Hacer aula: implicaciones disruptivas para resignificar la práctica educativa

María Ximena Dorado Velasco ^(*)
Luis Fernando Herrera Romero ^(**)

Resumen: El texto presenta un ejercicio de experimentación pedagógica con un grupo de estudiantes de un programa universitario de Diseño visual como una tentativa a interrogar los modos de enseñanza-aprendizaje que se expresan en la configuración material del aula. Problematicamos el *aula* desde la perspectiva del diseño ontológico y a través de inspecciones minuciosas sobre *lo que el aula diseñada diseña* cuestionamos el modelo pedagógico que allí se expresa, aquel que en el diseño disciplinarmente orientado se apega a los modos de producción de conocimiento del paradigma de la modernidad y de la política colonial, y a las formas de control y sujeción de las subjetividades implicadas en la educación, promovidas por un diseño institucional funcional al ideal normativo de lo humano. Activamos una práctica educativa que derivó en un *hacer aula* como espacio de cuestionamiento colectivo donde las conversaciones y preguntas detonadas en las tres sesiones del ejercicio nos aproximaron a una crítica al tecnicismo pedagógico reforzado por la infraestructura educativa. Al reconfigurar el aula de manera espontánea y efímera estuvimos redireccionando el diseño institucional para que pudiéramos hacer visible su operatividad como dispositivo de control de los cuerpos y sujeción al proyecto de sociedad dominante.

Palabras clave: Diseño ontológico – educación – aula – disruptión – experimentación pedagógica.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 245]

^(*) Diseñadora industrial, Universidad de los Andes; Doctora en Ciencias sociales y humanas, Pontificia Universidad Javeriana; Docente Universidad del Valle, Cali, Colombia, maria.ximena.dorado@correounivalle.edu.co.

^(**) Diseñador gráfico, Universidad del Valle; Magister en Estética y creación, Universidad Tecnológica de Pereira; Docente Institución Universitaria Antonio José Camacho, Cali, Colombia, lfernandoherrera@admon.uniajc.edu.co

Introducción

Nos encontramos activando una propuesta pedagógica crítica y alternativa que desafíe las prácticas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, presentes en los programas de diseño en los que trabajamos, tanto en el sostenimiento de un modelo disciplinar eurocentrado, apegado a la mirada colonial que el conocimiento hegemónico sostiene sobre las excolonias (el *otro* de Europa), como en las formas de control y sujeción de las subjetividades implicadas en la educación, promovidas por un diseño institucional funcional al ideal normativo de lo humano (González, 2021). En ese sentido, reconocemos la necesidad de crear un marco de comprensión y acción propio con el cual situar y relocalizar al diseño, de manera que su pertinencia esté ligada a la problematización de la realidad de nuestros contextos y territorialidades, y a los reclamos por autodeterminación y autonomía de las comunidades del sur que sospechan, con razón, del proyecto de sociedad moderna, culturalmente globalizada. Esto último nos sitúa en un escenario de *desprendimiento* (Palermo, 2010) ante una única y dominante forma de ser/estar en el mundo, motivado por las formas de *diseño de sí* (Escobar, 2019) de las comunidades, como alternativas para las transiciones hacia otras maneras de habitar.

Sin embargo, también reconocemos que las formas de conocer se encuentran condicionadas, que los cuerpos, las relaciones, los comportamientos, la posibilidad de habla y de escucha, son diseñadas por una infraestructura educativa que incide, además, en los afectos que se gestan alrededor del aprendizaje. Por eso, quisimos detenernos en lo que el espacio *aula* diseña en nosotrxs (sobre los roles predeterminados de educadorxs y estudiantes), en la manera en que condiciona los intercambios y las acciones que allí ocurren, para así intentar disruptiones en los modos de estar, ser y hacer normativos y autorizados. En este texto nos interesa abordar el *hacer aula* como condición de posibilidad de nuestra práctica pedagógica, partiendo del principio onto-epistémico de que la forma de conocer afecta lo que se conoce y a quien conoce. Describiremos un ejercicio con un grupo de estudiantes de quinto semestre de Diseño Visual de una institución universitaria en la ciudad de Cali en torno a la pregunta *¿qué diseña el aula diseñada?* y haremos un repaso por la reflexión colectiva que surgió del mismo.

Marco teórico

Todo esto también se cierra con una pulcritud y una regularidad que apuntan a neutralizar la posibilidad de que algo imprevisible pase entre unos y otros, y en los mismos gestos de cada cuerpo, a los que parece negárseles toda posibilidad de alteración. Por esto mismo, se trata también de una construcción del espacio que busca cortar relaciones, también entre las cosas que, en sus disposiciones frías, uniformes y obligadas, callan, impiden arreglos y ajustes singulares que puedan resultar significativos. Aquí las voces, en plena visibilidad de los cuerpos que podrían producirlas, se ahogan y las palabras, en su singularidad, quedan enterradas, no se dejan oír.

