

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

## Descentrar la educación en diseño: aula, canon y política en el Sur global desde una etnografía situada

Bárbara Ilse Petzold Horna<sup>(1)</sup>

---

**Resumen:** En los últimos años, diversos escenarios culturales de alta visibilidad han sido ocupados por artistas que se posicionan frente a conflictos geopolíticos y herencias coloniales contemporáneas. Estas intervenciones reactivan una pregunta pertinente para el campo disciplinar: si los dispositivos visuales, corporales y escénicos no son neutrales, ¿por qué el diseño —y, sobre todo, su enseñanza— habrían de serlo?

La investigación examina la enseñanza universitaria del diseño en el contexto latinoamericano contemporáneo, caracterizado por la mercantilización de la educación superior y por narrativas meritocráticas que posicionan el diseño principalmente como herramienta de inserción laboral. En este marco, la formación proyectual tiende a configurarse como práctica técnica despolitizada, orientada a la productividad individual y desvinculada de sus dimensiones históricas y territoriales. El estudio se desarrolla a partir de un caso situado en una institución privada de Lima, Perú, donde estas dinámicas estructurales adquieren una expresión concreta en el aula.

Desde una perspectiva decolonial situada (Quijano, 2000; Walsh, 2013; Mignolo, 2010) y en diálogo con debates sobre diseño decolonial (Tunstall, 2013, 2020; Ansari, 2016), así como con aportes de la antropología del diseño y el pensamiento relacional (Escobar, 2018; Akama et al., 2019), la investigación sostiene que el aula de diseño funciona como un espacio cartográfico en tensión. Allí se cruzan saberes disciplinares, trayectorias sociales, aspiraciones económicas e imaginarios institucionales.

Basado en etnografía de aula y reflexión docente, el estudio examina escenas pedagógicas en las que aparecen disputas en torno a cultura popular, apropiación visual, género y diseño indígena. Estos desplazamientos ponen en evidencia jerarquías epistémicas y estéticas que suelen darse por sentadas y abren procesos de reubicación reflexiva en las y los estudiantes.

En este movimiento, el diseño deja de ser concebido únicamente como técnica y se reconoce como práctica histórica y relacional que produce legitimidad. El aula se configura así como un espacio donde conocimiento y experiencia estudiantil hacen visible la dimensión política constitutiva del diseño. El artículo sostiene que, en contextos periféricos del Sur global, la enseñanza constituye un lugar estratégico para descentrar el canon moderno-eurocéntrico y situar la formación proyectual dentro de su condición política y social.

**Palabras clave:** Diseño decolonial - enseñanza del diseño - canon disciplinar - desplazamiento político en el aula - legitimidad en el diseño

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 243]

---

(1) Ver CV en pág. 245

## Introducción

En el campo cultural contemporáneo, se observa una creciente visibilización de posicionamientos artísticos frente a conflictos geopolíticos, crisis ecológicas y herencias coloniales. Estas intervenciones disputan narrativas y, al mismo tiempo, hacen visible que las formas visuales, corporales y escénicas participen activamente en la producción de sentido y legitimidad. En este contexto, el diseño aparece tensionado: mientras en el campo cultural se intensifican las actitudes críticas, en la formación disciplinar persiste con fuerza la idea de que el diseño —y, de manera específica, su enseñanza— constituye un espacio técnico, funcional y neutral.

Esta disonancia se vuelve particularmente evidente en el aula. En el marco de la formación universitaria en diseño, cuando las y los estudiantes —como futuros agentes de producción simbólica— se enfrentan a enfoques teóricos y críticos que interpelan la supuesta ficción de objetividad que sostiene el campo, emerge un desfase, una fricción. Lo que en el mundo se manifiesta como urgencia política no siempre encuentra un correlato en la forma en que el diseño es comprendido y aprendido. Para muchos/as estudiantes, formados/as en una lógica proyectual orientada a la resolución de problemas, el diseño se percibe principalmente como una herramienta de inserción laboral, más que como una práctica implicada en la producción de imaginarios y relidades, que actúa en lo social, cultural y político.

En este escenario, se reactiva una pregunta fundamental para el campo disciplinar: si los dispositivos visuales, corporales y escénicos no son neutrales, ¿por qué el diseño —y, sobre todo, su enseñanza— habrían de serlo? Esta interrogante remite al estatuto político del conocimiento, a las formas de sensibilidad que produce y a las jerarquías que organiza. Lejos de operar como un campo autónomo, el diseño participa en la configuración de regímenes de visibilidad, legitimidad y valor, que contribuyen a la producción del “otro” y a la definición de lo que se reconoce como válido, deseable o pertinente (Albrecht & Walter, 2019; Valdés de León, 2010).

En América Latina, esta problemática adquiere una densidad particular en el contexto de la expansión de la educación superior privada, donde la formación en diseño se articula crecientemente con lógicas de mercado, empleabilidad y meritocracia. Desde estas nociones, la formación proyectual tiende a configurarse como una práctica técnica despolitizada, orientada a la productividad individual y desvinculada de sus dimensiones históricas y

territoriales. Esta orientación responde a procesos más amplios de mercantilización de la educación, que subordinan el conocimiento a criterios de rendimiento y eficiencia (Apple, 2006). En este orden de ideas se limitan las posibilidades de pensar el diseño más allá de su función instrumental.

El presente estudio se desarrolla a partir de un caso situado en una institución privada en Lima, Perú, donde estas dinámicas estructurales adquieren una expresión concreta en el aula. A través de la observación de interacciones pedagógicas, escenas de clase y reflexiones docentes, se examina cómo estos marcos se actualizan en la práctica educativa y cómo son negociados, reproducidos o tensionados por las y los estudiantes.

Desde una perspectiva decolonial situada, la persistencia de estas lógicas puede comprenderse en relación con la colonialidad del poder, entendida no como un momento histórico superado, sino como una matriz que continúa organizando la producción de conocimiento, las pedagogías y las jerarquías de representación en el presente (Quijano, 2000; Mignolo, 2010; Dussel, 1995; Walsh, 2009). En este sentido, la enseñanza del diseño no constituye un espacio neutral, sino un campo donde se configuran y reproducen criterios de reconocimiento que jerarquizan saberes, sensibilidades y formas de experiencia.

Ante este escenario, persiste un vacío en la literatura: la enseñanza del diseño ha sido escasamente abordada como una práctica pedagógica en la que se articulan, de manera relacional, dimensiones epistemológicas, estéticas y afectivas, particularmente en contextos del Sur global, entendido no solo como una localización geográfica, sino como una posición histórica en las relaciones de poder y producción de conocimiento. En este marco, el artículo propone una lectura contextualizada de la formación en diseño que integra etnografía de aula y una perspectiva decolonial, orientando el análisis hacia la experiencia pedagógica encarnada. A partir del estudio de escenas de aula, interacciones pedagógicas y reflexiones docentes en un contexto universitario del Sur global, se examina cómo la colonialidad se inscribe en la práctica educativa, tanto en el plano discursivo como en las interacciones, los afectos y los criterios de reconocimiento que estructuran la experiencia del aula.

