

El caso *de los gestos* menores

Cómo citar este artículo: Abdulla, D., & Vieira de Oliveira, P. J. S. (2023). El caso de los gestos menores. *Diseña*, (22), Article.6. <https://doi.org/10.7764/disena.22.Article.6>

DISEÑA | 22

Enero 2023

ISSN 0718-8447 (impreso)

2452-4298 (electrónico)

COPYRIGHT: CC BY-SA 4.0 CL

Artículo de investigación original

Recepción

30 marzo 2022

Aceptación

19 diciembre 2022

Original English Version here

Danah Abdulla

University of the Arts London

Pedro J. S. Vieira de Oliveira

Investigador independiente



Este artículo sienta las bases de un concepto que definimos como “gestos menores” en la enseñanza del diseño. Alejándonos de un debate centrado en la descolonización —un término que ha sido cooptado para convertirse en un comodín para indicar igualdad, diversidad e inclusión, utilizado en las instituciones académicas para tiquear casillas a través de ejercicios— afirmamos que los gestos menores crean las condiciones para entablar conversaciones significativas sobre lo que realmente denota avanzar hacia la descolonización de la educación en diseño. Utilizando ejemplos de nuestras propias prácticas pedagógicas, esbozamos una propuesta de gestos menores como una teoría en proceso de elaboración o un camino todavía incompleto hacia un cambio estructural significativo.

Palabras clave

Enseñanza decolonial del diseño

Pedagogía del diseño

Gestos menores

Descolonización

Pedagogía crítica

Danah Abdulla—Ph.D. en Diseño, Goldsmiths, Universidad de Londres. Diseñadora, educadora e investigadora, es directora del Programa de Diseño Gráfico en los Colegios de Arte de Camberwell, Chelsea y Wimbledon (Universidad de las Artes de Londres). Es fundadora de la plataforma Decolonising Design. Sus investigaciones se centran en las nuevas narrativas y prácticas del diseño, la descolonización del diseño, las posibilidades de la enseñanza del diseño, la(s) cultura(s) del diseño en la región árabe, la política del diseño y la edición. Entre sus publicaciones más recientes figuran *Designerly Ways of Knowing: A Working Inventory of Things a Designer Should Know* (2022, Onomatopoe), “Keep Your Distance, Wear a Mask and Stay Safe: The Visual Language of Covid-19 Print-based Signage” (*Visual Resources*, vol. 36, n° 3) y “Disciplinary Disobedience: A Border-thinking Approach to Design” (en *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives*; Valiz, 2021).

Pedro J. S. Vieira de Oliveira—Ph.D. por la Universität der Künste de Berlín. Tras licenciarse en Diseño Gráfico por la Universidade Estadual Paulista, obtuvo un máster en la Hochschule für Künste Bremen. Investigador independiente, artista sonoro y educador, fue becario posdoctoral en artes en el Helsinki Collegium for Advanced Studies. Es miembro fundador de la plataforma Decolonising Design. Entre sus publicaciones más recientes figuran “On the Persistence of Colonial Listening in Germany” (*The Journal of Media Art Study and Theory*, vol. 2, n° 2), “The Earview as a Border Epistemology: An Analytical and Pedagogical Proposition for Design” (en *Bloomsbury Handbook of Sonic Methodologies*; Bloomsbury, 2021), “Dealing with Disaster: Notes toward a Decolonizing, Aesthetico-Relational Sound Art” (en *Bloomsbury Handbook of Sound Art*; Bloomsbury, 2021), y “Weaponizing Quietness: Sound Bombs and the Racialization of Noise” (*Design and Culture*, vol. 11, n° 2).



El caso de los gestos menores

Danah Abdulla

University of the Arts London
Camberwell, Chelsea, and Wimbledon Colleges of Art
Londres, Reino Unido
d.abdulla@arts.ac.uk

 <https://orcid.org/0000-0002-4322-4675>

Pedro J. S. Vieira de Oliveira

Investigador independiente
Berlín, Alemania
pedro@oliveira.work

 <https://orcid.org/0000-0004-8578-776X>

INTRODUCCIÓN: UN GESTO MENOR

1 El asesinato de George Floyd a manos de la policía de Minnesota en mayo de 2020 y las subsiguientes protestas en ciudades de todo el mundo han provocado un aumento de las demandas de descolonización de los planes de estudio por parte de universidades de todo el planeta. Entre ellas se incluyen el desarrollo de conjuntos de herramientas para módulos colaborativos (p. ej., para la diversificación de las bibliografías), planes de acción y estrategias antirracistas para toda la universidad (incluidas cuotas de contratación que tiendan a la diversidad) y planes de formación en diversidad e inclusión, por nombrar algunas. Pero estas no se han limitado a las universidades: muchas empresas han adoptado estrategias similares.

