

Desplazamiento del canon a través del relato: curaduría de textos decoloniales para el currículo de diseño gráfico de segundo año en Naarm/Melbourne*

Yaw Ofosu-Asare y Rebecca Ailís Nally⁽¹⁾

() La traducción del artículo al español fue realizada por Dra. Esp. Mariana Pittaluga*

Resumen: Este artículo examina cómo un curso de taller de diseño gráfico de segundo año y su lista curada de relatos operan conjuntamente como una intervención decolonizadora en la educación en diseño. Situado en Naarm/Melbourne, en Birrarung-ga¹, el trabajo se centra en las primeras cuatro semanas de *Storytelling through Design* (GRAP3071), donde los estudiantes realizan lecturas atentas de obras narrativas que se sitúan fuera de los cánones euroamericanos habituales en el aula y luego traducen esas lecturas en decisiones gráficas. En esta secuencia programática, los relatos son tratados como artefactos diseñados más que como contenidos ilustrativos, utilizando el ritmo, la estructura, la voz, el silencio y la responsabilidad relacional como puntos de partida para la tipografía, la composición, el ritmo visual, la jerarquía y la secuenciación.

La semana 1 introduce la soberanía lingüística y el mapeo relacional mediante ejercicios de constelación que posicionan a los estudiantes dentro de redes de portadores de relatos, comunidades y obligaciones. La semana 2 formaliza la lectura atenta como herramienta de diseño a través de la anotación estructurada y el intercambio entre pares. La semana 3 avanza hacia la producción colaborativa en taller, donde los grupos mapean la estructura y el léxico del relato, definen una comunidad destinataria específica y prototipan secuencias narrativas para su testeo entre pares. La semana 4 consolida y refina, con los grupos editando en función de la claridad, la precisión y la representación ética antes de la entrega. La Evaluación 1 funciona como la primera tarea de traducción, requiriendo que los grupos produzcan una secuencia narrativa interactiva de 15 a 20 cuadros y una breve fundamentación que explique cómo el relato seleccionado opera a través del ritmo, la estructura, la voz y el léxico para una comunidad definida. La lista curada abarca poesía, teatro, música, cine y documental, incluyendo obras de ALOK, Evelyn Araluen, Ngaiire, Nas y Efua Sutherland, junto con narrativas audiovisuales ghanesas.

Basándonos en la decolonización conceptual de Wiredu, el análisis de Fanon sobre lenguaje y reconocimiento, el *storywork* indígena y las pedagogías de liberación provenientes de tradiciones antiapartheid, sostenemos que la curaduría de relatos constituye una forma de construcción de canon que puede diseñarse con cuidado, rigor y responsabilidad. El artículo propone principios curriculares transferibles para educadores que deseen situar

los artefactos narrativos decoloniales en el centro del aprendizaje gráfico, en lugar de relegarlos a sus márgenes.

Palabras clave: pedagogía del relato - educación en diseño gráfico - canon - currículo decolonizador - lectura atenta - anotación - filosofía africana - soberanía lingüística

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 207]

(1) Ver CV en pág. 209

Introducción

Las obras, ideas y referencias que una disciplina trata reiteradamente como fundacionales hacen mucho más que preservar conocimiento. Configuran qué se recuerda, qué se legitima y qué llega a representar al campo en sí mismo. En la educación en diseño, estas selecciones suelen aparecer bajo las categorías de “fundamentos”, “historia” o “buenas prácticas”, donde las referencias euroamericanas, las infraestructuras editoriales y los mitos heredados de neutralidad se reinstalan una y otra vez como norma por defecto. El problema es que esas mismas referencias son reiteradamente tratadas como el centro del diseño. Con el tiempo, esa repetición modela aquello que los estudiantes perciben como importante, legítimo y digno de ser conocido, mientras que otras historias y modos de pensar son desplazados hacia los márgenes. Todo currículo cuenta una historia sobre lo que importa. La lista de lecturas que inaugura un curso de diseño, los ejemplos que pueblan una clase, las voces que se citan y las que no: no son disposiciones pasivas. Son artefactos diseñados que enseñan a los estudiantes, de manera silenciosa y persistente, qué conocimientos cuentan como conocimiento y qué modos de hacer cuentan como diseño. Este trabajo se inscribe en el campo de la investigación sobre enseñanza y aprendizaje (SoTL) y utiliza un caso específico de aula para examinar ese problema más amplio: un curso de taller de segundo año, Storytelling through Design (GRAP3071), dictado en el programa de diseño de RMIT en Naarm/Melbourne. El curso forma parte de la Licenciatura en Diseño Gráfico, anteriormente Licenciatura en Diseño (Diseño de Comunicación), y se describe en la guía de la asignatura como un curso troncal dentro de la especialización en Diseño de Experiencia, centrado en el uso estratégico de la narrativa en distintos contextos de diseño. También se ubica dentro de los Resultados de Aprendizaje del Programa (PLOs) y de la Asignatura (CLOs), que lo sitúan en la trayectoria formativa más amplia del estudiante. Muchos de estos PLOs y CLOs se alinean con la noción de “Práctica Responsable”, un marco que se ha constituido como una de las formas institucionales de evaluar la respuesta de la universidad a la Declaración Bundjil. Sin embargo, este curso en particular no incorpora esos PLOs o CLOs específicos. Esta ausencia lo convierte en un sitio relevante para el análisis SoTL, ya que permite examinar cómo prácticas

de diseño normativas o neocoloniales pueden seguir reproduciéndose cuando no existen estructuras explícitas de responsabilidad incorporadas al propio curso. Asimismo, plantea una pregunta pedagógica central para este trabajo: ¿cómo podrían emerger enfoques decoloniales o relacionales del relato en estas condiciones?

Este artículo presenta un argumento deliberadamente práctico. En lugar de intentar demostrar la decolonización a partir de resultados de aprendizaje, se centra en cómo el relato se organiza como pedagogía a través de la arquitectura curricular, el diseño de actividades y la estructura de evaluación durante las primeras cuatro semanas del semestre. Esas cuatro semanas se plantean en los materiales del curso como un andamiaje que comienza con “las historias de otros” e invita a los estudiantes a atender a la voz, el tiempo, la estructura narrativa y la afectividad como material de diseño, con la afirmación explícita de que “no existe un terreno neutral” en el relato. En la Evaluación 1, los estudiantes trabajan en grupos para seleccionar historias de una lista curada, analizarlas en profundidad y luego producir una breve secuencia narrativa diseñada de entre quince y veinte cuadros como respuesta. La expresión “desplazamiento del canon a través del relato” es deliberada. Un canon nunca es simplemente una lista de las mejores obras: es una tecnología de clasificación que produce jerarquías de valor, legitimidad y experticia (Mignolo & Walsh, 2018). Cuando los educadores en diseño seleccionan ejemplos, no solo ilustran principios; también señalan a los estudiantes qué voces merecen ser atendidas, qué métodos vale la pena aprender y qué mundos constituyen la dirección por defecto de la práctica del diseño.

La investigación sobre currículos y listas de lectura ha mostrado reiteradamente que estas no son meras herramientas administrativas. Son señales de valor y pertenencia, y a menudo reproducen relaciones de dominación si no se reformulan deliberadamente (Schucan Bird & Pitman, 2020). A ello añadimos un argumento específico del diseño: la curaduría de relatos puede ser tratada como un método de taller, donde los artefactos narrativos se convierten en motores para el aprendizaje de tipografía, composición, secuencia y ritmo, y donde la responsabilidad hacia el territorio y la comunidad se integra en las decisiones pedagógicas, en lugar de añadirse como un discurso moralizante. Utilizamos el término “arquitectura curricular” de manera intencional para señalar que lo que aquí se presenta no es simplemente una colección de materiales didácticos, sino una intervención estructural. La noción de arquitectura implica un diseño consciente del espacio y del flujo, de lo que se pone en primer plano y de lo que se retrae, de cómo el recorrido secuencial configura la comprensión.

El aporte de este trabajo excede la recomendación de “historias diversas” para la enseñanza del diseño. Demuestra cómo la curaduría de relatos, la lectura situada y responsable con el territorio, y la explicación secuencial pueden operar como una pedagogía de desplazamiento del canon en un taller de diseño gráfico. En lugar de tratar la narrativa como contenido a visualizar, el curso considera los artefactos narrativos como fuentes metodológicas, posicionando a los estudiantes para derivar el ritmo tipográfico, la jerarquía y el énfasis compositivo a partir del ritmo, el silencio, la voz y el léxico. Este artículo analiza el módulo inicial de cuatro semanas y la Evaluación 1. Entendemos estas primeras semanas como un espacio de transposición, en el que el curso abre las condiciones de aprendizaje mediante una cuidadosa autorización de textos decoloniales (Ansari et al., 2018). Nos

centramos en la primera evaluación como el momento en que dichas condiciones se reconfiguran en el taller (Schultz et al., 2018) a través de una metodología de lectura atenta, situada y estructurada.

Posicionalidad, lugar y colaboración

Escribimos desde y con el lugar, y tomamos con seriedad el problema de que los “reconocimientos del territorio” pueden convertirse en performances ritualizadas dentro de las universidades. Los materiales de enseñanza de la Semana 1 nombran este riesgo de manera indirecta al situar la “soberanía lingüística” y el “lugar” como anclajes conceptuales iniciales del curso, y al invitar a los estudiantes a considerar de dónde provienen las historias y a quiénes pertenecen. Entendemos esto como un compromiso pedagógico, no como un prefacio decorativo. Los materiales del curso lo explicitan: el trabajo con relatos es aquí relacional y responsable, y no existe un terreno neutral. Abordamos esta escritura como responsable frente al lugar, a las historias de desposesión y a la afirmación continua de la soberanía indígena, que configura lo que significa enseñar narrativas en tierras expropiadas. Rebecca Ailís Nally es una diseñadora, docente e investigadora basada en la práctica, no indígena, que vive y trabaja en las tierras, aguas y cielos no cedidos de Birrarung-ga (Naarm/Melbourne). Ciudadana irlandesa, con vínculos familiares con lutruwita/Trouwanna (Tasmania), desarrolla un enfoque relacional del diseño y cuenta con experiencia previa en proyectos de autodeterminación y construcción nacional en territorios no cedidos. Como coordinadora del curso GRAP3071, lideró el diseño y la implementación del currículo, incluyendo el desarrollo de la lista de relatos, la secuencia semanal de enseñanza y la consigna de la Evaluación 1 que estructura el módulo inicial.

