

JORNADA DISSENY I CONTEXT

# Espais Interdisciplinaris en l'àmbit educatiu

7 de maig de 2018  
Campus Llotja



---

Jornada Disseny i Context  
Barcelona, 7 de maig de 2018  
ESDAP Catalunya, campus Llotja

*Disseny i context* és una jornada acadèmica que vol abordar, donar visibilitat i posar en comú experiències docents d'arreu de l'Estat espanyol que treballen amb metodologies pròpies de la disciplina artística del disseny. Estratègies que atenen les possibilitats de transformació en la transmissió de coneixement i la connexió amb les necessitats de l'entorn social, polític, econòmic i cultural que es generen en els diferents escenaris de la societat contemporània.

Des d'ESDAP Catalunya volem agrair a tots els professors/es que han participat presentant i compartint les seves experiències a l'aula i als que des de diferents responsabilitats (coordinacions, comitè científic) han fet possible aquesta Jornada d'intercanvi acadèmic.

**COORD. ED.**

Carme Ortiz, David Serra

**PUBLICA**

ESDAP Catalunya

**ISBN**

978-84-09-07310-8

**DL**

B 29652-2018

**COMITÈ ORGANITZADOR**

Carme Ortiz, David Serra i Silvestre Oliveras

**Comitè científic**

Teresa Blanch (UB), Tània Costa (EINA), Joan Manuel del Pozo (UdG), Eugenio Vega (CEA)

**DISSENY GRÀFIC**

Think Things Studio Barcelona / thinkthings.es

**Impressió**

Gràfiques Ortells S.L.

**Traduccions i correccions**

Raquel Solà S.L.



Aquesta obra està  
subjecta a una llicència de  
Reconeixement-NoComer-  
cial-Compartir-Igual 4.0  
Internacional de Creative  
Commons.

---

# ÍNDEX

Joan Morales Moras (ESDAP Catalunya, Campus Serra i Abella) Redisseny de l'Espai Quiró. Un projecte educatiu de col·laboració vinculat a l'activitat veïnal.	10
Carmela Forés Tomàs (EASD Castelló) Escenaris climàtic de futur i la seva implicació en el disseny.	16
Marina García-Broch Martín (EASD Valencia) Intervenciones artísticas en talleres mecánicos. Otra forma de escaparatismo.	28
Mónica Yoldi, Silvia Cerrolaza y Gracia de Prado (ESD La Rioja) El máster en diseño integral de packaging para la industria alimentaria y vitivinícola en el contexto de La Rioja.	38
Noemí Clavería, Andrés Salguero i Montse Serra (ESDAP Catalunya, Campus Llotja) Proyectos interdisciplinarios, creando redes de conexión.	54
Luis Conde Arranz i Ignacio Vázquez Zapata -(ESD Madrid) Metodología, proyecto y diseño interactivo. Procesos metodológicos para un diseño generativo.	62
Cristóbal Alonso Peñaherrera Melo (Universitat Autònoma de Barcelona) Aplicación de métodos no convencionales en el diseño del proyecto.	70
Marta Leticia Sánchez Cardete (EASD Alacant) Fotografia per a dissenyadors/res. Aprenentatge pràctic per bastida i optimització de recursos materials.	80
Felip Vidal, Julia Doz i Cristina Garriga (ESDAP Catalunya, Campus Vic) Entre la identidad y el diálogo, una voz propia.	86
Joan Vila Puig Morera (ESDAP Catalunya, Campus Deià) Organització de les presentacions públiques i un dinar-recorregut en la Jornada d'Hibridacions i Contextos 2015.	94
Zoraida Nomdedeu Calvente (EASD Castelló) Reconstrucción inclusiva del relato.	98
Rosario Figuérez Benito (EASD Valencia) Diseño, luego dibujo.	108
Rosa Aguiló Miquel i Cristina Simon Pascual (ESDAP Catalunya, Campus Olot) Una ciutat de postal.	120
Guillem Ferran (ESDAP Catalunya, Campus Llotja) Casos de innovación en la materia de proyectos en la educación superior en diseño.	128
Marcel·lí Gutiérrez Arumí (ESDAP Catalunya, Campus Vic) Alter ego.	142

---

**DISSENY:  
CAPACITAT DE RESPOSTA  
Tensions contemporànies des  
d'un compromís de llibertat**

**DESIGN:  
RESPONSIVENESS  
Contemporary tensions from  
a commitment to freedom**

---

“El caminante de Nietzsche camina en un mundo desteleologizado, desteologizado, es decir, desespacializado. Debido a que no está de camino a la «meta final», puede *levantar la vista y mirar* a su alrededor. Es un *homo liber* en tanto que no es rehén de un sentido último. Etimológicamente, «caminar» hace referencia a paseo, camino o viaje. El nuevo viaje no tiene ninguna meta definitiva. Ahora bien, esta ausencia de *telos* y de *theos* libera la vista del caminante. Este aprende, justamente, a *mirar*, y ve «todo lo que propiamente hablando ocurre en el mundo». Esta hipervisión es el resultado de una nueva libertad ganada. Si bien el caminante pierde el horizonte único, esta pérdida le abre nuevas visiones.” (Han, B-Ch., 2018: 52)

“Nietzsche’s wanderer moves in a deteleologized, detheologized or, in other words, despatialized world. As he is not heading towards the “finish line”, he is able to *look up and observe* his surroundings. He is a *homo liber* as he is not hostage to an ultimate purpose. Etymologically, to “wander” refers to strolling, walking or travelling. The new journey has no definitive finish line. Nonetheless, this absence of *telos* and of *theos* frees the wanderer’s sight. He learns, precisely, to *look* and sees “everything that is really happening in the world”. This hypervision is the result of a newly gained freedom. Although the wanderer loses sight of the single horizon, this loss opens up new perspectives.” (Han, B-Ch., 2018).

