



Este artículo es una extensión de la publicación de las actas de la Bienal Iberoamericana de Diseño, para aumentar su difusión, en común acuerdo entre Zincografía y la BID.

El diseño como herramienta de transformación social.

Aprendizajes significativos de Diseño social y Diseño inclusivo

Design as a tool for social transformation. Significant lessons from Social Design and Inclusive Design

Noemí Clavería
nclaveri@xtec.cat
ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España
ORCID: 0000-0003-0885-3959

Amaya Martínez-Marcos
amart32@xtec.cat
ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España.
ORCID: 0000-0002-3685-2390

Montse Noguera Muntadas
mnogue48@xtec.cat
ESDAPC, Escola Superior de Disseny i d'Arts Plàstiques de Catalunya
Barcelona, España
ORCID: 0000-0002-6498-6070

Dictaminado por BID
Recibido: 03 de abril de 2022
Publicado: 15 de junio de 2022

Resumen

El artículo presenta una experiencia de cocreación que 32 estudiantes de ESDAPC realizaron junto con 43 participantes de dos entidades sociales que trabajan con colectivos en situación de vulnerabilidad: CRAE Intress y TEB Sant Andreu.

El proyecto formó parte de *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*, una propuesta coproducida tanto por el Museu del Disseny de Barcelona como por la Asociación Ojalá Projects y comisariada por Anaïs Esmerado. En la primera edición del proyecto participaron seis escuelas de diseño de Barcelona con el objetivo de generar prácticas inclusivas a partir del diseño, insistiendo sobre todo en el proceso, en la evolución proyectual.

Los resultados proyectuales fueron la transformación de algunos interiores del CRAE Intress, así como un manifiesto modular y un juego de mesa inclusivo para TEB Sant Andreu. Todos estos resultados fueron valorados positivamente tanto por los usuarios, como por las entidades y los organizadores. Sin embargo, lo más positivo de la experiencia fue el aprendizaje y el enriquecimiento que supuso para todos los participantes.

Palabras clave: Diseño inclusivo, Diseño social, Cocreación, Interdisciplinariedad, Aprendizaje-Servicio (ApS).

Abstract

This article presents a co-creation experience that 32 ESDAPC students carried out together with 43 participants from two social entities that work with people in vulnerable situations: CRAE Intress and TEB San Andreu.

The project was part of Design for inclusion, the process as a result, a proposal co-produced by both the Museu del Disseny de Barcelona and the Ojalá Projects Association and curated by Anaïs Esmerado. In the first edition of the project, six design schools from Barcelona participated with the aim of generating inclusive practices based on design, insisting above all on the process, on project evolution.

The project results were the transformation of some interiors of the CRAE Intress building, as well as a modular manifesto and an inclusive table game for TEB Sant Andreu. All these results were positively valued by the users, as well as by the entities and the organizers. However, the most positive aspect of the experience was the learning and enrichment it entailed for all the participants.

Keywords: Inclusive design, Social design, Co-creation, Interdisciplinarity, Service-Learning (ApS).

◆ Objetivos



El presente artículo tiene como objetivos fundamentales:

1. Mostrar tres experiencias reales de diseño inclusivo y social realizadas por alumnado de Estudios Superiores de Diseño de ESDAPC, Escola Superior de Disseny i Arts Plàstiques de Catalunya, durante el curso 2020-21, dentro del programa *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*.
2. Dar a conocer cómo se ha producido la colaboración entre los tres agentes implicados: Museu del Disseny de Barcelona y Ojalá Projects como entidades organizadoras, CRAE Intress y TEB Sant Andreu como entidades sociales participantes y ESDAPC como escuela superior de diseño.
3. Ofrecer el marco teórico y conceptual en el que se han desarrollado los proyectos.
4. Mostrar procesos y mecanismos de trabajo a partir de la aplicación de técnicas de participación y cocreación.
5. Comprender y comparar las principales características del *Diseño Inclusivo* y del *Diseño social* a partir de tres proyectos desarrollados en paralelo.
6. Analizar las consecuencias para usuarios y representantes de las entidades, así como para el alumnado y profesorado.

◆ Introducción

Las experiencias que se presentan forman parte de Diseño para la inclusión, un proyecto de aprendizaje y cocreación entre alumnado de estudios superiores de diseño y colectivos que se encuentran en diferentes situaciones de vulnerabilidad. Dicha iniciativa está coproducida

por el Museu del Disseny de Barcelona y la Asociación Ojalá Projects (s.f.), siendo ideada y comisariada por Anais Esmerado. El proyecto tiene como objetivo promover el diseño como herramienta de transformación social, insistiendo sobre todo en el proceso, en la evolución y el desarrollo proyectual. La primera edición se ha centrado en los ámbitos de diseño gráfico y moda, contando con la participación de setenta alumnos pertenecientes a seis escuelas y universidades de Barcelona.



Figura 1. Imagen gráfica de Diseño para la inclusión.
Fuente: Dissenxinclusió, Ojalá Projects, 2021.

ESDAPC ha formado parte de esta propuesta con tres equipos mixtos compuestos por 32 estudiantes y 43 usuarios pertenecientes a dos entidades sociales. La participación se ha vehiculado a través de la asignatura Proyectos Interdisciplinares que se imparte en el sexto semestre de los Estudios Superiores de Diseño. Como su nombre indica, esta asignatura parte del concepto de interdisciplinariedad, entendida como la aportación e integración de diferentes disciplinas para la consecución de un proyecto. Una de sus competencias básicas es el trabajo en equipo, teniendo el doble objetivo de compartir conocimientos específicos de otras disciplinas y de aprender a formar parte de un proceso participativo, en el que los diferentes miembros deben dar una respuesta conjunta a un encargo, a un reto planteado al inicio del curso que normalmente es real.