Yaw Ofosu-Asare es un diseñador y docente ghanés que vive y trabaja en Australia, cuya investigación y docencia se centran en la educación en diseño decolonial, las filosofías africanas del conocimiento y la política de las interfaces culturales en los currículos contemporáneos de diseño. Participó como docente colaborador y coautor, incorporándose al curso a partir de un ofrecimiento de colaboración por correo electrónico y trabajando junto a Rebecca para fortalecer el encuadre decolonial del curso, las decisiones de curaduría de relatos y la traducción de los conceptos narrativos en prácticas de taller enseñables. La posicionalidad importa aquí por una razón que no es sentimental. La pedagogía decolonizadora no consiste únicamente en reemplazar contenidos. Implica transformar cómo se produce la autoridad en el aula, cómo se posiciona a los estudiantes en relación con el conocimiento y cómo los docentes asumen responsabilidad frente a las historias que habilitan su lugar de enseñanza. Esto supone reconocer nuestras diferentes proximidades respecto de la soberanía indígena y de las infraestructuras coloniales, al tiempo que se rechaza la ficción de que la responsabilidad puede resolverse únicamente a partir de la identidad.

En este sentido, el artículo se plantea como un ejercicio reflexivo de práctica situada, más que como una evaluación externa. Nuestro objetivo no es presentarnos como observadores neutrales, sino hacer visible la lógica del currículo, compartir los métodos pedagógicos

concretos que lo sostienen y señalar las tensiones institucionales y éticas que acompañan el trabajo de construcción de canon en el contexto universitario del diseño.

Trabajos relacionados: relato, listas de lectura y pedagogía del diseño

Las universidades suelen tratar las listas de lectura como una cuestión logística, pero la investigación ha demostrado que operan como una tecnología cultural. Determinan qué voces se vuelven “básicas”, qué textos se consideran “avanzados” y qué formas de expresión cuentan como conocimiento. El estudio de Schucan Bird y Pitman (2020) sobre listas de lectura en universidades del Reino Unido encontró evidencia sólida de que los currículos siguen estando dominados por autores blancos, varones y eurocéntricos, y que las listas de lectura a menudo no reflejan la diversidad de las comunidades estudiantiles. Trabajos más recientes plantean la diversificación de las listas no como una simple corrección representacional, sino como un espacio donde canon, subjetividad y poder institucional intra-actúan, configurando cómo puede materializarse la decolonización en la práctica (Bradley, 2023). Shahjahan et al. (2022) ofrecen una revisión comparativa de la decolonización curricular y pedagógica en distintas disciplinas, mostrando que la mayoría de las intervenciones se enfocan en interrumpir cánones e integrar alternativas a los paradigmas eurocéntricos, frecuentemente a través de la revisión de listas de lectura o la inclusión de contenidos no occidentales.

El relato es ampliamente reconocido como fundamental para la práctica del diseño, ya que configura cómo los diseñadores comunican ideas, estructuran experiencias de usuario y construyen narrativas en torno a productos, servicios e identidades. Gran parte de esta literatura concibe el relato como una técnica para mejorar la claridad, la empatía y el involucramiento, generalmente asumiendo un canon estable de textos y una posición interpretativa mayormente neutral. El digital storytelling ha recibido especial atención como método pedagógico para el desarrollo de alfabetizaciones multimodales y habilidades comunicacionales (Otto, 2021; Schmier, 2021), con trabajos recientes que destacan su potencial para fomentar el sentido de pertenencia y la participación equitativa en la educación superior (Thomas & Manalil, 2025). En estudios de arquitectura y diseño, el relato ha sido posicionado como una herramienta para el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación espacial (Lee et al., 2023). Sin embargo, buena parte de esta literatura trata el relato principalmente como contenido a comunicar o como técnica de involucramiento del usuario, más que como una estructura epistémica a través de la cual se organiza el conocimiento en diseño.

El problema es pedagógico. Investigaciones recientes en educación en diseño señalan una brecha entre el reconocimiento de la importancia del relato y la articulación de cómo puede enseñarse sistemáticamente como una capacidad proyectual. El trabajo de Parkinson (2025) plantea explícitamente la necesidad de una “pedagogía del relato para el diseño” y sostiene que el relato suele darse por supuesto más que enseñarse. Este artículo se diferencia al tratar la selección y la lectura de relatos como un trabajo epistémico de diseño.

En lugar de utilizar la narrativa como contenido para comunicar un concepto ya formado, el curso aquí analizado aborda los artefactos narrativos como sitios primarios de conocimiento gráfico, donde el ritmo, la estructura, la voz, la omisión y el léxico se convierten en las condiciones iniciales para la jerarquía tipográfica, el ritmo visual, la composición y la interpelación ética. En este sentido, la curaduría de relatos se configura como un espacio pedagógico de construcción de canon, y la enseñanza en taller como un método para hacer ese canon visible, discutible y susceptible de ser reconfigurado.

Marco teórico: decolonización conceptual, lenguaje e interrupción epistémica

Un enfoque decolonizador de la educación en diseño no puede lograrse mediante la incorporación de una semana dedicada a “voces diversas” ni mediante la inclusión superficial de referencias no occidentales en una lista de lecturas, mientras el centro epistémico permanece intacto. La decolonización, en su sentido sustantivo, cuestiona la suposición fundacional de que los sistemas de conocimiento occidentales son universales, neutrales y naturalmente centrales (Mignolo & Walsh, 2018; Smith, 2012). Implica que los educadores examinen cómo las instituciones de diseño reproducen relaciones coloniales a través de lo que enseñan, cómo lo enseñan y cómo determinan qué cuenta como conocimiento y práctica legítimos (Schultz et al., 2018; Abdulla et al., 2019). Para comprender qué está haciendo este currículo, nos apoyamos en tres líneas teóricas entrelazadas.

Wiredu y la decolonización conceptual

El proyecto de decolonización conceptual de Kwasi Wiredu, desarrollado a lo largo de varias décadas (Wiredu, 1980, 1995, 1996, 1998), ofrece un marco para comprender lo que está en juego cuando un currículo afirma decolonizarse. Wiredu sostiene que la colonización opera en el nivel de los conceptos, no solo de las instituciones, y que la decolonización requiere interrogar los marcos conceptuales a través de los cuales el conocimiento es interpretado y traducido. Para Wiredu, la decolonización en su sentido sustantivo implica despojar al pensamiento filosófico africano de todas las influencias indebidas derivadas del pasado colonial (Wiredu, 1995, p. 22). De manera crucial, su análisis se sitúa en el plano conceptual más que en el contenido. El problema no es únicamente que los pensadores africanos hayan sido excluidos de los programas de estudio, sino que los vocabularios conceptuales mediante los cuales se organiza el pensamiento suelen portar supuestos coloniales que permanecen invisibles precisamente porque se presentan como universales. Categorías como lo espiritual frente a lo físico, lo sobrenatural frente a lo natural y lo religioso frente a lo secular se tratan como descripciones neutrales de la realidad, cuando en realidad son marcos culturalmente situados que pueden distorsionar u ocultar modos africanos de pensamiento.

Este análisis tiene implicancias directas para la pedagogía del diseño. Términos como “audiencia”, “usuario”, “claridad”, “jerarquía” y “universal” circulan en la enseñanza del diseño como si fueran descriptores técnicos neutrales. El marco de Wiredu sugiere que estos conceptos pueden requerir, en sí mismos, una problematización. ¿Qué se entiende por “comunicación clara”? ¿Clara para quién? ¿Qué jerarquía de atención presupone una composición, y qué prácticas de lectura naturaliza? Esto es relevante para la educación en diseño porque el campo suele tomar conceptos de distintas culturas de un modo que puede derivar en extracción estética. El enfoque de Wiredu obliga a formular una pregunta más exigente: cuando invocamos conceptos como comunidad, relacionalidad o incluso “relato”, ¿de qué mundo conceptual estamos tomando prestado y qué se pierde o se distorsiona en esa traducción? En lugar de “aplicar” conceptos como Ubuntu o Sankofa como una ética decorativa, proponemos pensar la decolonización conceptual como una disciplina curricular: un modo de examinar la traducción, nombrar las relaciones de poder y resistir la apropiación extractiva.

Fanon sobre el lenguaje, el reconocimiento y la inteligibilidad

El análisis de Frantz Fanon en *Piel negra, máscaras blancas* (1952/2008) ofrece un marco complementario para comprender cómo el lenguaje y la inteligibilidad operan como espacios de poder. Fanon sostiene que “un hombre que posee un lenguaje posee, en consecuencia, el mundo expresado e implicado por ese lenguaje” (Fanon, 2008, p. 9). Para los sujetos colonizados, el dominio de la lengua del colonizador se convierte tanto en una condición de reconocimiento como en un espacio de alienación. El sujeto colonizado que habla un francés “correcto” es situado más cerca de la blancura, pero esta asimilación lingüística no logra superar la mirada racializada que continúa marcando el cuerpo negro como otro. El análisis de Fanon muestra que la inteligibilidad no es un logro técnico neutral: es una condición política que determina quién es escuchado, qué conocimientos cuentan y qué formas de hablar son consideradas legítimas.

Este planteo resulta directamente relevante para la educación en diseño gráfico, donde la “legibilidad” y la “lecturabilidad” suelen tratarse como parámetros universales. El marco de Fanon habilita la pregunta: ¿legible para quién? ¿legible según qué convenciones? Cuando a un estudiante de diseño se le enseña a construir una jerarquía tipográfica “clara”, también se lo está formando en la reproducción de determinadas normas de lectura que pueden implicar supuestos sobre qué audiencias son consideradas por defecto y cuáles son excepcionales. Fanon también describe la producción colonial de subjetividad, lenguaje y deseo, e insiste en que la decolonización no es una metáfora suave sino una reorganización del mundo. Tomamos en serio la advertencia de Tuck y Yang (2012) de que la “decolonización” suele ser domesticada en clave de inclusión, vaciada de sus demandas materiales. En el aula, esto implica resistir la tentación de tratar el relato decolonial como un simple reemplazo de contenidos “amables”. En cambio, lo abordamos como un problema metodológico: ¿qué operaciones pedagógicas interrumpen los cánones heredados y qué nuevas responsabilidades producen?