(Quintana, 2020, pág. 117)

Recientemente suscribimos a la corriente de los estudios del diseño que considera al diseño disciplinariamente orientado como “un modo de pensar y un conjunto de prácticas que actúan en apoyo de una estructura de violencia y explotación específicamente moderno/colonial” (Norman Kiem, 2017. *La traducción es nuestra*) y hemos visto, con algo de autocrítica, cómo participamos de la reproducción de cierto repertorio discursivo, propio de los espacios formativos convencionales, con sus comprensiones estereotípicas y reducidas del mundo, ancladas a la lógica excluyente de la racionalidad moderna y la ciencia occidental. La afinidad que encontramos en esa aproximación crítica nos ha conducido a cuestionamientos incómodos sobre la enseñanza del diseño, oficio al que nos dedicamos desde hace 8 años, y que también conocemos desde la perspectiva del aprendiz, como estudiantes de diseño gráfico y de industrial que fuimos. Por nuestra experiencia en ambas caras del asunto, podemos afirmar que formamos un modo de pensar que no contempló nuestra condición histórica como descendientes de personas y territorios colonizados, diezmados por múltiples formas de violencia que aún hoy siguen demarcando la posición de inferioridad y subordinación onto-epistémica que adoptamos ante las potencias socioeconómicas del mundo y sus agentes modernizadores, para quienes seguimos siendo *el otro*.

Como es común en los programas de diseño que tienen como máximos representantes de la institucionalización de las disciplinas proyectuales a la Bauhaus y la escuela de Ulm, nos convencimos de que el desarrollo y la modernización del país (y de nosotros mismos) serían apalancadas por la producción industrial de bienes y servicios como los que se hacían en los países desarrollados¹ y para un *Hombre universal abstracto*, sin siquiera notar que pronto ese modernismo impuesto e instalado contribuiría al desprecio por la cultura propia, a la domesticación del gusto y a la preferencia de referentes estéticos y formales ajenos (Noel, 2020), al momento de accionar nuestra imaginación bajo el criterio de *buen diseño*. Por eso, quizá, el diseño se adjetivó convirtiéndose en el valor agregado de aquellos productos que diferenciarían a un individuo local, premoderno, de uno cosmopolita (como mecanismo de distinción social a través del consumo); mientras para las comunidades rezagadas quedaba esa versión mesiánica de una disciplina capaz de resolver los problemas más elementales de aquellas formas de vida, objeto de la representación colonial, que aún no daban el salto cualitativo hacia adelante.

En la formación profesional ese legado eurocentrado, constitutivo de la episteme del diseño, se traduce en la objetivación del mundo y en la asunción de un sujeto diseñador capaz de tratar la sintomatología de aquellos padecimientos derivados, entre otras cosas, de la inadecuación de algunos al proyecto de sociedad moderna y desarrollada. Cuando Haber (2011, pág. 17) afirma que “toda objetivación del mundo es al mismo tiempo una subjetivación del investigador”, nosotrxs encontramos en la asimetría que él señala entre el *objeto mundo* y el *sujeto conocedor* una coincidencia no reconocida antes (por nosotrxs) entre el objeto mundo y el sujeto diseñador. Porque se nos ha dicho que el diseño y sus agentes actúan *sobre* el mundo y no *en* él, venimos recreando una diferenciación epistémica y ontológica, que es jerárquica, al excluirnos (extrañarnos) del ambiente producido en y por innumerables interacciones de las que los seres humanos somos parte; no la única parte.

La vida social humana no está por lo tanto aislada en un plano separado, sobre y arriba de aquel de la naturaleza, sino que es parte integral de un proceso continuo a través del mundo orgánico, compuesto por la interacción de diversos seres humanos y no humanos y sus mutuos enmarañamientos. (Ingold, 2012, págs. 27-28)

En ese camino de reconocimiento de la distorsión de realidad que genera la colonialidad (del poder-saber) en la separación sujeto-objeto, entonces naturaleza-cultura, cuerpo-mente, humano-animal y las otras dicotomías jerárquicas (Lugones, 2013) constitutivas del *ideal normativo de lo humano* (González, 2021), constatamos que las relaciones sociales que hacen al sujeto diseñador en su particular situacionalidad histórica (Butler, 1998) quedan por fuera del encuadre objetivante con el cual se aproxima al mundo. Como condición del disciplinamiento efectivo el estudiante de diseño debe, en el mejor de los casos, ocultar sus relaciones sociales, cuando no negarlas y erradicarlas, para poder tratar con objetividad el problema identificado y reivindicar “la autonomía práctica del conocimiento respecto de las relaciones social/vitales” (Haber, 2011, pág. 17), es decir, su universalidad. En la formación de diseñadores está implícito que aquello del orden sociocultural que haga referencia a la identificación de un estudiante con el mundo que habita es obstáculo epistemológico (Castro-Gómez, 2007), incluso creativo, en el sentido de que la referencia a rasgos o vestigios de la cultura propia no deberá ser otra cosa que objeto de conocimiento, más cuando esta ha sido marcada por una mirada colonial que la sabe inferior.