Les paraules són vives, prenen sentit i es desenvolupen quan evolucionen conjuntament amb els contextos i les cultures que les utilitzen, en cas contrari, fan com les espècies que no evolucionen: tendeixen a l'obsolescència i cauen en el desús fins que desapareixen.

Des d'un punt de vista etimològic volem fer un repàs a la paraula disseny per veure la seva capacitat d'evolució, presència, adaptabilitat i contemporaneïtat.

Si tornem a l'etimologia, la paraula disseny vol dir "marcar" o "dibuixar" i, conceptualment, també assenyala un sistema de representació. Des del punt de vista de la representació volem abordar, a partir de tres textos que entenem fonamentals, l'esdevenir històric de l'evolució de la paraula disseny i el sentit que pren en cada context fins arribar a l'actualitat.

En primer lloc, ens situem al segle XVI en ple Renaixement, un món premodern on, per primera vegada, l'arquitecte, pintor i escriptor italià Giorgio Vasari en el seu llibre *Vida dels millors arquitectes, pintors i escultors italians* (1542-1550; segona edició ampliada l'any 1568) va popularitzar la paraula disseny. Vasari defineix el disseny com la imitació de les coses més belles de la naturalesa, utilitzades en la creació de totes les figures, siguin escultures o pintures; la qualitat, diu, depèn de l'habilitat en la mà i la ment de l'artista per reproduir en un paper o en un relleu el que veu amb claredat.

Vasari descriu l'habilitat i l'ofici de dibuixar i la capacitat de representar conceptualment l'entorn com les qualitats que defineixen la figura d'un nou professional emergent: l'artista, que se separarà progressivament de la figura medieval i gremial de l'artesà. Aquest artista tindrà com a funció la representació del poder, aspecte que s'oficialitzarà amb els artistes que treballaven en plantilla com artistes de cort de les monarquies absolutes europees.

Al llarg del segle XIX i les primeres dècades del segle XX, l'evolució, d'una banda, del context social cap al desenvolupament, la implantació dels ideals de la il·lustració i, de l'altra, del canvi tècnic i de producció que va significar la revolució industrial, van desembocar en el món modern. Aquest context queda plasmat a través del text, *L'obra d'art en l'era de la reproductibilitat tècnica* del filòsof alemany Walter Benjamin, text que qüestiona el paper i la funció de la representació de l'artista tradicional, l'autoria, la concepció d'original i la necessitat d'habilitat.

En definitiva, descriu la primera fractura dins la disciplina de l'art, l'artista deixarà de representar el poder per representar el conflicte i la tensió del canvi social; mentre l'artesà és fusionarà amb un nou professional: el dissenyador, que serà la figura que, dins la producció artística, agafarà el testimoni de supeditar la forma a la funció des del concepte de l'utilitarisme, per donar resposta a les necessitats de la construcció de la societat del benestar i el consum. Necessitats que organitzaran el que s'acabarà anomenant el "nou ordre mundial". Aquesta fractura es porta a terme en el

Words are living, they take on meaning and develop when they evolve together with the contexts and the cultures that use them. Otherwise, like species that fail to evolve, they tend towards obsolescence and fall into disuse until they eventually disappear.

We wish to review the word "design" from an etymological perspective in order to determine its capacity for evolution, presence, adaptability and contemporaneity.

Etymologically, the word "design" means to "mark out" or to "draw". Conceptually, it also suggests a system of representation. From the perspective of representation, we shall use three texts that we consider essential in order to explore the historical evolution of the word "design" and the meaning it has acquired in each context until the present day.

The first text is from the sixteenth century, at the peak of the Renaissance, a pre-modern world in which for the first time the Italian architect, painter and writer Giorgio Vasari in his book *Lives of the Most Excellent Painters, Sculptors, and Architects* (1542-1550; second edition extended in 1568) popularized the word "design". Vasari defined design as the imitation of nature's most beautiful things, used in the creation of all figures, whether sculptures or paintings. Quality, he stated, depends on the skill in the artist's hand and mind in reproducing on paper or in relief what he sees clearly.

Vasari described the skill and trade of drawing and the capacity to conceptually represent the surroundings as qualities that define the figure of a new emerging professional, the artist, who would become progressively distanced from the notion of the medieval guild-member craftsman. The artist would exercise the function of representing power, an aspect that became officially established with salaried artists like those at the courts of Europe's absolute monarchies.

Throughout the nineteenth century and at the start of the twentieth century, the modern world emerged on the one hand from the evolution of the social context towards the development and the implementation of the ideals of the Enlightenment, and, on the other, the technical and productive change yielded by the industrial revolution. This context is reflected in the text *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction* by the German philosopher Walter Benjamin, which questions the role and function of representation by the traditional artist, authorship, the conception of originality and the need for skill.

In short, he describes the first fracture within the discipline of art whereby the artist no longer represents power and instead depicts the conflict and the tension of social change, whereas the craftsman merges with a new professional –the designer– who observes the subordination in art of form to function based on the notion of utilitarianism, in response to the needs of the construction of a welfare and consumer society. These needs gave rise to what is eventually known as the "new world order". In art, this fracture

cas de l'art en el context de les avantguardes artístiques, serà on actuaran els diferents moviments i els seus representants, on es produiran les tensions i la transformació del llenguatge artístic. En el cas del disseny es produirà en el marc de l'escola d'art, primer en la paradigmàtica escola alemanya Bauhaus, que va posar en el centre del currículum el projecte i va ajuntar el testimoni de la seva predecessora: la *Deutscher Werkbund* (DWB), inspirada en el moviment de les arts i els oficis anglès, amb les noves tècniques de reproducció lligades al procés industrial. Més tard, qui adaptarà el currículum, donant resposta a les necessitats de la indústria i recollint el testimoni de la màxima "forma al servei de la funció" serà l'escola suïssa d'Ulm.

