconstruir la trayectoria de los argumentos y las ideas que estábamos discutiendo, sobre todo porque al ser (como directora) su escucha, pude ir haciéndome a una memoria de cada proceso.

Para entonces habíamos acumulado, quizá, un año de trabajo grupal en sus proyectos de grado y por eso, sabíamos bien qué hacía cada uno/a, en qué etapa estaba y cómo lo estaba abordando. Marcela, la mujer negra del grupo, estaba interesada en entender la tendencia entre las mujeres negras de Cali a llevar el pelo afro *al natural* como un acto reivindicatorio de su identidad y de su historia y en respuesta a, entre otras cosas, la violencia estética que se ha ejercido sobre sus cuerpos, sometidos en ciudades como Cali al canon de belleza blanco mestizo. Alejandro, fotógrafo y quien acumulaba más semestres en la universidad que el resto, estaba fotografiando a una joven venezolana migrante, interesado en retratar y documentar el *anhelo* y

la voluntad de sostener su vida en Cali siendo artista, bailadora de flamenco y profesora. Angie, por vocación gestora cultural y activista por la niñez, se propuso sistematizar una experiencia de creación colectiva entre niños/as y adultos que realizó con su fundación *Changuito Visual* y, a partir de allí, reflexionar sobre las posibilidades de promoción de la participación y el protagonismo infantil, particularmente en zonas rurales. David, escéptico y ordenado, quizá el más joven del grupo, estaba enredado tratando de entender cómo opera el género, el binarismo, el sexismo y la cultura androcéntrica sobre la infancia a través de la educación escolar y los productos lúdicos del mercado. María Camila y Sofía, las diseñadoras industriales que se rebelaron ante el enfoque disciplinar de su programa, quisieron dedicarse a ampliar su percepción de un barrio periférico de la ciudad a partir de un trabajo de campo inmersivo y participativo, para recoger elementos propios y distintivos de la historia, el paisaje, la cultura y la identidad barrial y entonces amplificarlos, a modo de narrativa que equilibre la percepción negativa que marca a Siloé como uno de los barrios más violentos de Cali.

Después de esa vez tuvimos un segundo encuentro, también en mi casa, igualmente productivo. La dinámica seguía siendo conversar en torno a las presentaciones e ir avanzando en la escritura del documento guiados/as por la estructura convencional, definida en el reglamento de proyectos de grado[81]. En mi interpretación del proceso, el documento era en sí mismo un producto de diseño y su escritura un ejercicio de comprensión y apropiación conceptual y metodológica igual de importante al *producto final* o resultado de investigación. La estructura que menciono le generaba mucha ansiedad a los/as estudiantes, algunos/as por primera vez enfrentados/as a ese requisito, entonces trabajar los apartados con anticipación les ayudó a aumentar su confianza e, indudablemente, a pulir sus habilidades comunicativas. Hay que decir que yo era consciente de los problemas que trae seguir esa estructura cuando los proyectos no están siendo gobernados por instrumentos metodológicos que controlan la incertidumbre, propia del proceso creativo. Por eso mi recomendación fue trabajar *con* la estructura convencional para, ya no ajustar el contenido a sus apartados y definiciones, sino utilizarla de manera flexible según lo que ellos/as necesitaran y quisieran recrear de todo el proceso, por supuesto, en diálogo con la expectativa académica institucional y, sobre todo, con plena lealtad a su experiencia.

La planeación de ese semestre se vio truncada por cuenta del paro nacional que inició el 28 de abril del 2021, la continuidad de la revuelta del 2019, pero esta vez acentuada por los efectos de la progresiva precarización de la vida, derivada de meses de políticas públicas que priorizaban el control de la pandemia sin muchas consideraciones. La manifestación social fue tan directa y activa que logró paralizar por semanas varias de las principales ciudades y municipios e imponer una suerte de conmoción interior que dejó al descubierto el talante autoritario y guerrerista del gobierno de Iván Duque, así como el racismo y el clasismo de los sectores más conservadores de la sociedad colombiana. En ese contexto, la dispersión de mis estudiantes fue total, y no era para menos: Cali era epicentro de la indignación nacional

81 Tema, título, introducción, planteamiento del problema, objetivo general, objetivos específicos, justificación, esquema metodológico, marco contextual, marco teórico, estado del arte, pautas de diseño, alternativas, propuesta definitiva (planos, esquemas, infografías, modelados, simulaciones, etc.) conclusiones, bibliografía, anexos.

y también objeto de todo tipo de estrategias militares y paramilitares para debilitar (y acabar) física y moralmente a los/as protagonistas de la protesta. Reanudar el trabajo grupal fue difícil porque durante esos meses de interrupción perdimos la sincronía que habíamos logrado con la lectura y presentación cruzadas, donde los proyectos avanzaban en sus particularidades, pero al mismo ritmo.

Con María Camila y Sofía mantuve más contacto que con los/as demás durante ese lapso. Después del paro ellas estuvieron haciendo un trabajo de reconocimiento de Siloé con un grupo de niños/as de quinto grado de un colegio del barrio y andaban diseñando estrategias didácticas para abordar unas dimensiones de lectura del contexto con ellos/as. Me sorprendió gratamente su compromiso, dedicación y creatividad para plantear actividades lúdicas con el objetivo de conocer el barrio a través de la experiencia de unos actores sociales que casi nunca se tienen en cuenta en ese tipo de proyectos. En una ocasión me invitaron a una sesión de mapeo con los/as niños/as para identificar los puntos geográficos que reconocían y nombraban como parte de su vivencia del barrio y sus trayectorias vitales. Ese día ellos/as hicieron presentaciones orales en grupo, participaron en la elaboración del mapa, recibieron un premio por su trabajo durante la semana y nos hicieron varias preguntas. Aunque esa indagación con los/as niños/as emergió como una oportunidad, es decir, María Camila y Sofía no habían planeado el trabajo de campo así, los/as niños/as resultaron ser muy buenos/as informantes de su barrio[82].

Recién al finalizar octubre retomé el contacto con Marcela, Angie y David. Las reuniones fueron virtuales e individuales mientras nos poníamos al día sobre lo que habían hecho (o no) en ese tiempo de trabajo intermitente. De Alejandro supe que estaba dedicado a compromisos laborales, de María Camila y Sofía que se ocuparon en otro trabajo y así, aunque el semestre se corrió hasta los primeros meses del 2022, en ese periodo académico ninguno/a logró entregar su proyecto de grado, tal como nos lo habíamos propuesto al comenzar el año. La Universidad del Valle le permite a los/as estudiantes que no entregan en PG2 matricular el curso *Continuación de Trabajo de Grado* hasta en dos oportunidades, para llegar a concluir el proceso y, porque lo necesitaban, todos mis estudiantes dirigidos/as accedieron a ese beneficio.

Y bueno, aunque dos semestres parecían una adición considerable, aún faltaba que empezaran a materializar su propuesta: Marcela, que había realizado 14 entrevistas a mujeres negras del oriente de Cali, de diferentes edades, niveles de escolaridad y ocupaciones, quiso hacer, además del análisis exhaustivo de la problemática y la construcción de un estado del arte igual de completo, una instalación itinerante para que los/as transeúntes pudieran escuchar fragmentos de las 14 historias de vida relatadas a través de la relación que esas mujeres negras tuvieron y tienen con su pelo afro. La instalación tenía en el interior unos audífonos y una serie de espejos intervenidos que confrontaban al escucha con su propia imagen provocando así una reflexión sobre historias ajenas que, según el caso, transmutan en la historia propia. Angie estaba elaborando una guía metodoló-

82 En retribución con el colegio (que les permitió su ingreso cada semana), la profesora del grado quinto (quien cedió tiempo de sus clases) y, por supuesto, los/as niños/as, cuando terminaron sus actividades los/as invitaron al zoológico de Cali: hicieron una colecta y gestionaron las entradas, el transporte y el refrigerio de todo el grado y la profe.

gica que contenía la primera fase del proceso de *Cine entre sombras*, material que sería la base de futuras réplicas del ejercicio co-creativo en territorio. David se interesó por el diseño de personajes que contribuyeran a desdibujar los límites sexistas del binarismo de género a partir de la representación de expresiones de género diversas, esto después de dedicarle mucho tiempo y energía a comprender las condiciones de producción y de reproducción del género tratando con autoras como Judith Butler y Marina Subirats. María Camila y Sofía decidieron diseñar un juego de mesa, tipo escalera o parqués, inspirado en algunas características del barrio tratadas como dimensiones de lectura y de análisis (historia, identidad, cultura y paisaje), resignificadas tanto en el objeto como en las acciones que este propone antes y durante el juego. Alejandro decidió hacer un fotolibro e intencionalmente trabajar *con* Maryon (la mujer venezolana fotografiada) en su proceso de creación.

En febrero del 2022, después del receso académico de fin de año, volví a convocar al grupo. Yo citaba la reunión (virtual) y quienes estuvieran disponibles se conectaban para discutir sus avances; con quienes no, programaba reuniones individuales durante la semana. Hasta que pidieron que volviéramos a las reuniones grupales de manera presencial y como la universidad ya estaba abierta y el covid-19 casi que era historia (todos/as estábamos vacunados, al menos con dos dosis), pues empezamos a vernos en la sala de reuniones del departamento, los viernes cada dos semanas. Mi única condición fue que trabajáramos sobre entregables concretos, definidos por ellos/as según cada caso. Las reuniones amplias y generales funcionaban en esas primeras etapas exploratorias, pero en ese momento necesitábamos ser más prácticos/as y dirigir nuestras discusiones a elementos muy puntuales de su propuesta. Y así fue.

De abril a agosto del 2022 nos reunimos tantas veces como fue necesario. Nuestro compromiso era entregar los documentos al terminar *Continuación II* (es decir, el 19 de agosto). En las últimas semanas, cuando la fecha de entrega estaba cada vez más cerca, se concentraron en la propuesta material: Alejandro y Maryon llevaron a una sesión el *machote* de su fotolibro con la selección de imágenes que habían hecho para reconstruir la historia de ella, atravesada por la migración; Marcela nos mostró el *mockup* de la instalación para hacernos una idea de la dimensión, la estructura y la cabina de pelo, además nos puso a escuchar la edición y el montaje que hizo de las grabaciones de las entrevistas que, como habíamos acordado, logró un ensamblaje sentido y fiel a la cadencia emocional de cada relato; María Camila y Sofía llevaron el prototipo del juego con las instrucciones, las fichas de los/as jugadores/as, las cartas y los módulos de la superficie y con eso jugamos una ronda entre Angie, Marcela, Sofía y yo.

El ambiente de esas reuniones presenciales era intencionalmente laxo y desprevenido, propicio para que ellos/as fueran espontáneos/as, para que se sintieran tranquilos/as al hablar, al preguntar, al opinar, incluso al permanecer en silencio. Para mi que comprendimos las formas de esa relación relacionándonos de otro modo a través de las acciones colectivas de aprendizaje que convergían en nuestros encuentros. En ocasiones los/as escuché referirse al miedo que les provocaban otros profesores (sin estos saberlo) y siempre tuve presente las veces, no pocas, en las que yo me sentí igual. Hay situaciones,

entornos y personas que generan una sensación de vulnerabilidad que llega a ser paralizante o a mutar en autopercepciones negativas, desconfianza, temor y ensimismamiento. Aunque los ambientes de aprendizaje estén llenos de pautas y protocolos de comportamiento políticamente correctos y, por lo tanto, presuntamente seguros, las relaciones de poder con sus asimetrías están ahí marcando los cuerpos, sometiéndoles a cierta pequeñez al exigirles sumisión, obediencia y docilidad ante la autoridad. Es así como, con base en mis propias inseguridades (una forma de opresión consentida) derivadas de la preeminencia de la razón abstracta del pensamiento universal y sus energías reguladoras (de Sousa Santos, 2003), dominantes en los espacios de enseñanza y aprendizaje donde me hice (y ahora ejerzo como) una mujer profesional, intenté hacer de la dirección de sus proyectos de grado una experiencia de acompañamiento "humanamente significativa y no solo metodológicamente correcta" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 311).

Además de forjar relaciones recíprocas e igualitarias también direccioné mi acompañamiento para que ellos/as se hicieran cargo de su proceso de conocimiento. Sus indagaciones tuvieron en común que fueron guiadas por las *demandas* de cada situación investigada, es decir, a falta de un protocolo que les indicara qué y cómo hacerlo, ellos/as se encontraron inmersos/as en unas problemáticas que requerían, por ejemplo, acercarse a un colectivo universitario llamado *Campus diverso*, como es el caso de David; estar en territorio, hacer recorridos y buscar conversaciones con habitantes del barrio, como hicieron María Camila y Sofía; escuchar horas de grabaciones, como hizo Marcela; revisitar las prácticas y el archivo personal, como hizo Angie; seguir a Maryon con la cámara y "volverse un intruso consciente de su intrusión" (Rivera Cusicanqui, 2015, pág. 311), como le ocurrió a Alejandro. Muchas de las decisiones que tomaron en la marcha surgieron de su propia iniciativa y esta, de su progresiva proximidad al enredo que querían conocer.