Ante ello, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿cómo se configuran y se desplazan, en la enseñanza del diseño, los regímenes de legitimidad del conocimiento anclados en la colonialidad, y qué posibilidades de reconfiguración política emergen en este espacio? A partir de esta pregunta, se plantea que el aula de diseño no constituye únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un dispositivo relacional donde se producen formas de legitimidad, se organizan sensibilidades y se disputan modos de habitar el conocimiento.

## Marco teórico

El análisis se estructura en torno a tres categorías conceptuales que permiten comprender la enseñanza del diseño como un campo de relaciones en disputa: (1) la legitimidad en el diseño, (2) la colonialidad encarnada en la experiencia pedagógica y (3) el aula como espacio de desplazamiento político.

## 2. 1 Legitimidad en el diseño: canon y jerarquías

El diseño no solo produce objetos, sino también criterios de reconocimiento que organizan lo que es considerado válido, bello o relevante. En este sentido, el canon disciplinar puede entenderse como un dispositivo que regula la producción y circulación de valor dentro del campo, en términos de lo que Bourdieu (1993) conceptualiza como un espacio de luchas simbólicas por la legitimidad. Desde esta perspectiva, el diseño no aparece únicamente como una práctica proyectual, sino como un campo atravesado por disputas en torno a qué formas de conocimiento, sensibilidad y producción estética son reconocidas como legítimas (Valdés de León, 2010; Julier, 2013). En esta línea, como plantea Escobar (2018), el diseño participa en la creación de mundos, en tanto define horizontes de posibilidad y formas de existencia.

Estos criterios no son neutrales ni universales, sino que han sido históricamente configurados en el marco de la modernidad occidental, cuya pretensión de universalidad se articula con la colonialidad del poder (Mignolo, 2010; Dussel, 1995; Grosfoguel, 2015). El diseño, en tanto disciplina, permanece vinculado a su momento fundacional en la Ilustración, la industrialización y la consolidación de la escuela moderna, lo que ha contribuido a naturalizar sus lógicas como marco normativo. Desde la perspectiva decolonial, esto constituye una forma de colonialidad del saber que jerarquiza conocimientos y excluye otras formas de experiencia (Walsh, 2009; Rivera Cusicanqui, 2010).

Bajo esta lógica, el canon no debe entenderse como un repertorio estable de referentes, sino como una construcción histórica que traduce relaciones de poder en criterios estéticos y epistemológicos (Tunstall, 2013; Akama et al., 2019; Tonkinwise, 2015). Incluso aproximaciones críticas pueden reproducir estas lógicas cuando operan dentro de los mismos marcos epistémicos que buscan cuestionar (Ansari, 2016; Ndlovu-Gatsheni, 2021). En consecuencia, descentrar la educación en diseño no implica únicamente diversificar referentes, sino problematizar las condiciones de producción de reconocimiento que sostienen el campo, de tal manera, que se pueda reconocer que los puntos de partida no son neutrales, sino profundamente políticos.

En el ámbito pedagógico, estas dinámicas se manifiestan en prácticas concretas: la evaluación de proyectos, la validación de ciertas estéticas, la configuración de expectativas sobre lo que constituye un “buen diseño” y la adopción acrítica de marcos globales como universales. Así, el canon opera como un dispositivo que traduce y normaliza epistemologías externas bajo la apariencia de neutralidad, además de organizar los contenidos de enseñanza junto con los modos de percepción, valoración y producción del diseño en el aula.

## 2.2 Colonialidad encarnada en la experiencia pedagógica

La colonialidad no se limita a estructuras abstractas o a matrices discursivas, sino que se inscribe en los cuerpos, las emociones y las formas de percepción. La noción de conocimiento situado (Haraway, 1988) permite comprender que el aprendizaje está atravesado por trayectorias, condiciones materiales, identidades y marcos culturales que configuran

la relación con el saber. En este sentido, la decolonialidad no puede reducirse a una categoría discursiva ni a un gesto de inclusión superficial, sino que implica una práctica crítica que interroga las condiciones mismas de producción del conocimiento, para así evitar su vaciamiento conceptual en el campo del diseño (Ansari, 2016).

Esta dimensión encarnada del aprendizaje se articula con la noción de *habitus* (Bourdieu, 1984), entendida como un sistema de disposiciones incorporadas que orienta percepciones, valoraciones y prácticas. En el campo del diseño, el gusto —central en la formación proyectual— opera como un mecanismo de distinción que reproduce jerarquías culturales, definiendo qué sensibilidades son reconocidas como legítimas. Los regímenes afectivos del aula, en términos de Ahmed (2014), estructuran formas de cercanía, incomodidad o exclusión, y organizan la participación y los límites de pertenencia dentro del espacio educativo (hooks, 1994).

En contextos latinoamericanos, este plano adquiere particular relevancia. Diversos estudios han evidenciado cómo las desigualdades estructurales, los procesos de racialización y las diferencias en capital cultural condicionan tanto el acceso a la educación superior como las formas en que los sujetos se posicionan y participan en el aula (Guzmán-Valenzuela, 2017; Canclini, 2004; Walsh, 2009; Quijano, 2000). Estas dinámicas se entrelazan con principios normativos asociados a la blanquitud (Echeverría, 2010), que actúan como normativa civilizatoria y estética, y organizan, a su vez, las jerarquías sociales y las formas de percepción y valoración cultural.

De este modo, el canon del diseño no se limita a un conjunto de referentes, sino que se encarna en disposiciones, afectos y prácticas que estructuran la experiencia pedagógica. Como señala Restrepo (2016), el análisis cultural exige atender no solo a los discursos, sino también a las prácticas encarnadas, y a las dimensiones materiales y relacionales en las que estos se inscriben. Desde esta perspectiva, la enseñanza del diseño puede comprenderse como un espacio donde la colonialidad se experimenta, se negocia y, potencialmente, se transforma a través de las miradas, el juicio estético y la valoración cultural.

Asimismo, esta dimensión involucra el posicionamiento docente, cuya presencia encarna autoridad, experiencia y reflexividad. La enseñanza de problemáticas decoloniales conlleva una implicación subjetiva que desdibuja los límites entre lo personal y lo profesional, configurando el aula como un espacio de exposición, negociación y también de riesgo, en el que las jerarquías pueden ser tanto reforzadas como desestabilizadas.

### 2.3 El aula como espacio de desplazamiento político

Si bien el aula reproduce jerarquías epistémicas, estéticas y afectivas, también constituye un espacio donde estas pueden ser cuestionadas y desplazadas. El desplazamiento no debe entenderse como un resultado garantizado, sino como un proceso situado que emerge en la interacción pedagógica, en tanto posibilidad de reubicación reflexiva. Desde esta perspectiva, transformar la enseñanza del diseño no implica únicamente modificar contenidos o incorporar nuevos referentes, sino reconfigurar las condiciones de producción del conocimiento y los criterios que definen su legitimidad (Del Giorgio Solfa, 2025).

Desde la pedagogía crítica, Freire (1970) concibe la educación como un proceso de problematización de las condiciones de opresión, donde el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia. La educación es así también un acto político (Biesta, 2017). En el campo del diseño, Escobar (2018) propone el pluriverso como posibilidad para pensar la coexistencia de múltiples formas de mundo, desafiando la pretensión de universalidad de la modernidad. Sin embargo, estos procesos no están exentos de disputas. La incorporación de perspectivas críticas puede generar incomodidad, saturación afectiva o incluso parálisis frente a la complejidad de los problemas abordados.