ESDAPC ha trabajado en el proyecto *Diseño para la inclusión* desde sus campus Llotja y Deià. El Campus Llotja ha participado con una selección de estudiantes de las cuatro especialidades de diseño (Gráfico, Interiores, Moda y Producto) que se habían presentado voluntarios previamente para realizar este proyecto, por lo que estaban especialmente interesados en el diseño social e inclusivo. El Campus Deià ha colaborado a partir del grupo clase completo de la especialidad de Interiorismo. Los estudiantes de ambos campus han demostrado un alto grado de implicación, tal y como requería el proyecto a consecuencia de la necesidad de realizarse materialmente y de la limitación del tiempo (tanto global como de trabajo conjunto con los participantes del colectivo). También es interesante hacer notar que ha sido la primera vez que la mayoría de estudiantes de ESDAPC, por una parte, se han enfrentado a un proyecto real más allá de la ideación y, por otra parte, han trabajado junto con personas en situación de vulnerabilidad.

Tras explicar el primer agente del proyecto (estudiantes), es necesario exponer el segundo: miembros de colectivos en situación de vulnerabilidad. A cada uno de los campus de ESDAPC se le asignaría una entidad social: el campus Llotja se ha unido al TEB Sant Andreu, mientras que el campus Deià ha colaborado con CRAE Intress.

TEB Sant Andreu forma parte del grupo cooperativo TEB que trabaja para conseguir una vida inclusiva para las personas con discapacidad intelectual. Su origen se remonta a 1968 cuando un grupo reducido de familias inician un Taller Escuela dentro de la asociación Aspanias. Actualmente, el grupo TEB cuenta con numerosos centros con servicios como la inserción laboral o las viviendas especializadas. ESDAPC campus Llotja ha trabajado con TEB Sant Andreu y más concretamente con personas cuyo nivel de discapacidad les impide acceder al programa ocupacional de la cooperativa. A nivel personal, los participantes eran jóvenes en quienes se ha apreciado una gran motivación hacia el proyecto, un alto grado de implicación, un carácter participativo y un talante celebrante hacia los logros conseguidos.

Intress es una asociación sin ánimo de lucro que reúne diferentes profesionales del ámbito social con la intención de detectar necesidades, diseñar proyectos y gestionar servicios utilizando un modelo de atención centrado en la persona y en la comunidad como motores de transformación social. Por su parte, CRAE Intress es un centro donde conviven menores de edad que, por cuestiones económicas o de protección, no viven con sus familiares. Así, este centro se convierte en el hogar temporal de estos niños y adolescentes que, de igual manera que sucedía en el TEB Sant Andreu, han demostrado una gran motivación e implicación, constituyendo el proyecto una estimulación muy positiva para su vida cotidiana, marcada durante ese periodo por la pandemia de la COVID-19.

Finalmente, para acabar de describir el escenario o punto de partida, es preciso comentar que todas las personas descritas hasta el momento

han formado tres equipos mixtos equitativos (el número de estudiantes y usuarios era igual o semejante) que han contado con el seguimiento de tres tutoras (las presentes autoras) a través de los tres meses en los que se ha realizado el proyecto.

❖ **Diseño participativo** *Los orígenes del término*

El diseño participativo, codiseño o diseño cooperativo, es una metodología de trabajo que surgió en los países escandinavos en la década de los sesenta y que sostiene que el proceso creativo tiene que involucrar a todos aquellos actores que intervienen de una u otra forma en el proceso de diseño. Este enfoque se aplica en ámbitos ya conocidos del diseño como producto, gráfico, interiorismo, arquitectura, urbanismo y arquitectura del paisaje, pero también se ha ido extendiendo a otros campos como la ingeniería, el desarrollo de software o la medicina.

La principal bondad de esta metodología está en el hecho de involucrar a todos y cada uno de los actores que tienen que ver con la creación del objeto de diseño, desde su concepción hasta su realización y puesta en práctica.

El diseño participativo tiene como base el diseñar dando respuesta a las necesidades reales de los usuarios. Si tenemos claras las necesidades a resolver, obtendremos un mayor grado de implicación de la sociedad con el diseño.



Figura 2. El arquitecto Ralph Erskine (1914-2015) escuchando las sugerencias de los niños para el diseño del conjunto de viviendas Byker en Newcastle upo Tyne, hacia 1970.

Fuente: Andersen, 2014.

Graduar la participación

En su artículo *La escalera de participación ciudadana* de 1969, Sherry Arnstein plantea qué es la participación y cuál es el poder real que se le otorga a la ciudadanía en estos procesos. Se trata de una figura metafórica para evaluar los distintos grados de participación ciudadana. Para Arnstein la participación es el poder ciudadano, un poder que ha de permitir a los más desfavorecidos ser incluidos en las tomas de decisiones que induzcan a reformas sociales significativas con el objetivo de compartir los beneficios de los que goza el resto de la sociedad.

Roger Hart publicó en 1992 su versión de *La escalera de la participación ciudadana* para UNICEF, adaptada a la participación infantil y juvenil, que permite valorar el tipo de participación que se ofrece para posibilitar procesos cada vez más genuinos. Roger Hart, en el símil de la escalera con ocho peldaños, describe las características asociadas con los diferentes niveles de poder para la toma de decisiones que los adultos pueden otorgar a los niños o jóvenes. Los tres escalones inferiores definen el tramo de la no-participación: la participación manipulada, el primer escalón, en la cual los niños realizan acciones que no entienden y acaban haciendo actividades ajenas a sus intereses como, por ejemplo, transmitir los mensajes de los adultos. En el segundo, la participación decorativa, en la que se incorpora a los niños como meros *accesorios* o figurantes y la participación simbólica, el tercer escalón, en la que los niños promueven el proyecto aunque ni han decidido ni podrán expresar su pensamiento; es por ello que no se siente real. Los cinco siguientes escalones forman el tramo de la participación que podemos dividir en dos grupos: del cuarto al sexto están iniciados por personas adultas, pero con una participación gradual de los niños, de menor a mayor implicación. Los dos últimos, iniciados por los jóvenes, los convierten en verdaderos protagonistas. En el séptimo no cuentan con el aporte de los adultos, mientras que en el octavo los adultos son invitados a participar.