2 Variantes de esta expresión son atribuidas a Abu Bakr y Joseph Ratzinger.

La aparición del término “decolonialidad” en la enseñanza superior ha ido acompañada por una demanda de acciones tangibles que puedan llevarse a cabo *ahora*.¹ Aunque el conocimiento requiere acción, la acción sin conocimiento resulta inútil.² El peligro de exigir una fórmula o una “caja de herramientas” de acciones decoloniales —dispuestas a voluntad— estriba en que se corre el riesgo de convertirlas en otra forma de burocracia, negando que la decolonialidad se basa en el contexto, no es mensurable y se trata de un proceso lento. Además, las exigencias de descolonizar los planes de estudio y diversificar el personal se inscriben en gran medida en las agendas de igualdad, diversidad e inclusión (IDE), que se centran en el trato justo, la igualdad de acceso a las oportunidades y el reconocimiento de los diferentes valores, capacidades y perspectivas. Sin embargo, las agendas de IDE buscan la reforma, el reconocimiento y la tolerancia (el aumento de la diversidad se convierte en la principal demanda), en lugar de repensar, reimaginar y cuestionar directamente las prácticas actuales (Noxolo, 2017). En la práctica, esto demuestra que, a pesar de que las instituciones afirman “descolonizar”, los educadores y estudiantes interesados en un trabajo de descolonización significativo y liberador son abandonados a su suerte, sin más opciones que pensar dentro de la microescala del aula cómo tales afirmaciones podrían tomarse en serio y ser llevadas a la práctica *ahora*.

Lo mismo puede decirse de un cambio estructural significativo. Las acciones a gran escala y significativas —una revolución— exigen planificación y tiempo. Es importante desarrollar posibles acciones decoloniales y trazar caminos hacia el cambio estructural, pero esto puede también hacernos sentir impotentes. Por lo tanto, podríamos argumentar que «la educación superior no solo es incompatible sino irremediamente carente de una base de comparación con la descolonización» (Mayorga et al., 2019, p. 87) porque contradice su propósito ideológico y su práctica. Para liberarnos de esta impotencia, proponemos a los diseñadores, educadores y estudiantes de diseño una postura —similar al enfoque de Mayorga, Leidecker y Orr

de Gutiérrez (2019)—, que allana la pista para las acciones y los caminos descolonizadores mediante la puesta en práctica de lo que llamamos “gestos menores”.

El hecho de que optemos por la palabra “menor”, cuyo significado implica algo de escasa importancia o poco serio, y que la pongamos frente a “gesto”, es decir, a un movimiento destinado a transmitir un significado, podría parecer contradictorio. Nuestro objetivo, sin embargo, no es seguir definiciones literales, sino que proponemos ver las palabras “menor” y “gesto” sin prejuicios. En otras palabras, desarrollar un nuevo significado para el término “gestos menores”, uno que subvierta su connotación original para transformarlo en descriptor de un *acto radical*.³

Pensar en términos de gestos menores nos permite trabajar con la propia omnipresencia de las infraestructuras del capital y el colonialismo. Al mismo tiempo, los gestos menores no eluden la necesidad de abordar las causas estructurales de la desigualdad, la enfermedad mental, la deshumanización y la destrucción medioambiental: los gestos menores pueden ser una forma de desestructurar y desarmar aquello de lo que parece inevitable escapar.

Los gestos menores son actos localizados y subversivos que pueden llevarse a cabo para ampliar los límites de un sistema cerrado. Los gestos menores no deben ser considerados como pequeñas acciones individuales como, por ejemplo, el consumo responsable o sostenible, la diversificación de la bibliografía, la donación a una causa mediante transferencias bancarias como forma de activismo, o la iniciativa *#ClapForCarers* durante la primera ola de la pandemia de COVID-19 (que no aborda los amplios recortes de los servicios sanitarios desde los años setenta en países del Norte Global). Entendemos que esos actos no impulsan las cosas *colectivamente*, sino que delegan la responsabilidad en el individuo o en otra persona. Los gestos menores son radicales en el sentido de que exponen, abordan y atacan la *raíz*, al tiempo que escapan al intento de ser atrapados o aprehendidos por connotaciones comunes y decrecientes. Precisamente por ser marginales, por expandirse *desde y con* los espacios liminales, los gestos menores pueden revelar el funcionamiento del poder que parece ser —pero no es— perenne. Pueden fragmentar el proceso de desmantelamiento de las infraestructuras de poder y, al mismo tiempo, evitar ser detectados. De hecho, los gestos menores son menores precisamente porque se hacen desaparecer en el tejido de las acciones cotidianas, sin dejar de ser eficaces.

Aunque creemos que los gestos menores pueden existir de muchas formas y practicarse en cualquier espacio, aquí nos centramos en los gestos menores que pueden ponerse en práctica como estrategias pedagógicas, concretamente en los departamentos de diseño de instituciones de enseñanza superior. Este enfoque surge de nuestras propias prácticas situadas y preocupaciones como educadores: una de nosotras enseña en el Reino Unido y el otro en Alemania y Suecia. Ambos procedemos del Sur Global (Palestina y Brasil) o tenemos vínculos con él; ambos hemos estudiado y ahora vivimos y trabajamos en el llamado Norte Global (Reino Unido y

3 Aunque la definición de “gesto menor” presentada en este artículo guarda algunas similitudes con el uso que Erin Manning (2016) hace del mismo término (como oposición al discurso dominante desde los márgenes), cabe hacer notar que Manning lo aplica en su trabajo específicamente a los relatos neurotípicos de percepción y agencia.