Educación popular y pedagogías de liberación

La arquitectura curricular que presentamos también se nutre del legado de la Educación Popular, movimiento pedagógico que emergió en Sudáfrica durante la lucha antiapartheid en la década de 1980. La Educación Popular fue definida como “un movimiento educativo, un vehículo de movilización política, una filosofía alternativa, o una combinación de las tres” (Motala & Vally, 2002, p. 174). Se apoyó fuertemente en Pedagogía del oprimido de Paulo Freire, obra prohibida por el régimen del apartheid pero que circuló clandestinamente entre activistas del movimiento de la Conciencia Negra (Vally, 2020). Este movimiento sostenía que la educación no podía separarse de la política y que el currículo era un espacio de disputa. Investigaciones históricas sobre la “educación popular para el poder del pueblo” muestran cómo el currículo se convirtió en un proyecto político orientado a reemplazar una educación para la explotación por una educación para la liberación (Mathebula, 2013).

No establecemos una equivalencia directa entre ese contexto histórico y un taller contemporáneo de diseño en una universidad australiana. Sí sostenemos que su insistencia en la educación como terreno en disputa permite comprender qué está en juego cuando se rediseña un canon. La secuencia pedagógica que describimos —que va desde la soberanía lingüística al mapeo relacional, y de allí a la lectura atenta y la traducción secuencial— puede entenderse como una instancia contemporánea de lo que Freire (1970/2005) denominó educación problematizadora. En lugar de concebir el conocimiento en diseño como un depósito que se transfiere de experto a novato, el currículo posiciona a los estudiantes para que produzcan comprensión proyectual a través de su implicación activa con relatos que demandan responsabilidad relacional. La lista de relatos no funciona como un banco de ejemplos para ser absorbidos pasivamente, sino como un conjunto de provocaciones que exige a los estudiantes situarse dentro de redes de poder y de obligaciones.

Trabajo narrativo indígena y responsabilidad relacional

Una tercera línea se vincula con la investigación sobre narrativas indígenas y storywork. El trabajo de Archibald (2008) concibe el storywork como una práctica ética y pedagógica basada en relaciones, responsabilidades y comprensiones holísticas del aprendizaje. Esto permite clarificar por qué el “relato” no es meramente contenido, sino un espacio vivo de obligaciones relacionales. Este énfasis en la obligación puede leerse también desde perspectivas de la relacionalidad que conciben el conocimiento como basado en vínculos y en el territorio, portador de responsabilidades que exceden lo humano e incluyen relaciones multiespecie (Tynan, 2021). Desde esta perspectiva, la agencia narrativa del lugar está intrínsecamente ligada a la responsabilidad relacional: los relatos no solo se cuentan sobre el lugar, sino que se sostienen con el lugar y responden a él en relaciones continuas. La discusión de Lee y Tran (2016) sobre estructuras familiares y autoridad institucional aporta otro punto de entrada, al destacar cómo la toma de decisiones comunitarias y la autoridad se configuran a través de relaciones de parentesco, en lugar de formas institu-

cionales abstractas. En el contexto de la pedagogía del relato, esto permite comprender la “comunidad” como una estructura viva para el relato, que define quién puede narrar, escuchar, portar y responder.

Esto también refuerza la insistencia inicial del curso en el lugar y la soberanía lingüística como fundamentos para la lectura y la respuesta a los relatos. Cuando el curso posiciona las historias como pertenecientes a territorios y comunidades —y no como contenidos libremente disponibles—, se apoya en concepciones indígenas del conocimiento como relacional y responsable. Esta orientación se alinea con enfoques pluriversales del diseño y la creación de mundos (Escobar, 2018), así como con desarrollos más recientes que entienden la relacionalidad como una condición organizadora para diseñar y habitar de otro modo (Escobar, Osterweil & Sharma, 2024).

Método y materiales

Este artículo se inscribe en una perspectiva reflexiva de práctica situada, basada en el análisis de documentos curriculares. Como docentes que diseñaron e implementaron el curso, abordamos los documentos de la asignatura como artefactos diseñados que codifican valores pedagógicos, supuestos sobre los estudiantes y definiciones acerca de qué se considera conocimiento.

Nuestros materiales principales son documentos internos de enseñanza del curso GRAP3071 Storytelling through Design: la Guía de la asignatura Parte A, que establece la descripción del curso, los resultados de aprendizaje y la estructura de evaluación; el esquema del módulo correspondiente a las semanas 1 a 4; las guías de enseñanza específicas para la Semana 1 y la Semana 2; la consigna de la Evaluación 1, que detalla los entregables, criterios, secuenciación a lo largo de las semanas y encuadre ético; y la lista curada de relatos presentada como guía para docentes.

A lo largo del artículo describimos estos documentos y retomamos su lenguaje, escribiendo desde una posición de autores-practicantes que diseñaron este material y que, por lo tanto, pueden dar cuenta de sus intenciones de manera directa. (Figura 1).

Figura 1: Materiales de enseñanza provistos como un “kit de clase”, tal como se ilustra en las diapositivas de briefing para el equipo docente. Los materiales incluyen una planificación de clase, tarjetas de lectura atenta con introducciones a los relatos, versiones físicas de las historias y materiales para el trabajo en taller.

(Ver figura en p. 90)

No presentamos en este artículo trabajos de estudiantes, reflexiones estudiantiles ni resultados de evaluación. El objetivo no es medir el impacto, sino hacer legible la arquitectura de la enseñanza para que otros educadores puedan adaptarla, criticarla y mejorarla. Esta decisión es también de carácter ético. La pedagogía decolonial exige cautela frente a la extracción de narrativas estudiantiles o de experiencias culturales como datos de investigación sin un consentimiento y un contexto claramente definidos.

Este enfoque presenta limitaciones que deben ser explicitadas. Las afirmaciones que realizamos refieren a intenciones curriculares, requisitos de evaluación y estructuras pedagógicas, no a aprendizajes estudiantiles verificados. Cuando sostenemos que el currículo posiciona a los estudiantes para desarrollar determinadas comprensiones, describimos aquello que la secuencia didáctica habilita y lo que la evaluación exige, no aquello que los estudiantes efectivamente alcanzan. Un estudio posterior podría ampliar este trabajo mediante observaciones en el aula, entrevistas a estudiantes y análisis de sus producciones.

Contexto del curso

GRAP3071 Storytelling through Design se inscribe en la Licenciatura en Diseño Gráfico de RMIT University, un programa que prepara a los estudiantes para la práctica profesional en áreas como el branding, el diseño de experiencia y la comunicación visual. El curso se dicta en segundo año como componente obligatorio de la especialización en Diseño de Experiencia y como materia electiva en la orientación de Branding. Tiene una carga de 12 créditos y se desarrolla semanalmente en sesiones de taller de dos horas y media a lo largo de un semestre estándar de doce semanas.

El curso utiliza un sistema de evaluación no numérico (PX/NN), lo que implica que todos los criterios de evaluación deben ser satisfactorios para aprobar. Este modelo posee una relevancia pedagógica, ya que desplaza el foco de la competencia hacia el cumplimiento de un estándar compartido de responsabilidad, claridad y compromiso. Los estudiantes que no alcanzan los criterios en su primera entrega reciben una instancia de devolución y la posibilidad de reentregar, lo que posiciona la evaluación como un proceso formativo y dialógico, más que como un juicio final.

En este marco, el curso aborda el relato como un modo de indagación proyectual a través del cual el sentido se construye en relación. Se invita a los estudiantes a atender a las formas en que la narrativa participa en la construcción de perspectivas, en la circulación del poder y en las condiciones a través de las cuales el sentido de pertenencia se experimenta, negocia o se niega en formas visuales, espaciales y participativas. Los materiales iniciales de enseñanza establecen el relato como un espacio relacional de análisis, donde el diseño media en cómo personas, territorios, historias y públicos entran en contacto y se constituyen en relación. Esta orientación pedagógica se sostiene en la pregunta guía del curso: ¿Cómo puede el diseño narrativo revelar poder, perspectiva y pertenencia?

Figura 2: Las diapositivas de la Semana 1 introducen a los estudiantes en la pregunta guía del curso y en los métodos que organizan el currículo de doce semanas. Se pone el foco en la primera evaluación, que permite a los estudiantes comprender cómo funcionan los relatos antes de producir los propios. (Ver figura en p. 92)

El arco de cuatro semanas: diseño del Módulo 1

El módulo inicial se estructura como un arco de cuatro semanas que conduce a los estudiantes desde el primer encuentro con relatos no familiares hasta la producción de una pieza diseñada que comunica su análisis a una comunidad específica. La presentación del módulo se abre con una afirmación de encuadre: “En este primer módulo, comenzarán con historias de otros. Aún no contarán las propias. En cambio, se detendrán a observar cómo otros narradores lo han hecho”. Esta orientación es significativa, ya que cuestiona la idea de que la pedagogía del relato deba comenzar necesariamente con la narrativa personal. En su lugar, posiciona a los estudiantes, en primera instancia, como lectores y analistas, aprendiendo a comprender cómo funcionan los relatos antes de intentar producirlos. El esquema también incluye una cita de Édouard Glissant —“Construyo mi lenguaje con piedras”— que señala un compromiso con el lenguaje entendido como algo que se produce en relación, moldeado por el contacto, la restricción y las historias materiales del territorio. La poética de Glissant concibe el lenguaje como sedimentado y archipelágico, formado a partir de encuentros más que de orígenes puros, y su insistencia en la opacidad ofrece una ética relevante para la posición de este módulo frente a relatos no familiares. En este marco, la cita funciona como una consigna de taller: construir lentamente, atender a aquello que resiste la traducción inmediata y permitir que los materiales del relato —incluyendo el lugar, el ritmo, los protocolos y el léxico— establezcan las condiciones de lo que puede producirse. Asimismo, se explicita que no se busca excluir completamente a narradores euroamericanos. El objetivo es desestabilizar la autoridad por defecto, de modo que, cuando aparece una referencia euroamericana, lo haga como una elección situada dentro de un campo relacional más amplio, y no como la base implícita que organiza todo lo demás.