Cuando llegó el momento de entregar el documento del proyecto para ser sometido a evaluación, junto con el formato de aval de sustentación que yo firmaba, los/as estudiantes debían enviar los datos de quienes sugeríamos como jurados. Tuvimos que pensar muy bien en esas sugerencias porque estos no eran proyectos de diseño en estricto sentido, tampoco seguían, como ya lo he dicho, las convenciones académicas a rajatabla. El departamento de diseño pide que se convoquen tres jurados: *el jurado diseñador*, profesor/a nombrado/a del departamento de diseño; *el jurado asesor*, alguien que haya acompañado el proceso (puede ser parte de la universidad o no); y *el jurado experto*, profesional, especialista y/o profesor/a del tema tratado en el proyecto, que también puede ser de la universidad o externo.

Para mis dirigidos/as de diseño gráfico había más opciones del primer tipo de jurado que para María Camila, Sofía y Angie, de diseño industrial. Esto porque, en su mayoría, los profesores/as de este programa tienden a estar ceñidos a la expectativa disciplinar y al modelo pedagógico profesionalizante mencionado, entonces, dicho esto por las estudiantes, pueden evaluar de manera negativa el posicionamiento ambiguo y crítico que asumen en su proyecto con respecto al diseño. En esos proyectos no encontrarían la *correcta estructuración y*

administración de los recursos tecnológicos, humanos y económicos y esto, sin duda, podía ser identificado como una falta considerable.[83]

Los jurados asesor y experto fueron, para los 5 proyectos, buscados con criterios muy puntuales. Marcela quería ser evaluada por mujeres, entonces contactamos a una feminista negra, activista de causas antirracistas y antipatriarcales, integrante de la *Casa cultural el chontaduro* y comadre mía de la *Transicionada*, y a otra comadre de la *Transicionada*, egresada de diseño industrial de Univalle, inquieta por el cuerpo, la gestualidad, el hacer sensible, la danza. Ambas aportarían a la evaluación del proyecto una mirada feminista, crítica y reflexiva, capaz de reconocer los detalles del hacer investigativo y del lugar de enunciación de Marcela, como mujer negra visiblemente involucrada con la problemática estudiada. Alejandro quería ser leído y evaluado por fotógrafos/as profesionales, ojalá interesados/as en el documentalismo, por lo que eligió a la profesora de fotografía del departamento y a una documentalista que conocía, casualmente venezolana. David necesitaba alguien familiarizado con expresiones de género diversas y producciones gráficas alternativas por lo que eligió al trabajador social que lidera el colectivo universitario *Campus diverso* y a la ilustradora de *Guapa*, un libro sobre las vivencias de una mujer trans que decide hacer su tránsito, en cuya creación participa la protagonista de la historia, una trabajadora sexual de Manizales. Angie quería ser evaluada por alguien cercano/a a la niñez, promotor/a de infancias libres y activas, entonces contactamos a un amigo mío politólogo que ha sido profesor en escuelas rurales en el Urabá antioqueño y ha liderado proyectos con niños/as de la región. María Camila y Sofía querían conocer la valoración de alguien del barrio y eligieron a uno de los habitantes de Siloé que conocieron haciendo el proyecto.

Con eso buscábamos una retroalimentación amplia a través de personas que pudieran ver en sus proyectos de grado, no solo competencias y habilidades de diseño, sino aproximaciones sensibles y críticas a las situaciones o circunstancias que se investigaron. Estos casos (ni los primeros ni los únicos que se gestan al interior del programa) descentraron a los objetos o productos de diseño del ejercicio de indagación y viraron hacía cuestiones de orden reflexivo sobre temas de indudable vigencia: la migración, el racismo, la marginalidad y la exclusión, la identidad, el género, el colonialismo interno[84]. Aunque hubo respuestas objetuales, estas fueron la desembocadura de un proceso creativo más intuitivo que prefigurativo y controlado, es decir, las formas a las que llegaron no fueron el principal objetivo sino un recurso para canalizar y expresar su particular manera de ver y comprender una situación social que, sin duda, se entrelazaba con su historia.

Este descentramiento del objeto no es menor. Es muy probable que muchas de las asignaturas que cursan los/as estudiantes de los dos programas estén dirigidas a dominar la materialidad y las técnicas de producción, dejando en un nivel inferior de importancia el con-

83 Al final propusieron como jurado diseñador al profesor Mauricio Chemás, doctor en antropología, integrante de NOBUS (mi grupo de investigación) y profesor del área (recientemente renombrada) Diseño, cultura y sociedad.

84 Según Rivera Cusicanqui, el colonialismo interno opera directamente en la subjetividad, como forma de incorporación e internalización de lo colonial, y entonces tiene efectos distintos a la colonialidad, entendida como "estructura vaga, ubicua, que describe a un ente externo a nosotros" (2015, pág. 311).

tenido o la sustancia. No quiero decir con eso que las exploraciones formales no tengan en sí mismas potencialidades que enriquezcan los procesos de aprendizaje, sino que, darle prelación a la forma, al objeto, al resultado, por sobre la situacionalidad del encuadre con que se delimita aquello que se quiere conocer, puede hacer de los proyectos algo mecánico, predecible y ceñido a las posibilidades que a priori otorga cada tipología de producto. Esto en el caso de las preguntas que estaban formulando mis estudiantes, las cuales sugerían un abordaje despojado de la preocupación por dar respuesta formal-objetual a una problemática y que, al contrario, los/as conducían hacia esa etapa como desembocadura, casi como un desenlace para habilitar la expresión plástica de aquello que estaban comprendiendo. Quizá si se hubieran hecho otras preguntas la materialidad habría vuelto a ocupar el centro de la investigación.

Sobre las sustentaciones y la evaluación

Sílové, una aventura de arriba a abajo

El 19 y 20 de septiembre sustentaron las estudiantes del programa de diseño industrial. Primero lo hicieron María Camila y Sofía en un salón del cuarto piso del antiguo edificio del departamento de diseño. Asistieron los miembros del jurado, su asesor, un par de amigos de la carrera, la secretaria del programa, sus familiares, David, Marcela y yo. Fue un acontecimiento académico significativo, a pesar de haber estado relegado a ese espacio y de no haber tenido difusión ni suficiente atención institucional. María Camila y Sofía presentaron en 20 minutos su trabajo y en seguida hablaron sus jurados. Los comentarios que recibieron resaltaban el esfuerzo de las dos por comprender una situación social compleja de manera articulada e interdisciplinar, su compromiso por hacer una investigación inmersiva y directa en el territorio y con la gente, y el desarrollo del juego como elemento integrador, coherente con las dimensiones de análisis propuestas.

Uno de sus jurados sugirió revisar la forma de escritura del documento, consideraba impertinente para un texto académico el uso de la primera persona pues le restaba rigor y seriedad a su trabajo. Esto en particular propició una discusión (fértil) entre los asistentes: el segundo jurado, quien incluso mencionó que escribió su tesis doctoral en primera persona, señaló que no encontraba problemático ese recurso, aunque alertaba sobre la posibilidad de caer en lo anecdótico y en la romantización del objeto de estudio, mientras la tercer jurado recomendaba una escritura más concreta y directa. Ahora, decidirse por la primera persona, algo que alenté como directora del proyecto, iba más allá del estilo del documento e implicaba reconocer su posicionamiento como investigadoras: el documento daría cuenta de su ubicación relativa a la situación estudiada, de su punto de partida epistemológico y de los trajines en ese trayecto sinuoso que va de no saber al saber parcial. La primera persona significa una exposición de las condiciones de producción de ese conocimiento que, insisto, no es total ni irrefutable, y comporta unos modos de ver condicionados.

El mismo jurado que llamó la atención sobre el estilo de escritura nos instó a pensar cómo hacer para que el proyecto de María Camila y Sofía no quedara olvidado en los anaqueles del programa, cómo hacer que el juego llegue a Siloé y se instale como una mirada posi-

ble del territorio y sus dinámicas socioculturales. La tercera jurado les recomendó depurar el documento, sistematizar la metodología, según ella, el aporte más relevante de su trabajo, y publicar un libro. Y en una conversación posterior, con el segundo jurado pensábamos cuan curioso era que justo quienes reclamaban una escritura formal y académica luego se preguntaran sobre el hecho irrefutable de que muchos proyectos académicos de calidad reposan inertes en las bibliotecas de las universidades. Para nosotros/as, en cambio, trastocar las formas más convencionales de escritura puede tener efectos sobre la brecha entre academia y comunidad, dos identidades políticas que difícilmente entran en un diálogo horizontal. Es decir, lo que hicieron María Camila y Sofía puede no necesitar traducción para ser comprendido por la gente del barrio ya que el juego materializó sus reflexiones sobre Siloé en términos de historia, idiosincrasia, gestión comunitaria, geografía, cultura popular… etc., a través de un lenguaje sencillo y común.

Cine entre sombras. Creación de narrativas transmedia para el co-protagonismo de la niñez

Al día siguiente sustentó Angie, pero virtual. A las 10.30 am fuimos convocados/as para empezar con su presentación de 20 minutos. Estábamos conectados/as la directora del programa de diseño industrial, los miembros del jurado, Alejandro y yo. Angie decía estar muy nerviosa, pero habló con solvencia y claridad. El jurado de su proyecto estaba conformado por una antropóloga chilena, un politólogo con experiencia en educación básica rural y un profesor del departamento, diseñador industrial y doctor en antropología. Sus comentarios destacaron la pertinencia del trabajo con niños, niñas y adolescentes que hacen Angie y las personas de su fundación, *Changuito Visual*, sobre todo en relación con esa confluencia de prácticas artísticas y tecnología apropiable que involucra la propuesta de *Cine entre sombras*, como estrategia de fomento del protagonismo infantil en entornos rurales y comunitarios. También reconocieron el carácter transdisciplinar e intergeneracional del proyecto y sus posibilidades de transformación en entornos educativos.

En síntesis, el trabajo de Angie fue valorado como un abordaje crítico necesario sobre el paradigma que significa a los niños, las niñas y los/as adolescentes como objetos de la tutela permanente de los adultos, sin capacidad para participar de las decisiones de sus núcleos sociales más próximos (la familia, la comunidad de pertenencia, el espacio educativo) y, por lo tanto, ausentes en la concepción general de políticas públicas. Además, fue valorado por ir más allá de la crítica (basada en la experiencia) y promover transformaciones concretas sobre la percepción de la niñez en escenarios comunitarios, por medio de la creación artística con pretensión decolonial. No fue menor saber que, en el momento de su sustentación, Angie se encontraba en el Valle de Sibundoy, Putumayo, al suroeste de Colombia, haciendo un co-laboratorio de dramaturgia y escenografía con niños/as de una vereda.

Las sustentaciones de los otros tres proyectos se programaron para la primera semana de octubre. Después de la reforma que mencioné, Diseño industrial y Diseño gráfico funcionan con cierta independencia académico-administrativa; tienen desde entonces diferente director/a y su respectiva secretaria (sí, es un cargo feminizado), de

modo que, en cada orilla, los comités de programa recibieron los documentos de los/as estudiantes, contactaron a los miembros del jurado, programaron las sustentaciones y citaron a los/as involucrados/as. Por eso, Marcela, David y Alejandro, estudiantes de diseño gráfico, fueron programados dos semanas después de sus compañeras de industrial. En esta ocasión la comunidad del departamento de diseño fue invitada a las *Jornadas de Sustentación de Trabajos de Grado* y, contrario a significar un cruce conflictivo con las clases regulares, estos acontecimientos académicos fueron incluidos en la agenda general para hacer posible la asistencia y participación de estudiantes y profesores.