Como advierte Ahmed (2014), las emociones acompañan el proceso de aprendizaje y, al mismo tiempo, orientan la acción, pudiendo tanto habilitar como bloquear procesos de transformación. Así, el aula se configura como un espacio ambivalente, donde coexisten posibilidades de reproducción y de desplazamiento. La transformación no radica únicamente en el cuestionamiento del canon, sino en la generación de condiciones para la acción, lo que implica repensar las formas de aprendizaje más allá de estructuras rígidas (Illich, 1971/2012) y abrir el campo del diseño a otras formas de conocimiento y relación (Walsh, 2009).

Así, el aula puede comprenderse como un espacio político en el que se entrecruzan saberes, cuerpos, trayectorias y afectos, dando lugar a procesos inestables de negociación. En este entramado, el currículo, los métodos, los discursos y las prácticas pedagógicas no operan de manera aislada, sino en interacción, generando nuevas formas de participación y configurando tensiones de conocimiento y modos de habitar el mundo.

## Metodología

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, analítico e interpretativo, orientado a comprender las dinámicas que configuran la enseñanza del diseño en un contexto situado del Sur global. La investigación se desarrolla desde una lógica de práctica situada, en la que el aula es concebida como un campo de producción de conocimiento, entendido como construcción producida en la interacción entre investigadora y campo (Ameigeiras, 2006).

El diseño metodológico articula etnografía de aula y autoetnografía, permitiendo abordar la enseñanza del diseño como un proceso simultáneamente vivido, observado e interpretado. Esta aproximación reconoce el carácter contingente del trabajo de campo y la articulación entre teoría, campo y análisis (Guber, 2005; Pallma & Sinisi, 2004), y se inscribe en la etnografía educativa que comprende el aula como una construcción social en proceso donde se configuran prácticas, significados y relaciones de poder (Ezpeleta & Rockwell, 1983; Rockwell, 2009).

El trabajo de campo se llevó a cabo en el curso transversal Diseño y Antropología de una carrera universitaria privada en Lima, Perú, impartido durante cuatro ciclos académicos consecutivos (dos años). El curso, de carácter teórico y dirigido a estudiantes de distintas especialidades (moda, diseño industrial, gráfico e interiores), contó con grupos de entre

20 y 45 estudiantes por ciclo, configurando un espacio heterogéneo atravesado por trayectorias urbanas diversas y desigualdades estructurales (Mercado Maldonado & Espinosa Tavera, 2022). La observación se centró en el registro sistemático de sesiones mediante notas de campo, diarios y reconstrucción de escenas pedagógicas como unidades analíticas, atendiendo al lenguaje como eje de la interacción —incluyendo intercambios verbales, silencios y formas de participación— (Pallma & Sinisi, 2004).

Se realizaron cinco entrevistas abiertas a modo de conversación con estudiantes y egresados del curso, seleccionados por criterios de accesibilidad y vínculo pedagógico, en el marco de relaciones de confianza construidas durante el proceso formativo. Estas instancias se orientaron a recoger experiencias y reflexiones sobre el proceso pedagógico, habilitando espacios de interpretación compartida (Restrepo, 2015).

El análisis se realizó mediante codificación cualitativa inductivo-interpretativa, identificando patrones y contradicciones en el material empírico. Las categorías emergentes se articularon con las categorías teóricas del estudio —legitimidad en el diseño, colonialidad encarnada y desplazamiento político— en un proceso iterativo de diálogo entre datos y marco conceptual.

Finalmente, se consideraron criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y resguardo de identidad. Se asumió explícitamente el posicionamiento de la investigadora como docente, no como sesgo a eliminar, sino como condición que posibilita la producción de conocimiento (Ameigeiras, 2006; Guber, 2005).

## Resultados

### 3.1 Trayectorias situadas y regímenes de legitimidad: el aula de diseño como espacio de posicionamiento

El trabajo etnográfico permite observar que el descentramiento del canon en la enseñanza del diseño no comienza en la incorporación de nuevos contenidos, sino en la apertura de un espacio de reflexividad donde las trayectorias de los estudiantes se vuelven visibles, tematizables y progresivamente inteligibles como parte de un entramado social más amplio. Bajo esta noción, el curso de diseño y antropología —ubicado dentro de una malla formativa predominantemente proyectual— introduce un desplazamiento significativo: suspende momentáneamente la lógica de producción de soluciones para abrir un espacio de indagación sobre las condiciones desde las cuales se diseña.

Este gesto no es menor dentro de la trayectoria formativa. Acostumbrados a cursos orientados a la resolución de problemas para un “otro” —usuario, cliente, mercado—, varios estudiantes interpretan inicialmente el componente investigativo desde una lógica funcional, como herramienta para optimizar decisiones proyectuales. Sin embargo, el trabajo pedagógico propone un giro: antes de diseñar para otros, es necesario interrogar los puntos de partida: las posiciones desde las cuales se observa, interpreta y proyecta. La reflexividad deja de ser un complemento y pasa a interpelar la comprensión misma del diseño.

Una de las primeras escenas donde este desplazamiento se activa ocurre en una sesión inicial del curso, en la que se propone reflexionar sobre los nombres y apellidos como entrada a las trayectorias. La consigna, en apariencia sencilla, invita a indagar orígenes, significados y relatos familiares. En su desarrollo, el aula se transforma en un espacio donde emergen capas de sentido que exceden lo individual y comienzan a inscribirse en lo social. Algunos estudiantes mencionan apellidos vinculados a migraciones internas recientes; otros, a procesos de adaptación cultural. En ciertos casos, emergen relatos sobre cómo determinados apellidos han facilitado o dificultado el tránsito por espacios educativos. Sin embargo, lo significativo no es solo lo que se dice, sino también lo que aparece: la presencia de apellidos asociados a lenguas y pueblos originarios —quechua, aymara u otros— se vuelve un punto de inflexión cuando es tematizada colectivamente, y permite visibilizar procesos históricos de racialización, blanqueamiento e invisibilización cultural.

La escena no se desarrolla de manera homogénea. Hay silencios prolongados, risas que desvían la incomodidad, intervenciones breves y otras más elaboradas. Estos gestos evidencian que la participación está atravesada por marcos de reconocimiento que orientan la participación: quién habla, cómo lo hace y desde qué lugar. La reflexividad aparece así como una práctica que permite reconocer que el conocimiento se produce desde posiciones históricamente configuradas (Haraway, 1988).

A partir de estos ejercicios comienza a configurarse una cartografía de trayectorias que sitúa a los estudiantes en relación con otros y con el campo del diseño. Este entramado dinámico hace visibles diferencias en capital cultural, acceso a recursos, lenguajes disponibles y formas de reconocimiento, mostrando cómo las experiencias individuales están imbricadas en estructuras sociales y culturales más amplias (Anderson-Levitt, 2006).

Este reenfoque tiene implicancias directas en la comprensión del diseño. En lugar de asumir al “otro” como categoría abstracta, emerge la pregunta por las condiciones desde las cuales ese otro es construido. Diseñar para alguien deja de ser evidente y comienza a problematizarse: ¿quién define las necesidades?, ¿desde qué marcos se interpretan?, y ¿qué relaciones de poder intervienen en ese proceso?