Semana 1: relatos, lugar y soberanía lingüística

La Semana 1 establece la posición epistémica del curso: los relatos son concebidos como artefactos vivos que pertenecen a territorios y comunidades, y se invita a los estudiantes a reconocer cómo las palabras portan territorio, cultura y poder. El taller comienza introduciendo la soberanía lingüística como un problema de diseño, más que como una cuestión exclusivamente lingüística, y se desplaza inmediatamente hacia un ejercicio de mapeo relacional. Los estudiantes seleccionan un relato de la lista curada, identifican léxico vinculado al territorio y al poder, y construyen una constelación que mapea portadores del relato, comunidades, instituciones, elementos no humanos y a sí mismos, atendiendo explícitamente a dónde se sitúa el poder y quiénes están ausentes o silenciados. Este primer movimiento altera el inicio habitual del taller. En lugar de comenzar con herramientas, plantillas o principios formales, se inicia desde la localización y la responsabilidad. Se trata de un gesto decolonial en tanto rechaza la ficción de que el diseño se produce desde ningún lugar.

Figura 3: La primera consigna para abordar los relatos es intencionalmente accesible. Se pide a los estudiantes que presenten una síntesis general de tres tarjetas de historias que hayan seleccionado. (Ver figura en p. 93)

Para que este movimiento inicial sea abordable, el proceso de mapeo se introduce como una secuencia y no como una exigencia de comprensión total inmediata. Los estudiantes comienzan con una pregunta fundamental de lectura atenta: ¿cuál es la idea general del relato? Este primer paso los invita a permanecer en el movimiento central, la tensión o la propuesta de la historia, antes de avanzar hacia un análisis relacional más amplio. Desde el punto de vista pedagógico, esto genera un punto de entrada progresivo, permitiendo que los estudiantes ganen confianza en la lectura antes de trazar las constelaciones más complejas de lugar, poder y responsabilidad que el curso propone identificar.

En términos pedagógicos, esto reorganiza el punto de partida habitual del diseño gráfico. En lugar de comenzar desde recursos formales asumidos como neutrales, el curso inicia desde la relación y la responsabilidad, construyendo una comprensión en la que la interpretación y la producción formal son inseparables de la ética de la interpelación. El método de constelación funciona como un rechazo temprano a la lectura extractiva, ya que exige a los estudiantes considerar quién porta el relato, qué obligaciones conlleva y cómo el diseñador se posiciona dentro de un campo más amplio de relaciones. Este mapeo también se convierte en un ejercicio preliminar para pensar jerarquía, adyacencia, ritmo y énfasis. Un relato ya es una composición. Ya tiene ritmo. Ya tiene espacio negativo. Se invita a los estudiantes a reconocerlo antes de “diseñar” cualquier cosa.

Este enfoque puede leerse a la luz del llamado de Wiredu a la decolonización conceptual, que implica no solo incorporar materiales alternativos, sino también interrogar los vocabularios conceptuales que organizan qué se considera conocimiento. En la práctica, el énfasis de la Semana 1 en el léxico y la soberanía lingüística lleva a los estudiantes a cuestionar términos heredados del diseño como “audiencia”, “neutral” y “universal”, y a reconocer que la nominación y la categorización son, en sí mismas, espacios de poder. Cuando un taller de diseño comienza preguntando “¿qué significa leer en un territorio no cedido?” y “¿qué implica leer relatos que pertenecen a comunidades específicas?”, está invitando a los estudiantes a problematizar los supuestos conceptuales que suelen estructurar la lectura y el diseño. No se trata de enseñar Ubuntu como un eslogan, sino de enseñar una disciplina de interpretación relacional.

Semana 2: la lectura atenta como práctica de diseño

La Semana 2 formaliza la lectura atenta como un método de diseño replicable. Se indica explícitamente a los estudiantes que no se apresuren a la composición, sino que se detengan en las palabras, los silencios y el tono, practicando una observación reflexiva en pequeños grupos. La guía docente plantea de manera directa una idea provocadora:

la lectura atenta puede constituir una práctica de diseño. Se enfoca en tipos de lectura que los diseñadores suelen evitar por considerarlos lentos, literarios o “no visuales”. En cambio, se los posiciona como herramientas para el desarrollo del juicio proyectual. Se invita a los estudiantes a prestar atención a la estructura del relato, el punto de vista, el ritmo, la repetición, la metáfora y el silencio, y a tratar estos elementos como indicios para construir énfasis tipográfico, ritmo compositivo y secuenciación narrativa.

El taller utiliza una rutina estructurada que va desde la idea general, a la anotación, luego al lenguaje y la estructura, y finalmente a la experiencia de lectura del propio estudiante. A continuación, los estudiantes externalizan sus interpretaciones mediante rápidos pósters de lectura en formato A4, los comparten en el aula y son guiados para reconocer las diferencias en las lecturas como evidencia de que la interpretación es posicional y no universal. Investigaciones sobre anotación social sugieren que la anotación colaborativa puede favorecer la comprensión y el pensamiento crítico, y que puede transformar la lectura en un proceso visible y dialógico, en lugar de una prueba privada de inteligencia (Morales, 2022; Kalir & García, 2021). En este marco, la anotación no se entiende como una habilidad genérica de alfabetización, sino como un método de diseño: una forma de identificar ritmo, cadencia, voz y silencio, y luego traducir estas cualidades en decisiones tipográficas y compositivas.

El análisis de Fanon sobre cómo el lenguaje media el reconocimiento y el poder permite profundizar lo que está en juego en este método. La lectura atenta no se limita aquí a la comprensión, sino que constituye un entrenamiento en la producción de condiciones de inteligibilidad: cómo estas se generan, se regulan y se naturalizan, también en la educación en diseño (Fanon, 1963). Al exigir que los estudiantes reconozcan su propia posición de lectura, el currículo interrumpe la ilusión de un intérprete neutral y plantea la legibilidad como una condición política y relacional, más que como un estándar universal. Esto resulta especialmente relevante para el diseño gráfico, ya que la jerarquía, el ritmo y la “claridad” tipográfica no son inocentes: con frecuencia reproducen las normas de aquellas audiencias que los diseñadores han sido formados para considerar como referencia por defecto.

La Semana 2 también explicita las restricciones éticas del curso. Se solicita a los estudiantes trabajar con “historias de otros”, pero no con el objetivo de imitarlas o apropiarse de ellas. La intención es desarrollar una respuesta respetuosa que reconozca qué hace el relato y qué obligaciones implica.

Figura 4: En la Semana 2, se ofrece a los estudiantes un ejemplo de póster de lectura atenta y se les da tiempo para recorrer cada etapa: desde la idea general, pasando por la anotación, el análisis del lenguaje y la estructura, hasta la localización de su propia lectura. (Ver figura en p. 95)

El testimonio reflexivo como práctica pedagógica

El uso de la expresión “testimonio reflexivo” en el currículo merece ser profundizado, ya que remite a una orientación pedagógica específica que se diferencia de las prácticas habituales de revisión o crítica entre pares. En la investigación indígena y en los enfoques

informados por el trauma, testimoniar no es lo mismo que observar. Testimoniar implica estar presente ante la experiencia de otro de una manera que genera obligación ética (Archibald, 2008). No es una práctica pasiva, sino una que conlleva responsabilidad. Barkaskas y Gladwin (2021) definen el testimonio reflexivo como una práctica relacional que invita a sostener el espacio para las perspectivas de otros, incluso cuando difieren de las propias, y a reflexionar sobre los pensamientos y emociones que emergen de ese intercambio. Esta orientación también se vincula con enfoques indígenas y perspectivas informadas por la violencia que entienden el testimonio como metodología, enfatizando la responsabilidad frente a lo compartido y la atención a las condiciones que configuran la percepción y la interpretación (Hunt, 2018; Clark, 2016).

Figura 5: En la Semana 2, una vez finalizados los pósters de lectura atenta, se introduce a los estudiantes en la práctica del testimonio reflexivo. (Ver figura en p. 96)

Cuando los estudiantes comparten sus pósters de lectura y reconocen que sus interpretaciones difieren, están practicando una forma de testimonio que toma en serio la multiplicidad sin apresurarse a resolver las diferencias en un consenso. Esto resulta clave para una pedagogía decolonial, ya que una de las formas en que opera la epistemología colonial es mediante la imposición de una única interpretación correcta que trasciende las posiciones situadas. Cuando los estudiantes observan que sus lecturas difieren y que esas diferencias están atravesadas por la posicionalidad, se los está posicionando para comprender que el sentido se produce en el encuentro entre texto, lector y los contextos que cada uno aporta.

Semana 3: la transposición como método de taller

La Semana 3 marca el pasaje de la lectura individual a la producción colaborativa en taller. Es aquí donde el curso establece de manera más explícita el vínculo entre lectura y diseño. En este contexto, “transposición” nombra un desplazamiento deliberado de posición: los estudiantes se mueven entre distintos lugares (lector, intérprete, co-productor, emisor dirigido a una comunidad específica), comprendiendo que estas posiciones no son identidades fijas, sino que se producen en relación. En una pedagogía relacional, la transposición se convierte en un método para advertir cómo el “desde dónde hablo” se modifica a lo largo de las tareas, en interacción con otros, con los protocolos del relato y con las audiencias imaginadas.

La transposición también permite pensar la posicionalidad como una práctica continua de taller, y no como una declaración única. Gani y Khan (2024) advierten que las declaraciones de posicionalidad pueden operar como actos performativos que refuerzan jerarquías y recentran la autoridad, incluso cuando se presentan como ejercicios reflexivos. Del mismo modo, Alcoff (1991) subraya que la “ubicación” tiene efectos epistémicos, aun cuando sea compleja, múltiple y móvil. En la Semana 3, la transposición se materializa a través de re-situaciones reiteradas, de modo que los estudiantes deben reconocer qué

cambia en su autoridad interpretativa y asumir cómo ese desplazamiento incide en lo que producen y en lo que afirman.