Peliduras, peliquietas y peliparadas: trenzando historias desde el espejo

El 4 de octubre a partir de las 2 pm sucedieron las sustentaciones de los tres proyectos, uno después del otro. Marcela lució su pelo afro natural, uso un tocado para adornarlo y vistió una camiseta que tenía un estampado a la altura de su pecho que decía "mi pelo no es moda, es resistencia". Ubicó la instalación frente al auditorio y sus jurados vieron por primera vez en qué había desembocado su análisis y reflexión. Tuvo 20 minutos para presentar el trabajo y la mayoría de ese tiempo lo usó para mostrar qué había construido y qué pasó en la calle al instalar esa maxi réplica del pelo afro. Explicó que la reacción de la gente fue diferente en cada lugar: mantenían distancia, pero les generaba curiosidad; se acercaban con timidez, se tomaban fotos sin escuchar las historias de las mujeres que se reproducían al interior de la cabina, tocaban el pelo, lo tomaban como una peluca y hacían comentarios burlescos o se molestaban.

En tres lugares distintos la respuesta de los transeúntes fue particular. Marcela habló de sentir cierta frustración al observar que la interacción que imaginaba era una (no la única) de muchas otras posibles cuando ubicó la instalación en calle. La gente estaba tomándose fotos como si se tratara de un marco de *selfie* o reproduciendo sobre el objeto ciertos gestos que tienen por lo general ante el pelo afro de una mujer negra: manosear, exotizar, incluso, fetichizar. Indudablemente, esa no era la intención. Aun así, ante la diversidad de respuestas, pudo concluir que no tiene control absoluto sobre su diseño; hay algo del carácter de lo espontáneo y aparentemente desregulado del espacio público que se escapó de sus expectativas. Ahora, una de sus jurados mencionó que no veía en eso un fracaso sino una clara situación de diseño ontológico porque el objeto diseñado se desprende de Marcela y cobra una suerte de vida propia; diseña formas inesperadas de interacción que le devuelven a ella una mirada otra sobre lo diseñado que trasforma su comprensión inicial y es ahí donde se ve obligada a añadirle señalización, a ponerle letreros que le indiquen a la gente que puede hacer y que no[85], por ejemplo.

Sus jurados coincidieron en remarcar que su diseño era político, cumplía con interrumpir la normalidad y desataba conversaciones necesarias y urgentes sobre el racismo, la dominación cultural y las insurgencias de las mujeres negras, pero, agrego yo, Marcela lo hacía de una manera no convencional, recurriendo a una materialidad

85 En uno de los lugares tuvo que poner un letrero que decía "el pelo afro no se toca sin consentimiento" y en otro añadir uno que decía "entra".

directa y disruptiva; la instalación se plantaba en lo público para justamente suscribir al enunciado "lo personal es político". Le dijeron que era arriesgada, y con razón, pero sobre todo por exponer su padecimiento frente a su madre, su hermana menor, sus amigas y las mujeres que entrevistó, dando con eso el primer paso hacia la enunciación colectiva de lo que se calla. A propósito, recibió comentarios sobre una de las conclusiones, cuando mencionó que la instalación debía independizarse, funcionar sin ella y sin algún otro recurso que guíe su lectura y promueva la interacción. Pero, al contrario, el jurado consideraba que Marcela debía pensar en la manera de sostener la marcha de la palabra y de la escucha, ser guardiana de los testimonios y desatar prácticas ancladas al deseo de transformar las opresiones más cotidianas.

En todo caso, la elección de las mujeres que componían el jurado fue un acierto. Ninguna cuestionó la pertinencia de sus preguntas ni desaprobó la instalación por no ser en estricto sentido un producto de diseño. Con *Peliduras, peliquietas y peliparadas: Trenzando historias desde el espejo* Marcela sentaba un precedente sobre el "diseño de la perturbación", en palabras de una de ellas, dirigido a reivindicar la alteridad étnico-racial de las mujeres negras de Cali, desbordando desde su abordaje los marcos de comprensión y acción del diseño gráfico disciplinar y dominante. En este como en los demás casos, el mayor reconocimiento lo recibió por su proceso formativo, por atreverse a investigar desde la entraña y hacer del trabajo de grado una oportunidad para tramitar sus incomodidades creando espacios colectivos de circulación de las voces y los relatos encarnados, en un intenso diálogo con el legado colonial y las resistencias de las comunidades étnicas ante a la dominación cultural.

L[a/e/o/x]s tod[a/e/o/x]s: una propuesta hacia la liberación de las identidades en la infancia

Después de Marcela estaba programado David. Cuando él entregó su documento en agosto no había aún concluido la creación de personajes, entonces su jurado no conocía la propuesta gráfica ni el concepto de arte que trabajó. Su presentación empezó con él algo quebrado por los nervios, atareado tratando de conectar virtualmente a una de sus jurados, quien estaba en Manizales. Cuando corría el tiempo de presentación, David tuvo que hacer una pausa para desahogar su nerviosismo, soltar algunas lágrimas, tomar aliento y continuar. Logró recomponerse rápido, como quién necesita una descarga emocional para recuperar la voz. Ya habíamos hablado de lo importante que era no contener esas emociones fuertes y al contrario dejarlas ser ahí, exponerlas y no avergonzarse por ello.

David remarcó en su presentación que "al no tener una metodología muy clara para llegar a la propuesta final, yo lo que hice fue confiar en ese camino amarillo, sin embargo, ahora es que puedo notar que el mismo trayecto, los descubrimientos y la toma de decisiones que parecían inciertas, me llevaron a unir las piezas de manera coherente". Con el camino amarillo aludía al Mago de Oz y se refería a la incertidumbre y a la intuición como dos piezas propulsoras de su proyecto, aunque metodológicamente desafiantes para alguien que como él quiere tenerlo todo bajo estricto control. También centró su presentación en los personajes que creó, en la descripción de sus perfiles y en la relación que estos tenían con las experiencias de las personas no binarias con las que pudo conversar.

Una de sus jurados mencionó que había en el trabajo gráfico y, en general, en el abordaje del proyecto una conciencia sobre el carácter político de la imagen. Celebró que David se saliera de las convenciones académicas, poco interesadas en problematizar sus discursos en relación con temas de género, diferencia sexual, identidades no binarias, para proponer representaciones alternativas que posibiliten el reconocimiento y la reivindicación de la diversidad, sobre todo cuando se trata de instalar discusiones aparentemente de adultos en entornos que involucran a la niñez. Esta misma jurado recalcó el hecho de que David hubiera reconocido explícitamente, a través de la definición gráfica y conceptual de sus personajes, los relatos de las personas que participaron en el taller que realizó para contrastar su visión del género, la infancia y el juego con otras experiencias.

Otro de sus jurados criticó la forma "esencialista" de construir los personajes. Encontró una suerte de contradicción en el énfasis por problematizar la idea del género como algo esencial al cuerpo sexuado y la forma estilística definida por David, acorde a una estética funcional al mercado y a las visualidades dominantes. Señaló que su discurso sobre los personajes se enfocaba en lo representado (en ellas/es/os) y no en la imagen como imagen (como objeto), entonces David perdía una oportunidad para desbordar la convención, ya no solo desde la representación de la diversidad, sino desde la estética y la técnica. Y claro, a mi particularmente me pareció muy acertada esa observación y admito que ni David ni yo reparamos en eso durante el proceso, pero sí que hubiera sido interesante trasgredir esa forma estilística que, como mencionó el jurado, funciona muy bien en el mercado y agrada, al punto, incluso, de vaciar la imagen de su contenido político.

Su tercer jurado se distanció de la apreciación anterior y habló sobre la ventana que abrían este tipo de trabajos para normalizar elementos del espectro identitario que son vistos como anormales, según la heteronormatividad obligatoria y el binarismo de género. Para él, la intención de David por crear elementos gráficos que acompañen la propuesta de co-educación y combatan el sexismo, recoge una serie de preocupaciones latentes de los agentes educativos sensibilizados con asuntos de género e infancias, precisamente porque es en la escuela donde se suprimen, reprimen y reforman las identidades de género diversas, en ocasiones de maneras sutilmente violentas, pero igualmente traumáticas.

/Anhelo/ proyecto de fotografía experimental con intención documental a propósito de individuos migrantes con ambiciones y ensoñaciones

A las 4.30 pm le llegó el turno a Alejandro. Su sustentación era especial pues llevaba varios años en la universidad sin estar tan cerca de la candidatura de grado. Estaban con él sus más cercanos amigos/as, la profesora que lo inició en la fotografía, quien además hacía parte del jurado, Maryon, la protagonista del fotolibro, Marcela, David, María Camila y yo, entre otras personas asistentes. Alejandro presentó su motivación por hacer un proyecto fotográfico sobre la vida de una mujer migrante que sostiene indeclinablemente un sueño. Maryon estaba en la primera fila, llevaba un vestido de flamenco, flores en el pelo, un peine y un abanico. Escuchamos a Alejandro reconstruir el proceso fotográfico, las decisiones estéticas y las minucias del trabajo con Maryon. Se disculpó con las fotógrafas del jurado por

transgredir la técnica, pero dejó muy en claro la razón de sus exploraciones con la luz y con los lentes, las tomas, los planos y las secuencias con las que reconstruyó visualmente la travesía de la migración.

Mientras hablaba circulaban entre el público dos muestras del fotolibro y una versión final. Como pasó con los demás proyectos, el jurado no conocía a dónde había llegado materialmente el proceso y fue una sorpresa para ellos/as tener el fotolibro en las manos. No dudaron de la calidad fotográfica del trabajo de Alejandro. Sus comentarios estuvieron relacionados con la noción de propósito (vocación o anhelo) que atravesaba el proyecto fotográfico desde una mirada antropológica, con su sensibilidad manifiesta hacia lo social y con el documento y su forma de consignar allí el trabajo de co-creación en el que incurrieron Maryon y él. Señalaron el proceso formativo de Alejandro, la reflexividad como una mirada intencionada y consciente sobre sí mismo en medio de la creación; también valoraron la escritura en primera persona y la decisión de usar la primera persona del plural para hacerle justicia al lugar de Maryon. Le criticaron la ortografía de la presentación y la decisión editorial de no incluir texto en el fotolibro; esto suscitó una discusión nutrida sobre la imagen como elemento comunicacional completo, autónomo si se quiere, versus la necesidad de darle al lector el contexto de creación del fotolibro para que pueda entender el sentido de las imágenes que contiene.

Al final, en un gesto inusual en estas jornadas de sustentaciones de proyectos de grado, Alejandro le cedió el lugar a Maryon para que bailara una pieza de flamenco especialmente preparada para la ocasión. Yo me sentí profundamente conmovida con la belleza y el carácter de su cuerpo en movimiento. Esa escena era la concreción del deseo por irrumpir en el espacio académico, por definición racional, estricto, pautado, controlado y jerárquico, con saberes, sujetos y corporalidades que hacen parte del repertorio cultural que habita la universidad pública, pero que pocas veces se ven en los salones de clase. En las periferias epistémicas del diseño están la niñez, la diversidad sexual, la identidad afro, la mujer inmigrante, el barrio popular, pero hicieron presencia en este espacio con este grupo de estudiantes que se encontraron a sí mismos/as en la voz de otros. Los suyos no fueron actos de ventriloquia.

Con las sustentaciones aprobadas de los 5 proyectos de grado culminó mi trabajo con María Camila, Sofía, Angie, Marcela, David y Alejandro. Recibí con satisfacción los comentarios que hicieron sus jurados, consciente de que mi trabajo como directora también sería observado. El proceso formativo del grupo aloja una importante contribución a mi investigación sobre lo que podrían ser los efectos de la pedagogía comprometida: estudiantes involucrados/as, autónomos/as, críticos/as y sensibles, haciéndose preguntas incómodas sobre el estado de las cosas de su entorno, poniendo su energía creativa al servicio de causas que tienen un sentido político y colectivo y asumiendo la investigación como un trayecto sinuoso entre el no saber y el saber parcial, que lejos de ser una vía individual y monolítica, requiere de una multiplicidad de *otros* para transformarse en una apertura epistémica y ontológica.

*Trans*formaciones en el aula universitaria

El trayecto de esta investigación coincidió con la reforma curricular del Programa de Diseño de la Universidad del Valle y desembocó en la creación de un grupo de asignaturas para el área de *Diseño, cultura y sociedad* que incorporan, tanto en sus contenidos como en sus enfoques pedagógicos, la crítica a los sistemas de dominación implícitos en las prácticas de configuración y producción de mundo, así como formas alternativas, corpóreas e insumisas de conocer y crear. Encontré en la universidad el lugar oportuno para reflexionar sobre la reproducción y consolidación de una matriz de diferenciación que marca ciertos cuerpos según su expresión étnico-racial, de género, de clase y geográfica, afirmándolos objetos de dominación y opresión, funcionales a un aparato de producción corporal que no admite ambigüedades, indeterminaciones ni transitoriedades y niega la diferencia; en la pedagogía comprometida encontré una oportunidad para crear condiciones de posibilidad para reconocerse a sí mismo/a parte de esa matriz colonial y, sin embargo, capaz de engendrar con otros el deseo de desarmarla y transformarla.