El tercer text que ens ocupa, *Dissenyar per un món real* (1984) del dissenyador i educador estatunidenc Victor Papanek, serà on es qüestiona l'utilitarisme, que dona resposta a la societat de consum per reflexionar sobre les noves necessitats d'un món on el progrés no és la prioritat. Situem en aquest relat la segona fractura que es produirà al llarg de les primeres dècades de la segona meitat del segle XX. La postmodernitat posarà en crisi els grans relats històrics que sustentaven conceptualment la societat de consum i del benestar; amb aquest qüestionament, la disciplina artística del disseny deixarà la zona de confort per entrar en la zona de tensió. El dissenyador comença a preguntar-se sobre el seu paper en el context social, una posició que els porta a revisar els principis que havien marcat aspectes funcionals i formals de la seva tasca de representació: el punt de mira se centra en la necessitat de canvi.

Conscients del canvi de paradigma del món contemporani, del nou paper de la disciplina artística del disseny en la seva capacitat de representació de les tensions contemporànies des d'un compromís de llibertat, l'Escola Superior de Disseny i Arts Plàstiques de Catalunya entén i converteix l'Escola en un laboratori d'idees on debatre, créixer, alliberar la mirada i caminar, com ho fa el caminant de Nietzsche, un "homo liber" que aprèn a mirar el que passa al seu voltant, que la pèrdua d'horitzó únic és l'obertura a mirades crítiques que ajuden a representar nous formats des de noves filosofies: cooperació, coautoria, solidaritat, sostenibilitat, universalitat. Uns enfocaments que deambulen en les complexitats de la societat contemporània orwelliana, líquida, volàtil... plena de prefixos trans, post... que ens ajuden a entendre i representar els nous contextos.

El disseny i el context dialoguen, es comprometen i s'estableixen com a principi per donar respostes. Podríem interpretar el funcionament d'aquesta unitat relacional amb el concepte "letrure" (*lecture/écriture*), proposat per Emmanuël Souchier (2012), un espai dinàmic que gira entorn a dos moviments: la *narrativisation* i la *visualisation*. Es planteja doncs una tensió entre una activitat inscrita en una narració ja construïda i una realitat tangible que es vol fer visible. En paral·lel, si pensem en la xarxa com a punt de convergència informacional, saturació de continguts, caldrà una anàlisi i un sentit crític per part de l'usuari per evitar la "infoxicació". El coneixement circula per un flux d'informació

occurred within the context of the artistic avant-gardes and was where the different movements and their representatives acted and where tensions and change in artistic language took place. In design, it occurred within the context of the school of art, first in the paradigmatic German Bauhaus school, which made projects part of the core curriculum and added the testimony of its predecessor, the *Deutscher Werkbund* (DWB), inspired by the English arts and crafts movement, with the new reproduction techniques associated with the industrial process. Later, it was the Swiss Ulm School that adapted the curriculum to respond to the needs of industry and observed the maxim: "form at the service of function".

The third text, *Designing for the Real World* (1984) by the US designer and educator Victor Papanek, questioned utilitarianism in response to the consumer society, and reflected on the new needs of a world in which progress is not the priority. This discourse refers to the second fracture that occurred at the start of the second half of the twentieth century. Postmodernity led to crisis in the great historical discourses that conceptually sustained the consumer and welfare society, and with this questioning, the artistic discipline of design abandoned its comfort zone and entered the tension zone. Designers started to question their role in the social context, a stance that led them to review the principles that had determined functional and formal aspects of their task of representation: the focus became the need for change.

Aware of the contemporary world's paradigm shift, of the new role of the artistic discipline of design in its ability to represent contemporary tensions from the perspective of a commitment to freedom, the School of Design and Visual Arts of Catalonia understands the School as, and is turning it into, a laboratory of ideas in which to debate, to grow, to open up perspectives and to wander, just as Nietzsche's Wanderer, a "homo liber" who learns to observe what is happening around him and that the loss of the single horizon means an opening up of critical perspectives with which to represent new formats based on the new philosophies of cooperation, co-authorship, solidarity, sustainability, universality, etc. These are approaches that dwell in the complexities of liquid, volatile, Orwellian contemporary, society, abounding with trans-, post-, etc. prefixes that help us to understand and to represent new contexts.

Design and context dialogue, engage, and emerge as principles for providing answers. We could interpret the functioning of this relational unity with the concept of "letrure" (*lecture/écriture*), proposed by Emmanuël Souchier (2012), which refers to a dynamic space revolving around two movements: *narrativization* and *visualization*. A tension thus arises between an activity with an already-constructed narrative and a tangible reality that seeks to become visible. In parallel, if we consider the network as a point of informational convergence and saturation of contents, analysis and a critical approach will be required by the user in order to avoid "infoxication". Knowledge circulates along a flux of information that requires contextualization, which means that assimilated

que cal contextualitzar o, dit d'una altra manera, cal transformar l'experiència assimilada en coneixement; una relació dialògica que s'estableix des de l'acció productiva, hermenèutica o en la seva projecció ontològica. Una interacció en la que els seus participants es tenen en compte en una construcció col·lectiva.

Aquest és un dels reptes del "disseny", un mot que sembla encotillat d'origen davant d'una realitat tossuda que l'obliga reformular-se a través de les activitats del dissenyador: un interpretador de contextos, un mediador de processos.

La Jornada Disseny i Context ens mostra un repertori variat de propostes vinculades a l'àmbit educatiu de la disciplina artística del disseny, les seves manifestacions contemporànies i pràctiques educatives. Una posada en comú de diferents metodologies i accions que tenen lloc als diferents Campus de l'ESDAP Catalunya i d'Escoles de disseny d'arreu de l'Estat espanyol. Un diàleg obert entre docents, iniciant un recorregut on visualitzar conceptes com la innovació social o la capacitat transformadora del disseny en una *narrativització* d'estratègies per acostar-nos a l'entorn social a través del pensament crític.