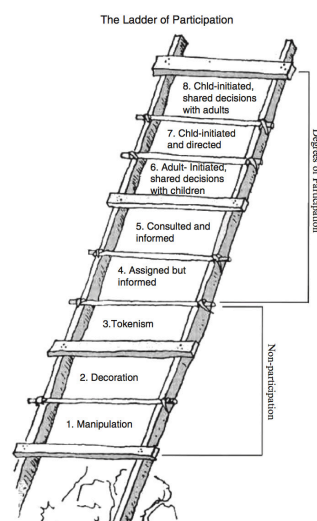


Figura 3. Escalera de participación infantil.

Fuente: Hart, 1992.

La participación como poder ciudadano definido por Arnstein y Hart debe ampliarse en la actualidad a la inclusión de toda la ciudadanía en la toma de decisiones que permitan transitar hacia sociedades más regenerativas e integradoras.

Repercusiones de la participación a escala profesional y social

Un aspecto a destacar y al que el diseñador se debe enfrentar muy a menudo es: ¿Hasta dónde podríamos o querríamos ceder como diseñadoras en la definición y desarrollo de un proceso participativo? es decir, ¿hasta dónde se está dispuesto a abrir la participación? La respuesta puede ir desde estar dispuesto a obtener pautas o aspectos superficiales sobre los materiales, colores o formas del objeto; hasta querer ir más allá obteniendo respuestas más profundas.

A escala profesional, un diseñador, ha de aprender a diseñar por y para las personas, saber interpretar y expresar pensamientos o traducir ideas para adaptarlas a un mensaje más asequible, lo que implica un cambio de registro y un importante crecimiento personal, logrando un espacio donde sentirse más útil para la sociedad.

Una de las mayores repercusiones que puede tener a nivel social la aplicación de la metodología participativa es el fomento de la identidad de pertenencia, sentir propio el resultado por el hecho de haber participado en su proceso de diseño, por haber sido escuchado.

El diseño participativo ayuda a dar respuestas a necesidades reales, genera comunidad y la empodera, generando otros intangibles como la riqueza del conocimiento. Una sociedad participada es una sociedad más rica.

No obstante, desarrollar o participar en un proceso participativo también tiene aspectos negativos: la dilatación en el tiempo, el desgaste que puede ocasionar el grado de implicación, la dificultad que se genera en el proceso si la parte más técnica no se hace accesible a través de un lenguaje adecuado y, finalmente, puede generar frustración si el resultado no responde a las necesidades o expectativas presentadas al inicio. En definitiva, es cierto que un diseño participativo nunca es perfecto, lo cual no deja de ser un reflejo de nuestra imperfecta sociedad.

Aplicación en el proyecto

El diseño participativo tuvo su aplicación en el desarrollo de los tres proyectos, pero con mayor relevancia en el proceso creativo de diseño de espacios con los niños del CRAE Intress. Al tratarse de un proyecto iniciado por adultos, el proceso participativo se enmarca entre los escalones cinco y seis de Hart: los niños participaban desde la información y la consulta, además de planificar las sesiones junto con los alumnos de diseño.

◆ Diseño inclusivo *Término y orígenes*

Los términos Diseño inclusivo, Universal Design, Design for All o Diseño para Todos han surgido en diferentes momentos históricos, sin embargo todos ellos convergen en un objetivo común: posibilitar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades.

Los veteranos de la Segunda Guerra Mundial con amputaciones o diversidad funcional fueron los primeros en movilizarse para reivindicar sus derechos. Posteriormente, se pondría atención en otros colectivos, como las personas mayores. Así, Patricia Moore realizó un trabajo pionero en relación a la empatía con las personas mayores cuando a finales de la década de los setenta, cuando tenía veintiséis años, se caracterizó como una señora de ochenta con el propósito de entender las dificultades cotidianas a las que se enfrentaba este colectivo en Nueva York y aportar esta visión al campo del diseño. Después de esta breve reseña histórica, únicamente resta decir que el objetivo fundamental del Diseño Inclusivo es diseñar teniendo en cuenta a todas las personas, independientemente de la edad, el género, las capacidades o el bagaje cultural (Design for All Foundation, s.f.).



Figura 4. *Aspecto real y caracterización de Patricia Moore.*
Fuente: Dezeen, 2011.

Principios

En 1997, un grupo de trabajo, dirigido por Ronald Mace y formado por arquitectos, diseñadores, ingenieros e investigadores de la North Carolina State University, desarrolló siete principios con el objetivo de proporcionar una guía para generar nuevos diseños y poder evaluar

los existentes desde una concepción inclusiva (Center for Excellence in Universal Design, s.f.). Los siete principios son:

- 1. *Uso equitativo.*** El diseño debe poder utilizarse de manera igual o equivalente por cualquier persona, independientemente de sus capacidades y evitando la segregación o estigmatización. Por ejemplo, el uso de una rampa posibilita que una persona con movilidad reducida o con diversidad funcional pueda superar un desnivel sin ser asistido. Sin embargo, una plataforma salvaescalera, a pesar de ayudar a franquear el desnivel, no siempre asegura la independencia del usuario.
- 2. *Uso flexible.*** El diseño se usa adaptándose a las diferentes habilidades, necesidades o preferencias de los usuarios, proporcionando flexibilidad en el ritmo, en el método e incluso en la zona del cuerpo con la que se utiliza. Por ejemplo, el uso de velcro o botones de presión facilitará la manipulación de los cierres en una pieza de ropa, haciendo viable que una persona con Parkinson o con esclerosis pueda vestirse. Por el contrario, una cremallera requerirá de una precisión que puede resultar complicada, más aún si ésta es de pequeñas dimensiones.
- 3. *Uso simple e intuitivo.*** El diseño es fácil de entender, independientemente de la experiencia, los conocimientos, las habilidades lingüísticas o el nivel de concentración del usuario. Así, se debe eliminar cualquier complejidad innecesaria, siendo lo más intuitivo posible y cumpliendo con las expectativas de las personas. Algunas cuestiones a tener en cuenta son la jerarquía de los contenidos o la incorporación de indicaciones o comentarios durante la tarea y después de su finalización. Por ejemplo, la señalización de un aeropuerto se debería entender por personas locales y extranjeras, así como por personas con discapacidad cognitiva o de diferentes grados educativos.
- 4. *Información perceptible.*** La comunicación es eficaz, independientemente de las condiciones ambientales o de las capacidades sensoriales del usuario. Para conseguir este objetivo es importante presentar la información de diferentes maneras (visual, verbal o táctil), asegurar una óptima legibilidad y un buen contraste con el entorno, además de compatibilizar el mensaje con los dispositivos utilizados por personas con limitaciones sensoriales. Por ejemplo, un ascensor que incluya Braille en sus botones de presión o una señal acústica para indicar que la puerta se está cerrando, ayudará a las personas con ceguera. Si además los botones de presión tienen un número de tamaño considerable sobre un fondo que contraste, las personas mayores o con limitaciones visuales podrán marcar el piso deseado sin dificultad.