La consigna de evaluación organiza esta semana en torno al análisis grupal de relatos, donde los estudiantes trabajan colectivamente para mapear la estructura narrativa y el léxico, definir una comunidad destinataria específica y comenzar a prototipar secuencias narrativas de entre 15 y 20 cuadros. El pasaje del trabajo individual al grupal es pedagógicamente significativo, ya que obliga a los estudiantes a negociar interpretaciones, argumentar sus lecturas y arribar a decisiones compartidas sobre qué enfatizar y qué omitir. Este proceso de negociación enseña, en sí mismo, algo fundamental sobre el relato: que toda narración implica selección, énfasis y dirección, y que estas decisiones conllevan una dimensión ética.

La secuencia de evaluación establece que los grupos deben testear la claridad de sus propuestas con sus pares durante las semanas 2 y 3. Este testeo no es un refinamiento opcional, sino un paso obligatorio integrado a la estructura de evaluación. Los estudiantes presentan borradores de sus secuencias a compañeros que no trabajan sobre el mismo relato, y recogen devoluciones acerca de si la secuencia logra explicar cómo funciona la historia. Esto genera un circuito de retroalimentación que prioriza la capacidad explicativa por sobre la mera apariencia estética. Si los pares no pueden seguir la lógica de la secuencia, o si las decisiones visuales no comunican los dispositivos narrativos analizados, el trabajo aún no está listo para ser entregado, independientemente de su nivel de acabado formal.

En los talleres de la Semana 3, el movimiento pedagógico central consiste en insistir en que la secuencia digital debe estar guiada por una decisión de lectura. La secuencia no se evalúa principalmente por su acabado estético, sino por la coherencia en la traducción de los rasgos narrativos en decisiones de diseño. Desde una perspectiva pedagógica, la Semana 3 puede leerse a partir de la noción de “pedagogía distintiva” de Shulman (2005). La enseñanza en taller suele transmitir valores a través de la crítica y la producción, pero esos valores solo se vuelven visibles cuando el curso explicita sus criterios. Si la forma distintiva del diseño se reduce a “producir rápidamente un artefacto visual pulido”, los estudiantes aprenden que la velocidad y el acabado son los valores centrales. La Semana 3 altera deliberadamente esta lógica, colocando la interpretación y la responsabilidad en el centro del proceso.

Figura 6: En la Semana 3, los estudiantes comienzan a pensar en el lenguaje gráfico y en cómo pueden transponer los relatos para una comunidad definida. (Ver figura en p. 98)

Semana 4: consolidación, entrega y devolución

La Semana 4 se organiza como una instancia de consolidación. Los grupos revisan y editan sus secuencias en función de la claridad, el orden correcto y la representación precisa de los dispositivos narrativos. La consigna de evaluación específica que los estudiantes deben asegurar que todas las piezas sean coherentes, estén correctamente secuenciadas y que la secuencia explique de manera visible cómo funciona el relato. Este énfasis en la “representación precisa” es significativo, ya que posiciona la evaluación no como una

instancia de expresión creativa libre, sino como una tarea explicativa en la que la fidelidad al relato original es fundamental. Se les pide a los estudiantes que enseñen a otros cómo funciona una historia, lo que implica comprenderla adecuadamente antes de traducirla.

Los requisitos de entrega son deliberadamente mínimos: un único archivo en Figma o un PDF interactivo que contenga la secuencia de 15 a 20 cuadros, acompañado de una breve fundamentación. Esta restricción evita la expansión innecesaria del trabajo y mantiene el foco en el objetivo de aprendizaje central. La estructura de evaluación PX/NN implica que los grupos alcanzan o no un nivel satisfactorio en todos los criterios. Si una entrega no cumple con los requisitos, se activa una instancia de devolución personalizada. Los estudiantes se reúnen con el docente para discutir qué aspectos deben fortalecerse y se les brinda la posibilidad de reentregar. Este formato posiciona la evaluación como un diálogo formativo y genera condiciones para que quienes enfrentan dificultades con materiales no familiares reciban acompañamiento específico, en lugar de ser simplemente desaprobados.

Una dimensión clave de la Semana 4 es la devolución entendida como práctica pedagógica. En una pedagogía decolonial, la evaluación puede reproducir fácilmente formas de disciplina colonial a través de normas punitivas. El sistema PX/NN no es automáticamente decolonial, pero puede reducir la lógica competitiva y permitir una mayor atención a los procesos y la reflexión. En esta instancia también se intensifica una pregunta crítica: ¿qué constituye una “respuesta respetuosa” en diseño gráfico, especialmente al trabajar con narrativas indígenas, negras, queer o diaspóricas? Aquí, la decolonización conceptual de Wiredu se vuelve una herramienta práctica. Invita a preguntar no solo “¿de qué trata este relato?”, sino “¿en qué mundo conceptual se inscribe este relato y qué ocurre cuando lo traducimos a nuestro propio lenguaje de diseño?”. Esta pregunta no exige que los estudiantes se conviertan en expertos en la cultura de otros, sino que desarrollen una disciplina en torno a sus propios supuestos.

Evaluación 1: transposición de dispositivos narrativos en secuencia diseñada

La Evaluación 1 funciona como la tarea inaugural de transposición del curso. La consigna establece que el objetivo es ayudar a los estudiantes a reconocer los territorios en los que habitan los relatos, en lugar de tratarlos como contenidos deslocalizados. Los grupos producen una secuencia narrativa digital interactiva de 15 a 20 cuadros que explica cómo funciona un relato seleccionado para una comunidad específica, a través de dispositivos como metáfora, repetición, ritmo, humor y silencio, así como mediante elementos léxicos que portan significado, lugar y relación. La breve fundamentación requiere que los estudiantes expliquen por qué ciertos principios narrativos resultan adecuados para la comunidad destinataria, reforzando la idea de que leer y encuadrar relatos son actos de interpelación situada.

La consigna también operacionaliza la dimensión ética al exigir atención a los protocolos culturales y a la diferencia entre apropiación y respuesta respetuosa. Este punto es clave, ya que posiciona el respeto no como una intención individual, sino como una restricción

de diseño. Al exigir que los estudiantes enseñen la estructura de un relato a otros, la evaluación desplaza el relato desde la apropiación estética hacia una comunicación responsable. El formato secuencial introduce una dimensión temporal que convierte el ritmo y la jerarquía en consecuencias de la estructura narrativa, más que en decisiones meramente estilísticas. La exigencia de reconocer el territorio en la entrega refuerza, además, que el relato se produce en un lugar, y no en abstracción.

El uso de un sistema de evaluación PA/XX en lugar de calificaciones numéricas también tiene implicancias pedagógicas. Este modelo puede desplazar el foco desde la competencia hacia el cumplimiento de un estándar compartido de responsabilidad, claridad y compromiso. Esto incide en la forma en que los estudiantes asumen el riesgo. Un currículo que busca desplazar el canon suele requerir que los estudiantes trabajen con materiales no familiares y confronten su propia posicionalidad, lo que puede generar incomodidad. En un sistema altamente competitivo o punitivo, es probable que los estudiantes se refugien en soluciones formales seguras, evitando el trabajo relacional más complejo que el curso propone. Un modelo PA/XX puede favorecer un aprendizaje orientado al proceso, aunque no lo garantiza automáticamente.

La lista curada de relatos como canon local

Una de las tesis centrales de este artículo es que la lista de relatos no es un complemento, sino una infraestructura curricular. Configura aquello que los estudiantes aprenden a percibir, a valorar y a traducir en forma de diseño. La lista curada se presenta como una guía de enseñanza para los docentes antes del inicio del semestre. Permite que el equipo docente se familiarice con las obras, indica qué textos son opcionales e invita explícitamente a aprender junto con los estudiantes. En este sentido, los docentes no son posicionados como expertos, sino como participantes en un proceso de aprendizaje compartido.

Figura 7: Portadas de la guía docente de la lista curada de relatos. (Ver figura en p. 100)

La guía también sitúa la curaduría en términos relacionales. Es posible trazar conexiones entre el equipo docente y las obras seleccionadas, haciendo visible quién enseña, desde dónde y por qué determinadas elecciones sostienen los hilos temáticos y metodológicos a los que el taller retorna a lo largo del semestre. Esta formulación no es casual: desplaza la posición docente desde la experticia hacia la co-lectura, lo cual resulta fundamental cuando se enseña a través de diferencias culturales y epistémicas. Asimismo, pone en primer plano la curaduría como trabajo y como responsabilidad. Cuando los docentes reconocen que no son expertos en todos los universos narrativos representados, se habilita un espacio para que los estudiantes aporten sus propios saberes culturales, al tiempo que aprenden a vincularse respetuosamente con relatos que no les pertenecen.

La lista también rechaza una definición restringida de “texto”. Incluye un juego de estrategia y resolución de problemas sobre migraciones humanas antiguas a través de territorios marítimos que aborda explícitamente las lógicas de la colonización; un álbum de 2021 que explora el parentesco, el amor, la migración y la herencia de Papúa Nueva Guinea a través de una composición musical en capas; dos volúmenes de poesía bilingüe concebidos como una única publicación, situados entre el arte conceptual, los memes y fragmentos de diario; una canción de 2011 en primera persona que sostiene que la vida no puede comprarse, planteada como un himno anticomodificación sobre territorio, memoria y resiliencia; una obra teatral cómica que reimagina a Ananse en un contexto ghanés contemporáneo, retomando tradiciones narrativas akan, música y participación del público; una colección de poesía premiada en 2021 que desestabiliza mitos coloniales y los reconfigura desde la soberanía aborígen y la experiencia vivida; una comedia romántica ghanesa-alemana que utiliza el humor y escenas cotidianas para explorar rituales funerarios, trabajo, clase y expectativas en transformación; un especial de stand-up que combina humor e improvisación para abordar género, duelo, corporalidades, ciencia y vida trans como una conversación en vivo con la audiencia; un documental que recorre el activismo y el arte de las Primeras Naciones a través de entrevistas, material de archivo y performance; un tema de rap de 1994 considerado un hito en la narración espacial; y un recetario de 2019 que traza generaciones mediante recetas, fotografías y relatos, configurado como una narrativa de migración a través del ritual doméstico.