## DISSENY I CONTEXT

Per tal de fer realitat la idea d'*escola-lab*, ESDAP Catalunya ha organitzat aquesta jornada acadèmica, encetada per Ramon Sangüesa amb la ponència: *Disseny i tecnologies personals: control, vigilància i ètica en temps d'Intel·ligència Artificial*; un tret de sortida per contextualitzar, sota la mirada del Prometeu caut (Bruno Latour), el disseny com a pràctica ètica.

En aquesta edició, el conjunt de comunicacions rebudes ens descriuen diferents estratègies per a la innovació educativa i un posicionament del disseny en la seva vessant de transformació. Una revisió dels valors que es poden canalitzar des del *learning-by-doing*, la generació d'espais crítics i de reflexió, processos metodològics i dinàmiques col·laboratives i, en essència, copsar diferents valors pedagògics per a l'aprenentatge: el context com a focus d'atenció per poder aprehendre.

Carme Ortiz i David Serra  
Hivern 2018

experience must be transformed into knowledge; a dialogical relation that is established from productive, hermeneutic action or from its ontological projection. It is an interaction in which its participants are taken into account in a collective construction.

This is one of the challenges of "design", a word that seems to have been corseted before a stubborn reality that forces its reformulation through the activities of the designer, who is an interpreter of contexts and a mediator of processes

The Design and Context Seminar features a varied repertoire of proposals associated with education in the artistic discipline of design, its contemporary manifestations and educational practices. It involves sharing different methodologies used and initiatives that take place on the different Campuses of ESDAP Catalonia and in design schools throughout Spain. It is an open dialogue among educators and the starting point of a journey on which to view concepts such as social innovation and the transformative capacity of design in a *narrativization* of strategies in order to approach the social environment through critical thought.

## DESIGN AND CONTEXT

In order to make the school-lab idea a reality, ESDAP Catalonia has organized this seminar, initiated by Ramon Sangüesa with his presentation: *Design and personal technologies: control, surveillance and ethics in times of Artificial Intelligence*; a starting point from which, under the supervision of the cautious Prometheus (Bruno Latour), to contextualize design as an ethical practice.

At this edition, the interventions describe different strategies for educational innovation and a positioning of design in its transformative facet. It offers a review of values that can be channelled through learning-by-doing, the generation of critical spaces and of reflection, collaborative methodological and dynamic processes, and essentially a grasp of different educational values for learning: context as focus of attention for learning.

Carme Ortiz i David Serra  
Winter 2018

- 
- ▶ Benjamin, W. (1990). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica a Discursos interrumpidos*, i amb Pròleg, traducció i notes de Jesús Aguirre (p. 17-70), Madrid: Taurus.
  - ▶ Han, B-CH. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
  - ▶ Papanek, V. (1984). *Design for the real world. Human Ecology and Social Change*. Londres: Thames & Hudson (reimprès 2004).
  - ▶ Souchier, E. (2012). *La « lettrure » à l'écran: Lire & écrire au regard des médias informatisés. Communication & langages*, 174,(4), 85-108. doi:10.4074/S0336150012014068.
  - ▶ Vasari, G. (2000). *Vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectos*. Estudio preliminar por Julio E. Payró. Barcelona: Océano.
  - ▶ Benjamin, W. (1990). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica a Discursos interrumpidos*, with a preface, translation and notes by Jesús Aguirre (p. 17-70), Madrid: Taurus.
  - ▶ Han, B-CH. (2018). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
  - ▶ Papanek, V. (1984). *Design for the real world. Human Ecology and Social Change*. London: Thames & Hudson (reprint 2004).
  - ▶ Souchier, E. (2012). *La « lettrure » à l'écran: Lire & écrire au regard des médias informatisés. Communication & langages*, 174,(4), 85-108. doi:10.4074/S0336150012014068.
  - ▶ Vasari, G. (2000). *Vida de los más excelentes pintores, escultores y arquitectes*. Preliminary study by Julio E. Payró. Barcelona: Océano.



Joan Morales Moras<sup>1</sup>

Estudis Superiors de Disseny Gràfic. ESDAP Catalunya, Campus Serra i Abella.  
Grup de treball EDIVI. Grup de Recerca Design Processes. Pràctiques avançades en Art i Disseny.

# REDISSENY DE L'ESPAI QUIRÓ. UN PROJECTE EDUCATIU DE COL-LABORACIÓ VINCULAT A L'ACTIVITAT VEÏNAL

## Palabras clave

codisseny participatiu ✕

aprenentatge del disseny ✕

disseny social ✕

disseny per a la transició ✕

comunitats veïnals ✕

resiliència ✕

Dins el context d'un currículum acadèmic que cada cop pren més consciència del paper que té el disseny com a agent de transformació social en el procés de transició cap a una societat més sostenible, presentem una activitat pedagògica que vol connectar el treball de l'alumnat amb l'acció d'un col·lectiu veïnal que treballa per dinamitzar el seu barri.

Aquesta activitat parteix de dues consideracions prèvies: la primera és que les associacions i comunitats veïnals gestionades pels ciutadans mateixos componen l'estrat més actiu i l'indicador més tangible de la regeneració i la resiliència social, que promou una transició cap a una nova forma alternativa i més pausada de viure a les ciutats, amb formes d'habitar més sostenibles, també amb més relació entre els veïns i veïnes i una implicació més activa d'aquests veïns i veïnes en la construcció dels seus barris; i la segona és que l'activitat del disseny pot sumar esforços amb l'acció ciutadana treballant en un règim de codisseny participatiu que promogui un coneixement des de dins de les necessitats dels actors locals implicats, a fi d'assolir propostes consensuades en les quals la ciutadania esdevingui una part imprescindible del procés de presa de decisions i, al mateix temps, arribant a unes solucions obertes que permetin al col·lectiu veïnal adaptar-les a mesura que evolucionin les seves necessitats.

Concretament, l'activitat pedagògica que presentem posa en relació els paradigmes del disseny social inclosos en el currículum de l'assignatura Disseny com a agent de transformació social. El repte que es presenta consisteix a treballar de forma col·laborativa amb una comunitat orgànica veïnal dinamitzadora d'un hort urbà, de manera que, d'una banda, s'apoderi el teixit associatiu del barri per a la reconquesta d'un solar públic tancat per donar-li un ús comunitari i, de l'altra, s'aconsegueixi que els estudiants reflexionin a partir de la praxi sobre el paper del disseny com a mitjà de millora social.