La violencia epistémica que supuso la perspectiva de la *diferencia colonial* transformó a los grupos “diferentes” en objeto de conocimiento desde la episteme única, descartando toda posibilidad de que fueran capaces de constituirse en sujetos de su propia producción de saber. (Palermo, 2010, pág. 48)

Este desprecio por lo propio, expresión del colonialismo interno (Rivera Cusicanqui, 2015; Palermo, 2010) y efecto del currículo oculto de los programas educativos que se ordenan en torno a una única forma de racionalidad², se refrenda en el diseño físico institucional donde la enseñanza y el aprendizaje suceden. Consideramos que el diseño *aula* es funcional al ideal normativo de lo humano, a la valoración de las expresiones de esa racionalidad instrumental en las capacidades, corporalidades y comportamientos adecuados para que los individuos *aptos* se hagan al lugar social que la educación les promete. El aula, todo su inventario material y las disposiciones que este diseña, responden a una gramática del poder donde capacidades como el pensamiento, la racionalidad y el lenguaje operan como condición de acceso a la comunidad académica; donde los cuerpos se producen como ausencias inapelables; donde los comportamientos son determinados con arreglo a los fines de la dominación: obediencia, moderación e inmovilidad.

En eso insurge nuestra pedagogía³ y en particular el ejercicio que le propusimos a un grupo de estudiantes de Diseño visual (al que nos referiremos en detalle más adelante), queriendo enlazar los *modos de conocer con maneras de enseñar* (Bello Ramírez, 2022), ambos (conocer y enseñar) comprometidos con la transformación de los espacios educativos en escenarios de conversación y, por consiguiente, de conversión (Haber, 2011) o *transfor-*

mación subjetiva (Dorado, 2023). Como nos conmueve la idea de que “aprender es conversar, en el sentido en que aprender es hacer versiones de uno en relación con otros” (Haber, 2011, pág. 19), la necesaria presencia de *lo otro* en el aula es para nosotros una perturbación, una interrupción de los “protocolos de enseñanza de la normalidad” (flores, 2018, pág. 56), que empieza por replantear la relación unidireccional entre *un* educador y *unos* estudiantes. Nuestra apuesta está en crear condiciones para provocar el habla, no como una obligación ni como fomento superficial de la participación, sino como apertura hacia el sentido de sí y del otro que se encuentran en la conversación, para generar simetría entre las diferentes formas de conocer y vivir involucradas. Ahí no pretendemos objetivar el grupo (de estudiantes) a través de la distancia crítica que habilitan los privilegios sociales y epistémicos que, se supone, tenemos por nuestro lugar institucional (de docentes). Aunque somos conscientes de estos, aprovechamos la conversación para reconocernos produciendo y habitando el aula *con* otros, creando implicaciones disruptivas en las relaciones sociales que interceptan nuestra subjetividad accionando esa labor.

El principio metodológico que empuja la experiencia que abordamos en este texto señala que la forma de conocer afecta lo que se conoce y a quien conoce, y proviene de corrientes intelectuales (no exclusivamente académicas) feministas, decoloniales y críticas, con las cuales hemos revisitado nuestras prácticas pedagógicas, impulsadas por la inaplazable necesidad de vincular la educación con el cuidado y el sostenimiento de la vida amplia. En la configuración del aula como espacio de cuestionamiento colectivo vemos posible la conversión de los estudiantes en cuerpos histórico-parlantes, agentes de *transformación*, con quienes trabajar en la construcción de un pensamiento divergente como principal activo hacia la subversión de los sistemas dominantes donde se inscribe la episteme de su disciplina⁴.

Metodología

Planteamos un ejercicio titulado *Que diseña el aula diseñada* para un grupo de estudiantes de quinto semestre de un programa de Diseño visual en una institución universitaria en Cali. Uno de nosotrxs es actualmente docente de esa institución, por lo tanto conocía al grupo; la otra, también docente, fue invitada en esa ocasión para hacer parte del ejercicio: no conocía los espacios académicos, ni el aula ni a lxs estudiantes. La intención de centrarnos en la pregunta por el aula tenía que ver con la experiencia del profesor en contacto directo con el espacio y con lxs estudiantes, quienes muchas veces manifestaban incomodidades asociadas al mobiliario, a los entornos de estudio, a la disposición y característica de ciertos elementos que hacían parte de los recursos pedagógicos. Por supuesto, el profesor era consciente de esos detalles, pues su trabajo también había estado condicionado por el diseño del aula. La profesora invitada, por su parte, venía investigando acerca del *diseño ontológico* (Fry, 2009; Willis, 2021; Escobar, 2019), como una corriente de los estudios críticos del diseño que propone el reconocimiento de la agencia de lo diseñado y de la ontología (modo de ser en el mundo) que eso diseñado comporta (y agencia) (Norman Kiem, 2017, pág. 29). En medio de nuestras conversaciones sobre el trabajo docente y de investigación, surgió la idea de problematizar el espacio aula y las relaciones, disposiciones y prácticas que, en su particularidad, fomenta o limita. De ahí surgió la pregunta *¿Qué diseña el aula diseñada?*