5. Tolerancia al error. El diseño minimiza los peligros o consecuencias adversas de acciones no intencionadas. En la medida de lo posible, el diseño eliminará cualquier peligro o, como mínimo, proporcionará advertencias sobre éste. Por ejemplo, si nuestro ordenador genera un mensaje para preguntar si realmente queremos eliminar un archivo definitivamente, evita que podamos borrar un documento importante por error.

6. Mínimo esfuerzo físico. El diseño debe utilizarse eficientemente, de manera cómoda y sin fatiga. Se logra con una posición neutral del cuerpo y minimizando tanto acciones repetitivas como esfuerzo físico sostenido. Por ejemplo, la energía que requiere un exprimidor manual es mucho mayor que la precisada por uno automático.

7. Tamaño y espacio adecuados para el acercamiento y el uso. El diseño debe ser utilizado sin problemas, independientemente del tamaño del cuerpo, la postura o la movilidad del usuario. Tanto las personas sentadas como aquellas que están de pie deben tener una visualización y un alcance correcto. Además, el diseño debe permitir una manipulación y un agarre adecuados. Por ejemplo, el mostrador de una oficina de turismo debería ser igual de accesible para personas de diferentes alturas o con diversidad funcional.

Aplicación en el proyecto

El diseño inclusivo tuvo un papel destacado en el desarrollo de los proyectos realizados con el TEB Sant Andreu. En todo momento se siguieron sus principios, tanto en el planteamiento de las actividades de codiseño como en el resultado final, para que las personas con discapacidad cognitiva pudiesen disfrutar en igualdad de condiciones.

Métodos aplicados

En relación a los métodos utilizados, cabe destacar la variedad y su procedencia de ámbitos del diseño inclusivo y participativo.

En el proceso de los dos proyectos con el TEB Sant Andreu se han aplicado técnicas diversas para potenciar la participación activa, provenientes del Design Thinking y de procesos de diseño centrados en las personas basados en uoc (s.f.) y Dinngo (s.f.). Los estudiantes transitan iterativamente a través de diferentes fases como la empatía, la definición, la ideación o la realización de prototipos y su testeo. Se combinan técnicas creativas (estampado, collage, estarcido, etc.) con técnicas provenientes de la ergonomía (pruebas de usabilidad o testeo de accesibilidad cognitiva) para conseguir promover un clima de confianza, evitando

cualquier tipo de censura y empoderando a los participantes mediante la validación de sus propuestas.



Figura 5. Metodología: Card Mapping. TEA Sant Andreu.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

En el proceso del proyecto con CRAE Intress se han aplicado metodologías y técnicas provenientes fundamentalmente del diseño participativo de La Col (2018) y Martí (2006). Se ha tenido en cuenta la escala de la participación con los niños definida por Arnstein (1969), se han realizado entrevistas, dinámicas participativas como representaciones teatrales en el espacio público (Fig. 6), talleres (color, materia) y visitas. También es notable el uso de algunas herramientas como el trabajo sobre planos e imágenes creadas por ordenador, sirviendo éstas de prototipos sobre los que visualizar y validar las propuestas que responden a las necesidades de los participantes. Además, se intervienen de manera real diversos espacios del CRAE con la participación guiada de los usuarios, fomentando así la pertenencia al lugar.



Figura 6. Metodología: representación teatral. CRAE Intress.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

◆ El proceso como marco de aprendizaje y transformación

El Proceso como resultado precisa de una visión poliédrica del concepto proyecto. Ante la inicial incertidumbre se fueron divinando vectores de desarrollo y aprendizaje. Uno de los aspectos más relevantes, en cuanto al factor humano y el diálogo intrínseco que acompañaba a todo el proyecto, fue la creciente reciprocidad del propio aprendizaje entre los colectivos y el alumnado. El colectivo debía introducirse en el conocimiento del diseño para establecer marcos de interacción con la escuela. El alumnado debía conocer y aprender del colectivo. Con este fin, se iniciaron las sesiones de encuentro con visitas al Museu del Disseny de Barcelona para visualizar las exposiciones permanentes e iniciar el debate y el encuentro lúdico entre los agentes del proyecto. Por parte del alumnado, fue necesario el reconocimiento de las capacidades diversas de las personas integrantes de cada colectivo a fin de activar el factor participativo e inclusivo. Eso precisaba una primera toma de contacto, la visita al museo sirvió a este fin, y un debate posterior en el aula para canalizar y conducir el proyecto hacia posibles horizontes, difusos en los comienzos. Buscar la participación del colectivo y una interacción significativa y activa por su parte, e incluso que eso fuera *el alma* del proyecto, ese era el reto. Había que asegurar esencialmente un proceso participativo e inclusivo. Esta interacción y escucha mutua se fue desarrollando de forma natural y fluida, y era imprescindible para atender necesidades, inquietudes y posibilidades del colectivo, puesto que sería la semilla que haría surgir el valor del diseño y, a su vez, en el diseño habría que buscar las herramientas para comunicarse y adentrarse en la participación.