Against a background of growing academic awareness of the role of design as an agent for social change in the process of transition towards a more sustainable society, this paper presents an educational activity that is intended to tie students' work in with the action of a neighbourhood group involved in dynamising the local district.

This activity is based on two preliminary considerations: firstly, the idea that neighbourhood associations and communities –managed by citizens themselves– account for the most active stratum and the most tangible indicator of regeneration and social resilience, with a view to encouraging transition towards a new alternative and more deliberate way of living in cities, with more sustainable ways of life, and also with closer relations among local residents and a more active involvement thereof in building their neighbourhoods; the second is the belief that designers can join forces with citizens to work together in participatory co-design that promotes better understanding of the needs of local stakeholders with a view to achieving consensual proposals in which citizens play an essential role in the decision-making process and, at the same time, to establishing open solutions that local communities can adapt as their needs change.

The educational activity presented here specifically links the paradigms of social design included on the curriculum of the subject “design as an agent of social change” with the challenge of working in close collaboration with an organic local community who cultivate an urban orchard. It involves empowering the neighbourhood’s associative fabric, recovering a closed public plot and assigning it a community use, and also asking students to reflect on the role of design as a means of social improvement through analysis of their own design praxis.

#### Keywords

- participatory co-design ✕
- design learning ✕
- social design ✕
- transition design ✕
- neighbourhood communities ✕
- resilience ✕

## 1. INTRODUCCIÓ

Per bé que la funció social del disseny ha estat sempre present des dels inicis de *l'arts & crafts*, en els darrers anys algunes iniciatives han posat de manifest una renovació de l'interès per aquest aspecte fonamental de la disciplina. D'aquestes iniciatives destaquem, entre moltes, l'actualització a través del *First things first manifesto 2000* (Adbusters, 1999) del document homònim de 1964, Ken Garland *et al.*, i la formulació del *transition design* a la Carnegie Mellon University (2012). Dins d'aquest context, l'assignatura optativa Disseny com a agent de transformació social s'imparteix en diversos seus de l'ESDAP, i en el nostre cas dins el marc dels Estudis Superiors de Disseny Gràfic. S'hi tracten marcs conceptuals amplis com ara el model social de la permacultura, l'ètica del disseny i el disseny per a la transició, a més de camps d'actuació més concrets, com ara el disseny en contextos alternatius d'organització social i el codisseny participatiu amb actors locals de projectes d'autogestió i resiliència en la construcció de les ciutats.

En aquest sentit, els eixos que s'han considerat per al present treball són: en primer lloc, les possibilitats d'actuació del disseny, i més concretament del disseny gràfic i de comunicació, en la millora social, prenent com a cas d'estudi l'àmbit dels projectes de dinamització autogestionada dels barris; en segon lloc, la utilització d'una metodologia de codisseny participatiu en col·laboració estreta amb els agents locals, així com el plantejament de solucions obertes i escalables que puguin ser ampliadades i modificades pels mateixos actors a mesura que canvien les seves necessitats; i, en tercer lloc, l'experimentació amb tècniques i materials que tinguin en compte aspectes d'ecoeficiència i sostenibilitat.

## 2. ANTECEDENTS I CONTEXT

El treball que es presenta aquí és la continuació, durant el curs 2017-2018, d'una activitat formativa de codisseny participatiu que es va iniciar el curs anterior entre l'ESDAP L'Hospitalet Serra i Abella i la comunitat veïnal dinamitzadora de l'Espai Quiró.

L'Espai Quiró és un projecte autogestionat pels veïns i veïnes del barri de la Salut per donar un ús provisional a un solar buit pendent de l'execució d'un pla d'urbanització previst per al 2019. El solar correspon al terreny que ocupava l'antiga clínica Quirón, enderrocada a principis de 2015, de la gestió del qual es va fer càrrec un grup de veïns i veïnes sota la supervisió d'un equip motor format per entitats del barri i del grup municipal.

El projecte veïnal consta d'un hort urbà amb un sistema propi de compostatge i d'un seguit d'activitats per cohesionar i donar vida al barri. A partir de les converses mantingudes amb la comunitat dinamitzadora de l'espai, es va arribar a la conclusió que es podia establir una col·laboració amb l'escola per tal de dissenyar algunes accions que ajudessin a donar a conèixer el projecte als veïns i crear eines pedagògiques in situ per facilitar la tasca educativa de l'hort, adreçada a grups d'escolars i visitants en general.

En el primer any acadèmic es van dur a terme les següents actuacions: un endreçament de l'espai i l'aplicació d'una gamma cromàtica sobre el mobiliari per tal de donar una aparença més amable i cuidada de les instal·lacions, amb la finalitat de millorar la percepció de l'espai per part dels transeünts; la creació d'uns rètols identificatius i d'un mural modular amb fotografies de les activitats que s'hi fan, per aclarir els dubtes del veïnat sobre l'ús de l'espai; i el disseny d'un mural educatiu sobre el procés de compostatge i d'un calendari amb peces de fusta que representava els diferents productes hortícoles locals de temporada, per tal de dotar de materials didàctics les visites guiades a l'hort.

En aquest any acadèmic es va fer una avaluació dels resultats i es va decidir que, tot i els bons resultats, encara hi havia marge per a actuacions noves amb la finalitat de millorar el que ja s'havia iniciat el curs passat. En concret, es van proposar les tasques següents: unificar en un sol mural tots els continguts educatius i, al mateix temps, revisar-ne el contingut per fer-lo més complet i adequat als diferents públics que visiten l'hort; pintar un altre mural, amb el nom de l'espai i les activitats que s'hi duen a terme, a la paret sud de l'espai que sigui més visible per als vianants que esperen a la parada d'autobús situada en aquest indret; i fer un taller d'estampació de bosses de cotó, amb el nom de l'espai i icones evocatives de l'hort, que servirà per donar visibilitat al projecte fora del recinte.