Una disyuntiva fundamental brota: la posibilidad de instrumentalizar el conocimiento del otro —como ha ocurrido en ciertas tradiciones antropológicas vinculadas a proyectos coloniales— frente a la posibilidad de construir una comprensión situada que no lo reduzca a objeto de intervención. Este dilema aparece de manera implícita en las discusiones de aula, donde algunos estudiantes mantienen una lógica instrumental, mientras otros comienzan a cuestionarla.

Una escena particularmente reveladora ocurre en una sesión de análisis de referentes, donde un grupo presenta una propuesta inspirada en visualidades de mercados populares limeños. Por un lado, se presenta una propuesta que articula una lógica compositiva coherente con su contexto: saturación cromática, tipografías híbridas y organización densa de la información. Sin embargo, la recepción evidencia una rápida desvalorización, expresada en categorías como “ruido visual” o “poco profesional”. En contraste, propuestas alineadas con el minimalismo contemporáneo global son valoradas como más adecuadas, aun cuando no respondan de manera más pertinente al problema planteado.

Esta situación permite observar el modo en el que las jerarquías estéticas operan de manera implícita, y de esta manera, organizan el juicio sin necesidad de explicitación. El trabajo de campo permite identificar que los criterios de validez en el aula no se establecen únicamente a partir de evaluaciones explícitas, sino como un régimen sensible que orienta las formas de ver y valorar. Este régimen se actualiza a través de juicios aparentemente técnicos —“limpieza”, “orden”, “claridad”— que remiten a genealogías estéticas situadas. Entonces, la reflexividad se configura como un gesto metodológico y político que permite identificar los marcos históricos, culturales y materiales que orientan la percepción y la producción de juicio y sentido. Este movimiento dialoga con la noción de *habitus* y con las jerarquías estéticas que estructuran el gusto en el campo del diseño (Bourdieu, 1984; Julier, 2013). Por ende, los criterios de validez en el aula se configuran como un proceso donde convergen trayectorias, acceso a capital cultural y marcos de valoración. El aula no actúa como un espacio neutral, sino como un dispositivo inscrito en matrices de poder que produce y reproduce formas de reconocimiento en diálogo con estructuras más amplias del campo disciplinar.

### 3.2 De las trayectorias a la representación: disputas epistémicas y políticas del diseño en el aula

Si el apartado anterior permitió situar a los estudiantes en relación con sus trayectorias y con los regímenes de legitimidad que atraviesan el aula, este segundo momento desplaza esa reflexividad hacia la relación entre identidad, representación y diseño. La pregunta por quién diseña se expande así hacia cómo se representa al otro y bajo qué marcos esa representación adquiere sentido.

En el desarrollo del curso, este momento se sitúa después de una revisión panorámica de corrientes antropológicas y su vínculo con el diseño, así como de la introducción de enfoques contemporáneos como el diseño decolonial, los diseños del Sur y las epistemologías situadas. A partir de este panorama, se propone a los estudiantes analizar casos concretos de prácticas de diseño leídas como coloniales, decoloniales o en ambivalencia. La actividad constituye un punto de inflexión: ya no trabajan únicamente desde su propia trayectoria, sino frente a producciones existentes que condensan decisiones estéticas, políticas y económicas. En ese proceso, categorías como raza, etnicidad, género y medio ambiente dejan de operar como temas abstractos y se vuelven ejes concretos de lectura.

Una escena significativa se desarrolla en una sesión de análisis de casos, donde las/os estudiantes presentan ejemplos de *rebranding* de marcas que históricamente han utilizado figuras afrodescendientes. Algunos son rápidamente identificados como problemáticos; otros producen ambivalencia. Cuando se discuten rediseños recientes en los que estas figuras han sido eliminadas o transformadas, emergen preguntas que desplazan la lectura moral inmediata hacia una comprensión más estructural: si retirar una imagen basta para intervenir en una violencia histórica, qué tipo de reparación puede producir el diseño y hasta qué punto esas decisiones responden a convicciones éticas o a estrategias de mercado.

Un movimiento similar aparece en las discusiones sobre feminismo. En una sesión dedicada a campañas articuladas en torno al empoderamiento, algunos estudiantes formulan críticas que evidencian la circulación de discursos sociales más amplios. La intervención pedagógica no clausura la discusión, sino que la complejiza mediante distinciones entre corrientes feministas, la problematización de la representación y la historización de estas luchas. Así, lo que inicialmente aparece como opinión empieza a reconfigurarse como un terreno de disputa en el que se entrecruzan experiencia, discurso mediático y (re-)conocimiento situado.

Otro eje que emerge con fuerza es el medioambiental, especialmente a través del análisis de casos de *greenwashing*. Al revisar campañas que proyectan una imagen de sostenibilidad sin transformar de manera sustantiva sus procesos productivos, los estudiantes identifican su dimensión engañosa, pero la discusión pronto se desplaza al rol del diseñador y a su margen de acción dentro de estructuras empresariales guiadas por otras prioridades. Así pues, la crítica a la representación abre una interrogación sobre las condiciones materiales de producción del diseño.

En conjunto, estas escenas muestran que el análisis de casos no funciona solo como ejercicio de clasificación entre lo colonial y lo decolonial, sino como un dispositivo que activa una conciencia crítica situada (Tunstall, 2013). Sin embargo, también se observa que este desplazamiento no es homogéneo ni lineal: en algunos estudiantes emerge con rapidez, mientras que en otros requiere mediaciones más intensas para identificar las raíces estructurales de las representaciones analizadas.

A partir de allí comienza a formularse una pregunta más profunda: ¿qué implica diseñar en este contexto? Si el diseño ha formado parte de un proyecto moderno-colonial orientado a organizar el mundo desde ciertos criterios de orden, eficiencia y control (Mignolo, 2009; Escobar, 2018), entonces no puede pensarse al margen de las condiciones que hacen posible su práctica. El análisis se desplaza así desde la representación hacia los sistemas de producción en los que intervienen recursos, trabajo, conocimiento y capital. Algunas intervenciones empiezan entonces a ser cuestionadas no solo por sus intenciones, sino por los efectos que producen y por la manera en que pueden naturalizar la desigualdad bajo una lógica adaptativa.

En este punto también se transforma la comprensión del rol del diseñador. Lejos de la imagen de un sujeto imparcial o meramente técnico, emerge la de alguien que actúa dentro de un entramado económico, cultural y político del que no puede situarse por fuera. De ahí que el tomar lugar no se formule como neutralidad, sino como práctica configurada en tramas específicas: no se trata de resolverlo todo, sino de asumir ciertas posiciones —ciertas “trincheras”— desde las cuales intervenir. En diálogo con Tonkinwise (2015), el diseño deja de aparecer como una promesa de resolución total y comienza a entenderse como una forma de participación parcial y situada en procesos de transformación.

De este modo, el paso de las trayectorias a la representación no constituye solo un cambio de escala, sino una reformulación del diseño mismo: de herramienta funcional a práctica política, de operación técnica a campo de disputa. En esa transición, el aula se configura como un espacio donde se ensayan formas de mirar, cuestionar y posicionarse frente a un mundo atravesado por profundas desigualdades.