Asumimos el ejercicio como un modo de experimentación pedagógica que iba desenvolviéndose conforme creábamos las condiciones de posibilidad para que las acciones disruptivas que imaginamos sucedieran. O sea que, a pesar de tenerlo pensado de antemano, las actividades podían modificarse tanto como fuera necesario según como iba transcurriendo el encuentro entre las agencias involucradas (estudiantes-docentes-aula). Por eso, como detallamos a continuación, la primera sesión fue pensada para reconocernos en el ejercicio de declarar vínculos con los objetos que ocasionalmente, sino siempre, llevamos. Preguntas como *qué dice el objeto de mí, del diseño, de la cultura* pretendían ser detonantes de conversaciones acerca de la historia del objeto en relación con una subjetividad situada, que se hace en reciprocidad con el mundo habitado y vivido. Sin embargo, no llegaron a la sesión todxs lxs estudiantes que esperábamos, empezamos varios minutos después de la hora planeada y la primera presentación fue un tanto tímida. Aunque lxs notábamos algo incrédulxs, cuando empezamos el ejercicio con los objetos personales y nos sentamos junto a ellxs para participar de esa conversación, su disposición cambió y con eso nuestra urgencia por hacer durar un ejercicio que había sido pensado para 12 o 15 estudiantes: temíamos que con un grupo reducido a la mitad se agotara muy rápido la propuesta. Para trastocar el ordenamiento usual del espacio, donde hay unos individuos sentados, ocupando un lado del aula, mientras al otro, de pie, está una persona dando explicaciones y recibiendo todas las miradas, propusimos reunirnos en una sola mesa. Esta reorganización planteó una dinámica diferente entre nosotrxs: el contacto visual directo, el tono de voz cercano, los cuerpos al mismo nivel dieron paso a un diálogo despreocupado alrededor de los objetos que les habíamos pedido seleccionar entre las cosas que llevaban en sus mochilas. Cada uno de nosotrxs hizo una descripción breve de los aspectos formales de su objeto y luego, con más profundidad, nos referimos a los usos y valores que les damos según la persona que nos lo regaló, el momento en que lo compramos, lo que hace el objeto por nosotrxs, lo que dice de nuestros gustos, incluso de la política implícita en nuestras formas de consumo. Según la historia que contaba cada participante, nosotrxs les devolvíamos preguntas que iban descubriendo apegos, inseguridades, estrategias de defensa, vínculos familiares, preferencias estéticas, inmadurez, vanidad, rigor... en fin. En ocasiones lo que se decía constataba la imagen que se habían hecho de quien hablaba a partir de sus encuentros en la cotidianidad académica. Aunque también reaccionaron con sorpresa cuando algunx decía algo por fuera de la representación de sus pares, algo que no coincidía, por ejemplo, con la imagen de mujer independiente, segura de sí misma, infranqueable, cuyo relato mostraba un lado frágil y vulnerable que no se percibió antes. Lo mismo pasó con el profesor quien de alguna manera estaba reconociendo (volver a conocer) a sus estudiantes. Así, a través de la observación consciente, nos encontramos ante unas subjetividades más dispuestas a mostrarse a través de su relación con los objetos que pusimos sobre la mesa. Al finalizar el ejercicio les pedimos que escribieran en el tablero palabras que resonaron en cada unx durante la conversación grupal y antes de irnos quisimos saber sus impresiones sobre la sesión. Una estudiante dijo sentirse desconcertada pues anticipaba unas jornadas académicas donde, como es usual, ellxs están atendiendo las explicaciones de unx profesor y luego siguiendo sus instrucciones en una actividad práctica. Sin embargo, lo que experimentó en esta ocasión era vinculante y no podía ocurrir sin la presencia inquieta de cada estudiante. Con eso en mente cerramos el primer encuentro.

En la segunda jornada (dos días después) encontramos un grupo más numeroso, quizá debido a los comentarios que circularon después del primer encuentro. Al entrar al aula percibimos una disposición distinta en el grupo: quienes estuvieron antes se notaban más atentxs y activxs, mientras lxs recién llegadxs parecían expectantes y dispuestos. En primera fila estaba un estudiante sobre el que ya habíamos hablado en la preparación del ejercicio, que era, digamos, influenciador del grupo: el profesor que lo conocía sabía que podía ser crítico, pero también apático, abiertamente desinteresado y algo saboteador. Por supuesto eso nos predispuso, más cuando al iniciar la sesión él armaba una especie de torre con objetos aleatorios que tenía a la mano, sin levantar la mirada y con un lenguaje corporal comprometido exclusivamente con lograr el equilibrio de cada cosa que adhería a la torre. A su lado estaba la estudiante *más aplicada* del grupo: rigurosa, exigente y ordenada, no parecía incomodarse con la actitud de su compañero, aparentemente normal para todxs.