### 3. METODOLOGIA

Quant al procés d'aprenentatge, s'han programat tres activitats diferenciades però íntimament connectades. La primera és l'explicació a classe de conceptes relacionats amb el valor del disseny com a agent de transformació social; la segona té un caràcter projectual i consisteix en la conceptualització i realització de les diferents actuacions, tot emprant una metodologia de codisseny participatiu amb solucions obertes; i la tercera té un caràcter de síntesi i consisteix a relacionar, en un assaig escrit, els conceptes explicats a l'aula amb el procés projectual seguit, amb el reconeixement per mitjà de la praxi dels principis de disseny aplicats i les possibilitats transformadores de la disciplina. Així doncs, es tracta d'un tipus de recerca en disseny que va dels conceptes teòrics a la pràctica i que permet a l'alumnat extreure les seves pròpies conclusions de la combinació d'ambdues.

### 3. CONTINGUTS PROCEDIMENTALS

Com sabem, la base de l'aprenentatge dels continguts procedimentals rau en les activitats basades en l'experiència i la repetició en diverses circumstàncies i contextos. En aquest cas, l'experiència suposava el repte de traslladar els coneixements que havien practicat durant els seus estudis a un context que els era nou en molts aspectes. En primer lloc, els va caldre el reconeixement d'uns condicionants de l'encàrrec diferents dels que es treballen habitualment a l'aula.

Això incloïa fer projeccions sobre un espai obert de gairebé 2.000 m<sup>2</sup>, i intervenir gràficament sobre murs de grans dimensions amb superfícies irregulars resultants de l'enderroc recent, i sobre un mobiliari construït pels mateixos veïns amb restes d'obra; tot plegat en unes condicions inusuals que representaven un repte per a l'alumnat.

D'altra banda, l'encàrrec era prou obert per demanar-los que busquessin solucions de producció ben variades amb les quals poder experimentar per aprendre a utilitzar i decidir les tècniques i els materials més adients. Entre aquestes tècniques s'incloïen la pintura mural amb plantilles tallades amb làser en un ateneu de fabricació digital; la confecció d'una composició tipogràfica mitjançant l'ordit de tires de lona procedents de l'*upcycling* de banderoles publicitàries sobre la malla de filferro de la tanca del recinte; la confecció de peces modulars de fusta sobre les quals s'adherien imatges envernissades per suportar condicions d'intempèrie; i la creació d'un taller d'estampació amb colorants extrets dels fruits de l'hort.

Finalment, també cal destacar l'exploració feta per tal de buscar maneres d'incloure els membres de la comunitat veïnal en la conceptualització i realització de les intervencions adreçades a ells.

## 4. RESULTATS, CONCLUSIONS I PERSPECTIVES

Els resultats de l'experiència del curs anterior van millorar l'aspecte general de l'espai gràcies a l'endrecament del mateix espai i la concentració de l'espai útil. Al mateix temps es va facilitar que es conegués l'ús donat a l'espai a través dels rètols i murals identificadors. En canvi, les eines educatives van tenir una implementació difícil i irregular, de manera que es va decidir millorar-les en una segona fase al curs següent.

A partir d'aquí, en l'actual any acadèmic es va resoldre fer un mural didàctic nou que integrés les tres temàtiques principals que s'expliquen als visitants de l'hort: el cicle de la matèria orgànica que es du a terme a l'Espai Quiró, els dos tipus de compostatge que s'utilitzen a l'hort i un esquema de les principals hortalisses de temporada que es produeixen a escala local. Per complementar les millores de comunicació de l'Espai Quiró, també es va dissenyar un segon mural identificatiu a la paret sud amb el nom de l'espai i l'enumeració de les activitats que s'hi duen a terme, així com un taller d'estampació de bosses de cotó amb el nom de l'hort i motius evocatius dels productes locals.

Com a perspectives de futur, s'està estudiant la possibilitat d'elaborar unes unitats didàctiques adreçades a les escoles dels barris propers a l'hort i dissenyar els materials necessaris per tal que els docents puguin dur a terme activitats d'aprenentatge que combinin el treball a l'aula amb una visita guiada a l'espai, on es puguin aprofitar les instal·lacions, bàsicament compostadores i jardineres, i els murals educatius.



Pintada dels murals durant el curs 2017-2018

## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES DOCUMENTALS

BARNBROOK, J.; BELL, N.; BLAUVET, A.; BOCKTING, H.; BOOM, I.; BRETTEVILLE, L. D. (1999). «*First things first manifesto 2000*». AIGA Journal of Graphic Design, 17(2).

BENNETT, A.; VULPINARI, O. (2011). *Icograda design education manifesto 2011*. Taipei: Icograda General Assembly.

IRWIN, T. (2015). «*Transition design: A proposal for a new area of design practice, study, and research*». Design and Culture, 7(2), 229-246.

RAASCH, C.; HERSTATT, C.; BALKKA, K. (2009). «*On the open design of tangible goods*». R&D Management, 39(4), 382-393.

SPINUZZI, C. (2005). «*The Methodology of Participatory Design*». Technical Communication, 52(2), 163-174.

Carmela Forés<sup>1</sup>

Departament de Disseny de Producte, Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló, Espanya.