### 3.3 Cuerpo, afectos e incomodidad: la dimensión encarnada del aprendizaje en el aula de diseño

El análisis desarrollado permite reconocer que los procesos de validación y las disputas epistémicas que atraviesan la enseñanza del diseño no operan únicamente en el plano discursivo o metodológico, sino que se articulan en una dimensión más profunda. En este sentido, el descentramiento del canon no se reduce a una transformación cognitiva, sino que se inscribe en los cuerpos, en los afectos y en las formas en que los estudiantes habitan el aula: la experiencia encarnada del aprendizaje.

Desde una perspectiva etnográfica, esta dimensión no es accesorio, sino constitutiva del proceso educativo. Tal como señala Anderson-Levitt (2006), la etnografía en educación permite captar dinámicas donde el aprendizaje se produce en la intersección entre prácticas, interacciones y significados encarnados. En esta línea, el aula de diseño aparece como espacio de transmisión de saberes y campo de experiencia donde se recrean subjetividades.

Esta dimensión se vuelve particularmente visible en momentos donde el contenido del curso interpela directamente las posiciones subjetivas de los estudiantes. En una sesión dedicada a discutir la relación entre representación y diseño, la conversación deriva hacia temas como género y feminismo. Algunas intervenciones, apoyadas en discursos mediáticos y experiencias fragmentarias, generan incomodidades que se manifiestan en silencios, dudas o intervenciones tentativas.

La intervención pedagógica no busca clausurar la discusión, sino desplazarla hacia un registro más reflexivo. La exigencia de fundamentación introduce una transformación en la dinámica del aula: la opinión deja de ser suficiente y se requiere articular experiencia, conocimiento y argumentación. Este movimiento genera reacciones diversas, desde reformulaciones hasta repliegues en el silencio. Esta ausencia de palabra, puede ser leída como un momento de procesamiento o de fricción interna. En términos de Ahmed (2014), los afectos no son simplemente estados individuales, sino orientaciones que revelan cómo los sujetos se posicionan frente a aquello que les interpela. Lo que incomoda no solo afecta, sino que orienta: señala los límites de los marcos previos y abre la posibilidad de su desplazamiento.

Una dinámica similar se observa en las sesiones donde los estudiantes presentan sus avances de una sección explorativa del método etnográfico. Al exponer sus hallazgos, no únicamente ponen en juego su capacidad de análisis, sino también su relación con el campo observado. En algunos casos, surge una incomodidad crítica al reconocer las condiciones de desigualdad presentes en los espacios investigados, evidenciando distancias sociales que previamente no habían sido tematizadas. La etnografía produce conocimiento sobre un otro, a la vez que desestabiliza la posición del propio investigador.

Asimismo, la experiencia de la virtualidad durante la pandemia introduce una capa adicional a esta dimensión. Las cámaras apagadas, los encuadres fragmentarios o los ruidos de fondo funcionan como indicadores de condiciones materiales diversas. El espacio doméstico irrumpe en el aula, haciendo visibles desigualdades que en la presencialidad podían permanecer más veladas. El cuerpo, en este contexto, aparece como lugar donde se inscriben estas condiciones y asimetrías.

También, en la transición hacia la presencialidad, la dimensión de participación y corporalidad se vuelve particularmente visible. El aula se configura como un espacio donde los cuerpos ocupan posiciones diferenciadas: la distribución del espacio, las formas de intervenir, los silencios y las miradas configuran una cartografía en la que se inscriben jerarquías implícitas. Algunos estudiantes participan con seguridad y fluidez, mientras otros permanecen en posiciones más contenidas. Estas diferencias no responden únicamente a habilidades individuales, sino a trayectorias sociales que inciden en la relación con el saber y en la posibilidad misma de tomar la palabra.

En conjunto, estas escenas muestran que el aula es un espacio donde el conocimiento se produce en condiciones de exposición y vulnerabilidad. El aprendizaje implica adquirir herramientas, y por añadidura, confrontar posiciones propias, lo que introduce una dimensión política en la práctica pedagógica del diseño.

A partir de lo anterior, la incomodidad no se agota en una dimensión experiencial, sino que puede ser entendida como una condición que habilita —aunque no garantiza— el pasaje hacia formas de posicionamiento. La desestabilización afectiva introduce una fricción que, en algunos casos, se traduce en la necesidad de tomar decisiones frente a aquello que previamente podía ser observado a distancia. De este modo, el aprendizaje encarnado complejiza la comprensión del diseño y, al mismo tiempo, anticipa su desplazamiento hacia una práctica situada, donde conocer y posicionarse se vuelven procesos inseparables.

### **3.4 Diseñar en tensión: infraestructuras, precariedad y agencia situada en la formación proyectual**

El análisis etnográfico muestra que el descentramiento del diseño en el aula no se despliega en un vacío, sino dentro de un entramado de condiciones materiales, económicas e institucionales que delimitan sus posibilidades. Más allá de las transformaciones en los marcos de interpretación o en la experiencia del aprendizaje, el diseño se encuentra inscrito en infraestructuras que condicionan tanto lo que puede imaginarse como lo que puede hacerse.

En este sentido, la formación proyectual no puede entenderse únicamente como un proceso creativo, sino como parte de sistemas de producción, circulación y validación donde intervienen mercados, instituciones y regímenes de valor (Julier, 2013). Esta inscripción introduce una fricción central cuando el enfoque etnográfico amplía la complejidad de los contextos, desbordando las lógicas tradicionales de resolución de problemas.

Este conflicto se vuelve particularmente evidente en el momento en que las/os estudiantes deben traducir sus hallazgos etnográficos en propuestas concretas. Como se ha observado en los apartados anteriores, la ampliación de la mirada no se traduce automáticamente en una mayor capacidad de acción; por el contrario, en varios casos produce una desestabilización de las bases desde las cuales el diseño operaba como práctica orientada a la solución. Esta dificultad puede leerse en diálogo con Tonkinwise (2015), quien plantea que el diseño contemporáneo enfrenta el desafío de abandonar la promesa moderna de resolución total para situarse en procesos abiertos y en constante transformación. En este sentido, el bloqueo experimentado por los estudiantes no constituye un déficit, sino un indicio de un desplazamiento en la comprensión misma del diseño.

Estas dinámicas no se limitan al plano epistemológico. El trabajo de campo muestra que la ampliación de la mirada —a través de ejercicios como la mini etnografía— introduce a las/os estudiantes en un conocimiento más situado de los actores, prácticas y contextos con los que trabajan. Este proceso, que inicialmente opera como una herramienta para “conocer al usuario”, desestabiliza progresivamente esa categoría, sacudiéndola hacia la comprensión de sujetos —seres humanos— insertos en tramas sociales, económicas y culturales complejas.

Es precisamente en este punto donde emerge una tensión clave: el pasaje desde ese conocimiento situado hacia la formulación de propuestas de diseño no ocurre en un vacío, sino en condiciones materiales específicas que delimitan lo posible. En contextos marcados por recursos limitados, esta traducción confronta a los estudiantes con problemáticas estructurales que exceden el alcance tradicional del diseño. Es allí donde aparece la noción de “diseño para la pobreza”, no como un campo neutral de intervención, sino como un terreno atravesado por interrogantes éticos y políticos.