En un entorno educativo convencional un estudiante así se percibe desafiante, molesto, incómodo y, por lo tanto, es objeto de normalización: tal vez bastaría con una señal directa y contundente del docente que denote control y autoridad para asimilarlo al grupo y continuar el trabajo. Para nosotrxs, en las circunstancias de experimentación que proponíamos, él era un sujeto clave. Quisimos convocarlo, atender de manera inesperada su lenguaje y su postura, porque él recibía muchas miradas y seguramente era escuchado por sus pares, de modo que su vinculación con la clase podría volverse contagiosa. Le llamamos por su nombre, le miramos a los ojos sin reaccionar a lo que hacía y poco a poco, mientras le contábamos al grupo cómo abordaríamos la pregunta *¿Qué diseña el aula diseñada?* en esa sesión, él empezó a deshacer la torre, a “estar disponible sensiblemente” (Duschatzky, 2023).

A partir de ahí y después de escuchar la presentación de lxs estudiantes nuevxs entramos en el terreno conceptual del diseño ontológico, considerando el aula como eje de problematización. Les planteamos un ejercicio colectivo de observación analítica del espacio y de los elementos que lo configuran. Se trataba de registrar en un inventario todo lo que hiciera al aula, *aula*, desde las personas hasta los ventiladores. Esta inspección detenida y consciente nos empezó a mostrar el espacio de otra manera, una en donde las situaciones de aprendizaje se reconocen interdependientes del ordenamiento espacial, mediadas por una materialidad que presupone el reparto asimétrico del poder-saber.

Después de tener el inventario dividimos el grupo en parejas y cada una escogió un par de elementos para analizar. Debían caracterizar cada objeto (tamaño, textura, función, uso... etc) y, además, ponerlo en relación con las prácticas de enseñanza-aprendizaje que suceden en el aula, para luego arriesgar un diagnóstico colectivo. Así lo hicieron, mientras nosotrxs rotábamos entre ellxs para escuchar sus diálogos y la manera en que se referían a los objetos. Vimos que estaban involucrando diferentes sentidos para el análisis, que se subían en las mesas, probaban la comodidad de las sillas, señalaban alturas, alcances, agares, pesos, pero también les escuchamos decir que, por ejemplo, el salón era una caja, sin ventanas, inserta o contenida en un hangar, que no consideraba el ruido del exterior ni que el secador de manos del baño quedaba justo del otro lado de la pared que demarcaba el espacio aula, de donde emanaba un ruido desproporcionado. Dijeron que había tres tipos de sillas y que “la mejor” era para el profesor, paradójicamente para la persona que más permanece de pie en el tiempo de clase. ¿Qué quería decir eso en el entorno académico? ¿cómo comprendían esas diferencias objetuales en relación con las diferencias entre estudiantes - profesorxs?

Justo ese tipo de comentarios hicieron parte del diagnóstico sobre las condiciones actuales del aula y, principalmente, sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje que propician. Coincidimos en que el aula, como dispositivo de control educativo, es un campo propenso a la prescripción, la definición y la estabilidad. Las mesas distribuidas en filas direccionadas hacia adelante alinean a los sujetos, uno delante del otro, mientras algunos cuerpos aprisionados entre unx compañerx y la pared se ubican de lado para recuperar algo del rango de movimiento y visibilidad que le permite su espacio personal. No hay manera de ver al otro si no se puede tener contacto visual con él; solo el profesor, ubicado frente a todxs, tiene una visión panorámica del espacio (por no decir panóptica). No hay manera de escucharnos en la voz del otro si su palabra solo está dirigida hacia adelante y no hay lugar a complicidades y fabulaciones sin la proximidad necesaria para que los cuerpos intercambien sentidos. Claro, sí que se gestan complicidades con otrxs cuando se es estudiante, lo que no parece posible es que ocurra entre los espacios/tiempos regulados para el aprendizaje.

Así, abordamos el aula como un diseño afín a una política educativa que privilegia la instalación de normas heterocissexuales y capacitistas, aquellas que constituyen un modo ideal de *ser humano*: capacitado, cuerdo y productivo (González, 2021, pág. 134), o sea, racional y calculador. Fuimos ganando conciencia sobre la materialización e incorporación de esas políticas en el aula a través de las dinámicas de clase; en la medida en que poníamos en diálogo el inventario del aula, haciéndonos nuevas preguntas, se iban develando las estructuras de poder (como dominación) que han dado forma a nuestros comportamientos en el entorno académico.