Alemania). A pesar de tener títulos de doctorado, ambos seguimos viviendo en los márgenes del mundo académico, ya sea a través de contratos precarios por horas (o la falta de ellos), o con la expectativa de hacer y *rendir* siempre más que nuestros colegas europeos. Estos diferentes lugares de ser, saber y compartir abarcan diferentes historias y estructuras académicas: desde la existencia (o no) de costos de matrícula (que dependen del lugar), hasta las diferencias lingüísticas experimentadas y trabajadas en el aula (como estudiantes y educadores, pero también *con* ellos), con distintos enfoques pedagógicos que, a su vez, generan diferentes preocupaciones.

Sin embargo, ambos consideramos que estos gestos menores de los que hablamos —como un comienzo— deben enmarcarse como actos contrarios a las imposiciones tanto de una academia neoliberal(izante) como de un “techo de cristal” basado en clase y nacionalidad que refuerza la brecha entre lo que *quieren* los estudiantes y lo que *ofrecen* los planes de estudio. Además, proponemos estos gestos menores como una vía hacia el cambio estructural. Por ejemplo, de las estructuras jerárquicas de poder dentro de las instituciones de educación superior y las relaciones interpersonales entre educadores, estudiantes y compañeros dentro del espacio de la clase, el seminario y/o el taller. Por lo tanto, los gestos menores consideran la pedagogía como un elemento central de la política (o, como propondría Paulo Freire, un *método*), y el aula como uno de los espacios más fructíferos tanto para el ensayo como para la puesta en práctica de cambios estructurales en el mundo académico y educativo.

Nuestra propuesta es considerar los gestos menores como una teoría en proceso, en constante estado de inacabado. En otras palabras, no como un método o un conjunto de directrices específicas que puedan convertirse en métricas y números, sino como una disposición provisional de prácticas que adopta esta condición temporal como su característica central. Por lo tanto, nos gustaría proponer que estos gestos menores sean vistos como actos de descolonización, entendiendo el trabajo descolonizador como un «proceso, un movimiento sin un punto final establecido» (Schultz et al., 2018, p. 93), de modo que esta sea una buena manera de empezar. Pero dejemos de lado brevemente la palabra descolonización para no incurrir en el riesgo de usarla en exceso.

Así mismo, pensamos en un “gesto” como algo que está en constante acción: un acto que se realiza, pero que no necesariamente se completa o necesita completarse del todo. Un leve empujón, un movimiento de cabeza, un ademán o un movimiento cuyas implicaciones y significados a largo plazo se encuentran entre la acción y la interpretación. Este punto de partida también abre espacios para definir lo que los gestos menores *no* son, es decir, *de qué no hablamos* cuando hablamos de ellos. Los gestos menores no se centran en acciones individuales sino sistémicas, como en el ejemplo anteriormente citado acerca del consumo responsable o sostenible. Queremos subrayar que los gestos menores no sustituyen la necesidad (y la

exigencia) de dismantelar el poder institucional, ni la lucha colectiva y organizada hacia el cambio sistémico. Por el contrario, un gesto menor debe considerarse como una “construcción”, un punto de partida, nunca como una finalidad.

A partir de aquí, nos gustaría esbozar algunas ideas que surgieron de nuestras experiencias y de las que hemos visto que se ponen en práctica en otros lugares, como un intento de pensar no solo en este texto en sí mismo como un gesto menor, sino también en los gestos menores como un imperativo político.

SOBRE EL PROBLEMA DE LA INSUPERABILIDAD

La violencia más insidiosa del colonialismo consiste en presentarse constantemente como insuperable. Los educadores, investigadores y profesionales interesados en repensar lo que ha sido el aprendizaje del arte y el diseño y en descubrir en qué debería convertirse se encuentran (y nos incluimos en esto) constantemente enfrentados a la aparentemente gargantuesca tarea de descolonizar los planes de estudio dentro de las instituciones. Y lo que es más importante, la carga emocional que esto supone para los académicos de color que llevan a cabo la labor de descolonización hace que, a menudo, el esfuerzo por lograr un cambio estructural profundo parezca no solo interminable, sino imposible.⁴

Como punto de partida, los gestos menores exigen admitir que una política de insuperabilidad no es más que una poderosa ilusión. Funciona precisamente diciéndonos que el cambio solo es posible mediante grandes remezones al poder —grandes gestos— que crearían un cambio sustancial, inmediatamente reconocible y descriptible. Por desgracia, esta ilusión de insuperabilidad puede conducir a la inmovilidad o a la parálisis (por diseño). Podemos pensar que los gestos que generan un cambio significativo tienen que estar encabezados por acciones inmediatas o de gran envergadura; o peor aún, podemos pensar que la mejor solución es no actuar en absoluto, para no fracasar. Una política de la insuperabilidad no es más que una ilusión peligrosa precisamente porque se alimenta de esta posibilidad —enmarcada como su máxima necesidad— de un gran gesto. De ahí que nos aferremos a lemas peligrosos pero cómodos como «no hay consumo ético en el capitalismo» o «hay que cambiar el sistema desde dentro».⁵

Aquí vemos dos problemas que no son mutuamente excluyentes, sino que se influyen mutuamente de forma directa, y en los que nos gustaría profundizar un poco con la idea de gestos menores. El primero es la tensión entre las acciones individuales y la responsabilidad colectiva; podría ser más fácil dejar de lado la necesidad de acciones individuales porque, a fin de cuentas, lo que sostiene la desigualdad y la opresión es el colonialismo, el capitalismo y sus mecanismos de control. Aunque esta afirmación es correcta en sí misma, no debería excluir la posibilidad de acciones individuales localizadas que desencadenen, se sumen o apoyen acciones colectivas de mayor envergadura. El segundo problema es la idea