Las discusiones en el aula evidencian que esta noción no es homogénea. En algunos casos, los estudiantes identifican que ciertas intervenciones —especialmente en ámbitos urbanos o infraestructurales— responden a lógicas de inmediatez que priorizan la visibilidad de la acción sobre su sostenibilidad. Se trata de soluciones que producen efectos tangibles en el corto plazo, pero que no necesariamente transforman las condiciones que las hacen necesarias, configurando lo que podría denominarse un diseño de corte populista. La materialidad construida funciona como evidencia de intervención, pero sin procesos que incorporen el uso, la continuidad o la participación de los actores involucrados.

Desde esta perspectiva, el diseño puede operar simultáneamente como herramienta de mejora, pero también como mecanismo de reproducción de la precariedad. La mini etnografía, lejos de garantizar soluciones más adecuadas, expone esta paradoja: cuanto más compleja se vuelve la comprensión del contexto, más evidente resulta que las respuestas disponibles son parciales y están condicionadas por estructuras que el diseño no controla. Este desplazamiento —del objeto al entramado que lo produce— permite comprender que el problema no radica únicamente en la calidad del diseño, sino en las lógicas que orientan su producción y en las condiciones materiales en las que se inscribe.

Estas observaciones pueden ponerse en diálogo con tradiciones críticas que han problematizado la reproducción social. Sin embargo, estas perspectivas encuentran sus límites cuando se sitúan en contextos del Sur global, donde la colonialidad y la dependencia configuran condiciones específicas. En este sentido, los aportes de Quijano (2000) permiten comprender que estas desigualdades son también epistémicas y culturales, mientras que desde Freire (1970) la formación puede ser entendida como espacio de concientización y posibilidad.

A esta dimensión se suma la problemática de la apropiación cultural, que emerge en varios proyectos cuando los estudiantes trabajan con referentes provenientes de contextos indígenas o ses. Estas situaciones evidencian que el diseño no opera en un campo neutral, sino en sistemas donde el valor simbólico y económico se distribuye de manera desigual. La distinción entre diseño, arte y artesanía aparece así como una construcción que jerarquiza prácticas y define qué es reconocido como legítimo. En este marco, la apropiación no se limita a una cuestión representacional, sino que se inscribe en dinámicas más amplias de extracción y valorización (Tunstall, 2013).

Frente a este entramado, lo que emerge en el trabajo de campo no es una resolución, sino un desplazamiento en la forma en que los estudiantes se posicionan. A medida que avanzan en sus proyectos, comienzan a tomar decisiones que no responden únicamente a criterios formales o funcionales, sino a consideraciones éticas y contextuales. Éstas se manifiestan en distintos niveles: en la delimitación del alcance de sus propuestas, en la elección de materiales, en la relación con los actores involucrados o en la renuncia a ciertos enfoques que consideran problemáticos. En varios casos, los estudiantes formulan explícitamente la idea de que no es posible “resolver todo”, sino que es necesario asumir posiciones parciales, lo que algunos denominan “trincheras”.

Esta noción resulta clave para comprender la forma de agencia que se configura. Lejos de una agencia totalizante, el diseño aparece como una práctica situada, donde la intervención se define en relación con condiciones concretas y límites estructurales. La agencia no se opone al sistema, sino que se ejerce dentro de él, a través de decisiones que pueden introducir desplazamientos, aunque sean parciales. De este modo, el descentramiento del diseño no culmina en la superación de sus tensiones, sino en la capacidad de reconocerlas y habitarlas de manera consciente. El aula se configura así como un espacio donde se ensayan formas de intervención que, sin escapar completamente a las lógicas dominantes, buscan reorientarlas desde una perspectiva crítica.

## Discusión

Los resultados de esta investigación permiten sostener que el descentramiento de la educación en diseño no se limita a un desplazamiento epistemológico, sino que se configura como un proceso político que se materializa en las prácticas e interacciones que atraviesan el aula. La hipótesis planteada en la introducción —según la cual el diseño se encuentra históricamente inscrito en matrices de poder— encuentra aquí una confirmación situada: el aula emerge como un espacio donde estas matrices se reproducen, pero también pueden ser problematizadas y parcialmente reconfiguradas.

En primer lugar, este proceso se expresa en la manera en que las trayectorias, posiciones sociales y experiencias previas de los estudiantes inciden en su relación con el conocimiento y con la práctica proyectual. Los momentos de reflexividad —frecuentemente acompañados por incomodidad, silencio o incluso rechazo— no constituyen únicamente una dificultad pedagógica, sino que evidencian la interpelación del sujeto en tanto situado. Lejos de remitir a una dimensión estrictamente individual, estos episodios permiten leer las trayectorias biográficas como inscripciones de procesos colectivos, configurando una cartografía de diferenciaciones que no solo organiza posiciones sociales, sino también horizontes de percepción, valoración y acción en el diseño.

En este sentido, la reflexividad no opera únicamente como toma de conciencia, sino como un desplazamiento en los regímenes de legitimidad que organizan el campo. Aquello que en un primer momento puede experimentarse como bloqueo o desestabilización —en tanto cuestiona certezas y posiciones previas— constituye, en realidad, una condición de

posibilidad para reconfigurar la relación entre experiencia, conocimiento y práctica. En diálogo con Ahmed (2014), los afectos pueden entenderse aquí como orientaciones que no solo acompañan el aprendizaje, sino que delimitan qué es posible pensar, decir y hacer en el aula.

En segundo lugar, estas dinámicas se articulan con la incorporación de metodologías etnográficas en el proceso formativo. Es importante distinguir aquí entre la etnografía como enfoque de investigación que orienta este estudio, y la mini etnografía como dispositivo pedagógico implementado en el aula. Esta última no solo amplía la comprensión de los contextos y actores con los que los estudiantes trabajan, sino que habilita la emergencia de nuevas sensibilidades, preguntas y formas de problematización que no estaban presentes al inicio del proceso.

No obstante, esta apertura no se traduce de manera directa en la práctica proyectual. Como se ha observado, la traducción de estos hallazgos hacia propuestas de diseño pone en evidencia un desfase entre la complejización del conocimiento y las herramientas disponibles para intervenir, revelando una fricción entre formas de conocimiento que no son plenamente conmensurables. En este punto, el análisis dialoga con la noción de colonialidad del saber propuesta por Mignolo (2010), en tanto permite comprender cómo ciertos modos de conocer —particularmente aquellos anclados en la experiencia situada— encuentran límites al ser traducidos dentro de marcos disciplinares que continúan operando bajo pretensiones de universalidad.

Este hallazgo dialoga con desarrollos recientes en educación en diseño desde el Sur global, donde se ha señalado que la incorporación de metodologías situadas no transforma automáticamente los marcos disciplinares si estos continúan anclados en lógicas universalistas e instrumentales (Abdulla et al., 2022; Tunstall, 2020).

En tercer lugar, la dimensión política del proceso formativo se encarna en los cuerpos y afectos de los estudiantes. La incomodidad, el silencio y la exposición funcionan como indicadores de que el aprendizaje involucra posiciones sociales, trayectorias e identidades. En diálogo con Ahmed (2014), los afectos pueden entenderse como orientaciones que no solo acompañan la experiencia, sino que configuran modos de relación con el conocimiento y con los otros, orientando posibilidades de acción y de cierre.