Al día siguiente probamos un encuentro de otro modo en esa misma aula a través de una experiencia que apelaba al cuerpo en reposo, donde escuchar era la acción deseable, gestando así un “estado extracotidiano de extrañamiento de la escena habitual” (flores, 2018, pág. 144). En un ejercicio de meditación dirigido por unx de nosotrxs, sobre el suelo, con la luz apagada, quisimos reposicionar los cuerpos y reivindicar su inactividad, su improductividad, su descanso. El silencio y la quietud ocuparon el aula, a pesar del frenesí que caracteriza ese ambiente, como decíamos, adecuado a unas instalaciones preestablecidas, sin vocación educativa. En esta ocasión la rutinaria disposición del aula se interrumpió y la imagen que recreamos en su lugar fue la de un mar sosegado y un oleaje sinuoso que rozaba nuestros pies, poco a poco empapando el suelo, haciéndolo movedizo, maleable, al punto de consumir y desdibujar los bordes corporales mientras constatabamos una frase simple, pero contundente: *hay un mar en mí*. La conjunción surrealista entre cuerpo y mente nos permitió expandir momentáneamente nuestra imaginación y conectarnos de otra manera con nuestras percepciones y sensaciones. Este inicio de sesión, poco convencional, ambientó nuestra reflexión final sobre el aula: *cómo sería nuestra aula ideal*.

A partir del diagnóstico previo y las discusiones en torno a la problematización de las condiciones actuales del aula, sin perder de vista su relación con la forma enseñanza/aprendizaje, les instamos a escribir un texto corto, descriptivo, sobre su espacio educativo deseado. Después de un tiempo de trabajo individual, que podía hacerse en o fuera del aula, nos reunimos para escuchar las propuestas y de ahí extrajimos elementos clave que luego hilamos en una conversación final. Es importante mencionar que en este punto el aula seguía desorganizada, quedando intacto el hueco físico que abrió la meditación.

Ahí nos ubicamos, en los límites de ese espacio desocupado, como queriendo remarcar el croquis del quiebre que provocamos antes. Y empezamos a escuchar sus ideas.

En general lxs estudiantes hablaron de espacios abiertos, luminosos, frescos y aireados. El mobiliario preferido era aquel que pudiera adaptarse a diferentes formas de trabajo, modular, cómodo y que dotara al espacio de personalidad con colores, texturas y formas que transmitieran vida y tranquilidad. También estuvo presente la idea de tener aulas rodeadas de naturaleza, donde se conjugaran actividades de aprendizaje con momentos de ocio y esparcimiento. Para muchxs era indispensable mantener la distinción entre docentes y estudiantes, pues consideraban que la enseñanza debía estar a cargo de una persona experimentada, mayor y ciertamente formada en campos específicos del saber. No por eso reducían el rol de estudiante a su pasividad tradicional, por el contrario, creían que espacios como los descritos favorecerían la participación y combatirían el aburrimiento que tanto interfiere en su aprendizaje.

En una propuesta particular se priorizaba la oralidad como principal forma de interacción. El estudiante imaginaba una gran mesa redonda u ovalada, con lugar para todxs, que hiciera posible el contacto visual y la atención focalizada en el hablante. Cuando le preguntamos si había considerado capacidades (motoras, cinestésicas, manuales y/o creativas) que implican de manera más integral al cuerpo, contestó que no las encontraba necesarias para aprender, seguramente porque la capacidad de razonamiento de un individuo neurotípico expresada a través del habla era para él suficiente. Ahí se alojaba su comodidad. En otros casos, adoptar diversas posturas corporales, más allá de las que posibilita una silla universitaria, por ejemplo, era sinónimo de tranquilidad y distensión, lo cual estaba asociado al bienestar físico y mental de los sujetos, como condición ideal para su aprendizaje. Es decir, nos encontramos en ese momento con una discusión sobre el sentido del espacio aula: por un lado quienes consideraban que este debía diseñarse para promover activaciones principalmente intelectuales (dirigidas por la “mente”) y, por otro lado, quienes abogaban por configuraciones espaciales que disminuyeran la rigidez y solemnidad del aula convencional y permitieran mayor expresividad corporal (posturas, interacciones y actividades mediadas por nuevos inventarios).

A manera de cierre de las tres sesiones realizamos una autoevaluación grupal: debíamos calificar el *seminario* por requisito institucional, pero preferimos hacerlo ahí mismo, con lxs estudiantes, de nuevo sosteniendo una conversación abierta y reflexiva que volviera sobre la experiencia. Tuvimos la oportunidad de escuchar sus impresiones sobre nuestra participación en los ejercicios, sobre la horizontalidad y corresponsabilidad que promovimos; también volvieron a mencionar aspectos del aula que habían pasado por alto en la cotidianidad, como lo que hacemos con los objetos y lo que los objetos hacen con nosotros. Reconocieron que su actitud cambió conforme iban dándole la oportunidad a nuestra propuesta: pasar de la desmotivación a la vinculación consciente. Como suponían que íbamos a darles una cátedra sobre el aula diseñada y el diseño ontológico, y que sumaríamos más carga a sus deberes semanales, no imaginaban la posibilidad de algo inusual y menos que su presencia sensible fuera indispensable para activarlo. Decían no estar acostumbradxs a escuchar y a ser escuchadxs.