El proceso se desarrolló en los correspondientes lugares de los colectivos por parte de dos grupos de alumnado del Campus Llotja y en modalidad prácticamente online por parte del Campus Deià. Se organizaron un total de cuatro sesiones de cocreación con el colectivo. Dichas sesiones se analizaban después en el aula de los Campus según los horarios de la asignatura de Proyectos Interdisciplinarios. Había que recordar, analizar, empatizar, y definir el ritmo a seguir en las próximas sesiones, tejiendo lo que iba a ser un proyecto que se dibujaba en la medida del avance de dichas sesiones. Se entendieron las sesiones como un arte del encuentro donde se empujaba el proyecto a la búsqueda del sentido inclusivo y proyectual desde la interacción.

El Proceso como marco de aprendizaje y transformación fue muy parecido a un proyecto indeterminado, donde podemos hacer una comparación con la visión de Careri, desde un ángulo aparentemente dispar en los discursos del caminar, en el cual, según dicho autor, la exploración no necesita tanto de lugares a los que llegar, sino procesos en los que desarrollarse. Sus palabras lo definen bien:

¿Cómo se hace un proyecto indeterminado? Tanto el autor como el proyecto deben estar dispuestos a recoger los incidentes del recorrido, y además deben provocarlos o ir a buscarlos [...] el proyecto indeterminado es, por el contrario, completamente contextual, relacional

e imprevisible. Avanza, cambia de dirección y se detiene, repentinamente, sin previo aviso. Abandona las certezas de la posición alcanzada y se dirige donde el viento es más fuerte, donde el mar está encrespado por las ráfagas, echa el ancla y se detiene donde encuentra algo inesperado (Careri, 2016, pág. 126).

El proceso fue marcando una ruta en la cual se iba construyendo, dibujando y perfilando un enlace indisoluble entre el diseño inclusivo y la marcada identidad de cada colectivo. En la fase final de cada uno de los proyectos resultantes, una vez logrado el concepto y definido el tipo de producto o acción a diseñar, había que formalizar, materializar, crear y prototipar con la gestión adecuada al colectivo.

Este era el encuentro esperado por todos, el sentido del proyecto ubicado en el mundo y se podían pronunciar las palabras de Otl Aicher (1994, pág. 171), viendo el mundo como proyecto, “como un mundo hecho y organizado por seres humanos. El mundo visto así es, incluso con una naturaleza preestablecida, un mundo de proyectos”. Por otra parte, y en esta misma línea de vivencias, según Cooper y Press (2009, pág. 18), se explora el diseño como “el proceso que genera experiencias llenas de significado para la gente. La creación de productos, comunicaciones o entornos es solamente un medio para llegar a este fin. Diseñar la experiencia supone poner a las personas en el primer plano, contemplar el mundo a través de sus ojos y sentir con sus sentimientos”.

Los teóricos del diseño siempre han confabulado al respecto de la linealidad de los procesos. Josep Martí Font, en su discurso sobre las metodologías y procesos del diseño, describe el proceso como una sucesión unidireccional, pero reconoce que no es posible hacer una traducción literal de la linealidad que a menudo nos muestran las teorías del diseño, ya que la complejidad de lo real no siempre convive con la rigidez que los modelos lineales comportan. Si bien, todos los proyectos tienen su parte de indeterminación y esa complejidad debe explicarse en el entorno docente, el proyecto que nos ocupaba era un claro ejemplo de conexión con la realidad compleja.

El valor que aportó el proceso proyectual tenía doble relevancia. Por una parte como trayecto que había dado sus resultados, como camino de situaciones inestables a otras más estables, pero en palabras de Josep Martí Font (1999) el proceso proyectual no solo es un proceso para ser *producido* sino también para ser *reproducido*, con ello se esperaba que el alumnado pudiera extraer formas de proceder, aptitudes de relación y gestión humana extrapolables a futuros proyectos de diseño.

◈ La dificultad da sentido al aprendizaje

La dificultad es intrínseca al proyecto y se focalizó a modo de retos que marcaron el proceso en su conjunto. Los retos principales fueron:

- ❖ Entender la accesibilidad cognitiva del colectivo, reconocer su diversidad y adaptar una metodología inclusiva que pusiera los conocimientos técnicos en el plano del usuario, con la capacidad de síntesis que ello representaba.
- ❖ Buscar el factor inclusivo: ¿Qué podíamos crear de modo que el colectivo fuera cocreador, participe activo y con un objetivo relevante, transformador, respetuoso con la diversidad y generador de una experiencia de mejora vital?
- ❖ Gestionar pautas de calendario con cuatro sesiones inamovibles, a raíz del necesario compromiso con el colectivo. El análisis del ritmo del proceso en estas cuatro etapas se convertía en un reto para preparar acertadamente cada nueva sesión con el ojo puesto en la ruta, pero abiertos al encuentro y sin perder el sentido global de la orientación que iba tomando cada proyecto. Se observan algunos esquemas de trabajo (Fig. 7).