Sin ir tan lejos, el trabajo de Marcela movilizó entre nosotros/as cuestionamientos sobre el racismo que fueron difíciles de digerir. Su testimonio y el de las 14 mujeres negras del oriente de Cali lograban situar la violencia estética y racista tan cerca que no había manera de rehuir responsabilidades sobre el daño que causan los comentarios y las acciones más cotidianas. Hacía falta escuchar a Marcela para entender (con ella y a través de ella) que su relación con el pelo afro está mediada por una serie de disposiciones coloniales que tienen indudable vigencia y que se interceptan con la hegemonía cultural del estereotipo de belleza blanco y una concepción aburguesada de la feminidad. Justamente, las asignaturas propuestas pretenden ampliar el universo de referencia de los/as estudiantes a partir de sus preguntas e inconformidades y dar paso a constelaciones de sentidos propios (entre ellos el sentido del otro), que transgredan la ontoepistemología dominante y normativa.[86]

A propósito de la reforma de los programas de diseño, solo participé en la primera etapa: estando en comisión de estudios no era conveniente que trabajara mucho en ello pues el tiempo que me otorgaba la universidad era exclusivo para mis estudios doctorales. Sin embargo, la coyuntura de la reforma era de mi total interés, era la oportunidad de propiciar discusiones académicas autocríticas de cara a las formas de conocer que privilegian un tipo de racionalidad (masculina, objetiva y neutra, imparcial y desinteresada, no marcada e incorpórea) y a las relaciones que los sujetos conocedores (en formación) crean con su entorno y con los otros, ambas cosas derivadas de un modelo educativo moderno colonial que se hace agua e irriga todas las dimensiones de la experiencia de aprendizaje.

El escenario de los programas de Diseño, previo a la reforma, era el siguiente. Las dos opciones de pregrado ofertadas eran (y anticipo que siguen siendo) diseño industrial y diseño gráfico. Tenían un ciclo de fundamentación común, es decir, de primer a cuarto semestre los/as estudiantes inscritos/as en los dos programas cursaban las mismas asignaturas. De quinto semestre en adelante, cada programa se diferenciaba en su ciclo profesional: en diseño gráfico los *Proyectos* eran transversales, el componente disciplinar fuerte, mientras las

86 Me referiré a las asignaturas más adelante.

áreas *expresión*, *científico-tecnológica* y *teoría e historia* operaban en la estructura curricular como apoyos conceptuales, técnicos y tecnológicos. El aprendizaje basado en proyectos aspiraba a fomentar una participación crítica del/a diseñador/a en "el desarrollo creativo de procesos de interacción social a través de comunicaciones eficaces y eficientes, generadoras de acciones y pensamientos que impulsen relaciones de equidad, producción de conocimiento y reflexión de la cultura, con una visión ética, sensible e imparcial de la relación entre los sistemas de producción y el bienestar social"[87]. En el ciclo profesional de diseño industrial se repartían los contenidos de la *formación científica* en las áreas *teoría e historia*, *proyectos*, *expresión* y *científica-tecnológica* con miras a la solución de problemas sociales (de diseño) con base en una "exploración sistemática y continua de la realidad" y en la "correcta estructuración y administración de los recursos tecnológicos, humanos y económicos"[88].

Los programas de diseño fueron creados en 1997 y su primera modificación curricular fue en el 2004, o sea, estos programas que estoy describiendo y sobre los cuales trabajamos para formular la última reforma (efectiva el 2021) llevaban 17 años en funcionamiento. Por supuesto, las cosas habían cambiado en ese tiempo: el departamento fue ampliando el número de profesores de planta (15 en total para el 2022) e incorporando progresivamente a las cuatro mujeres profesionales que a la fecha somos profesoras nombradas; gracias a los estímulos académicos de la universidad, la planta docente se formó, en su mayoría, primero en maestrías, luego en doctorado; hoy el departamento cuenta con más del 73% de sus profesores/as nombrados/as con estudios doctorales finalizados, el 20% restante está en comisión de estudios (mi caso y el de otros dos compañeros con estudios doctorales en curso) y un solo profesor está esperando su turno para salir en comisión. Es decir, solo el nivel de posgrado que acreditaban los/as profesores/as al momento de reformar los currículos insinuaba un cambio en la comprensión disciplinar y profesional del diseño, más aún por la diversidad de programas en que se formaron: sociología, antropología, ingeniería, filosofía, bellas artes, artes plásticas y visuales, gestión… por nombrar algunos de los campos que transitaron. Lo mismo se esperaría de su contacto con otras escuelas, en otras geografías: estudiaron en Brasil, España, Portugal, México, Argentina.

Quizá por esa apertura y ampliación disciplinar asumimos que el programa estaba listo para transformarse en un programa de diseño *sin más*. Al menos Juan Camilo Buitrago, Miguel Bohórquez y yo creíamos que la separación entre gráfico e industrial era arbitraria y anacrónica dadas las dificultades de sostener una especialidad en el ámbito profesional actual con niveles de empleabilidad bajos y mercados laborales desregulados e inestables[89]. Pero no fue fácil persuadir al claustro, a pesar de haber mostrado que es una tendencia que ya siguen algunos programas del país como el de la Universidad de los Andes, la Universidad de Ibagué y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, con pregrados en *Diseño*, y la Universidad Autónoma de Manizales, la Universidad Nacional de Colombia y la

87 Misión del Programa Académico, en http://diseno.univalle.edu.co/res-037

88 Objetivos de la formación, en http://diseno.univalle.edu.co/res-038

89 Sobre el panorama de la educación superior hemos consultado, en el marco de la reforma, los trabajos del chileno José Joaquín Brunner. Ver https://brunner.cl/articulos-academicos/

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia sede Duitama, con posgrados en *Diseño*.

Quisimos insistir en que el mandato institucional hacia el rediseño académico y la reorientación de la gestión pedagógica y curricular era una oportunidad para formular un pregrado de diseño que aprovechara la heterogeneidad de la planta docente y que equilibrara (epistemológica y metodológicamente hablando) nuestra participación e incidencia en el modelo pedagógico y la estructura curricular de un solo programa. Por eso trabajamos arduamente en imaginar un escenario que se alimentara de tres miradas o posicionamientos que respiraban con desigual intensidad en la oferta académica anterior: el énfasis en el desarrollo de productos, el énfasis en el estudio de las condiciones socioculturales de producción y reproducción de la vida (incluida la vida de los objetos) y el énfasis en la representación y la comunicación de la experiencia del mundo a través de visualidades y múltiples medios. Estos se derivaron del análisis que hicimos de los pensum de industrial y gráfico y de la revisión de los perfiles de los/as profesores/as nombrados/as y sus cargas académicas. Había un grupo de profesores/as para los que era indispensable orientar la formación hacia la concreción de sistemas objetuales de diseño para la resolución de algún problema de orden práctico o el mejoramiento de las condiciones instrumentales de algún tipo de actividad; otro grupo interesado en situar al diseño en relación con sistemas sociales y económicos moderno-coloniales, capitalistas y neoliberales para interrogar sus roles en la producción cultural de los regímenes de significación que interpretan y comunican la realidad. Y otro grupo reunido en torno a la producción de imágenes-objetos como representaciones de la realidad y a las narrativas como estructuras de ordenamiento del sentido de tales representaciones.

En el programa de Diseño que imaginábamos estos posicionamientos eran autónomos, pero no excluyentes. Como considerábamos que tener un ciclo común era un acierto, mantuvimos esta pretensión con el fin de que todos/as los/as estudiantes tuvieran allí un primer acercamiento al enfoque de cada área (*Producto*, *Diseño, cultura y sociedad*, *Narrativas visuales*). Estas serían igualmente importantes: ninguna estaría subordinada a otra ni adolecería de prestigio o valor; todos/as los/as estudiantes cursarían el mismo número de asignaturas por área durante el primer ciclo de la carrera. Para eso era indispensable igualar el número de créditos de las asignaturas pues antes de la reforma los *Proyectos* (epicentro de la práctica del diseño por excelencia) tenían seis créditos y una carga de dedicación presencial y de trabajo en casa altísima con respecto a, por ejemplo, las asignaturas de *Historia y teoría* que tenían 2 créditos. Ese desequilibrio tenía efectos sobre cómo los/as estudiantes percibían esas asignaturas que en la estructura curricular aparecían inferiores al Proyecto; un asunto no menor que además profundizaba la distancia entre práctica y teoría.

Después del ciclo básico el/la estudiante optaría por uno de los tres énfasis, entonces el ciclo profesional consistía en una profundización en *Producto*, *Diseño, cultura y sociedad* o *Narrativas visuales*, pero como no se trataba de acaparar la formación con una sola mirada sino de ampliar el universo de referencia e interpretación del estudiantado, la intersección de las otras dos áreas con aquella en la que se profundizaba era deseable. Es decir, un/a estudiante podía

hacer el énfasis en *Producto* y además cursar asignaturas de *Diseño, cultura y sociedad* y *Narrativas visuales*, ojalá aquellas que tuvieran conexión con los interrogantes que gestaba en la profundización. El programa propuesto era uno según la trayectoria que trazara cada estudiante y esto era posible porque, además de que las asignaturas tenían el mismo número de créditos, no había prerrequisitos ni contenidos organizados en forma ascendente y acumulativa, o sea, no había semestres. Para viabilizar esto fue necesario crear el cargo de coordinador/a por área de profundización, conocedor/a acérrimo/a de la oferta académica de su área, que estuviera en capacidad y disposición de guiar a los/as estudiantes en las decisiones que iban tomando en y sobre su trayectoria. Los/as coordinadores/as también debían estar al tanto de la oferta académica de otros programas de la universidad afines a los intereses del área de modo que, al sostener diálogos densos con los/as estudiantes, pudieran recomendar tal o cual asignatura, propiciando así tránsitos interdisciplinares y con ellos un perfilamiento profesional cada vez más cercano a los apetitos de aprendizaje de los/as estudiantes y, en consecuencia, menos doblegado a las expectativas del mercado.

Nuestra propuesta, motivada por las disposiciones institucionales que declaraban la flexibilidad (académica, pedagógica, curricular y administrativa), la democratización (de los conocimientos, los saberes y las culturas) y la diversidad (de contextos y de actores) como principios fundamentales que orientarían en adelante la formación, no tuvo pocos detractores y pronto se encontró (de frente) con una estructura académico-administrativa que no tenía la capacidad de modificarse tan rápidamente como para hacer posible la redirección del sentido de enseñar y aprender que imaginábamos. Sobre los detractores diría que sintieron amenazada su hegemonía: manifestaban inconformidad ante el hecho de reducir su participación a una tercera parte de la estructura académica; no concebían que, después de tener un programa entero (diseño industrial) para desplegar el enfoque profesionalizante que requiere de incisiva formación científica, su campo de influencia se limitara a un área cuya dimensión estaba sujeta a la elección interesada y consciente de unos/as estudiantes por formarse con ese énfasis. Hoy creo que nos dieron el espacio, casi la oportunidad, para trabajar en esa propuesta, sabiendo de antemano que no participarían ni de las discusiones que esta suscitaba ni de su concreción. Así las cosas, diseño industrial seguía siendo Diseño Industrial, muy a pesar de la reforma.

Antes de continuar es preciso aclarar que en cada unidad académica o departamento los directores de programa eran los responsables de liderar los procesos de rediseño y ajuste curricular, incentivando la participación de la planta docente y, cuando fuera pertinente, de los/las profesores/as de cátedra y del estudiantado en general. En nuestro caso, el director Miguel Bohórquez asumió esta labor y socializó con el claustro los lineamientos, las estrategias y las acciones que ordenaba la *Política Curricular* y el *Proyecto Formativo* de la Universidad del Valle, a través de los materiales de apoyo que se producían desde el Consejo Académico, el Comité Central de Currículo y los Consejos de Facultad. En esas reuniones, en principio informativas, acordamos trabajar en el levantamiento de un material de archivo que nos permitiera entender qué había sido el departamento, qué estaba siendo y qué podría ser. En esa tarea nos encontramos Miguel Bohórquez, Juan Camilo Buitrago y yo. Teníamos reuniones periódicas para presentarle a nuestros/as compañeros/as los hallazgos

de esa revisión y poco a poco fuimos sacando conclusiones y organizando las observaciones que luego alimentarían la propuesta a la que me he referido acá. Nos aventuramos a crearla como desenlace natural del estado de la cuestión que habíamos construido, analizado y socializado con el claustro. Esto para decir que el proceso de diseño curricular y programático no fue excluyente ni se hizo a puerta cerrada, al contrario, y a pesar de la poca receptividad de nuestros colegas, tuvimos como premisa que nuestros posicionamientos frente al diseño debían expresarse en el currículo con igual intensidad e importancia, reconociendo que estos eran producto de años de estudio y experiencia académica, lo cual los hacía inevitablemente diferentes y, por eso, indispensables para la formación de los sujetos que optaran por nuestro programa.