Nosotrxs agregamos a la reflexión la necesidad de reconocer lo diseñado a la luz de una matriz colonial de poder que encuentra en el diseño una tecnología política con un papel

en la configuración y dirección de las estructuras ontológicas que regulan la vida cotidiana. Al final, las conversaciones y preguntas detonadas en esta y las dos sesiones anteriores nos aproximaron a una crítica al tecnicismo pedagógico reforzado por la infraestructura educativa. Al activar una reconfiguración espontánea y efímera del aula, convirtiéndola en un espacio de cuestionamiento colectivo, estuvimos redireccionando el diseño institucional para que pudiéramos hacer visible su operatividad como dispositivo de control de los cuerpos y sujeción al proyecto de sociedad dominante.

Discusión

Consideramos que este ejercicio, en sus tres sesiones, fue una tentativa a interrogar los modos de enseñanza-aprendizaje que se expresan en la configuración material del aula. Sin embargo, también estuvimos interesados en jugar con las variaciones que el diseño de aula habilita, conscientes de que los reordenamientos, o mejor, desordenamientos, no operan un desajuste total en la percepción dominante y común que define la forma de habitar la institución educativa. Pero si nos conminan a atender la singularidad que surge desprevénida cuando se interrumpe la normalidad que proscribió lo espontáneo, lo irregular, lo imprevisible, y prescribe la posición de los sujetos a través de dispositivos de normalización que producen el espacio y el pensamiento.

Nuestra propuesta consistió en desfamiliarizar el aula, verla de otro modo, uno que nos formulara preguntas sobre lo que *podría ser*. Más allá de proyectar un espacio de aprendizaje ideal, prístino y sin conflicto, nos detuvimos a pensar en las dimensiones ontológicas que abarca el entorno diseñado y en los procesos educativos en estrecha relación con el ordenamiento espacial y una materialidad que presupone el reparto asimétrico del poder-saber. Si bien el aula volvió a su configuración inicial, después de esos tres días de trabajo nosotros entendimos que, ante las formas que impone la institucionalidad, arriesgamos un *hacer aula* disruptivo y efímero, que privilegió la conversación crítica por sobre el acto, a veces compulsivo y automático, de proyección y producción de soluciones al problema (*aula* en este caso). Problematicamos el aula diseñada, no para resolver con un nuevo diseño, sino para probar un modo antagónico de habitarla que nos implicara a todos.

Guiados por el principio de que la forma de conocer afecta lo que se conoce y a quien conoce, nos vimos en el apuro de promover una alteración sobre lo que el aula diseñada diseña en un espacio educativo plagado de obviedades acerca del modelo pedagógico que allí se expresa. Los estudiantes ya habían identificado unas disposiciones incómodas en el espacio y los objetos por efecto de su experiencia directa, durante al menos dos años de formación universitaria, aunque no se habían detenido en cómo estas acondicionaban los cuerpos a una atención focalizada y exclusiva hacia el docente, casi prescindiendo de la presencia de los otros, también comprometidos con la interacción uno-uno: unidireccional, jerárquica y afirmativa. Por eso al romper con el ordenamiento convencional y ocupar un espacio común, utilizando todos la misma mesa y las mismas sillas, el gesto simple, pero extraordinario, los dispuso en una proximidad inusual, inquietante, que hacía posible una conversación polifónica y despreocupada en torno a los objetos y los vínculos.

En ese sentido, aunque partimos de una pregunta que nos condujo hacia el diagnóstico de la intrincada relación entre el espacio aula, los modos de conocer y los modos de enseñar, fue la activación in situ de una práctica educativa alternativa lo que derivó en este *hacer aula* como medio para abordar el diseño ontológico. Rehusando que la teoría se convirtiera en el punto cero de observación y que la práctica fuera la aplicación de los postulados formulados a priori, como reafirmación de los modos de producción de conocimiento del paradigma de la modernidad y de la política colonial, alcanzamos algo del *desprendimiento* con el que estamos comprometidxs, como una apuesta ética y política que aspira a una construcción equitativa y simétrica de saberes con poderes de transformación.

Finalmente, este ejercicio y muy especialmente aquellos textos que escribieron lxs estudiantes sobre un aula hipotética e imaginada, nos mostraron que no por actualizar los espacios educativos conforme a los dictámenes neoliberales del esparcimiento, el multi-tasking, la gamificación de las actividades productivas, la individualización, el consumismo y la hiperestimulación rápida y empaquetada, el diseño aula dejará de responder a los sistemas de opresión. Un aula cómoda, colorida, tecnológica, flexible y desregulada como la descrita en algunos de los textos no necesariamente supera esa educación para la dominación que deshumaniza y reprime. Justamente porque hablamos de diseño ontológico, de la manera en que tanto la práctica del diseño como el despliegue de cosas diseñadas dentro de la vida cotidiana producen un modo de existencia (Norman Kiem, 2017), el desafío está en ocuparse de la ontología que se intensifica en la convivencia entre el diseño y lo diseñado.