# ESCAPENARIS CLIMÀTICS DE FUTUR I LA SEVA IMPLICACIÓ EN EL DISSENY

## Palabras clave

- disseny ✕
- canvi climàtic ✕
- dos graus ✕
- escenaris climàtics ✕
- disseny resilient ✕
- sostenibilitat ✕
- solidaritat ✕

L'escalfament del sistema climàtic és, avui, inqüestionable. Les evidències són molt clares i reals: la disminució de la coberta de neu i gel, l'augment de la mitjana mundial del nivell del mar i, també, l'augment de temperatura tant de l'aire com d'oceans i mars (IPCC, 2007). Les causes d'aquesta alteració provenen de l'augment de les emissions antropogèniques de gasos amb efecte d'hivernacle (GEH), que en els darrers anys, lluny de disminuir, han augmentat fins a nivells sense precedents. El cinquè informe d'avaluació de l'IPCC (IPCC, 2014) mostra que les emissions de CO<sub>2</sub>, procedents de la crema de combustibles fòssils i dels processos industrials, han contribuït a l'augment del 78% de les emissions de GEH, la meitat de les quals s'han produït en les darreres quatre dècades, en plena expansió del neoliberalisme i de la societat de consum. Es calcula que, per a finals de segle, aquesta tendència ens situarà davant d'un escenari climàtic on, amb tota probabilitat, assolirem una pujada de temperatura de 4 °C respecte dels nivells preindustrials (Hansen et al., 2013). Cal recordar que nombrosos estudis científics (IPCC, 2007) alerten del perill que suposaria superar la barrera dels 2 °C; és més, molts situen el límit segur en menys d'1,5 °C, i és per això que seria necessari disminuir amb urgència, i quasi íntegrament, les emissions de GEH a l'atmosfera. Davant d'aquesta situació, ens plantejem quines implicacions tenen sobre la vida els diferents escenaris. Per exemple, què significa una descarbonització profunda del món? En escenaris que no superen els 2 °C es fa necessària una ruptura amb l'estatu quo i, per tant, una transformació radical en la nostra manera de produir i consumir, i per tant, de dissenyar els nostres béns i serveis. En aquest article analitzarem els diferents escenaris climàtics, especialment aquells més exigents per a una mitigació real del canvi climàtic, així com les repercussions que les mesures de control poden tenir en la pràctica del disseny i en la vida en general. Els resultats obtinguts permeten la resignificació d'un disseny resilient, un nou paradigma que permetrà un desenvolupament humà més just i menys destructiu amb l'entorn, capaç de refermar processos transformadors a partir d'una doble base ètica: la sostenibilitat i la solidaritat.

<sup>1</sup>cfores@easdcastello.org



The warming of the climate system is now unquestionable. The evidence is very clear and real: a decrease in snow and ice cover, an increase in global average sea level as well as a rise in the temperature of the air, oceans and seas (IPCC, 2007). This change is caused by the increase in anthropogenic greenhouse gas emissions (GHG) that, in recent years, far from diminishing have risen to unprecedented levels. The IPCC Fifth Assessment Report (IPCC, 2014) shows that CO<sub>2</sub> emissions from the burning of fossil fuels from industrial processes have contributed to the 78% increase in GHG emissions –half of which have occurred in the last four decades– with expansion of neoliberalism and consumerism in full swing. By the end of the century, this trend will lead to a climatic scenario in which, in all likelihood, a temperature rise of 4°C over pre-industrial levels will be reached (Hansen et al., 2013). Numerous scientific studies (IPCC, 2007) have warned of the danger that exceeding the 2°C mark would mean, while many place the safety limit at under 1.5°C, a figure for which reducing GHG emissions into the atmosphere almost entirely would be urgently necessary. Faced with this situation, we analyse the implications of the different scenarios in our lives. For example, what does intense decarbonisation of the world mean? Scenarios of 2°C or less require a rupture with the status quo and, therefore, a radical change in how goods and services are produced, consumed and designed. In this article we consider different climatic scenarios and particularly those that bring more pressing needs for real climate change mitigation, as well as the implications that control measures may have on the practice of design and on life in general. The results obtained favour the resignification of resilient design as a new paradigm for a fairer and less environmentally destructive human development with which to assist profound transformation based on the ethics of sustainability and solidarity.

#### Keywords

- design ✕
- climate change ✕
- two degrees ✕
- climate scenarios ✕
- resilient design ✕
- sustainability ✕
- solidarity ✕

## 1. INTRODUCCIÓ: EL CANVI CLIMÀTIC ÉS AQUÍ PER QUEDAR-SE

En tan sols quatre anys, la preocupació sobre el canvi climàtic a l'Estat espanyol ha augmentat notablement. Una enquesta<sup>2</sup> realitzada el 2017 estima que ha passat de ser una preocupació per al 60 % de la població a ser-ho per a quasi un 90 %, i ha passat a ocupar el primer lloc juntament amb l'amenaça terrorista de l'ISIS.

I no és per a menys, donat que en els darrers anys n'hem notat els efectes en els nostres territoris en forma de contínues onades de calor, disminució de les precipitacions o augment dels períodes de sequera. L'Agència Europea de Medi Ambient (AEMA) afirma que Europa ha entrat en una era de fenòmens meteorològics extrems que ens durà a períodes cada vegada més freqüents i intensos d'inundacions, tempestes, onades de calor i sequeres com a conseqüència del canvi climàtic, alhora que també ens alerta sobre la vulnerabilitat de l'Estat espanyol, i el qualifica com a «punt crític».

Davant d'aquesta nova realitat se'ns presenten dos grans reptes. Per una banda, l'adaptació als canvis que vindran, i, per l'altra, la mitigació dels efectes del canvi climàtic, la qual cosa implica una disminució dràstica de les emissions de gasos amb efecte d'hivernacle (GEH) provocats, en la seva majoria, per les emissions de CO<sub>2</sub> d'origen antropogènic. El cinquè informe d'avaluació de l'IPCC (IPCC, 2014) demostra que aquestes emissions, provinents de la crema de combustibles fòssils i dels processos industrials, han contribuït a l'augment del 78 % de les emissions de GEH, la meitat de les quals s'ha produït en les darreres quatre dècades. Per tant, podem afirmar que la nostra manera de produir i consumir és la responsable principal de les alteracions climàtiques globals. De fet, l'IPCC (IPCC, 2013) responsabilitza la influència humana de més de la meitat de l'augment de la temperatura mitjana registrada en el període 1950-2010.