Retomando. Las dificultades académico-administrativas fueron vaticinadas desde el momento en que tuvimos que redactar los perfiles de egreso y el ocupacional: ¿cómo anticipar un perfil cuando estábamos proponiendo un escenario en el que cada quién construía su trayectoria guiado/a por intereses propios e interrogantes que requerirían de la fertilización cruzada del diseño con otras epistemes y metodologías? Cuestiones como que debíamos tener una oferta académica siempre disponible a elección, que habría que modificar la contratación de los/as docentes, que la movilidad interna tendría que vérselas con el asunto de la diferencia de créditos y con la disponibilidad de cupos para recibir a los/as estudiantes, que habría que crear un sistema de equivalencias, los cargos de coordinación de área… en fin, fueron desgastando nuestro ímpetu reformista (radical).

Para entonces yo empezaba a notar que no era conveniente estar tan activamente involucrada en el proceso pues podría interpretarse que con ello descuidaba los asuntos de mi investigación doctoral. En este punto, después de meses de discusiones entre nosotros/as y con los demás compañeros/as del grupo de investigación (también en comisión de estudios), optamos por situar la propuesta en el programa de diseño gráfico. Allí, aunque se mantuviera el énfasis en la gráfica, la idea de un ciclo básico (para presentar el enfoque formativo de las áreas) y un ciclo de profundización sobre tres opciones, no sufrió mayores modificaciones.

Ya no habría un área de *Producto* (diseño industrial la ratifico como su columna vertebral) y en su lugar estaría *Comunicación visual*, vestigio de la tradición disciplinar que delimita los campos de especialización y desempeño del diseñador/a gráfico/a, orientada hacia los géneros estilísticos y las tipologías convencionales, junto con *Narrativas visuales* y *Diseño, cultura y sociedad*. La adaptación de la propuesta en Diseño gráfico no saldó las tensiones entre "una concepción que tiene como núcleo la réplica de los códigos de una tradición ideológica – disciplinar y otra concepción que procura el desarrollo de un pensamiento autónomo que permite abrir las nociones alrededor del ejercicio de diseñar"[90], más bien, las recreó en su diversidad. Mientras tanto, en Diseño industrial logramos ocupar el lujar del componente *Teoría e historia* con el área de *Diseño, cultura y sociedad*, una especie de vaso comunicante que resistió los embates de la reforma y logró convertirse en el único enlace que tendrían los dos programas. Esto

90 En *Lineamientos Pedagógicos y Didácticos*, tomado del documento *Reforma Final Diseño Gráfico*.

quiere decir que el área ofrecería una serie de asignaturas que fomentarían la confluencia de, al menos, dos corrientes.

Habitar las fronteras

La rigidez significa la muerte. Solo manteniéndose flexible puede la mestiza expandir la psique horizontal y verticalmente. Ella debe moverse continuamente, alejándose de las formaciones habituales…
(Anzaldúa, 2016)

Dentro del catálogo de asignaturas que creamos para *Diseño, cultura y sociedad* están aquellas que propuse para hacer crítica cultural (Richard, 2004), en aula, fuera de ella y con otros, dirigidas a examinar "prácticas e identidades en el cruce entre lenguaje, hegemonía, representación, cultura, valor y poder" (pág. 76), motivadas por el trayecto que he ido reconstruyendo en este texto y que significó para mí un compromiso adquirido desde mi rol como profesora. Creé esas asignaturas para desatar prácticas reflexivas sobre los procesos de internalización de lo colonial que redundan en sumisiones, concesiones, sesgos, prejuicios, dolores y violencias, propias y de otros, y que detonan preguntas sobre lo que estamos siendo en el encuentro recíproco de nuestras singularidades con el mundo. Allí me interesa recurrir a la pedagogía como una metodología para encontrarse y conocerse, para trasgredir las expectativas sobre el *sí mismo* preformado y unidimensional, e intentar habitar de otros modos el cuerpo y el espacio social.

Disidencias y resistencias, *Cuerpos y materialidades* y *Relaciones y vínculos* emergieron cuando yo estaba sumergida en las voces e historias de sujetos liminales, quienes a su manera combatían la injusticia de un modelo social, económico y político que parecía estar en su contra y a favor de unos pocos. Yo estaba interesada en cómo la gente interpela las estructuras de dominación que les son incomodas y que condicionan a la marginalidad y con violencia su forma de ser y vivir, entonces me encontré con la historia de **Berta Cáceres**[91], la lideresa ambiental del pueblo Lenca (Honduras) que fue asesinada en 2016; con **Analú Laferal**[92], politóloga, artista y transfeminista colombiana, en fuga del lugar que la nombró como hombre, la vio como blanco y la asumió heterosexual; con el **Colectivo Ayllu**[93] conformado por personas migrantes, racializadas, disidentes sexuales y de género provenientes de las ex-colonias, que propone una crítica a la blanquitud como ideología heteronormativa colonial europea y al proyecto global de las ciudades multiculturales; con **Aura Cumes**[94], pensadora, escritora, docente y activista Maya kaqchiquel de Guatemala, quien en 2019 reflexionaba en un museo de España en torno a la pregunta *Qué ha mantenido vivos a los Pueblos Indígenas*, a pesar de la historia colonial y su violencia permanente; con **Isabel Cristina Zuleta** y el **Movimiento ríos vivos**[95], una organización de personas afectadas

91 https://radioambulante.org/audio/berta-y-el-rio

92 https://www.youtube.com/watch?v=P2lCeJ70EUk

93 https://www.mataderomadrid.org/programacion/devuelvannos-el-oro

94 https://www.macba.cat/es/exposiciones-actividades/actividades/seguimos-vivos-pueblos-mayas-colonizacion-permanente

95 https://riosvivoscolombia.org/

por un megaproyecto energético ubicado en el departamento de Antioquia, quienes denuncian la destrucción del cañón del río Cauca y de las formas de vida en relación con este por la construcción de la hidroeléctrica; con el **Proyecto Quipu**, un proyecto de memoria colectiva[96] que busca amplificar las historias de miles de mujeres indígenas que fueron esterilizadas sin su consentimiento durante el régimen de Alberto Fujimori en Perú, el cual conocí a través de *Las raras Podcast*[97]; con el documental **Yes, we fuck!** del realizador y activista español Antonio Centeno, en el cual se abordan las sexualidades de personas con diversidad funcional, reconocidas en el audiovisual como seres sexuales y sexuados, con cuerpos deseantes y deseables; o con el colectivo **Otras negras y feministas**, en especial Elba y María, entregadas a la reflexión-acción feminista, antirracista y decolonial desde Cali.

Movilizada por referentes de ese tipo, imaginé esas tres asignaturas como espacios (trans)formativos donde pudiéramos, los/as estudiantes y yo, estudiar los movimientos y las luchas sociales en clave de aquello que desencadena esas irrupciones e insurgencias en determinado orden social; estudiar los cuerpos en función de su apego (o no) a los regímenes de normalidad corporal, a la blanquitud como ideología y a otras formas de regulación de las subjetividades; estudiar el lugar propio y cercano, aquel que en ocasiones no se indaga por familiar, y detenernos en las formas particulares de ver la realidad en relación con lo que significaremos como la *cultura dominante*.

Las otras dos asignaturas creadas son *Estudios críticos del diseño* y *Diseño ontológico*, ambas inspiradas por las reflexiones que aporta al campo Arturo Escobar en su libro *Autonomía y diseño*, siendo este la radiografía de un tipo de prácticas de construcción de mundo que tienen que ver con el diseño (y la ciencia moderna) fundamentales para establecer la modernidad como proyecto sociocultural dominante, instaladas allí donde la colonialidad del poder (la clasificación jerárquica de las diferencias) ha suprimido, devaluado, subordinado y destruido formas de existencia otras.

En *Estudios críticos* me interesa explorar de qué manera el diseño funciona como agente de determinados intereses, ideologías y discursos que han extendido y profundizado las crisis socioambientales a nivel planetario y local, y en *Diseño ontológico*, tratar de manera alternativa, ficcional y especulativa nuestras realidades más apremiantes, e imaginar condiciones de posibilidad para la emergencia de formas de vida y de habitar otras, tomando en consideración los ambientes eco-culturales que son las condiciones para nuestro actuar. *Diseño ontológico* sigue la corriente Ecofeminista de Maria Mies y Vandana Shiva (2014) a propósito de su crítica al progreso y al desarrollo como procesos de destrucción de las bases materiales que sostienen la vida en la tierra, así como la crítica al modelo científico dominante, según Shiva, un sistema de conocimiento reduccionista que separa a la humanidad de la naturaleza y excluye del dominio científico formas (y sujetos) de conocimiento no especializado. Los ejercicios especulativos se apoyan en la propuesta de Donna Haraway (en *Seguir con el problema*): "generar problemas, suscitar respuestas potentes a acontecimientos devastadores, agrietar aguas turbulentas y re-

96 https://interactive.quipu-project.com/#/en/quipu/intro

97 https://lasraraspodcast.com/episodio/llamadas-en-espera/

construir lugares tranquilos" (2019, pág. 17) para que florecimientos multiespecies tengan una oportunidad.

Las cinco asignaturas están intencionadas para promover diálogos interculturales, entonces interepistémicos, que amplíen el espectro de posibilidades de expresión subjetiva, más allá de los estereotipos y tabúes culturales, y de las expectativas disciplinares. Me interesa posibilitar, pedagógicamente hablando, el extrañamiento y la incomodidad, en principio estimulando a los/as estudiantes a reconocerse organismos cognitivos y seres epistémicos, derogando ese lugar cómodo de receptores/as de información a espera de las explicaciones necesarias para hacerse a un lugar en el mundo. Estudiar para ser alguien en la vida no será la cláusula que selle nuestro intercambio en el aula; al contrario, se trata de vivenciar de otro modo las identidades que intervienen en el aprendizaje, profesores/as y estudiantes principalmente, para develar cómo una relación desigual entre ambas ha hecho posible el mito del estudiante vacío e ignorante.

Asimismo, con estas asignaturas pretendo que formemos cierta conciencia epistemológica. Detenernos y profundizar en cómo producimos conocimientos, pero también preguntarnos sobre la ecuación privilegio social (racial, de género, de clase, geográfico) = privilegio epistémico (Ribeiro, 2020), la cual ha dado como resultado que el pensamiento moderno occidental se haya proclamado dominante por sobre otras formas de conocimiento. Djamila Ribeiro apunta que "al persistir en la idea de que son universales y hablar por otros, insisten en hablar por los otros, aunque la verdad es que hablan solo de sí mismos al definirse como universales" (2020, pág. 42) por eso me convoca el reclamo por constituirnos en un pensamiento y un lenguaje propios (mestizos, anfibios y contaminados), donde los límites tajantes entre naturaleza y sociedad que ha instaurado el sistema de conocimiento imperante, se expandan y tengan lugar allí articulaciones provisionales que acojan lo indecible, lo intraducible y *lo inapropiado/inapropiable*. Sin duda la teoría y la práctica feminista y decolonial (no eurocentrada y antirracista) anima y propulsa esta propuesta pedagógica.

Como decía antes, estas cinco asignaturas hacen parte de una oferta más amplia, la del área de *Diseño, cultura y sociedad*, con la que comparten la intención de complejizar la mirada de los/as estudiantes de cara a los problemas contemporáneos relacionados con la creatividad, el diseño y sus vínculos con la preservación y el cuidado de la vida, la paz, la justicia, la diversidad y la alteridad. En la fusión entre crítica, sensibilidad social y personal y un aprendizaje activo basado en la autonomía, el grupo de asignaturas del área aborda las dimensiones históricas y culturales del ejercicio del diseño, posibilitando genealogías y lecturas relacionales de su devenir como disciplina y como práctica política localizada. Con eso nos interesa que los/as estudiantes asuman conscientemente su lugar como sujetos partícipes del sistema social y logren dimensionar sus acciones más allá de la mirada androcéntrica y antropocéntrica.