Este hallazgo se articula con investigaciones que, desde contextos del Sur global, han conceptualizado estos momentos como instancias de dislocación epistémica (Ndlovu-Gatshehi, 2021). Sin embargo, el análisis muestra que dicha dislocación no garantiza por sí misma un desplazamiento en la práctica proyectual, lo que evidencia los límites de una pedagogía centrada exclusivamente en la toma de conciencia.

En este punto, las propuestas de hooks (1994) y Walsh (2013) resultan particularmente relevantes, en tanto subrayan la necesidad de articular la dimensión crítica con prácticas pedagógicas sostenidas. En el aula analizada, la exigencia de fundamentación, la problematización de discursos mediáticos y la reflexividad sobre la trayectoria operan como mecanismos que desplazan la relación entre opinión y conocimiento, aunque de manera no lineal.

En este sentido, las escenas analizadas, particularmente aquellas vinculadas a cultura popular, apropiación visual, género o diseño indígena, pueden entenderse como espacios donde emergen disputas que exceden lo representacional y se inscriben en jerarquías epistémicas

y estéticas que suelen operar de manera implícita (Bourdieu, 1984). Estas situaciones no solo evidencian la persistencia de dichos marcos, sino que habilitan procesos de reubicación reflexiva en los estudiantes, en tanto los confrontan con las condiciones desde las cuales interpretan, valoran y proyectan. Más que producir un cambio inmediato en la práctica, estos desplazamientos introducen una desestabilización que reconfigura la relación entre conocimiento, experiencia y diseño, en línea con lo que Ahmed (2014) plantea respecto al papel de los afectos como orientaciones que delimitan posibilidades de acción.

En cuarto lugar, estas dinámicas se inscriben en un marco estructural vinculado a las condiciones de producción del diseño en contextos latinoamericanos. Las tensiones en torno a la empleabilidad, la adecuación al mercado y la viabilidad de propuestas críticas evidencian que la formación en diseño se encuentra marcada por lógicas propias de las economías creativas contemporáneas. Tal como señalan Pereira y Carvalho (2021), estas lógicas tienden a tensionar —y en muchos casos a neutralizar— el potencial crítico de la formación al privilegiar la adaptabilidad.

La problematización del diseño en contextos de precariedad permite desplazar la pregunta desde la posibilidad de diseñar hacia las condiciones bajo las cuales el diseño se produce. Más que una ausencia, lo que emerge es la presencia de prácticas que operan bajo lógicas de corto plazo y que pueden contribuir a reproducir desigualdades estructurales. Esta constatación puede leerse en diálogo con la noción de colonialidad del poder (Quijano, 2000), en tanto permite comprender estas prácticas como parte de matrices históricas que articulan jerarquías económicas, culturales y epistémicas en el presente.

No obstante, los resultados también muestran la existencia de márgenes de agencia. A diferencia de perspectivas estrictamente reproductivistas, el aula aparece como un espacio donde, aunque de manera parcial y situada, es posible generar desplazamientos. En este punto, las propuestas de Dussel (1998) y Escobar (2018) permiten pensar la transformación no como ruptura total, sino como una práctica situada que se despliega en condiciones de restricción, abriendo posibilidades de reconfiguración dentro de los límites del propio campo. En este sentido, el aporte de este estudio no radica únicamente en evidenciar las tensiones que atraviesan la enseñanza del diseño, sino en situar la incomodidad, la crítica y la interpelación como condiciones pedagógicas productivas. Los resultados sugieren que los procesos de desplazamiento no emergen de manera espontánea ni como efecto directo de la incorporación de contenidos críticos, sino que requieren ser sostenidos en la práctica docente como parte de una disposición pedagógica que habilita el cuestionamiento. En esta línea, la figura docente adquiere un rol central, no como transmisora de saber, sino como agente que encarna y proyecta la posibilidad de problematizar los marcos de legitimidad que organizan el campo. Cuando esta dimensión no se activa, el aula tiende a replegarse sobre lógicas ya estabilizadas; En cambio, cuando se asume como práctica situada, la enseñanza puede abrir espacios donde la crítica se formula, se experimenta y se vuelve operativa. De este modo, descentrar la educación en diseño implica revisar el canon y, al mismo tiempo, sostener condiciones pedagógicas que permitan habitar la fricción y activar formas de agencia dentro de los límites del propio campo.

## Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que el descentramiento de la educación en diseño no constituye un objetivo normativo a alcanzar, sino una práctica situada que implica habitar tensiones entre distintos regímenes de conocimiento, entre la crítica y la operatividad, y entre la reflexividad y la acción proyectual. En este sentido, más que un horizonte estable, el descentramiento se configura como un proceso abierto que se despliega en condiciones concretas y contingentes.

Desde una dimensión epistemológica, el estudio muestra que la enseñanza del diseño funciona como un espacio donde se configuran criterios de validez históricamente anclados, que organizan tanto la producción de conocimiento como las formas de percepción y valoración estética. Estos criterios, lejos de ser neutrales, operan como dispositivos que estructuran lo visible, lo decible y lo legítimo dentro del campo disciplinar.

En su dimensión afectiva y encarnada, los hallazgos evidencian que los procesos de desplazamiento no se producen únicamente a nivel discursivo, sino que se inscriben en los cuerpos, los afectos y las formas de participación en el aula. La incomodidad, el silencio y la exposición emergen como condiciones que pueden habilitar —aunque no garantizar— procesos de reconfiguración subjetiva y epistémica, poniendo en juego la relación entre experiencia, conocimiento y posicionamiento.

A su vez, en una dimensión estructural, el estudio sitúa estas dinámicas en un entramado más amplio de condiciones materiales que atraviesan la formación en diseño. En este contexto, éste no puede pensarse al margen de las lógicas económicas, institucionales y culturales que delimitan sus posibilidades, y configuran un campo de acción tensionado entre la crítica y la adaptabilidad. En este cruce de dimensiones, lo que emerge no es una superación de dichas fricciones, sino la posibilidad de habitarlas críticamente. En este sentido, el estudio permite identificar formas de agencia situada que no se expresan en transformaciones totales, sino en movimientos parciales, decisiones concretas y posicionamientos éticos que reconocen sus propios límites y condiciones de posibilidad.

El principal aporte de esta investigación radica, así, en situar el aula de diseño como un espacio de disputa donde se articulan dimensiones epistemológicas, afectivas y estructurales, transitando la comprensión del diseño como práctica técnica hacia su reconocimiento como campo político de producción de conocimiento. Este desplazamiento amplía la comprensión de la enseñanza del diseño, y también invita a repensar sus condiciones de posibilidad en contextos atravesados por la colonialidad.

Finalmente, se abren dos líneas de investigación futuras que permiten proyectar estos hallazgos: por un lado, el desarrollo de estudios longitudinales que analicen cómo estos desplazamientos se traducen —o no— en la práctica profesional; por otro, la ampliación del análisis comparativo en contextos del Sur global, con el fin de identificar variaciones, continuidades y condiciones específicas que profundicen la comprensión de estos procesos.