Notas

1. Cuando el “diseño fue identificado como una fuente de valor hasta entonces subestimada dentro de la división industrial del trabajo, más particularmente como un mecanismo para dirigir el deseo y la percepción del valor” (Norman Kiem, 2017, pág. 33. *La traducción es nuestra*), al servicio de la producción y el consumo capitalistas.
2. Según Zulma Palermo “una trama de creencias instituidas como verdades desde la que se actúa y desde la que se conoce y organiza el mundo y la vida de los seres humanos y del planeta, un patrón de dominación global -antes imperial- pero siempre regido por la subordinación” (2010, pág. 47)
3. Para profundizar en la investigación que acompañó estas reflexiones ver: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/64618>
4. Entendida como modo de pensamiento instrumental y como actitud instrumentalizada para estar en el mundo.

Referencias

- Bello Ramírez, A. (2022). Un legado transgresor: bell hooks y las pedagogías del amor radical. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 132-158.
- 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. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Dorado, M. X. (2023). *Pedagogía de la interrupción para provocar el habla. Desbordes onto-epistémicos hacia unos diseños otros y disidentes*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- flores, v. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. En *Pedagogías Transgresoras II* (págs. 139-208). Bocavulvaria ediciones.
- Fry, T. (2009). *Design futuring. Sustainability, ethics and new practice*. New York: Berg.
- González, A. G. (2021). Políticas feministas de la animalidad. Decolonialidad, discapacidad y antiespecismo. *Instantes y azares. Escrituras nietzscheanas*, 123-146.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de metodología indisciplina (con comentarios de Henry Tantalean, Francisco Gil García y Dante Angelo). *Revista Chilena De Antropología*. doi:<https://doi.org/10.5354/rca.v0i23.15564>
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida. Conversaciones sobre humanidad, conocimiento y antropología*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Lugones, M. (Mayo de 2013). *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples*. Obtenido de Globalización: Revista Mensual de Economía, Sociedad y Cultura: <http://rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm>
- Noel, L.-A. (2020). Envisioning a pluriversal design education. *Design Research Society*, 68-78.
- Norman Kiem, M. (2017). *The coloniality of design*. Sydney: Western Sydney University.
- Palermo, Z. (2010). La universidad latinoamericana en la encrucijada decolonial. *Otros logos. Revista de estudios críticos*, 43-69.
- Quintana, L. (2020). *Políticas de los cuerpos. Emancipaciones desde y más allá de Jaques Rancière*. Barcelona: Herder Editorial.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Willis, A.-M. (septiembre de 2021). *Urmadicazine: The Big Leap p. 9-12*. Obtenido de The urmadic: <https://www.theurmadic.org/>
-

Abstract: This text presents an exercise in pedagogical experimentation carried out with a group of students from a university Visual Design program, as an attempt to interrogate the teaching-learning modes expressed in the material configuration of the classroom. We problematize the classroom from the perspective of ontological design and, through detailed inspections of what the designed classroom designs, we question the pedagogical model it embodies—one that, within disciplinary-oriented design, adheres to the modes of knowledge production of the modern paradigm and colonial politics, and to the forms of control and subjection of subjectivities implied in education, as promoted by an institutional design aligned with a normative ideal of the human.

We activated an educational practice that led to a mode of doing-classroom as a space for collective questioning, where the conversations and questions triggered over three sessions of the exercise brought us closer to a critique of the pedagogical technicism reinforced by educational infrastructure. By reconfiguring the classroom in a spontaneous and ephemeral way, we were redirecting institutional design in order to render visible its operativity as a device for the control of bodies and the subjection to the dominant societal project.

Keywords: Ontological design – education – classroom – disruption – pedagogical experimentation.

Resumo: Este texto apresenta um exercício de experimentação pedagógica com um grupo de estudantes de um curso universitário de Design Visual, como uma tentativa de interrogar os modos de ensino-aprendizagem que se expressam na configuração material da sala de aula. Problematizamos a sala de aula a partir da perspectiva do design ontológico e, por meio de inspeções minuciosas sobre o que a sala de aula projetada projeta, questionamos o modelo pedagógico ali presente — aquele que, no âmbito do design disciplinarmente orientado, se apegamos aos modos de produção de conhecimento do paradigma da modernidade e da política colonial, bem como às formas de controle e sujeição das subjetividades implicadas na educação, promovidas por um design institucional funcional ao ideal normativo do humano.

Ativamos uma prática educativa que resultou em um fazer sala de aula como espaço de questionamento coletivo, no qual as conversas e perguntas provocadas ao longo das três sessões do exercício nos aproximaram de uma crítica ao tecnicismo pedagógico reforçado pela infraestrutura educacional. Ao reconfigurar a sala de aula de forma espontânea e efêmera, estávamos redirecionando o design institucional para tornar visível sua operatividade como dispositivo de controle dos corpos e sujeição ao projeto de sociedade dominante.

Palavras-chave: Design ontológico – educação – sala de aula – ruptura – experimentação pedagógica.

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