4 Ver, por ejemplo, Rodríguez, 2018.

5 Si «no hay consumo ético en el capitalismo», entonces los gestos menores nos permitirían pensar qué significa “consumo ético” antes de someternos al consumo porque no hay otra opción. Si el consumo ético puede ejercerse —posible o especulativamente—, ¿qué formas de gestos menores pueden desencadenarse reformulando la idea de consumo en el marco de una ética reimaginada?

errónea de que los sistemas solo pueden cambiar, no caer; aquí vemos la sustitución de una idea por su opuesto inmediato, sin dejar de adherir a las mismas estructuras, jerarquías y modos de existencia que avalan y sostienen la aparición de desequilibrios de poder. Algunas instituciones —particularmente las universidades— están más allá del cambio porque son inversiones en y para el *statu quo* (Harney & Moten, 2013; Rodríguez, 2018). Los cambios que los gestos menores pueden desencadenar podrían ocurrir al «reorganizar las realidades» (Anzaldúa, 2015, p. 43), es decir, al convertirlas en prácticas cotidianas para las personas directamente implicadas y afectadas por los desequilibrios de poder, no para las instituciones que crean y sostienen estos desequilibrios en primer término.

Pensando en estos problemas interrelacionados, los gestos menores surgen precisamente en esta tensión entre la responsabilidad —lo que *debe* hacerse— y la praxis —lo que puede hacerse, *ahora*—. Comienzan con una admisión incómoda: es imposible “marcar todas las casillas” del trabajo antiopresivo porque cada individuo habita una amalgama diferente de identidades, *loci* y cultura que hace que el trabajo de marcar estas casillas sea imposible en sí mismo. Los gestos menores no acomodan, sino que existen en oposición: son «perturbador[es] del *statu quo*» (Said, 1994, p. x). Permanecer en este espacio de tensión entre la rendición de cuentas y la praxis es una forma de reconocer y trabajar dentro de los flujos y reflujos de poder que habitamos y reproducimos, y de acabar con la idea de que hay casillas que marcar, como un comienzo.

Los gestos menores nos permiten subvertir los espacios que ocupamos y controlamos dentro de nuestra propia política corporal, es decir, comprender las implicancias de estar en instituciones académicas y, al mismo tiempo, ocupar una posición de alteridad dentro de ellas. La acción solitaria aquí puede no ser suficiente, pero esta insuficiencia no debe ser una razón para (o razonada como) la inacción; en cambio, los gestos menores ocurren en lo que Stefano Harney y Fred Moten llamarían el “ensamble”: la práctica de la práctica, la cadena de reacción invisible, pero sin embargo sentida (Harney & Moten, 2013). Una multitud de gestos menores puede, colectiva y pluralmente, poner en práctica y permitir el replanteamiento y la reformulación radical más allá de la cuestión de la insuperabilidad. Dicho de otro modo, los gestos menores son menores en su ocurrencia, pero mayores en la forma en que resuenan.

NUEVOS LÉXICOS, NUEVAS METÁFORAS

«Las definiciones», nos recuerda bell hooks, «son puntos de partida vitales para la imaginación. (...) Una buena definición marca nuestro punto de partida y nos permite saber dónde queremos llegar» (hooks, 2000, p. 14). Desarrollar un nuevo léxico que se utilice en el aula y en la vida cotidiana —e insistir en el uso de este lenguaje— es un gesto menor porque posibilita diferentes formas de pensar y conocer.

Un claro ejemplo de ello es el marco de “conflicto” utilizado para referirse a Israel/Palestina. En los medios de comunicación y en las carreras universitarias, se habla del “conflicto” árabe-israelí, donde el término conflicto implica un desacuerdo que puede resolverse si ambas partes se sientan a hablar (lo que se vincula a los estudios de paz y conflictos). Pero, como subraya el historiador Abdel Razzaq Takriti (2019), el marco del conflicto nos impide llamar a las cosas por su nombre. No se trata de un conflicto, es *colonización*: se trata de colonos contra nativos. Usar estos términos implica un gesto menor, porque no tener miedo de usar este lenguaje de manera honesta nos permite ver el presente y comenzar lentamente a encarnar estos términos. En este caso, el lenguaje podría romper barreras, ampliar fronteras y redefinir no solo el contenido sino también (y lo que es más importante) los términos de la conversación (Mignolo, 2007).

La transformación del lenguaje del diseño podría comenzar por reconsiderar el uso normalizado de las habilidades “blandas” y “duras” de diseño, que connotan una división de género en la disciplina. Las habilidades blandas (decorativas) se identifican con los hábitos y rasgos personales y se consideran femeninas, mientras que las habilidades duras (funcionales) son conocimientos técnicos asociados a características masculinas. Las primeras se relacionan a ámbitos del diseño más “femeninos” y “blandos”, como el diseño textil, el diseño de interiores y el diseño de moda, mientras que las segundas se asocian a campos más “tecnológicos” y “funcionales”, como el diseño gráfico y el diseño industrial (Attfield, 1989).