Además de la apertura hacia otro tipo de contenidos y abordajes sobre la crítica a la vida social contemporánea, de la que participamos todos/as, mi apuesta pedagógica aspira a cultivar miradas opositoras, hábiles en el reconocimiento de las estructuras de dominación que deshumanizan y oprimen las diferencias en razón de jerarquías y privilegios raciales, sexuales, de clase, epistémicos, geográficos…

etc., insertas en cuerpos decididos a desafiar los discursos de control y subordinación que intentan, con parcial éxito, domesticarnos. Me imagino que la posibilidad de otras maneras de enseñar y aprender parte de crear las condiciones para desarmar la jerarquía y autoridad epistémica, pero sobre todo ontológica, que determina nuestras relaciones sociales, o sea, trascender esa delimitación identitaria que confina el saber en el sujeto pleno de mayor edad, escolarizado y con títulos y reconocimientos, mientras el otro es vaciado de historia y sentido para volverse objeto de la educación formal.

No es ni será tarea fácil, mucho menos inmediata. "La historia nos ha demostrado que la invisibilidad mata" dice Djamila Ribeiro (2020), como matan las tantas formas de deshumanización, cosificación y violencia que han hecho carrera desde la conquista y colonización. De ahí que la energía creativa y creadora que circulará en esas asignaturas este dirigida a ver y a sentir las desigualdades como un problema estructural en el que estamos metidos/as todos/as, que nos reclama (incluso obliga a) hacer de la educación un lugar donde existir, es decir, uno contestatario y transgresor de las relaciones de dominación que dictaminan quién puede hablar (sujeto) y quién debe permanecer en silencio (objeto).

Breve descripción de las 5 asignaturas

Disidencias y resistencias

Esta asignatura se concentra en el estudio de los movimientos y las luchas sociales (ecologistas, antirracistas, anti guerreristas, anticapitalistas, antipatriarcales, anticoloniales, contraculturales) y en la producción de herramientas metodológicas críticas y expresivas que permitan considerar las potencias, así como las limitaciones, de las resistencias (cuando se vuelven reproductoras de las condiciones de explotación, por ejemplo). ¿Qué desencadena esas irrupciones en el orden social? Nos proponemos reflexionar sobre el impacto de la coyuntura contemporánea neoliberal y neoconservadora en las vidas de comunidades subalternizadas y sus estrategias de resistencia y, desde perspectivas feministas, indagar sobre los procesos de emancipación que trascienden la lógica de la identidad, propia de la política de la representación, y que desestabilizan las formas dominantes de subjetivación.

Cuerpos y materialidades

Cuerpos y materialidades es una asignatura para estudiar la norma, el modelo, el dictamen, la imposición, la expectativa y, al tiempo, evidenciar la censura, el rechazo, la persecución, la asimilación que ejerce el orden capitalista, moderno colonial y patriarcal sobre ciertos cuerpos. ¿Cómo se produce esa corporalidad? Los cuerpos serán abordados desde las relaciones de poder que los atraviesan y, en tanto objetos de regímenes de normalidad corporal, de la heterosexualidad obligatoria, deberán ser configurados por los/las estudiantes.

El estudio de los cuerpos implica profundizar en su materialidad, en su utilería, como manifestación pública y visible de su carácter limítrofe, desafiante, en ocasiones, anómico, o de su apego, parcial, a la norma. También se trata de estudiar aquellas materialidades que les asignan y determinan un lugar, un territorio circunscrito por invisibles, pero eficaces, simbolismos; así como las que funcionan como dispositivos de exclusión y segregación. La asignatura habilitará la reflexión sobre el cuerpo propio, aquel que no solo tiene funciones biológicas sino una situacionalidad histórica incorporada, que se ha hecho postura, gesto, pose, estilo, ademán. Los/las estudiantes trabajaran en la documentación de ejercicios cartográficos detallados y sensibles sobre un cuerpo-objeto, al tiempo que se esmeran en reconstruir y comprender formas de regulación de las subjetividades encarnadas en su propia corporalidad.

Relaciones y vínculos

Este será un espacio que fomente el reconocimiento del capital cultural con que los/as estudiantes empiezan su trayectoria en el programa. Propone una indagación minuciosa sobre sus formas particulares de ver la realidad en el marco de determinada situación histórica y contextual y en relación con lo que significaremos como la *cultura dominante*. Desde el programa de diseño gráfico sostenemos la intención de que el trabajo de grado se exprese como inquietud en una etapa temprana de la formación y que vaya adquiriendo peso y densidad conforme va sucediendo la experiencia universitaria (no solo académica) de cada estudiante, por eso consideramos necesario un escenario de sensibilización crítica frente al lugar propio, donde los/as estudiantes desplieguen, cuánto les sea posible, la multitud que los habita.

Creemos que al reconocerse como sujetos en relación con su entorno y con una cultura dominante que debe ser problematizada, lo siguiente será promover un pensamiento divergente, "caracterizado por movimientos de alejamiento de los patrones y objetivos establecidos, hacia una perspectiva más total, una perspectiva incluyente más que excluyente" (Anzaldúa, 2016, p. 136), que los/as lleve a asumir una postura antagónica y subversiva ante la cultura dominante, representada en las tradiciones (opresoras) que componen su propia historia.

El carácter expresivo de esta asignatura está motivado por esto que dice Gloria Anzaldúa (2016): "la conciencia de nuestra situación debe llegar antes de que se produzcan cambios internos, que a su vez deben tener lugar antes de que haya cambios en la sociedad. Nada sucede en el mundo "real" a menos que suceda primero en las imágenes dentro de nuestra mente" (p. 146), por eso promoveremos la gesta de contra narrativas del yo, documentos que recreen escenarios de liberación de los rasgos (heredados, adquiridos y/o impuestos) de la dominación cultural. Para ello, idealmente, el trabajo plástico y material que derive de esta asignatura se apoyará en el área de *Narrativas visuales*, ya que en esta se fusionan el universo de las técnicas con el de la reflexión conceptual y se tratan los problemas del lenguaje, la expresión y sus intensos diálogos con la estética.

Estudios críticos

Con esta asignatura se busca comprender algunos aspectos de la modernidad-colonialidad capitalista que han sido estudiados desde perspectivas críticas en diálogo con el campo del diseño, de manera que podamos hacer vínculos, tejidos e intersecciones que nos lleven a cuestionar las nociones tradicionales y establecidas de las prácticas del diseño como configurador del mundo moderno occidental. Desde el enfoque de los estudios críticos del diseño los/las estudiantes estarán en capacidad de reconocer sistemas de dominación y opresión, de entender cómo han operado al compás de un tipo de racionalidad pretendidamente universal y cómo el diseño funciona como agente de determinados intereses, ideologías y discursos que han extendido y profundizado las crisis a nivel planetario y local.

Los contenidos propuestos abarcaran diferentes efectos de la modernidad-colonialidad capitalista, como formación onto-epistémica y social, evidentes en la crisis ecológica, social, económica y política del presente, esto para habilitar reflexiones sobre la pertinencia del diseño en la sociedad actual y eventuales reposicionamientos (trans)disciplinares.

Diseño ontológico

En diseño ontológico pretendemos imaginar condiciones de posibilidad para formas de vida y de habitar *otras* que se engendran en relación con el "cambio planetario y radical de épocas, de culturas, y de civilizaciones [que] se está desplegando ante nuestros ojos" (Noguera & Alzate, 2020, pág. 271). Basadas en sustratos de la realidad eco-social del planeta tierra, construidos a partir de aproximaciones críticas a la sociedad occidental hegemónica, buscamos responder de manera alternativa, ficcional y especulativa al inminente peligro que corre la vida debido a las premisas económicas que rigen la configuración del mundo, asentadas en prácticas de despojo, apropiación, explotación y dominación. Este será un espacio para imaginar(nos) siendo de otro modo en medio de un presente socioambiental crítico, que nos provee, hasta ahora, de un futuro inviable y distópico. El trayecto que he descrito hasta acá empezó con una curiosidad frente a la descolonización del diseño. Por ese camino evidencié por qué se lo consideraba una disciplina moderno colonial, cómo participaba de la separación de unos y otros en razón de ficciones que se volvieron naturales e irrefutables, por qué seguía el itinerario de la dominación y en qué consistía su inusitado viraje hacia la pluriversidad onto-epistémica. Consciente del potencial de ese renovado modo de acceso a la cuestión del diseño que promueven los estudios críticos, me interesó participar de la emergencia de un campo de acción diferente (para el diseño), en particular desde el ámbito académico y la pedagogía. Así fui dirigiendo mis indagaciones hacia el Departamento de Diseño de la Universidad del Valle y propiciando escenarios de inmersión etnográfica donde fuera posible experimentar con prácticas de diseño no convencionales, comprometidas con trascender el modelo monocultural dominante y con producir alternativas superadoras de la crisis planetaria.

BIENVENIDA LA TRANSFORMACIÓN

"La palabra es el destino de quien rehúsa el cautiverio"

(flores, 2010, pág. 33)

DESBORDES

Desde muy temprano quise que mis estudios de doctorado irrigaran mi ser docente, por eso propuse una investigación que hiciera coincidir la educación en diseño, las emergencias que estudiaba y mi práctica vital (no solo profesional), en principio concentrándome en una intervención directa sobre la etapa de formulación, indagación y desarrollo de los proyectos de grado de los/as estudiantes de los programas de Diseño gráfico e industrial, del Departamento donde soy profesora. Esto con el ánimo de experimentar (en asignaturas concretas) con las formas alternativas de conocer que surgían en oposición a la convención académica que privilegiaba el método y el rigor científicos, la distancia objetiva, la descripción desprovista de cualquier rasgo subjetivo y de lugar, y la relación dicotómica y jerárquica entre sujeto y objeto. Tenía la intuición de que al final de carrera las condiciones para revisar el diseño aprehendido podían darse gracias a la experiencia formativa de los/as estudiantes, a su capacidad de autocrítica y a la posibilidad de formular con autonomía sus propios intereses de estudio.

La experimentación con formas alternativas de conocer ocurrió en *Metodología de investigación* y en la dirección de proyectos de grado (PG). En ambos casos me interesó fomentar una conciencia sobre el sí mismo del/a estudiante investigador/a y el reconocimiento, no solo de sus conocimientos disciplinares, sino de sus intereses y curiosidades intelectuales, sus vínculos afectivos con las temáticas que escogían abordar y los recursos con que contaban para hacerlo; también quise que replantearan su punto de partida al momento de formular un proyecto de grado y que construyeran su propia ruta y mapa de exploración, liberándose de los manuales y las fórmulas que los conducen de los supuestos a su confirmación. En la dirección de PG la cercanía y la confianza fueron fundamentales para que ellos/as accedieran a trabajar de otra manera; me convertí en una maestra ignorante, dispuesta a transitar con ellos/as por el camino de sus búsquedas. A pesar de ser yo quien encarnaba la institución y quizá por eso la persona de quien esperaban corrección y contención, para sorpresa suya, insistí tanto en que se permitieran desbordes que finalmente descubrieron en lo que hacían una práctica de diseño otra, no mejor no peor, simplemente otra, legítima, viable y muy satisfactoria.

Si bien yo creía que en los últimos semestres de la carrera habría mayor disposición de los/as estudiantes hacia la experimentación, el curso de *Metodología de investigación* me mostró que ahí hay resistencia al cambio, que es necesario convencerlos/as de que es posible modificar las reglas de juego y disfrutar, porque la manera en que se les enseñó y aprendieron a hacer diseño es su lugar seguro; lo demás, no tiene verificación ni es autorizado y pone en riesgo el resultado. Entonces, ahora que las asignaturas que creé aparecen en diferentes momentos de la formación, quisiera hacer una exploración temprana sobre otros discursos y otros diseños, de modo que se amplíe y diversifique el mundo que tienen por referente para diseñar y, con eso, el mundo diseñado. En ese sentido, en mi práctica pedagógica estaré más atenta a cómo significo y presento el mundo, consciente de que la forma en que se hace presente (un mundo o muchos mundos) en el aula es una decisión política que tiene efectos en la formación de la mirada y la subjetividad.

En las condiciones que impuso la pandemia fue francamente difícil interrogar las prácticas pedagógicas convencionales y experimentar

con unas que habilitaran otras relaciones y otros aprendizajes, que interrumpieran, como quería, el régimen de autorización discursiva. La virtualidad orquestó formas transcendentes y desencarnadas de conocimiento, contrarias a aquellas donde los cuerpos están involucrados, ya no de forma disociada y dolorosa, sino como aparatos sensibles en relación co-creativa con el entorno y los otros. En las asignaturas de taller, las más importantes del currículo, es usual que los procesos de diseño impliquen extenuantes jornadas de trabajo, poco sueño, mala alimentación, dolores físicos (sobre todo en la espalda, en la cabeza y en los brazos) y distintos padecimientos que se manifiestan el día de las entregas finales, cuando (destruidos/as) los/as estudiantes presentan sus resultados. Recién ahí se tiene cierta conciencia sobre el cuerpo, pero como consecuencia de unas formas normalizadas de trabajo académico que hieren y agotan.