Incluso este breve catálogo permite advertir el desplazamiento en juego. La lista no se limita a incorporar voces marginales a un canon dominante, sino que trabaja con artefactos narrativos que ya abordan la colonización, la migración, la soberanía, el género, la clase y el territorio, y los posiciona como fuentes legítimas de método en diseño. Por ello, nuestra afirmación central no se reduce a que “la diversidad importa”. Se trata de una afirmación metodológica: estos relatos funcionan como laboratorios de diseño en los que los estudiantes desarrollan principios gráficos a partir de su interacción con materiales que exigen responsabilidad relacional. La lista no es antioccidental como una simple inversión, sino pluriversal (Escobar, 2018). Sitúa la soberanía indígena, las narrativas queer, la memoria diaspórica, los universos narrativos africanos y del Pacífico, y las narrativas de migración doméstica en un mismo espacio pedagógico, no como “temas especiales” o “agregados diversos”, sino como el material central a partir del cual se busca construir conceptos de diseño.

¿Qué enseña cada artefacto?

Cada relato de la lista curada ofrece a los estudiantes algo específico para analizar y traducir. Sin embargo, desde una perspectiva relacional, no afirmamos conocer de antemano qué enseñará cada artefacto en el aula; más bien, identificamos un conjunto de aprendizajes clave que la curaduría busca habilitar, manteniéndonos abiertos a lo que emerge del encuentro, la interpretación y el intercambio. El juego de mesa enseña pensamiento sistémico y cómo las reglas mismas pueden operar como dispositivos narrativos que codifican

visiones de mundo. El álbum enseña capas y cómo múltiples elementos sonoros y líricos pueden construir significado acumulativo a lo largo de las pistas. Los volúmenes de poesía bilingüe enseñan cambio de código (code-switching) y cómo el diseño visual puede sostener múltiples lenguas y registros en tensión productiva. La canción anticomodificación enseña el estribillo y cómo la repetición construye fuerza retórica en el tiempo. La obra de Ananse enseña participación del público y cómo las tradiciones orales estructuran la producción colectiva de sentido. La colección de poesía enseña resignificación y cómo los relatos existentes pueden ser ocupados y redirigidos. La comedia romántica enseña ritmo y cómo el humor organiza la temporalidad en narrativas extensas. El especial de stand-up enseña improvisación y cómo la interpelación directa a la audiencia produce intimidad e inmediatez. El documental enseña archivo y cómo el material encontrado puede articularse en argumentos contemporáneos. El tema de rap enseña secuenciación espacial y cómo el desplazamiento por el territorio organiza la narrativa. El recetario enseña ritual doméstico y cómo la práctica cotidiana puede portar memoria intergeneracional.

Esta curaduría es intencional: cada relato se selecciona por los tipos de situaciones de aprendizaje que puede generar en el contexto del taller. Al mismo tiempo, el estudio no propone una única lección por texto. Se abren múltiples instancias de aprendizaje a medida que estudiantes y docentes se encuentran con los relatos desde distintas posiciones, negocian interpretaciones y toman decisiones de diseño en respuesta al diálogo en clase y a la interpelación de la audiencia. En ese sentido, la lista dispone condiciones para el aprendizaje, pero la pedagogía emerge en las relaciones que se configuran en torno a cada relato.

Dicho esto, una lista de relatos decolonial conlleva un riesgo: puede convertirse en un nuevo canon consumido como contenido, dejando intactas las relaciones de poder subyacentes. El trabajo de Bradley (2023) sobre listas de lectura y canon nos recuerda que diversificar no necesariamente transforma la autoridad institucional si no se atiende a cómo se produce la canonicidad y quién tiene la capacidad de decidir. Por ello, los materiales del curso enfatizan la curaduría y el aprendizaje conjunto, en lugar de pretender completitud. La lista es una invitación diseñada, no una autoridad definitiva.

Enseñar relato como diseño gráfico

La expresión “relato a través del diseño” puede convertirse fácilmente en un eslogan vacío. El módulo inicial evita esa vaguedad al vincular el relato con prácticas gráficas concretas. Una crítica frecuente a los enfoques decoloniales en el currículo es que permanecen en el plano retórico, gestual o limitados a reconocimientos territoriales que anteceden una práctica que continúa sin cambios (Tuck & Yang, 2012). La arquitectura curricular que presentamos ofrece algo más operativo: propone una secuencia de aula replicable por otros educadores que deseen enseñar el relato tanto como método gráfico como práctica ética. Esta secuencia puede entenderse como tres traducciones articuladas: del relato a la relación, de la relación a la lectura atenta, y de la lectura atenta a la explicación visual.

Del relato a la relación

La Semana 1 comienza situando los relatos como pertenecientes a un territorio y a una comunidad, e introduce la soberanía lingüística como una cuestión de diseño. La actividad de mapeo en constelación requiere que los estudiantes exterioricen las relaciones identificando quiénes y qué están conectados con el relato. El movimiento clave es que el estudiante forma parte del mapa. Esto es fundamental porque interrumpe la posibilidad de asumirse como un intérprete neutral situado por fuera de la red de relaciones del relato. Si el estudiante está en el mapa, está implicado. Su lectura no es un análisis desinteresado, sino un acto situado que tiene consecuencias sobre cómo se vinculará posteriormente con el relato.

De la relación a la lectura atenta

La Semana 2 formaliza la lectura atenta como una herramienta de diseño y propone a los estudiantes desacelerar, atendiendo al tono, los silencios y el ritmo, en lugar de avanzar directamente hacia la composición. El método es progresivo y específico: va desde la idea general a la anotación, luego a la estructura y finalmente a la experiencia de lectura. Los pósters en formato A4 funcionan como artefactos puente: producciones rápidas y de bajo riesgo que hacen visible el pensamiento sin la presión de una evaluación de alto impacto. Además, generan un archivo compartido de interpretaciones en el aula, habilitando la práctica del testimonio reflexivo.

De la lectura atenta a la explicación visual

Las semanas 3 y 4 avanzan hacia la producción colaborativa y la consolidación. La Evaluación 1 requiere que los estudiantes diseñen una secuencia narrativa digital que explique cómo funciona el relato para una comunidad específica. Es en este punto donde el relato se convierte, en el sentido más literal, en diseño gráfico. Los estudiantes deben decidir qué destacar, cómo secuenciar, cómo construir el ritmo y cómo traducir recursos como la repetición y el silencio en forma visual. El requisito de entre 15 y 20 cuadros es pedagógicamente intencional: obliga a pensar en términos temporales, evita que el análisis del relato se reduzca a una única pieza gráfica y dialoga con los formatos contemporáneos del diseño narrativo (pantallas, desplazamientos, diapositivas, secuencias interactivas). El desplazamiento del canon en este currículo no ocurre a través de declaraciones sobre la importancia de ciertas voces o de la “diversidad” como valor abstracto, sino mediante la exigencia de que los estudiantes practiquen la explicación proyectual en diálogo con esos relatos.

Nota sobre el término “stakeholders”

Una de las tensiones conceptuales del material es el uso del término “stakeholders”. En la Semana 1 se invita a los estudiantes a mapear actores involucrados, incluyendo relaciones multiespecie. En el ámbito del diseño profesional, el término “stakeholders” suele remitir a lógicas de gestión y a modelos de intervención potencialmente extractivos. En contextos decoloniales, puede reducir relaciones complejas a esquemas corporativos. Sin embargo, se opta por mantener el término como un espacio deliberado de problematización y aprendizaje. Su circulación en el ámbito profesional lo convierte en una categoría clave para analizar cómo se construyen las nociones de “parte interesada” y cómo se organiza la participación (Abraham, 2022).

Modificar el lenguaje mediante ajustes curriculares puede, en ciertos casos, neutralizar el conflicto y reducir las oportunidades de los estudiantes para ejercitar la crítica en relación con los términos que efectivamente encontrarán en la práctica profesional. En este sentido, el taller mantiene el concepto abierto a la interrogación, utilizando el malestar como recurso pedagógico (Boler, 1999; Arao & Clemens, 2013). Esto permite trabajar colectivamente sobre el lenguaje. La decolonización conceptual de Wiredu resulta aquí especialmente pertinente: los conceptos no son contenedores neutros, sino que portan historias. Una revisión decolonial más profunda implicaría desplazar el lenguaje hacia nociones como relaciones, obligaciones, portadores del relato o parentesco, según el contexto. Esto no es una preferencia terminológica, sino un cambio en la forma en que los estudiantes imaginan su responsabilidad. Un “stakeholder” puede ser gestionado; el parentesco no puede gestionarse sin violencia. El parentesco exige relación. Este es el tipo de refinamiento curricular que demanda la enseñanza decolonial: no solo transformar contenidos, sino también ejercer una disciplina conceptual rigurosa.

Movimientos prácticos transferibles

Dado que este artículo busca ser útil más allá de nuestro propio contexto de aula, resulta necesario explicitar con claridad qué es transferible y qué no lo es. Lo transferible no es la lista específica de relatos, sino el método: curar historias como artefactos diseñados, enseñar la lectura atenta como práctica de diseño, incorporar el lugar y la soberanía lingüística desde los primeros movimientos pedagógicos, exigir la traducción a forma mediante una tarea estructurada de transposición y hacer visible la responsabilidad a través de los criterios de evaluación y la escritura reflexiva. Lo no transferible es el lugar específico, las soberanías indígenas particulares y el contexto institucional concreto. Los educadores no pueden replicar “Birrarung-ga” en sus cursos y considerarlos decoloniales; deben comenzar desde el territorio en el que enseñan, desde las tierras en las que se sitúan y desde las necesidades de sus estudiantes.