Sin embargo, hablar de metáforas no es solo sustituir una palabra por otra. Como nos recuerda Gloria Anzaldúa, «las metáforas son dioses» (2015, p. 39). Lo que esto significa, en este contexto, es que las metáforas comienzan con el lenguaje, pero este lenguaje debe convertirse en acción para no incurrir en el riesgo de vaciarlas de sus (nuevos o viejos) significados. En otras palabras, un gesto menor no es simplemente utilizar palabras diferentes, sino convertir su uso en propuestas de acción, empezando *ahora*. En el entorno del aula y del taller, esto va más allá del mero cambio gramatical para abordar las desigualdades de género dentro de la disciplina, como si se tratara únicamente de una cuestión de elección de vocabulario. Más bien, encontrar nuevas metáforas significa alimentar la crítica sin prejuicios, fomentar la vulnerabilidad volviéndose vulnerable, deconstruir la rigidez y la certeza de la terminología del diseño para abrazar la serendipia, pensar en el error sin fracasar y remover la idea de que el mundo es un problema que necesita una solución diseñada.

La teoría y la praxis feministas nos enseñan acerca de estas metáforas: podemos pensar en las figuras de coser, tejer, y relacionarse como aquello que constituye la manera en que se forma y se practica el conocimiento; pero, al mismo tiempo, debemos pensar que el tejido del conocimiento debe practicarse dentro del espacio del aula/taller, facilitado y puesto en práctica con el educador. Esta reorientación “importa” (Ahmed, 2010), ya que modifica la relación que los estudiantes tienen

consigo mismos, con sus tutores y con sus compañeros, y modifica los diseños que producen. En pocas palabras, un gesto menor que busca nuevas metáforas pone en práctica la metáfora en el nuevo espacio que crea, en lugar de limitarse a dejar ese espacio desatendido y sin cuidar. Esas acciones son ensayos para otras acciones, similares o diferentes, que se derivan orgánicamente del entorno de cuidado que se ha creado, alimentado y evaluado colectivamente.

Un gesto menor dentro de los programas de diseño es dejar de celebrar al diseñador como autor, donde diseñar es algo que se hace en soledad, y hacer hincapié en lo colectivo y las instancias de intercambio implicadas en la práctica del diseño. Esto podría hacerse mediante la formulación de resultados de aprendizaje que incorporen la colaboración, la autonomía (en contraposición a la independencia), la humildad y la empatía a lo largo de toda la titulación. Podemos pensar en usar con entregar, intercambiar con cuidar, o cualquier otro modo de entender la ética dentro de la idea de poner en uso cosas que caerían en los márgenes de un sistema dado.

DISCIPLINA DESAFIANTE

¿Es el conocimiento dentro de las disciplinas el adecuado para hacer frente a las desigualdades? ¿Cómo se formaron las disciplinas? ¿Podemos cuestionar estos conocimientos? ¿Cómo podemos liberarnos de las limitaciones de las especializaciones dentro de una disciplina, en este caso, el diseño? Si la descolonización es una reevaluación de las estructuras políticas, sociales y económicas, cuestionar la estructura de una disciplina y empezar a practicarla de nuevas formas constituye un gesto menor.

Diríamos que la forma en que se enseña y se practica el diseño en la mayoría de las instituciones de enseñanza superior se enmarca en torno a una bien definida práctica de resolución de problemas que se centra en resultados rápidos que descuidan el proceso de diseño. Los gestos menores, como comienzo, son actos contra las imposiciones de la academia neoliberal: una negativa a recopilar logros y presentar resultados tangibles. De ese modo, se centran en el proceso más que en el resultado.

En esta última sección, nos gustaría centrarnos en los gestos menores como forma de cuestionar los estrictos bordes del aula de diseño y/o del taller. Presentamos ejemplos de gestos menores que se ponen en práctica en el aula y que cuestionan el modelo de enseñanza del diseño basado en la resolución de problemas, utilizando los nuevos léxicos y metáforas que hemos analizado anteriormente para centrarnos en cuestiones relacionadas con la práctica, la reflexión y la exploración del diseño. En este sentido, los gestos menores dentro de la enseñanza del diseño se refieren a los “cómo” del diseño y no a los “qué”, y extienden estas preocupaciones al *ethos* del taller/aula. Además, se trata de ejemplos que en primera instancia no se presentaron como gestos menores, sino que emergen

como tales al reflexionar sobre su desarrollo. Con ello, queremos hacer hincapié en la conexión entre los gestos menores y la *temporalidad*: dado que no se limitan a “un” método, sino que son más bien un conjunto de prácticas, los gestos menores son un *hacer* constante cuyo impacto no puede medirse inmediatamente, sino que podría emerger con y en el tiempo. Por lo tanto, los ejemplos que aquí se presentan no deben considerarse “modelos” ni “estudios de caso” de gestos menores, sino que, precisamente por ser *menores*, presentan —y contienen— la posibilidad de reflexión y expansión (a largo plazo).

Revisar el contenido, reevaluar la pertinencia

Desde el estallido de la pandemia de COVID-19, revisar lo que enseñamos como educadores de diseño se ha convertido en una necesidad. Pero revisar planes de estudios completos mientras se intenta seguir enseñando en línea y hacer frente al aumento de las tareas de administración, no es en absoluto posible. Por otra parte, las instituciones de todo el mundo han seguido actuando como de costumbre, lo que ha impedido que tanto estudiantes como educadores se tomen el tiempo necesario para comprender los acontecimientos. Esto aleja aún más la posibilidad de empezar a replantear los contenidos. En lugar de ello, se optó por trasladarlo todo —tal y como estaba— a la modalidad en línea, y tres años después la atención se centra en volver a la enseñanza presencial.