En las clases virtuales ya no estaba presente el cuerpo; nos convertimos en torsos en primer plano, sin fondo y sin historia, o en imágenes fijas con las iniciales de nuestros nombres que de vez en cuando encendían el micrófono para reportar vida y sintonía. Sin embargo, como sucedía en presencialidad, los cuerpos también se hicieron escuchar cuando, con los meses, aparecieron los problemas visuales y auditivos, los lumbagos, los dolores articulares, afecciones en la voz, migrañas, parálisis faciales, síntomas derivados de las condiciones del trabajo en casa. De modo que ahí no hubo cambio alguno: los cuerpos permanecían ausentes hasta que reclamaban atención estando cansados y doloridos.

Pareciera entonces que en los entornos educativos del diseño *conocer* sucediera fundamentalmente a través de pedagogías que tienden a generar dolencias y miedos, que luego se expresan en achicamiento del espíritu o hipertrofia del ego: lo primero por supresión de una voz propia que aún no hace eco del lenguaje estándar; lo segundo por la incorporación de los valores del buen aprendiz, alguien que, con obediencia y disciplina, forma su subjetividad profesional para hacerse autoridad discursiva y destacarse por la objetividad desapasionada que le confiere su pertenencia al mundo científico. Pero ¿de qué otra forma puede darse el aprendizaje? Pues bien, el discurso de los diseños otros, plurales y disidentes me alentó a propiciar situaciones donde los principios restaurativos que he mencionado, la justicia y la descolonización, así como el cuidado, estuvieran en el centro de la práctica pedagógica.

En la *Transicionada*, que poco tiene que ver con los ámbitos de la educación formal, la pregunta por la normalidad y por las formas coloniales y opresivas internalizadas requirió de un entrenamiento que excedía lo racional e intelectual; en los espacios de encuentro, los rituales y la espiritualidad ampliaban nuestra posibilidad de registro de la experiencia convocando la ancestralidad, la emoción, el cuerpo, los lenguajes plásticos y la palabra espontánea no intelectualizada. Esto, además de disponernos al diálogo y a la escucha, ponía de presente el misterio de la vida, entramada e indisociable existencia que es posible gracias a una infinidad de interacciones que, no precisamente por minúsculas, se nos hacen imperceptibles. Entonces, para mí que estaba preguntándome cómo abordar la relacionalidad y la interdependencia como principios del diseño ontológico en el aula, la *Transicionada* se convirtió en un laboratorio de prácticas que todo el tiempo estuvieron informando mis intervenciones.

Ahora bien, algo de lo que fui consciente en la conversación con Marisol Orozco, profesora de la Universidad del Cauca, es que también es necesario hacerse otras preguntas. A mí me interesaba entender cómo hacían ellos/as, en el Departamento de diseño, el trabajo hacia afuera y con las comunidades, cómo estimulaban en los/as estudiantes el *sentido del otro*, es decir, la sensibilidad para advertir la presencia de otro, para ver, pensar y experimentar a otro sin la ansiedad de poseerlo, de ocuparlo, de devorarlo para asimilarlo y suplantarlo con algo del repertorio propio. Eso porque consideraba que mis estudiantes y yo estábamos siendo sujetos descomunalizados y desterritorializados, visiblemente inmersos en la cultura dominante y, por lo tanto, ajenos/as a las formas de organización y gobierno de lo común. Marisol me contestó que desde la racionalidad es difícil entender la comunidad como una ontología y con eso me hizo pensar que las preguntas equivocadas pueden conducir a un afán por hacer de esta ética y política de la vida un temario para los currículos y los programas, una nueva instrumentalización que no produce diferencias significativas sino fetiches en torno a la otredad.

En ese sentido, la difracción (como método crítico) me proponía preguntas sobre lo que producían las interacciones en las que estaba comprometida (las inmersiones etnográficas), recordándome que yo era parte del fenómeno que resultaba del particular aparato de indagación que estaba usando. Fue así como empecé a considerar los efectos de los reposicionamientos del diseño sobre los programas académicos, tanto en sus contenidos como en sus enfoques pedagógicos, y a preguntarme por cómo incidían las perspectivas críticas en la educación en diseño. Encontré una red de sujetos participando de una conversación amplia, transdisciplinar y transnacional que sucedía en conferencias, entrevistas, congresos, publicaciones, podcast, proyectos editoriales, intercambios institucionales, eventos... etc. Ahí identifiqué algunas voces, directamente implicadas en la formación de diseñadores/as, amplificando y accionando el mensaje de las emergencias, las alternativas y las transiciones al interior de programas universitarios.

El caso de la Universidad de Ibagué, donde hice la estancia doctoral, fue diciente a propósito de un programa estructurado en torno a los enfoques emergentes que he descrito y caracterizado previamente. Si bien el plan educativo y los contenidos están alineados con las transformaciones que estos sugieren, la formación en diseño me pareció aún convencional. Conforme a mi experiencia como par docente de dos asignaturas, evidencié que persiste una cultura educativa en diseño que privilegia la postura anticipatoria y controladora en torno al *proyecto*, partiendo epistémicamente de la prefiguración y conceptualización de una problemática tratada como exterioridad, como un hallazgo ajeno al/a diseñador/a. Lo que Daniel Lopera llamó "procesos pedagógicos de contraste" (2021) no alcanza aún un equilibrio. La propuesta académica crea las condiciones para que convivan, por decirlo de algún modo, el diseño hegemónico y los diseños otros, sin embargo, la tradición conserva su valor relativo y la crítica no alcanza a posicionar en igualdad de condiciones los discursos emergentes. Adicional a eso, el programa no cuenta con un cuerpo profesoral (o masa crítica) que propulse la transformación pedagógica en diseño en el sentido de las emergencias.

También identifiqué que los discursos que animaban los reposicionamientos del diseño producían un agenciamiento sensible en dos vías

entramadas: con respecto a mí misma y ante la diferencia. Mi ser docente se *trans*formó al rehumanizar las relaciones que sostenía con otros en cada intento por trascender la pedagogía convencional, en esas prácticas que posibilitaban la revelación y el reconocimiento de los/as estudiantes como sujetos epistémicos plenos, seres históricos corpo-parlantes en total capacidad para hacer del conocimiento una herramienta para andar (y modificar) la vida cotidiana. Las inmersiones etnográficas donde accionaba los enfoques emergentes del diseño evidenciaron que la ampliación epistemológica, al interior de los programas académicos, era insuficiente si no iba acompañada de una redirección metodológica. Empezar por reconocer que cada sujeto posee un poder intelectual y unas capacidades con las que logra sostener su existencia en franca relacionalidad con el mundo y recurrir a la pedagogía para que los/as estudiantes sean conscientes de eso, fueron pasos dados en esa dirección.

El diseño que se posiciona del lado oprimido de la relación de dominación colonial y patriarcal, del lado de los otros, justamente por su compromiso con la justicia, la descolonización, la reparación y el cuidado, rechaza un tratamiento distante y desapasionado de las situaciones en las que se involucra. El cambio que supone entonces una metodología participativa-inmersiva, atenta de los efectos de esa participación en el devenir del fenómeno, implica un reparto distinto del poder entre las entidades que entran en relación. Ya no tiene lugar la distinción tajante entre sujeto y objeto pues, como lo hacen notar las epistemologías feministas, estás no son entidades preexistentes, al contrario, se hacen en y a través de la *intra-acción* entre ellas y el entorno[98]. El reto está en que quienes se consideraban *sujetos* de conocimiento a costa de convertir todo lo demás en *objeto* de su capacidad para dar cuenta de las verdades del mundo, cedan ante la innegable presencia de la diferencia y dejen de considerarla una amenaza. La polifonía que emerge de ese gesto de interrupción de su autoridad será disruptiva e insurgente y demandará novedosas articulaciones que, no exentas de tensiones y contradicciones, redistribuirán una y otra vez el poder para significar la realidad. Así, la provisionalidad se ubicará en el lugar de las certezas.

Esto en el aula universitaria se traduce en la disposición de los sujetos por habitar el terreno de lo común, crear oportunidades para que se expresen diversas capacidades, redistribuir las responsabilidades, incorporar referentes que trasciendan lo disciplinar y activen el pensamiento divergente, aceptar la inseparabilidad del cuerpo y el conocimiento, provocar el habla y cultivar la escucha, fomentar el sentido del otro. La pedagogía crítica y feminista que accioné perseguía experiencias de aprendizaje menos disciplinares, pero humanamente más significativas, y las asignaturas que creé en el marco de la reforma curricular son el terreno para darle continuidad a esa política *trans*formativa.

98 Desde el paradigma de la difracción no se habla de interacción sino de *intra-acción*, un giro conceptual que justamente remite a cuerpos dotados de agencia y complejidad que se producen estando involucrados en el desenlace de determinado fenómeno, como parte del devenir diferencial del mundo. Mientras la interacción supone distintas entidades independientes que están facultadas para actuar unas sobre otras (sujeto-objeto), la *intra-acción* implica la constitución mutua de esas entidades en franca relación (Hickey-Moody, Palmer, & Sayers, 2016; M. Hill, 2017).

Esas asignaturas aspiran a posibilitar articulaciones entre ética, técnica y estética, por ejemplo, bajo el principio de *hacer conociendo* a través de gestos de conocimiento corporal e intersubjetivo. No son estrictamente "de diseño", sin embargo, le hará bien a la formación de los/as estudiantes desestabilizar la comodidad epistémica que deriva del dominio de códigos y lenguajes disciplinares que dan por cierto que, siendo reduccionista, la inclusión se resuelve ampliando la paleta de color en el ítem *color piel*. Se trata entonces de abrir los espacios creativos para fomentar una producción cultural informada por multiplicidades y no por universales monolingües; de reconocer el papel de la educación (y del diseño) en la configuración de subjetividades sin relieves ni contradicciones, sin herencias ni reclamos, dispuestas a obedecer en acomodo a la dominación, al lenguaje estándar masculino y al profesorado que explica un mundo convenientemente estático.

El diseño (la educación) se transforma en una práctica política por la descolonización toda vez que se rehúsa a considerar al otro como un objeto o cosa. Cuando las prácticas de diseño están volcadas a problematizar las condiciones sociales de existencia en sus particularidades y disparidades, antes que a posicionar aspiraciones que conducen a superarlas a través del consumo y el mérito individual, es posible conspirar con aquellos a los que esas condiciones no les son afables y reclamar (con ellos/as) por justicia, dignidad y autodeterminación. Recientemente un medio mexicano publicó una nota sobre el trabajo de Alfredo Gutiérrez titulada (como su tesis doctoral) *DISSOCONS: diseños del sur, de los sures*. La autora del texto decía a propósito del acrónimo que

> nos permite reconocer, a quienes aprendimos a diseñar desde las universidades o desde el mundo hegemónico, que existen otras formas de materializar o diseñar en el mundo. Pero definitivamente no porque la otredad necesite que nos demos cuenta de su existencia, pues ellxs existen y ya está. Más bien, porque como diseñadores necesitamos saber que no somos únicos. Y que, de hecho, no se necesita estudiar diseño para ser diseñadorx. (Alcalde, 2022)

No puedo estar de acuerdo con eso. Por su puesto *los otros* existen, pero no basta con saberlos ocupando un lugar en el mundo, sin reconocer que este puede haber sido determinado a partir de unas relaciones de poder convenientemente asimétricas en las que son, justamente, los de menos poder. Andando este trayecto aprendí que es a través de hacer a la otredad común (hacerse una común-unidad) como se descubre que *no somos los únicos* y para eso es indispensable que "ahora escuche el que siempre ha estado autorizado a hablar" (Ribeiro, 2020, pág. 108). Si hay algo que los diseños en plural (feministas y decoloniales) están habilitando es precisamente el reconocimiento de "otras posibilidades de existencias más allá de las impuestas por el régimen discursivo domínate" (2020, pág. 123). Por eso, hacer presente la otredad en el proceso de aprendizaje significa una ampliación de la propia existencia a través de la mirada, la corporalidad y el saber de otro, y en ese camino, la reivindicación de ambas humanidades.