- **Movimiento 1:** El currículo decolonial comienza con lectura situada y no con teoría universal. La Semana 1 se inicia desde el lugar y la soberanía lingüística, no como añadidos sino como fundamentos. Esto implica que los estudiantes practican la responsabilidad antes que el estilo.
- **Movimiento 2:** La lectura atenta puede enseñarse como juicio de diseño. La Semana 2 la plantea explícitamente como práctica proyectual, vinculando los dispositivos narrativos con decisiones tipográficas y compositivas. De este modo, la lectura deja de ser un desvío humanístico para convertirse en método de taller.
- **Movimiento 3:** La traducción debe evaluarse, no darse por supuesta. La tarea de secuencia digital obliga a los estudiantes a mostrar cómo el relato se convierte en forma. Es en este punto donde el relato deja de ser atmósfera y se convierte en diseño.
- **Movimiento 4:** La curaduría es construcción de canon, y construir canon implica responsabilidad. Los estudios sobre listas de lectura evidencian que estas configuran pertenencia y autoridad del conocimiento. Tratar las listas como artefactos diseñados permite hacer visible ese poder y, por lo tanto, cuestionarlo.
- **Movimiento 5:** La decolonización conceptual es una disciplina pedagógica, no un adorno teórico. El trabajo de Wiredu invita a interrogar los conceptos que utilizamos y las traducciones que realizamos. En el diseño curricular, esto implica revisar el propio lenguaje, los marcos de evaluación y los supuestos sobre qué es el diseño.
- **Movimiento 6:** Nombrar explícitamente la apropiación y los protocolos. La discusión sobre protocolos culturales y la distinción entre apropiación y respuesta respetuosa no es opcional ni complementaria: forma parte constitutiva de enseñar relato de manera responsable en un marco decolonial.
- **Movimiento 7:** Construir puentes entre interpretación y producción. Los pósters A4 de la Semana 2 funcionan como artefactos intermedios que evitan que los estudiantes separen la interpretación del diseño. Además, favorecen el aprendizaje colaborativo al hacer visibles y discutibles las lecturas individuales.
- **Movimiento 8:** La transposición como práctica relacional. La Semana 3 presenta la transposición como un desplazamiento que ocurre en relación: con los pares, con los protocolos del relato, con las preguntas docentes y con la comunidad destinataria. Los estudiantes transitan entre distintas posiciones (lector, intérprete, co-productor, emisor) y ejercitan la capacidad de reconocer cómo esas posiciones cambian según las relaciones que se establecen. La posicionalidad se convierte así en una dimensión que atraviesa decisiones, explicaciones y revisiones, sostenida como una forma continua de responsabilidad dentro del taller.

Discusión: posibilidades y riesgos

La arquitectura curricular aquí presentada realiza una contribución sustantiva a la decolonización de la educación en diseño porque no se limita a modificar contenidos, sino que altera el orden de las operaciones. Los estudiantes comienzan con relatos que se sitúan fuera de un canon euroamericano familiar, y estos se posicionan como fuentes primarias

de método. La secuencia de aula estructura el relato como una práctica de diseño basada en la responsabilidad relacional. La evaluación exige traducir el trabajo narrativo en una explicación visual dirigida a una comunidad específica, con atención explícita a los protocolos y a la distinción entre apropiación y respuesta respetuosa.

Este diseño abre diversas posibilidades. Ofrece a los docentes una forma de enseñar tipografía y composición a partir del ritmo y la voz, en lugar de apoyarse exclusivamente en el formalismo modernista. Brinda a los estudiantes una práctica estructurada de la responsabilidad, ya que la evaluación les exige considerar portadores del relato, comunidades destinatarias y protocolos. Propone un modelo de indagación compartida, en el que los docentes no necesitan asumir una posición de experticia absoluta sobre cada relato y donde se promueve el aprendizaje conjunto. Para instituciones que buscan trascender compromisos retóricos con la diversidad hacia transformaciones curriculares sustantivas, este modelo constituye un punto de partida.

Sin embargo, el currículo también conlleva riesgos que deben ser explicitados. Un primer riesgo es el del tokenismo a través de la curaduría. Una lista pluriversal puede convertirse en una vitrina de la diferencia en lugar de operar como un conjunto de métodos. Si los estudiantes abordan los relatos de manera superficial, buscando “elementos culturales” para incorporar en sus diseños, el currículo corre el riesgo de reproducir las lógicas extractivas que intenta interrumpir. Por ello, el énfasis en el léxico, la relación y los protocolos es fundamental: sin él, los relatos pueden ser consumidos como novedad cultural.

Un segundo riesgo es que la “responsabilidad hacia el lugar” se transforme en una fórmula ritual en lugar de una práctica pedagógica efectiva. Los documentos intentan contrarrestar esto al exigir que los estudiantes anclen sus notas en el territorio y al incorporar el mapeo en constelación que incluye al propio sujeto. No obstante, los documentos curriculares por sí solos no son suficientes. Es necesario que los docentes sostengan esta orientación en la práctica de aula. Un enunciado no basta si la enseñanza no lo encarna. Esto subraya la importancia de la formación docente y del desarrollo profesional continuo en marcos decoloniales.

Un tercer riesgo es la sobrecarga conceptual. Solicitar a los estudiantes que se involucren con nociones como soberanía, protocolo y crítica decolonial al mismo tiempo que desarrollan habilidades proyectuales puede resultar abrumador, especialmente cuando se trata de un primer acercamiento a estos marcos. Sin embargo, el currículo aborda este riesgo mediante su énfasis en el hacer concreto, la especificidad del método de lectura atenta y la traducción del análisis en una producción visual estructurada. No se les pide a los estudiantes resolver la colonialidad en cuatro semanas, sino analizar cómo funciona un relato y practicar una respuesta respetuosa frente a un caso específico.

Finalmente, existe un riesgo institucional más amplio. Incluso las intervenciones pedagógicas más sólidas se inscriben en programas que pueden reproducir jerarquías canónicas en otros espacios. Un estudiante puede completar este curso con una comprensión sofisticada del relato relacional y luego encontrarse con un taller tipográfico que presenta Helvetica como neutral y universal. Por ello, pensar la curaduría como construcción de canon resulta relevante más allá de una asignatura particular: permite a los docentes argumentar en favor de transformaciones curriculares a nivel de programa y visibilizar las políticas epistémicas que estructuran la formación en diseño.

Conclusión

El desplazamiento del canon en la educación en diseño no depende únicamente de qué textos se incluyen, sino de cómo se organiza el conocimiento, cómo se convoca a los estudiantes a asumir responsabilidad y cómo la lectura se transforma en método de diseño, más que en un requisito previo. El módulo inicial de *Storytelling through Design* ofrece un ejemplo concreto de cómo una lista curada de relatos y una evaluación cuidadosamente diseñada pueden reposicionar los artefactos narrativos como núcleos del aprendizaje gráfico. El curso comienza afirmando que los relatos están situados en el territorio y en la soberanía lingüística, enseña la lectura atenta como práctica de diseño basada en la atención, y exige la traducción en una secuencia narrativa diseñada. Se trata de un currículo que asume el relato como no neutral y utiliza esa no neutralidad para construir juicio proyectual, en lugar de reducirlo a un gesto moral.

La contribución teórica de este trabajo radica en poner en diálogo la decolonización conceptual africana con la pedagogía del diseño decolonial y el *storywork* indígena, no como una ética discursiva sino como una disciplina de traducción y responsabilidad. Este análisis se apoya en tradiciones filosóficas africanas que profundizan el sentido de la decolonización en la práctica. El proyecto de Wiredu nos recuerda que la tarea no consiste solo en incorporar contenidos alternativos, sino en interrogar los vocabularios conceptuales que organizan qué cuenta como conocimiento en la educación en diseño. El análisis de Fanon permite comprender cómo la inteligibilidad y la legibilidad están atravesadas por relaciones de poder, con implicancias directas en la enseñanza de la tipografía, la jerarquía y la “claridad”. La tradición de la Educación Popular en la lucha antiapartheid subraya que el currículo ha sido siempre un espacio de disputa política y que las alternativas emergen de prácticas concretas en contextos de lucha, más que de declaraciones abstractas.

Las investigaciones futuras podrían ampliar este trabajo en diversas direcciones: analizar producciones estudiantiles para evaluar cómo se traduce la lectura atenta en explicación visual; observar dinámicas de aula para comprender cómo los docentes gestionan las tensiones entre técnica y ética; realizar estudios comparativos en distintos contextos institucionales y culturales; o desarrollar análisis longitudinales que permitan identificar si los estudiantes trasladan estas orientaciones relacionales a su práctica posterior.

Escrito desde el interior del propio currículo que analiza, este artículo muestra cómo el relato puede estructurarse en el aula de diseño gráfico como una práctica decolonial de relación. Propone una arquitectura curricular para quienes buscan desplazar el canon mediante la reconfiguración de los actos de leer, interpretar y proyectar. Y sostiene que diseñar un currículo es, en sí mismo, una forma de práctica proyectual que requiere la misma responsabilidad relacional que se exige a los estudiantes. No hay neutralidad. El canon que enseñamos es el mundo que contribuimos a producir.

Nota

1. Naarm es el nombre tradicional en lengua Woiwurrung del territorio actualmente denominado Melbourne, y Birrarung-ga refiere al río Birrarung (Yarra), en tierras ancestrales del pueblo Wurundjeri de la Nación Kulin. Esta referencia reconoce el territorio y los saberes indígenas desde los cuales se produjo el trabajo.