Son precisamente los acontecimientos de la pandemia, que han puesto en evidencia la pertinencia de los contenidos impartidos en las titulaciones de diseño, los que hacen que sea urgente revisar lo que enseñamos y evaluar su relevancia. En lugar de acometer una revisión a gran escala, el desarrollo debería ser gradual. No se trata de cambiar los temas para alinearlos con la pandemia, sino de evaluar la importancia de la disciplina en el contexto en el que nos encontramos, y de comprender cómo hemos contribuido como diseñadores a hacer este mundo insostenible (*defuturizándolo*), de modo que podamos avanzar hacia la sostenibilidad. Sin embargo, estos cambios no deben entenderse como suficientes en sí mismos, sino más bien como actos que abren brechas a partir de las cuales sería posible construir un cambio sistémico, empezando por el entorno de aprendizaje. Por lo tanto, un gesto menor consistiría en desarrollar una serie de encargos que traten temas contemporáneos, e introducirlos gradualmente en el aula/taller. Por ejemplo, los encargos de diseño animan a los estudiantes a centrarse en la búsqueda de soluciones a los problemas, pero a menudo estos problemas son síntomas de cuestiones más amplias. En este sentido, redactar encargos en los que el diseño no se defina como un campo orientado a la solución de problemas, sino como una práctica que permite abrir posibilidades a través de negociaciones con lo dado (Dilnot, 2005), reta a los estudiantes a ir más allá de lo obvio y los anima a leer e investigar de forma más amplia e imaginativa. En otras palabras, los invita a comprender las implica-

6 Hay programas que abordan esta cuestión ampliando la formación del diseñador. Por ejemplo, el doctorado en Diseño para la Transición de la Universidad Carnegie Mellon (ver Irwin, 2015).

7 Para un debate más extenso sobre la integración del pensamiento fronterizo en el diseño y el cuestionamiento de los límites disciplinarios, ver Abdulla, 2021.

8 El número total de estudiantes fue de 550, junto con 30 tutores. El módulo fue convocado por la primera autora y otros tres académicos de distintos departamentos de diseño.

ciones del diseño y de diseñar en el mundo. Además, muchos de los problemas del mundo —como la salud pública, por ejemplo— no suelen ser considerados problemas de diseño.⁶ Basar los encargos en temas y problemas contemporáneos acuciantes y ofrecer a los estudiantes el contexto necesario para abordarlos «proporciona una base crucial para comprender e intervenir en el mundo» (Olson & Worsham, 2007, p. ix). En la sección siguiente se expone un ejemplo de este enfoque.

Límites disciplinarios, conceptos desafiantes

Un gesto menor sería ejercitarse en la redacción de un nuevo plan de estudios que empiece a cuestionar los estrictos límites disciplinares del diseño.⁷ Este proceso puede llevarse a cabo en colaboración con estudiantes de distintas especialidades del diseño (por ejemplo, moda, gráfico, interiores, producto, interacción) que trabajen juntos en un proyecto que no esté dictado por el resultado o los resultados de diseño. Un gesto menor se centraría en deconstruir lentamente con los estudiantes *qué, cómo y por qué* estos supuestos de especialización estricta están arraigados en el núcleo del aprendizaje, la enseñanza y la práctica del diseño.

Este enfoque fue puesto en práctica en un módulo de colaboración con estudiantes de segundo curso de licenciatura de distintas disciplinas en el Reino Unido en otoño de 2020.⁸ A partir de temas como la salud, la riqueza, la seguridad, la comunidad y la movilidad, invitamos a académicos de centros de investigación e institutos de toda la universidad a redactar encargos centrados en el proceso de diseño y a trabajar colaborativamente en equipos interdisciplinarios. Se animó a los estudiantes a dejar de centrarse en los resultados de diseño, a salir de su disciplina y a colaborar en el desarrollo de posibilidades. El proyecto, de diez semanas de duración, fue complementado con conferencias y seminarios sobre temas relacionados con la colaboración y el trabajo en equipo.

Ciertamente, este enfoque suele generar un breve momento de inmovilismo, precisamente porque los estudiantes se enfrentan a lo contrario de lo que el diseño suele enseñarles: deben alejarse de un enfoque centrado en límites disciplinarios estrictos y apartarse del objetivo de desarrollar un resultado. Por eso las preguntas deben introducirse lentamente para aprovechar lo que los estudiantes *ya saben*: sus ansiedades, sus deseos y las carencias que ven y sienten a medida que se mueven dentro del plan de estudios. Por ejemplo, ¿podemos realmente abordar los problemas estructurales con proyectos basados en soluciones? ¿Qué constituye un proyecto y qué pretende conseguir? ¿Basta con centrarse en ese objetivo? Si no es así, ¿cómo podemos encontrar colectivamente caminos hacia una respuesta, en lugar de las respuestas mismas? Como ya se ha dicho, los encargos deben abordar temas contemporáneos que permitan a los estudiantes cuestionar la política del diseño y las implicancias de diseñar en el mundo (y en los mundos que lo componen), en lugar de empujarlos a buscar soluciones basadas únicamente en el acto de diseñar. De hecho,

este enfoque ofrece a los estudiantes la oportunidad de ampliar su comprensión del diseño y de participar en sus especializaciones y en otras disciplinas, así como de empezar a comprender que el diseño es una actividad colectiva y no individual. Dentro de este escenario, también queremos volver a hacer hincapié en que los estudiantes *ya saben* cómo abordar estas cuestiones. El siguiente ejemplo aplica esa idea.