## Referencias bibliográficas

- Abdulla, D., Ansari, A., Canli, E., Keshavarz, M., Kiem, M., Martins, L., & Schultz, T. (2022). *Design otherwise: Transforming design education in the global South*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350152033>
- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- Akama, Y., Hagen, P., & Whaanga-Schollum, D. (2019). *Decolonising design*. Routledge.
- Albrecht, D., & Walter, K. (2019). *The politics of design*. Bloomsbury.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107–152). Gedisa.
- Anderson-Levitt, K. (2006). Ethnography. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279–296). Routledge.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. Columbia University Press.
- Canclini, N. G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Gedisa.
- Del Giorgio Solfa, F. (2025). *Debates contemporáneos sobre la investigación en diseño*. Index, *Revista de Arte Contemporáneo*, (20), 46–57. <https://doi.org/10.26807/cav.v10i20.678>
- Dussel, E. (1995). *The invention of the Americas: Eclipse of “the other” and the myth of modernity*. Continuum.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. Era.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy, and the making of worlds*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822371816>
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción inconcluso*. DIE-Cinvestav.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Grosfoguel, R. (2015). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, (2), 33–45.
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). La educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 3–17.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Illich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada* (obra original publicada en 1971). Godot.
- Julier, G. (2013). *The culture of design* (3rd ed.). Sage.
- Mercado Maldonado, A., & Espinosa Tavera, L. (2022). Educación superior y desigualdad en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 13(21), 45–60.
- Mignolo, W. (2009). Epistemic disobedience. *Theory, Culture & Society*, 26(7–8), 159–181.

- Mignolo, W. (2010). *The darker side of Western modernity*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822394501>
- Ndlovu-Gatsheni, S. J. (2020). *Decolonization, development and knowledge in Africa: Turning over a new leaf*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003030423>
- Pallma, S., & Sinisi, L. (2004). *Etnografía de la educación*. Miño y Dávila.
- Pereira, L., & Carvalho, L. (2021). *Creative economy and design education*. *Design Issues*, 37(3), 15–28.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder. *Journal of World-Systems Research*, 6(2), 342–386.
- Restrepo, E. (2015). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2016). *Teoría social contemporánea*. Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Tonkinwise, C. (2015). Design for transitions. *Design Philosophy Papers*, 13(1), 85–92.
- Tunstall, E. (2013). Decolonizing design innovation: Design anthropology, critical anthropology, and indigenous knowledge. En W. Gunn, T. Otto & R. C. Smith (Eds.), *Design anthropology: Theory and practice* (pp. 232–250). Bloomsbury.
- Tunstall, E. (2020). Towards a decolonial design practice. *Design and Culture*, 12(3), 305–327.
- Valdés de León, G. (2010). *Diseño: cultura y sociedad*. Paidós.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado y sociedad*. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65), 25–38.

---

**Abstract:** In recent years, various highly visible cultural arenas have been occupied by artists who position themselves in relation to geopolitical conflicts and contemporary colonial legacies. These interventions reactivate a key question for the disciplinary field: if visual, bodily, and scenographic devices are not neutral, why should design—and especially its teaching—be considered so?

This study examines university-level design education in the contemporary Latin American context, characterized by the commodification of higher education and by meritocratic narratives that frame design primarily as a tool for labor market insertion. Within this framework, project-based training tends to be configured as a depoliticized technical practice, oriented toward individual productivity and detached from its historical and territorial dimensions. The study is developed through a situated case in a private institution in Lima, Peru, where these structural dynamics take on a concrete expression within the classroom.

From a situated decolonial perspective (Quijano, 2000; Walsh, 2013; Mignolo, 2010), and in dialogue with debates on decolonial design (Tunstall, 2013, 2020; Ansari, 2016), as well as contributions from design anthropology and relational thinking (Escobar, 2018; Akama et al., 2019), the study argues that the design classroom operates as a cartographic

space marked by tension. Within it, disciplinary knowledge, social trajectories, economic aspirations, and institutional imaginaries intersect.

Based on classroom ethnography and pedagogical reflection, the study examines teaching scenes in which disputes emerge around popular culture, visual appropriation, gender, and Indigenous design. These shifts reveal epistemic and aesthetic hierarchies that are often taken for granted and open up processes of reflexive repositioning among students. In this movement, design ceases to be understood solely as a technique and is instead recognized as a historical and relational practice that produces legitimacy. The classroom thus emerges as a space where knowledge and student experience make visible the constitutive political dimension of design. The article argues that, in peripheral contexts of the Global South, teaching constitutes a strategic site for decentering the modern Eurocentric canon and situating project-based education within its political and social condition.

**Keywords:** Decolonial design - design education - disciplinary canon - political displacement in the classroom - legitimacy in design

**Resumo:** Nos últimos anos, diversos cenários culturais de alta visibilidade têm sido ocupados por artistas que se posicionam diante de conflitos geopolíticos e heranças coloniais contemporâneas. Essas intervenções reativam uma questão pertinente para o campo disciplinar: se os dispositivos visuais, corporais e cênicos não são neutros, por que o design — e, sobretudo, o seu ensino — haveria de ser?

A pesquisa examina o ensino universitário de design no contexto latino-americano contemporâneo, caracterizado pela mercantilização do ensino superior e por narrativas meritocráticas que posicionam o design principalmente como ferramenta de inserção no mercado de trabalho. Nesse marco, a formação projetual tende a configurar-se como prática técnica despolitizada, orientada à produtividade individual e desvinculada de suas dimensões históricas e territoriais. O estudo desenvolve-se a partir de um caso situado em uma instituição privada em Lima, Peru, onde essas dinâmicas estruturais adquirem expressão concreta na sala de aula.

A partir de uma perspectiva decolonial situada (Quijano, 2000; Walsh, 2013; Mignolo, 2010) e em diálogo com debates sobre design decolonial (Tunstall, 2013, 2020; Ansari, 2016), assim como com contribuições da antropologia do design e do pensamento relacional (Escobar, 2018; Akama et al., 2019), a pesquisa sustenta que a sala de aula de design funciona como um espaço cartográfico em tensão. Nesse espaço, cruzam-se saberes disciplinares, trajetórias sociais, aspirações econômicas e imaginários institucionais.

Com base em etnografia de sala de aula e reflexão docente, o estudo analisa cenas pedagógicas nas quais emergem disputas em torno da cultura popular, da apropriação visual, do gênero e do design indígena. Esses deslocamentos evidenciam hierarquias epistêmicas e estéticas frequentemente naturalizadas e abrem processos de reposicionamento reflexivo entre as e os estudantes.

Nesse movimento, o design deixa de ser compreendido unicamente como técnica e passa a ser reconhecido como prática histórica e relacional que produz legitimidade. A sala de aula configura-se, assim, como um espaço onde o conhecimento e a experiência estudantil

tornam visível a dimensão política constitutiva do design. O artigo sustenta que, em contextos periféricos do Sul Global, o ensino constitui um espaço estratégico para descentrar o cânone moderno eurocêntrico e situar a formação projetual em sua condição política e social.

**Palavras-chave:** Design decolonial - ensino do design - cânone disciplinar - deslocamento político na sala de aula - legitimidade no design

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

---

**Barbara Ilse Petzold Horna.** Investigadora independiente. Magíster en Antropología Cultural, Ciencias Políticas y Filología por la Universidad de Bonn y maestranda en Educación (UNLP). Con práctica transdisciplinar, ejerce como artista y docente en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y el Colegio Peruano-Alemán A.v. Humboldt. barbarailseartist@gmail.com