Referencias

- Abdulla, D., Ansari, A., Canlı, E., Keshavarz, M., Kiem, M., Oliveira, P., Prado, L., & Schultz, T. (2019). A manifesto for decolonising design. *Journal of Futures Studies*, 23(3), 129–132. [https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23\(3\).0012](https://doi.org/10.6531/JFS.201903_23(3).0012)
- Abraham, K. J. (2022). Midcentury modern: The emergence of stakeholders in democratic practice. *American Political Science Review*, 116(2), 631–644.
- Alcoff, L. M. (1991). The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, 20, 5–32. <https://www.jstor.org/stable/1354221>
- Ansari, A., Kiem, M., Martins, L. P. de O., & Vieira de Oliveira, P. J. S. (2018). Three perspectives on decolonising design education. *PARSE*, (8).
- Archibald, J. (2008). *Indigenous storywork: Educating the heart, mind, body, and spirit*. UBC Press.
- Arao, B., & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. M. Landreman (Ed.), *The art of effective facilitation: Reflections from social justice educators* (pp. 135–150). Stylus Publishing.
- Barkaskas, P., & Gladwin, D. (2021). Pedagogical talking circles: Decolonizing education through relational Indigenous frameworks. *Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 20–38.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Bradley, L. (2023). Stories of the canon (stories of the self): Towards an intra-active decolonisation of higher education. *Studies in Higher Education*, 48(8), 1234–1248. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2202898>
- Clark, N. (2016). Red intersectionality and violence-informed witnessing praxis with Indigenous girls. *Girlhood Studies*, 9(2), 46–64.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press.
- Escobar, A., Osterweil, M., & Sharma, K. (2024). *Relationality: An emergent politics of life beyond the human*. Bloomsbury Visual Arts.
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Trans.). Grove Press. (Original work published 1952)
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)

- Gani, J. K., & Khan, R. (2024). Positionality statements as a function of coloniality: Interrogating reflexive methodologies. *International Studies Quarterly*, 68(2), sqae038. <https://doi.org/10.1093/isq/sqae038>
- Glissant, É. (1969). *L'intention poétique* [Poetic intention]. Éditions du Seuil.
- Hunt, S. (2018). Researching within relations of violence: Witnessing as methodology. In D. McGregor, J.-P. Restoule, & R. Johnston (Eds.), *Indigenous research: Theories, practices, and relationships* (pp. 282–295). Canadian Scholars.
- Kalir, R. H., & Garcia, A. (2021). *Annotation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11662.001.0001>
- Lee, E., & Tran, T. (2016). From boardroom to kitchen table: Shifting the power seat of Indigenous governance in protected area management—tebrakunna country. *Australian Aboriginal Studies*, (2), 81–93.
- Lee, K., Kang, E., & Park, E. J. (2023). Storytelling as a learning tool in creative education: A case study in an architecture design studio. *Thinking Skills and Creativity*, 48, Article 101274. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101274>
- Mathebula, T. (2013). People's education (for people's power): The practice of education for liberation in South Africa. *South African Journal of Education*, 33(1), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n1a633>
- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Morales, E. (2022). Using social annotation to construct knowledge with others. *Frontiers in Education*, 7, Article 857826. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.857826>
- Motala, S., & Vally, S. (2002). People's education: From people's power to Tirisano. In P. Kallaway (Ed.), *The history of education under apartheid 1948–1994* (pp. 174–194). Pearson Education.
- Otto, D. (2021). Digital storytelling as OER-enabled pedagogy: Sustainable teaching in a digital world. In D. Burgos et al. (Eds.), *HEAd'21: 7th International Conference on Higher Education Advances* (pp. 723–730). Universitat Politècnica de València.
- Parkinson, D. (2025). Towards a storytelling pedagogy for design. In *Proceedings of the 27th International Conference on Engineering and Product Design Education*. Design Society. <https://doi.org/10.35199/epde.2025.1102>
- Schmier, S. (2021). Using digital storytelling as a turn-around pedagogy. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 305–320. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1907637>
- Schucan Bird, K., & Pitman, L. (2020). How diverse is your reading list? Exploring issues of representation and decolonisation in the UK. *Higher Education*, 79(5), 903–920. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00446-9>
- Schultz, T., Abdulla, D., Ansari, A., Canlı, E., Keshavarz, M., Kiem, M., Martins, L. P. de O., & Vieira de Oliveira, P. J. S. (2018). What is at stake with decolonizing design? A round-table. *Design and Culture*, 10(1), 81–101. <https://doi.org/10.1080/17547075.2018.1434368>
- Shahjahan, R. A., Estera, A. L., Surla, K. L., & Edwards, K. T. (2022). 'Decolonizing' curriculum and pedagogy: A comparative review across disciplines and global higher education contexts. *Review of Educational Research*, 92(1), 73–113. <https://doi.org/10.3102/00346543211042423>

- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Thomas, S., & Manalil, P. (2025). Digital storytelling and the pedagogy of belonging: Reimagining inclusion in higher education. *Frontiers in Communication*, 10, Article 1630596. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1630596>
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1–40.
- Tynan, L. (2021). What is relationality? Indigenous knowledges, practices and responsibilities with kin. *Cultural Geographies*, 28(4), 597–610. <https://doi.org/10.1177/14744740211029287>
- Vally, S. (2020). Between the vision of yesterday and the reality of today: Forging a pedagogy of possibility. *Education as Change*, 24, 1–23. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/7372>
- Wiredu, K. (1980). *Philosophy and an African culture*. Cambridge University Press.
- Wiredu, K. (1995). *Conceptual decolonization in African philosophy: Four essays*. Hope Publications.
- Wiredu, K. (1996). *Cultural universals and particulars: An African perspective*. Indiana University Press.
- Wiredu, K. (1998). Toward decolonizing African philosophy and religion. *African Studies Quarterly*, 1(4), 17–46. <https://asq.africa.ufl.edu/files/Wiredu-Vol-1-Issue-4.pdf>

Abstract: This article examines how a second-year graphic design studio course and its curated story list operate together as a decolonising intervention in design education. Situated in Naarm/Melbourne on Birrarung-ga, the paper focuses on the first four weeks of Storytelling through Design (GRAP3071), where students undertake close readings of narrative works that sit outside familiar Euro-American classroom canons and then transpose those readings into graphic decisions. In this programme sequence, stories are treated as designed artefacts rather than illustrative content, with rhythm, structure, voice, silence, and relational accountability used as starting points for typography, layout, pacing, hierarchy, and sequencing. Week 1 introduces language sovereignty and relational mapping through constellation exercises that position students within networks of story carriers, communities, and obligations. Week 2 formalises close reading as a design tool through structured annotation and peer exchange. Week 3 moves into collaborative studio making, where groups map story structure and lexicon, decide on a specific community audience, and prototype narrative sequences for peer testing. Week 4 consolidates and refines, with groups editing for clarity, accuracy, and ethical representation before submission. Assessment 1 functions as the opening translation task, requiring groups

to produce a 15 to 20-frame clickable narrative sequence and short rationale explaining how a chosen story works through rhythm, structure, voice, and lexicon for a defined community. The curated list spans poetry, theatre, music, film, and documentary, including works by ALOK, Evelyn Araluen, Ngaiire, Nas, and Efua Sutherland, alongside Ghanaian screen storytelling. Drawing on Wiredu's conceptual decolonisation, Fanon's analysis of language and recognition, Indigenous storywork, and liberation pedagogies from anti-apartheid traditions, we argue that story curation is a form of canon-making that can be designed with care, rigour, and accountability. The paper proposes transferable curriculum principles for educators who want to place decolonial narrative artefacts at the centre of graphic learning rather than at its margins.

Keywords: storytelling pedagogy - graphic design education - canon - decolonising curriculum - close reading - annotation - African philosophy - language sovereignty

Resumo: Este artigo examina como um curso de ateliê de design gráfico do segundo ano e sua lista curada de narrativas operam conjuntamente como uma intervenção descolonizadora na educação em design. Situado em Naarm/Melbourne, em Birrarung-ga, o texto foca nas primeiras quatro semanas de Storytelling through Design (GRAP3071), nas quais os estudantes realizam leituras atentas de obras narrativas que se situam fora dos cânones euro-americanos habituais em sala de aula e, em seguida, transponem essas leituras em decisões gráficas. Nessa sequência programática, as narrativas são tratadas como artefatos projetados, e não como conteúdos ilustrativos, utilizando ritmo, estrutura, voz, silêncio e responsabilidade relacional como pontos de partida para tipografia, layout, ritmo visual, hierarquia e sequênciação.

A semana 1 introduz a soberania linguística e o mapeamento relacional por meio de exercícios de constelação que posicionam os estudantes dentro de redes de portadores de narrativas, comunidades e obrigações. A semana 2 formaliza a leitura atenta como ferramenta de design, por meio de anotação estruturada e troca entre pares. A semana 3 avança para a produção colaborativa em ateliê, na qual os grupos mapeiam a estrutura e o léxico da narrativa, definem uma comunidade destinatária específica e prototipam sequências narrativas para teste entre pares. A semana 4 consolida e refina, com os grupos editando em função da clareza, precisão e representação ética antes da entrega.

A Avaliação 1 funciona como a primeira tarefa de tradução, exigindo que os grupos produzam uma sequência narrativa interativa de 15 a 20 quadros e uma breve justificativa que explique como a narrativa escolhida opera por meio de ritmo, estrutura, voz e léxico para uma comunidade definida. A lista curada abrange poesia, teatro, música, cinema e documentário, incluindo obras de ALOK, Evelyn Araluen, Ngaiire, Nas e Efua Sutherland, além de narrativas audiovisuais ganesas.

Com base na descolonização conceitual de Wiredu, na análise de Fanon sobre linguagem e reconhecimento, no storywork indígena e nas pedagogias de libertação oriundas de tradições antiapartheid, argumentamos que a curadoria de narrativas constitui uma forma de construção de cânone que pode ser projetada com cuidado, rigor e responsabilidade.

O artigo propõe princípios curriculares transferíveis para educadores que desejam situar artefatos narrativos descoloniais no centro da aprendizagem em design gráfico, em vez de relegá-los às suas margens.

Palavras-chave: pedagogia do storytelling - educação em design gráfico - cânone - currículo descolonizador - leitura atenta - anotação - filosofia africana - soberania linguística.

[La traducción del artículo al español fue realizada por Dra. Esp. Mariana Pittaluga]

Yaw Ofosu-Asare. Es investigador en diseño ghanés y docente de Diseño de Comunicación en la Universidad RMIT. Su trabajo explora el diseño decolonial, la filosofía africana, la justicia climática y la educación en diseño. yaw.ofosu-asare@rmit.edu.au

Rebecca Ailís Nally. Es irlandesa-tasmaniana, con vínculos familiares con Lutruwita/Trouwanna, y trabaja en las tierras, aguas y cielos no cedidos de Birrarung-ga y Gadigal. Es educadora en diseño en la Universidad RMIT, candidata a doctora en la UTS y directora de Public Journal. rebecca.nally@rmit.edu.au