En abril de 2021, uno de los autores fue invitado a coordinar un módulo sobre “diseño social” dentro de un curso de máster en Suecia.⁹ En lugar de introducir conceptos ya establecidos del “diseño social”, desentrañamos, junto con los estudiantes —un grupo de ocho, en su mayoría mujeres, tres de ellas procedentes del Sur Global—, los diferentes significados de lo “social”, y si el diseño ya forma o podría formar parte de esos significados. Esbozamos, a través de la experiencia personal y la lectura atenta de textos sobre cuidados e identidad, las formas en que podría entenderse lo “social” en ese módulo. Una pauta general para el seminario surgió entonces de los propios estudiantes: les preocupaba “refutar” y “exponer” métodos, “problemas”, proyectos, posiciones y enfoques más que diseñar inmediatamente algo que pudiera entenderse como “diseño social”. En otras palabras, mostraron interés por lo “social” que surgía *entre ellos primero*, y por las formas en que navegarían por sus propias ideas y métodos, hacia la creación de propuestas que *no serían* de “diseño social”, sino que *darían vida a lo social*. Por ejemplo, un grupo de estudiantes propuso intervenciones menores en el trabajo doméstico y asalariado desde la perspectiva del descanso y el ocio. Desarrollaron un método de diseño provisional e incompleto que consistía en “sostener un proyecto por sus bordes”; es decir, aceptar la contingencia de sus métodos, al tiempo que reconocían que la contingencia sería un requisito para que el proyecto fuera “eficaz”. Los alumnos comprendieron —y lo hicieron parte de su cuestionamiento— que un proyecto de un mes de duración solo podía lograr ciertas cosas, y actuaron dentro de ese marco para exponer las limitaciones dadas por tal marco temporal, pero también para señalar otros caminos que podían seguirse, aunque solo fuera “sosteniendo por los bordes”. Lo “social”, concluíamos en ese módulo, implica una negociación; el papel del diseñador es entonces ser un oyente, un nodo, y nunca el único proveedor de una “solución maestra”.

En los dos ejemplos analizados aquí, vemos que una toma de conciencia colectiva puede considerarse por sí sola —en retrospectiva— un gesto menor: desencadenó un cambio, aunque provisional, en la forma de pensar de los estudiantes sobre su papel en ese momento, su posicionamiento como profesionales y ciudadanos en general, así como sobre su trayectoria como estudiantes dentro de un programa pedagógico. Por desgracia, las consecuencias de este gesto menor no pueden medirse ni cuantificarse, pero en la medida en que desencadenan estas otras formas de sentirse a uno mismo, son eficaces y tienen éxito.

9 El curso contó con el segundo autor como coordinador y tutor, junto con dos cotutores.

ALGUNAS CONCLUSIONES [MENORES]

Los gestos menores consisten en reimaginar la pedagogía para dar cabida a diferentes formas de pensar y conocer, así como a ejemplos concretos de acción directa. Vivimos en una crisis en la que la imaginación ha sido secuestrada, oxidándose en grilletos, sustituida por lo que el académico de la educación y crítico cultural Henry Giroux llama la “máquina de la desimaginación”: «Un conjunto de aparatos culturales (...) que funciona principalmente para socavar la capacidad de los individuos para pensar críticamente, imaginar lo inimaginable y participar en un diálogo reflexivo y crítico. En pocas palabras, para convertirse en ciudadanos del mundo críticamente informados» (2013, p. 263).

Los gestos menores son una forma en que nos permitimos convertirnos en ciudadanos críticamente informados mediante la creación de espacios destinados a que percibamos el mundo, veamos la forma en que la gente actúa en él y pensemos en el mundo para transformarlo. Son un espacio para encender la *imaginación*.

Este documento ha sentado las bases de lo que hemos definido como gestos menores. Comenzando por nuestras historias y luchas actuales como educadores, hemos esbozado cómo nos interesa *formar alianzas* con nuestros estudiantes para liberar el aprendizaje de la disciplinabilidad. Alejándonos de una conversación centrada en la descolonización —un término que ha sido cooptado para convertirse en un comodín para indicar igualdad, diversidad e inclusión, utilizado en las instituciones académicas para tiquear casillas a través de ejercicios—, los gestos menores crean las condiciones para conversaciones significativas sobre lo que realmente significa avanzar hacia la descolonización de la educación. En este artículo hemos dado dos ejemplos —que deliberadamente no son exhaustivos— de lo que pueden ser los gestos menores. Estos ejemplos no deben tomarse como metodologías o herramientas, sino más bien como temas de conversación. Aquí, métricas como las de “impacto” no pueden funcionar, como tampoco el impacto del *estudio* (siguiendo a Harney y Moten);¹⁰ requieren *tiempo* para fermentar, para mutar, para convertirse en otra cosa. Alejarse de la exigencia de afirmación inmediata (evaluar el impacto y los resultados) es necesario para crecer como educador. Al reflexionar sobre su experiencia de éxito en la enseñanza, bell hooks escribe que hay que renunciar a la necesidad de afirmación inmediata y, en su lugar, «aceptar que los estudiantes pueden no apreciar inmediatamente el valor de un determinado punto de vista o proceso» (1994, p. 42). Y continúa diciendo que «cambiar paradigmas o compartir los conocimientos de nuevas formas supone un reto; se necesita tiempo para que los estudiantes experimenten ese reto como algo positivo» (hooks, 1994, p. 42).