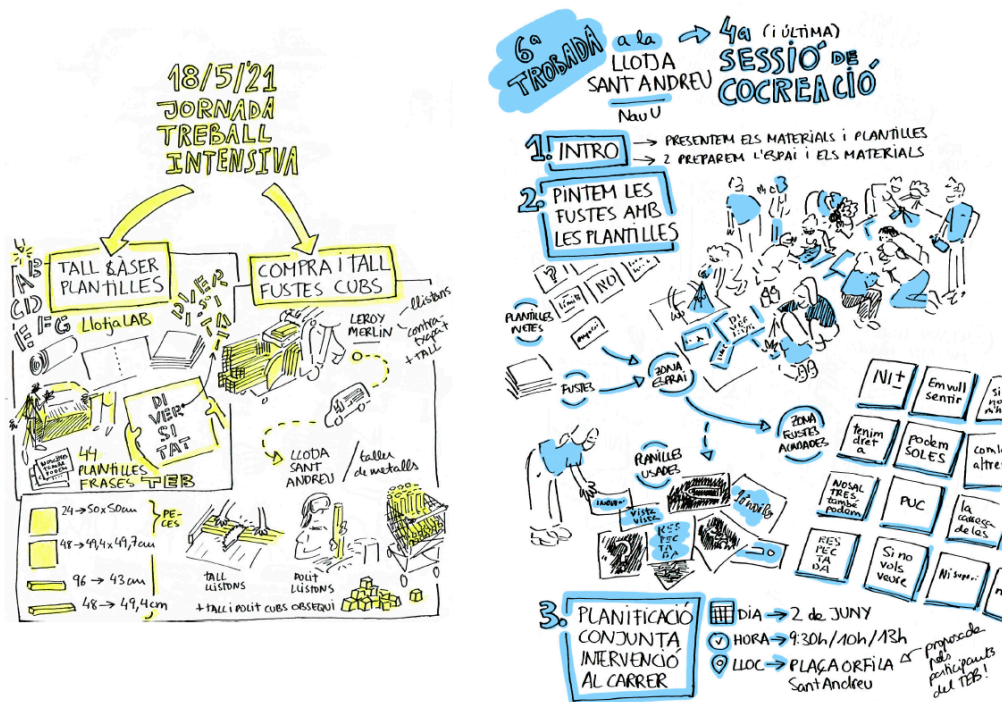


Figura 7. Proceso y esquema de trabajo del proyecto del manifiesto. Fuente: Diseño de Júlia Lloveras.

- ❖ Por parte del proyecto CRAE, también existía una dificultad añadida, vinculada a las restricciones de la pandemia. Había que gestionar situaciones de confinamiento que dificultaba las relaciones en directo.

- ❖ Atender y estar abierto a la novedad del proyecto en sí mismo. El proyecto indeterminado suele tener giros o momentos de riesgo y crisis en mayor medida que otros proyectos más pautados o individuales presentes en el plan de estudios. El alumnado debía tomar posición, entender las situaciones y dedicar horas de trabajo.
- ❖ Obtener un resultado tangible, traspasar el momento del esbozo sobre el papel y materializarlo. Esa búsqueda fue un empuje a la creatividad desde la viabilidad, entendida como algo insoluble a la diversidad del colectivo.



Figura 8. Proceso de trabajo del proyecto del manifiesto.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.



Figura 9. Proceso de trabajo del proyecto del juego de mesa.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

- ❖ Las asignaturas suelen desarrollarse dentro de un marco de guía docente que describe los resultados de aprendizaje, las metodologías y los criterios de evaluación. Encajar el proyecto dentro de las pautas de la asignatura comportó una adaptación importante por parte de los docentes. Los resultados de aprendizaje se garantizaban porque la asignatura es afín a los proyectos en colaboración. La creación de las pautas de valoración, atendiendo a la evaluación continuada, y la recogida de datos que comporta, supuso un reto, pero en el transcurso de dicho encaje se observó una relación de valoración más natural, más acorde a la realidad contextual de cada momento. La solución fue adaptar cada entrega académica al avance real del proyecto, buscar esa comunión entre lo real y las exigencias académicas. De este modo, la entrega académica representaba un momento de pausa para realizar memoria, describir el proceso y visualizar la continuación.



Figura 10. Proceso de trabajo del proyecto de interiorismo.
Fuente: Fotografía de Amaya Martínez-Marcos.

- ❖ **Resultados** Si bien el título del proyecto en el que se han englobado las tres experiencias tiene por título *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*, y por lo tanto el *proceso* se vertebra como parte fundamental del proyecto, cabe incidir en que se obtuvieron resultados tangibles.

Proyecto Interiores. CRAE Intress y ESDAPC Campus Deia

Con el objetivo de mejorar la relación de los usuarios con el centro, la gráfica aplicada al diseño de espacios se convierte en el elemento fundamental para generar un lenguaje común a las propuestas, siendo la clave

para generar coherencia. La producción del proyecto se materializa durante dos intensas sesiones en las cuales los estudiantes se enfrentan a trasladar de la teoría a la práctica un proyecto diseñado participativamente con los usuarios.

En los espacios comunes, la materialización se centra en el vestíbulo que obtiene una nueva referencia gráfica mediante el juego cromático de formas geométricas y *lettering* que da una nueva bienvenida al centro. La sala de medianos adquiere una nueva distribución, consensuada participativamente, que incluye tres funciones principales (estudiar-descansar-crear) definidas cromáticamente (amarillo-azul-lila) que responden a los deseos de los usuarios. Además, se introducen cambios en mobiliario, iluminación y acabados textiles y se *hackean* muebles del centro. En los dormitorios se hace una pequeña intervención en las puertas que permite relacionar de manera unitaria los tres espacios.



Figura 11. Interior del CRAE Intress.
Fuente: Fotografía de Amaya Martínez-Marcos.

Proyecto Manifiesto. TEB Sant Andreu y ESDAPC Campus Llotja

El Manifiesto modular *Igual de diferentes* articula y genera frases y conceptos que invitan a repensar prejuicios, mitos o vivencias en relación a la condición de persona con discapacidad o diversidad cognitiva. El contenido del manifiesto es resultado del proceso de cocreación. Desde la forma volumétrica de doce cubos, donde figuran impresas varias expresiones y palabras a cada cara, se hace posible el juego y la combinatoria de frases. El espectador acontece partícipe activo, creador de significados y finalizador del sentido conceptual del manifiesto.



Figura 12. Manifiesto modular.
Fuente: Fotografía de Enrique Muda.

Proyecto IKO. Teb Sant Andreu y esdap Campus Llotja

IKO es un juego de mesa que explica qué es el diseño de manera inclusiva, además de recoger datos del TEV Sant Andreu. El proceso de cocreación llevado a cabo generó la tipología y el contenido de las pruebas, el nombre del juego, su identidad y la creación de un tótem. También se hicieron pruebas de usabilidad y estudios de accesibilidad cognitiva para tomar decisiones como la selección del packaging o la tipografía. El resultado destaca tanto por la inclusividad como por reflejar valores, intereses y gustos del colectivo.