Esto parecerá una obviedad, más ahora que hay un movimiento político (en Colombia) que tiene la filosofía del *Soy porque somos* como eslogan. Pero en el ámbito universitario, neoliberal hasta la médula, *Soy porque me he hecho a pulso y merezco lo que tengo*, está lejos de ratificar cualquier forma del *ser en relación*. Por eso insisto en una

pedagogía que cultive el sentido del otro a través de inter-acciones epistémicas disruptivas que interrumpan el régimen de autoridad que dictamina cómo y quién produce el conocimiento verdadero. Se trata de una pedagogía (de la interrupción) que tenga presente el lugar de enunciación de todos/as los/as involucrados/as, sobre todo para que los/as estudiantes, como individuos que pertenecen al reducido grupo que accede a la educación pública y de calidad, "consigan darse cuenta de las jerarquías producidas a partir de ese lugar y cómo impacta ese lugar en la constitución de los lugares de los grupos subalternizados" (2020, pág. 117). Para que no repitan, sin consecuencias, que *los otros existen y ya está*, como si todos/as compartiéramos una posición con acceso irrestricto al habla y a la escucha.

Los proyectos de grado de Angie, Marcela, María Camila y Sofía, David y Alejandro son la prueba fehaciente de la trascendencia del cerco disciplinar y de la posibilidad de verse en la historia del otro cuando se acorta la distancia entre los sujetos en relación. Lo primero porque lograron quitarse de encima (aunque no de la misma manera) ese requerimiento por hacer explícito que actúan *desde el diseño* y la necesidad de justificar que el producto de su trabajo tiene una suerte de *denominación de origen* al adjetivar el diseño; lo segundo porque lograron hacerse preguntas sobre situaciones que tienen un sentido político y colectivo que roza permanentemente su subjetividad; en el camino se dejaron afectar por eso que no conocían y que les devolvía una mirada con fragmentos de sí mismos y de su entorno. Problematizaron el (su) mundo. Así, fue posible que, en su caso, diseñar no solo consistiera en hacer *objetos* sino (sobre todo) en cuestionarse sobre la migración, la niñez, la diversidad, el racismo y la violencia estética, la justicia epistémica, lo comunal, *trans*-formando la materialidad y haciendo visible su posicionamiento a través de estéticas incómodas y perturbadoras.

En mi caso, desbordar el saber único y desplazarse del lugar del sujeto autorizado para hablar y dar voz fue posible en la manera en que he presentado esta investigación, con la escritura narrativa como aliada, permitiéndome narrar el sentido de un trayecto que no fue lineal ni progresivo, sin resignar densidad ni profundidad, recurriendo a las palabras para significar esas acciones que se extendieron en el tiempo y que fueron detonantes de transformación. Ser en el uso del lenguaje y hacer aparecer en la escritura la dimensión ontológica de este ejercicio intelectual que va de no saber al saber parcial. Conocer fue, al mismo tiempo, producir un relato sobre las inmersiones etnográficas y sobre las subjetividades que, entramadas, hicieron posible esta metáfora: la desembocadura de un movimiento orgánico, sinuoso, desafiante, fluctuante e indisciplinado que, como si se tratara de una corriente de agua, se encontrará con *otros* y tomará algún rumbo inusitado.

Si, como decía alguien en la primera reunión de *La Transicionada*, "el *otro* nos tiene diseñados, y al diseñarnos coloniza nuestros futuros" (tomado de mis notas de campo), entonces no es casualidad que un proyecto de descolonización epistémica y metodológica tenga la mirada puesta en las formas alternativas de diseño que insurgen entre condiciones de dominación jerárquica y represiva. Y no porque sean perfectas y estén exentas de contradicciones, al contrario, porque producen condiciones para la diferencia y con ello, arriesgan una nueva imaginación, donde podamos "trabajar activamente por ser algo más que oprimidos u opresores y por destituir el orden que nos

jerarquiza" (Espinosa-Miñoso, 2020). La Pedagogía de la interrupción no consiste en levantar una nueva autoridad en el lugar de aquella que fuera cancelada, sino en aprender sobre el gobierno del habla propia en el reconocimiento de una política de silenciamiento y autorización discursiva que no admite repartos alternativos del poder. Consiste en provocar el habla, en reclamar la palabra, conscientes de su utilidad para situarnos relacionalmente entre un *pluriverso* polifónico y caótico.

REFERENCIAS

Agid, S. (2012). Worldmaking: Working through theory/practice in design. *Design and Culture*, 27-54.

Albán Achinte, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In C. (ed) Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I* (pp. 443-468). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Alcalde, V. (2022, Noviembre 11). *Los diseños del sur, de los sures, otros, con otros nombres.* Retrieved from coolhuntermx: https://coolhuntermx.com/industrias-diseno-11-2022-dissocons-disenos-del-sur-de-los-sures-alfredo-gutierrez/

Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: La nueva mestiza.* Madrid: Capitán Swing Libros.

Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, 19-41.

Barroso Tristán, J. M. (2017). Repensar los sistemas educativos para la descolonización del conocimiento, la cultura y la política en Iberoamérica. *Diálogos Iberoamericanos I. Análisis y Propuestas Desde Las Ciencias Sociales Para Repensar Iberoamérica*, 13-25.

Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 132-158.

Berardi, F. (2019). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad.* Buenos Aires: Caja Negra.

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, 52-73.

Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo. Del teatro experimental a la terapia.* Barcelona: ALBA EDITORIAL.

Buitrago, J. C., & Dorado, M. X. (2018). From Developmental Design to Design by Itself. Modernity and Postmodernity in Colombian Design. *Back to the Future. The future in the Past. ICDHS 10+1* (pp. 85-88). Barcelona: Conference Proceedings Book.

Butler, J. (1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista vol. 18*, 296-314.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre editores.

Costanza-Chock, S. (2020). *Design Justice. Community-Led Practices to Build the Worlds We Need.* Londres: The MIT Press.

Cruz Aburto, A. (2021). Diseño ontológico transindividual: Un giro afectivo a la propuesta de Escobar. *Revista Chilena de Diseño, rchd: creación y pensamiento*, 1-12.

Cruz Aburto, A. R. (2020). Transindividual ontological Design: An affective turn to Escobar's proposal. *Revista Chilena de Diseño, rchd: creación y pensamiento*, 1-19.

de Carvalho, J. J., & Flórez Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 131-147.

de Lauretis, T. (1989). La tecnología del género.

de Sousa Santos, B. (2003). *Critica a la razón indolente: contra el desprecio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Devalle, V. (2009). El análisis cultural. Nuevas perspectivas para pensar el diseño. In c. L. Arfuch, & V. Devalle, *Visualidades sin fin. Imagen y diseño en la sociedad global* (pp. 41-74). Buenos Aires: Prometeo.

Escobar, A. (2018). Más allá del "desarrollo regional". Esquema de diseño de transición civilizatoria para el valle del río Cauca, Colombia. In A. Escobar, *Otro posible es posible: Caminando hacia las transiciones desde Abya Yala/Afro/Latino-América* (pp. 183-210). Bogotá: Ediciones desde abajo.

Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.

Espinosa-Miñoso, Y. (2020). El reverso de la herida. *Pikara Magazine*. Retrieved from https://www.pikaramagazine.com/2020/05/reverso-la-herida/

flores, v. (2010). *Deslenguada: desbordes de una proletaria del lenguaje*. Neuquén: Ají de pollo.

Fry, T. (2009). *Design futuring. Sustainability, ethics and new practice*. New York: Berg.

Galindo, M. (2020, Febrero 14). Es la política. (L. abierto, Interviewer)

Gough, K. V., Veléz-Torres, I., Ruette-Orihuela, K., Fayad, J., Bueno, B., Corredor, G., . . . Larrea, J. (2022). Engaged pedagogic research: Transforming societies through co-learning and social action. *Environment and Planning C: Politics and Space*. doi:https://doi.org/10.1177%2F23996544221116628

Gutiérrez, A. (2020, Enero). Diseño de los sures. Diseños otros. (M. Salgado, Interviewer)

Gutiérrez, A. (2021, Agosto 13). Diseños de los sures, diseños otros, diseños con otros nombres. (M. X. Dorado, Interviewer)

Gutiérrez, A., & Álvarez, F. (2017). Diseño del sur: la interculturalidad en la vida cotidiana. *Quinto encuentro de investigaciones emergentes*, (pp. 11-27). Bogotá.

Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder.

Haraway, D. (1999). La promesa de los monstruos: una política regeneradora para otros inapropiados/bles. *Política y sociedad*, 121-163.

Haraway, D. (2004). *Testigo_Modesto@Segundo_Milenio. HombreHembra©_Conoce_Oncoratón®. Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: Editorial UOC.

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Bilbao: consonni.

Hickey-Moody, A., Palmer, H., & Sayers, E. (2016). Diffractive pedagogies: dancing across new materialist imaginaries. *Gender and Education*, 213-229.

hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.

hooks, b. (2021). *Enseñar a trasgredir: la educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing Libros.

Irwin, T. (2019). El enfoque emergente del diseño para la transición. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] N° 73*, 149-181.

Kossoff, G. (2019). Cosmopolitan Localism: The Planetary Networking of Everyday Life in Place. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación [Ensayos] N° 73*, 51-66.

Lopera, D. (2021, Agosto 19). Diseño de futuros y la disolución del diseño. (M. X. Dorado, Interviewer)

López-Garay, H., & Lopera Molano, D. (2017). Alter design: a clearing where design is revealed as coming full circle to its forgotten origins and dissolved into nondesign. *Design philosophy papers*, 63-67.

Lugones, M. (2013, Mayo). *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples*. Retrieved from Globalización: Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura: http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm

M. Hill, C. (2017). More-than-reflective practice: Becoming a diffractive practitioner. *Teacher Learning and Professional Development*, 1-17.

Masson, L. (2015). *Epistemología rumiante*. Cuidad de México: Pensaré Cartoneras.

Melenje, A. (2021, Septiembre 3). Con la olla es que vamos. (M. X. Dorado, Interviewer)

Noel, L.-A. (2020). Envisioning a pluriversal design education. *Pivot 2020: Designing a World of Many Centers - DRS Pluriversal Design SIG Conference*. held online: Design Research Society. doi:https://doi.org/10.21606/pluriversal.2020.021

Ochoa Muñoz, K. (2021). ¿Monólogos interculturales o diálogos decoloniales? *Tabula Rasa*, 213-226.

Ochoa, K. (2018, Agosto 21). *Feminismos, política y decolonialidad: lo político*. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=VCRFx_9mK34

Orozco Álvarez, M. (2021, Octubre 29). El diseño como una construcción política. (M. X. Dorado, Interviewer)

Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. *Revista de Estudios y Políticas de Género*, 81-98.

Porto-Gonçalves, C. W. (2009). De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 121-136.

Preciado, B. (2005). Saberes_vampiros@War. *Multitudes 20*, 1-9. Retrieved from https://www.multitudes.net/Savoirs-Vampires-War/

Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, 11-20.

Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes S.A. .

Ribeiro, D. (2020). *Lugar de enunciación*. Bogotá: Ediciones Ambulantes.

Richard, N. (2004). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate Feminista*, 75-85.

Rivera Cusicanqui, S. (2013, Octubre 16). Conversa del mundo. (B. de Sousa Santos, Interviewer)

Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 95-145.

Saxe, J. (2012). Conceptualizing Critical Feminist Theory and Emancipatory Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 183-201.

Schultz, T., Abdulla, D., Ahmed, A., Ece, C., Keshavarz, M., Kiem, M., . . . J.S. Vieira de Oliveira, P. (2018). Editor's introduction. *Design and Culture*, 1-6.

Segato, R. L. (1999). Identidades políticas / Alteridades históricas: una crítica a las certezas del pluralismo global. *Maguaré*, 114-147.

Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In K. Bidaseca (comp.), *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Godot.

Shiva, V., & Mies, M. (2014). *Ecofeminismo*. Barcelona: Icaria editorial.

Vargas-Monroy, L. (2010). De testigos modestos y puntos cero de observación: las incomodas intersecciones entre ciencia y colonialidad. *Tabula Rasa*, 73-94.

Vélez-Torres, I., Varela, D., Cobo-Medina, V., & Hurtado, D. (2019). Beyond property: Rural politics and land-use change in the Colombian sugarcane landscape. *Journal of Agrarian Change*, 690-710. doi:https://doi.org/10.1111/joac.12332

Willis, A.-M. (2021, septiembre). *Urmadicazine: The Big Leap p. 9-12*. Retrieved from The urmadic: https://www.theurmadic.org/

Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: EGALES, S.L.

PEDAGOGÍA DE LA INTERRUPCIÓN PARA PROVOCAR EL HABLA

Desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes

ESTUDIANTE:
Maria Ximena Dorado Velasco

DIRECTOR DE LA TESIS:
Carlos Andrés Barreneche

DIAGRAMACIÓN:
Ingrid Marcela Guerrero Murillo

2023