Precisamente porque son *menores*, los abordamos de esta manera: como una generosa invitación a pensar juntos cómo podrían tener lugar más gestos menores, diferentes y localizados. Es importante subrayar, una vez más, que los

¹⁰ Según Stefano Harney y Fred Moten, estudiar es «una especie de socialidad» que no se «limita a la universidad» (2013, pp. 111-113). Para ellos, estudiar sucede fuera de la lógica de la “llamada al orden” impuesta por las instituciones (es decir, cuando empieza la clase); sucede en cocinas, zonas de fumadores, círculos de lectura, círculos de tejido, etc. (Harney & Moten, 2013).

gestos menores son *siempre* contextuales: surgen al analizar las necesidades y las condiciones que se presentan en el entorno del taller/aula como un reto no solo para el educador, sino también en diálogo con los alumnos. Los gestos menores parten y se benefician de su contingencia, y solo pueden existir en la medida en que las fronteras entre el conocimiento, la experiencia, el deseo y la acción se difuminan provisionalmente hacia una comprensión de los puntos en común que estos diferentes aspectos aportan *en y con sus diferencias*. En otras palabras, los gestos menores son *praxis*; son actos que dan forma al mundo en el camino hacia el *cambio del mundo*. Cuando la resistencia deja de ser una opción para convertirse en una necesidad, estos destellos de disidencia —gestos menores— podrían ser eficaces en el camino hacia la liberación: para hacer práctica la esperanza y avanzar lentamente hacia la descolonización. **D**

REFERENCIAS

- ABDULLA, D. (2021). Disciplinary Disobedience: A Border-thinking Approach to Design. En C. Mareis & N. Paim (Eds.), *Design Struggles: Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives* (pp. 227–241). Valiz.
- AHMED, S. (2010). Orientations Matter. En D. Coole & S. Frost (Eds.), *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics* (pp. 234–258). Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822392996-011>
- ANZALDÚA, G. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo Oscuro: Rewriting Identity, Spirituality, Reality* (A. Keating, Ed.). Duke University Press.
- ATTFIELD, J. (1989). FORM/female FOLLOWS FUNCTION/male: Feminist Critiques of Design. En J. A. Walker, *Design History and the History of Design* (pp. 199–225). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt18mvngc.15>
- DILNOT, C. (2005). Ethics? Design? In S. Tigerman (Ed.), *The Archeworks Papers, Volume 1, Number Two*. Archeworks.
- GIROUX, H. A. (2013). The Disimagination Machine and the Pathologies of Power. *Symploke*, 21(1–2), 257–269.
- HARNEY, S., & MOTEN, F. (2013). *The Undercommons: Fugitive Planning & Black Study*. Minor Compositions.
- HOOKS, BELL. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice to Freedom*. Routledge.
- HOOKS, BELL. (2000). *All About Love*. Harper Collins.
- IRWIN, T. (2015). Transition Design: A Proposal for a New Area of Design Practice, Study, and Research. *Design and Culture*, 7(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/17547075.2015.1051829>
- MANNING, E. (2016). *The Minor Gesture*. Duke University Press.
- MAYORGA, E., LEIDECKER, L., & GUTIÉRREZ, D. O. DE. (2019). Burn It Down: The Incommensurability of the University and Decolonization. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 8(1), Article 1.
- MIGNOLO, W. D. (2007). Delinking. *Cultural Studies*, 21(2–3), 449–514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>

- NOXOLO, P. (2017). Decolonial Theory in a Time of the Re-colonisation of UK Research. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42(3), 342–344. <https://doi.org/10.1111/tran.12202>
- OLSON, G. A., & WORSHAM, L. (2007). *The Politics of Possibility: Encountering the Radical Imagination*. Routledge.
- RODRÍGUEZ, C. O. (2018). *Decolonizing Academia: Poverty, Oppression and Pain*. Fernwood.
- SAID, E. W. (1994). *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*. Vintage.
- SCHULTZ, T., ABDULLA, D., ANSARI, A., CANLI, E., KESHAVARZ, M., KIEM, M., MARTINS, L. P. DE O., & J.S. VIEIRA DE OLIVEIRA, P. (2018). What Is at Stake with Decolonizing Design? A Roundtable. *Design and Culture*, 10(1), 81–101. <https://doi.org/10.1080/17547075.2018.1434368>
- TAKRITI, A. R. (2019, 16 de mayo). *Decolonising the Study of Palestine 71 Years after the Nakba* [Conferencia]. Education, Occupation and Liberation Programme, London, UK. <https://www.youtube.com/watch?v=Jppn7fuPbZ8>