Figura 13. Juego de mesa inclusivo.
Fuente: Fotografía de Noemí Clavería.

Todos los resultados proyectuales han sido valorados positivamente, aunque lo más enriquecedor ha sido el aprendizaje que ha supuesto cada uno de los procesos. Esto demuestra la importancia que tiene la interacción continuada entre diseñador y usuario en la búsqueda del diseño para la inclusión; conduciendo y canalizando la acción de diseñar como proceso de descubrimiento, conocimiento, análisis y participación.

◆ Conclusiones Las metodologías y procesos llevados a cabo, así como los resultados, han permitido plasmar parte de los objetivos definidos por Ojalá Projects y el Museu del Disseny de Barcelona para la primera edición de *Diseño para la inclusión, el proceso como resultado*:

- ◆ Impulsar el diseño como promotor para la innovación social.
- ◆ Fomentar la acción comunitaria.
- ◆ Generar proyectos con un retorno bidireccional.

Uno de los objetivos ha sido analizar cómo cada proyecto ha introducido aprendizajes significativos o ha generado nuevas experimentaciones por parte de todos los integrantes en el proceso:

- ◆ Los 43 usuarios participantes, del CRAE Intress y TEB Sant Andreu, han adquirido reconocimiento social y han fomentado el sentimiento de pertenencia a una sociedad que debería ser inclusiva, siendo escuchados como parte activa y participativa de ésta. Se han integrado y han formado parte de un proceso de codiseño, ganando confianza y autonomía.
- ◆ Los 32 estudiantes han experimentado una enseñanza significativa: aprender haciendo. Por primera vez, han desarrollado un trabajo real, permeable y no estrictamente académico, integrando a los usuarios en el proceso y reconociendo el valor social del diseño. Han asimilado herramientas de cocreación, codiseño y participación, aprendiendo a contemplar otras capacidades, transmitir ideas o conceptos y escuchar empáticamente. Así, se muestran más permeables a las necesidades y la diversidad de las personas, aprendiendo a trabajar con ellas y a tener en cuenta sus habilidades y situaciones. Han aprendido a motivarse a pesar de las dificultades, a tomarse tiempo para tomar decisiones y a valorar el disfrute de los logros conseguidos.
- ◆ Las tutoras han aprendido a gestionar escenarios reales y orientados a grupos heterogéneos. Se han realizado esfuerzos para llegar a consensos, gestionando incertezas, adaptándose a los cambios de un proceso de cocreación no simulado.

Así, las tutoras han dotado de compromiso y dinamismo a su actividad docente, dando valor a todas las personas, convencidas de la importancia de la conciencia social en los estudios del diseño.

A nivel general, el proyecto podría definirse como un diseño social realizado mediante un proceso de cocreación en el que las personas se convierten en las protagonistas. Se podría decir que, como expresaba Papanek (2014), se diseñó para el mundo real con la tarea esencial de transformar el medio ambiente, los utensilios y, por extensión, al hombre mismo.

Sin embargo, siguiendo la definición que Manzini (2015) hace sobre el diseño para la innovación social, los proyectos que realizamos no llegan a cumplir las tres premisas que comenta el autor: reconocer invenciones sociales ya existentes y transformarlas en soluciones más eficaces, atractivas, duraderas y potencialmente replicables; utilizar habilidades y capacidades del diseño mezcladas de diferentes maneras y, en tercer lugar, tener un adecuado apoyo de productos, servicios y acciones de comunicación. En los proyectos realizados sí que se combinan diferentes habilidades del diseño y también tienen un adecuado apoyo de comunicación (básicamente de difusión), pero no se trabaja a partir de invenciones sociales ya existentes y tampoco se consigue hacer un servicio replicable.

Así pues, los proyectos llevados a cabo tienen un marcado carácter social y, aunque no consiguen generar innovación social, determinaron un aprendizaje esencial para los estudiantes de ESDAPC. Las tutoras del proyecto esperan que esta experiencia sirva para despertar el interés de los alumnos hacia el diseño social y estimule su deseo de contribuir a lograr una sociedad más inclusiva, justa y equitativa. 🍷

🍷 Agradecimientos

A todos los usuarios y trabajadores de las entidades que han hecho posible esta experiencia.

Al Museu del Disseny de Barcelona y a Ojalá Projects por sacar adelante esta propuesta que refuerza la visión social del diseño.

A la dirección de ESDAPC por fomentar el desarrollo de esta iniciativa en las aulas.

A todos los estudiantes por su implicación:

Campus Deià: Judith Aguilera, Neus Antolinos, Desiree Cepas, Laura De Jesús, Anaïs Díaz, Helena Díaz, Sonya Rodríguez, Belén Rueda, Ivanna Serrano, Marine Göetz, Laia Gomis, Jean Baptiste Guigle, Roger Montoliu, Pau Llopart, Blanca Méndez, Cristina Roig, Valeria Villavicencio y Andrea Nehezegova.

Campus Llotja: Mariona Balmanya, Marina Carrillo, Camila Figueiredo, Pere García, Joel Lacueva, Helena Latorre, Júlia Lloveras, Andrea López, Paula Lozano, Emmanuel Marín, Ariadna Marqués, Mercè Porta, Paula Reyes y Marina Salomó.

Referencias

- Aicher, O (1994). *El mundo como proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Andersen, M. A. (2014). The Movement of Thought in Erskine's Writings, *Architectural Research Quarterly*, 18, pp. 245–55.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *JAPA. Journal of the American Institute of Planners*, Vol. 35, No 4, July 1969, pp. 216-224. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Careri, F. (2016). *Pasear, detenerse*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Centre for Excellence in Universal Design. (s.f.). What is Universal Design. The 7 Principles. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://universaldesign.ie/what-is-universal-design/the-7-principles/>
- Cooper, R. & Press, M. (2009). *El diseño como experiencia*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Design for All Foundation. (s.f.). ¿Qué es el Diseño para todos? Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <http://designforall.org/design.php>
- Dinngo. (s.f.). Design Thinking en Español. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://www.designthinking.es/inicio/index.php>
- Etherington. R. (2011). Competition: five pairs of tickets to D&AD Patricia Moore lecture to be won. *Dezeen*. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://www.dezeen.com/2011/10/06/competition-five-pairs-of-tickets-to-dad-patricia-moore-lecture-to-be-won/>
- Hart, R. A. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship (No. inness 92/6)
- La Col. (2018). *Construir en colectivo*. Participación en arquitectura y Urbanismo. Barcelona: Pol·len.
- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta, pp. 75 y 77.
- Martí, J.M (1999). *Introducción a la metodología del disseny*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Martí, J. Jorba, L. (2006). *Tècniques participatives per al debat grupal*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Ojalà Projects. (s.f.). Disseny per a la Inclusió. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <https://dissenyxinclusio.com/>

Papanek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real. Ecología humana y cambio social*. Barcelona: Pol-len Edicions y Monográfica.org, p. 46.

UOC. (s.f.). Design Toolkit. Recuperado el 25 de marzo de 2022 de <http://design-toolkit.recursos.uoc.edu/es/>

◆ Sobre las autoras *Noemí Clavería*

Se licenció en Bellas Artes por la Universitat de Barcelona, cursando paralelamente las especialidades de Diseño y Dibujo. Poco después obtuvo el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el programa Revoluciones Tipográficas de la misma facultad.

Fue coautora (junto con Anna Calvera) del libro *Antoni Morillas. De grafista a diseñador*, ocupándose también de documentar y catalogar tanto los proyectos gráficos como artísticos de Antoni Morillas. Siguiendo con el ámbito documental, creó el archivo de Henkel Ibérica.

El convencimiento de que es importante difundir y fomentar el diseño le lleva a ser redactora de *Guia Creativity* hasta su disolución. Actualmente colabora con revistas como *DXI* y participa en congresos sobre diseño.

Es profesora de ESDAPC, centrando su labor docente fundamentalmente en los aspectos ergonómicos y sostenibles del diseño. Paralelamente, está realizando una investigación sobre la diversidad cultural en el Design for All.

Como profesora de Proyectos Interdisciplinarios constata la importancia de la transversalidad, así como la necesidad de trabajar en equipo y de colaborar con otras disciplinas y entidades. Piensa que el diseño proporciona la oportunidad de generar una sociedad más tolerante con la diversidad, más inclusiva. En definitiva, cree que el diseño puede contribuir a repensar y alumbrar un mundo mejor.

Amaya Martínez-Marcos

Doctorada en Proyectos Arquitectónicos y Máster Universitario en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura por la Universitat Politècnica de Catalunya UPC y Arquitecta por la Universitat Politècnica de València UPV.

Ha desarrollado una labor crítica, activista y propositiva en el campo de la arquitectura y el urbanismo, a través de la asociación Encajes Urbanos realizando

proyectos vinculados a la recuperación de espacios en desuso mediante procesos participativos y talleres con colectivos vulnerables. Desde Encajes de Arquitectura ejecuta proyectos de obra nueva, rehabilitación y reformas.

Ha sido profesora en la UPC en el Grado en Arquitectura y en el Máster Universitario en Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura. Como miembro del Grupo de Investigación Form ha desarrollado proyectos de investigación I+D+i vinculados a la modernidad arquitectónica de América Latina sobre la vivienda social y la arquitectura escolar.

Como docente en ESDAPC imparte asignaturas en diseño de interiores vinculadas a proyectos interdisciplinarios de diseño y constata la importancia, en cada nuevo proyecto, del 'proceso como resultado' involucrándose en proyectos que defienden el diseño como herramienta para la transformación social.

Ha sido premiada en ArquiaPròxima 2010 y 2012, y seleccionada en el concurso de ideas de nuevos espacios educativos, organizado por el COAC 2019. Actualmente colabora en lform Club de Arquitectura Forma Moderna Internacional de la UPC y continúa investigando, participando en congresos sobre diseño, arquitectura e innovación educativa y es miembro de varios Comités de evaluación de revistas científicas vinculadas a la arquitectura y el diseño.

Montse Noguera Muntadas

Licenciada en Bellas Artes, especialidad de Diseño Gráfico por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Máster en Producción e Investigación Artística en la Universidad de Barcelona.

Como docente de ESDAPC Campus Llotja imparte las asignaturas de Lenguajes para el diseño, Tipografía, Proyectos, Ilustración, Herramientas digitales y Diseño editorial.

Autora de 14 libros sobre programario gráfico digital con la editorial Inforbook's de Barcelona entre los años 1992 y 1998, etapa donde desarrolló una intensa y expresiva visión pedagógica de los medios digitales, especialmente en el imaginario emergente del entorno vectorial. Fue galardonada 3 veces con los premios Canadienses Corel Corporation vinculados a su labor editorial en el aprendizaje del programario.

Lideró su propio estudio de diseño gráfico entre los años 1990 y 2005 donde desarrolló una labor de ilustración, diseño editorial, reconstrucción gráfica para restauración de libros antiguos y creación de merchandising para turismo, centrado en la obra de Gaudi y la ciudad de Barcelona.

Ha impartido cursos de verano en la UIMP (Universidad Internacional Menéndez Pelayo) sobre metodologías vectoriales para la ilustración, la gráfica y el arte.

Su práctica e investigación artística actual se centra en dos focos; por una parte, el paisaje como memoria desde vivencias personales, y por otra, en metodologías vectoriales de exploración gráfica. Sus investigaciones toman forma de ediciones de autor o libros de artista con un concepto singular de edición contemporánea, donde gestiona la ideación, la impresión y la producción, así como los acabados de encuadernación artesanal.