## 2. ESCENARIA D'EMISSIONS FUTURES

El significat més acceptat del concepte d'escenari ens posiciona davant d'una situació factible de presentar-se. Així, el Panel Intergovernamental d'Experts sobre el Canvi Climàtic defineix els escenaris climàtics com a descriptors coherents i consistents de com el sistema climàtic de la Terra pot canviar en el futur:

*Las emisiones futuras de gases de efecto invernadero (GEI) son el producto de muy complejos sistemas dinámicos, determinado por fuerzas tales como el crecimiento demográfico, el desarrollo socioeconómico o el cambio tecnológico. Su evolución futura es muy incierta. Los escenarios son imágenes alternativas de lo que podría acontecer en el futuro, y constituyen un instrumento apropiado para analizar de qué manera influirán las fuerzas determinantes en las emisiones futuras, y para evaluar el margen de incertidumbre de dicho análisis. (IPCC, 2000, p. 3).*

En conjunt, aquests escenaris descriuen diferents futurs sobre la base de les incerteses de les principals variables que els determinen. L'objectiu dels escenaris és aproximar-se al comportament possible del clima en el futur per tal de preveure'n conseqüències possibles sobre la vida i poder establir estratègies de mitigació o millora.

<sup>2</sup> Enquesta Spring 2017 Global Attitudes Survey, realitzada pel Pew Research Center.

Ja el 1972, l'informe d' *Els límits del creixement*, que el Club de Roma va encomanar al MIT (Institut Tecnològic de Massachusetts), dibuixava diferents escenaris per a l'evolució de les societats industrials. Les seves conclusions eren clares: si no es feia una transició sostenible, el col·lapse de la civilització industrial es produiria en qualsevol moment del segle XXI. Des de llavors, les emissions de CO2 no han parat de créixer.

Els escenaris que se simulaven en l'informe eren:

- L'escenari estàndard: col·lapse de la civilització industrial si no es prenen mesures de mitigació (Business as Usual).
- L'escenari IFI-IFO (infinatat dins-infinatat fora): utopia del creixement perpetu; no existeixen límits biofísic gràcies a la tecnologia (tecnooptimisme).
- L'escenari del cigne negre postcapitalista: transició cap a una economia d'estat estacionari.
- L'escenari de sobrepassament i oscil·lació: preparant un aterratge d'emergència.

Segons l'informe, superar l'any 2016 sense abordar una transició socioeconòmica profunda cap a un desenvolupament sostenible de la societat ens situa, gairebé amb tota probabilitat, en algun punt entre el col·lapse i l'escenari d'aterratge d'emergència, amb més probabilitat del primer que del segon (Santiago Muiño, 2017).

El model que fonamentava els escenaris de l'informe, anomenat World3, era una construcció teòrica que pecava de certa simplicitat. És per això que va ser molt criticat per la seva falta de base empírica, encara que els autors només pretenien mostrar pautes de comportament possibles per tal d'evitar el col·lapse de la civilització actual.

Avui dia, l'IPCC (Moss *et al.*, 2008) està treballant en una altra tipologia d'escenaris anomenats *RCP* (*representative concentration patterns*, o trajectòries de concentració representatives). Aquestes trajectòries es basen en una evolució estimada d'emissió i concentració de GEH d'aquí a finals de segle (vegeu la figura 3). Podem agrupar els escenaris en 3 grans grups: de mitigació, intermedis i d'augment. L'escenari de mitigació correspon a una reducció dràstica de GEH i, per tant, es mantindria la temperatura del planeta molt per sota dels 2 °C<sup>3</sup>. Per altra banda, els escenaris intermedis situen la temperatura mitjana del planeta entre més de 2 °C i 4 °C, i l'escenari d'augment molt per sobre dels 4 °C. Passem a veure'ls breument:

- *Escenari de mitigació* (l'IPCC l'anomena *RCP2.6*)<sup>4</sup>: trajectòria de baixes emissions. Es considera que aquestes emissions disminuiran de manera ràpida per una reducció substancial de GEH. Representa un escenari que manté l'escalfament global per sota dels 2 °C d'augment de temperatura respecte dels nivells preindustrials i amb una concentració de CO2 equivalent a entre 430 i 450 ppm en l'atmosfera a finals de segle.

<sup>3</sup> La Conferència de París sobre el Clima (COP21), celebrada el 2015, va establir l'augment de 1,5 °C, respecte dels nivells preindustrials com el límit de seguretat per no provocar canvis descontrolats en el clima.

<sup>4</sup> El nom que dona l'IPCC a aquests escenaris es basa en el possible rang de valors de forçament radiatiu assolit per a l'any 2100. El forçament radiatiu es refereix a l'alteració del balanç radiatiu produït pel canvi (generalment antròpic) en un component atmosfèric o en les propietats de la superfície terrestre. El forçament radiatiu més important avui dia es l'increment de GEH, els quals absorbeixen part de la radiació emesa a la superfície i en tornen a emetre una part cap al sòl, amb la qual cosa determinen un augment de la temperatura a prop de la superfície terrestre (definició extreta d'Enciclopèdia.cat).

- *Escenaris intermedis* (RCP4.5, RCP6):

- **RCP 4.5:** es tracta d'un escenari d'estabilització en què el forçament radiatiu total s'estabilitza abans de l'any 2100 mitjançant l'ús d'una gamma de tecnologies i estratègies per reduir les emissions de gasos d'efecte hivernacle. Aquest escenari pot arribar a superar els 3 °C d'augment respecte dels nivells preindustrials.

- **RCP6:** es tracta d'un escenari d'estabilització en què el forçament radiatiu total s'estabilitza després de l'any 2100 sense desbordar-se, per l'ús d'una gamma de tecnologies i estratègies per reduir les emissions de gasos d'efecte hivernacle. Podríem arribar gairebé als 4 °C d'augment respecte dels nivells preindustrials.

- *Escenari d'augment* (RCP8.5): es caracteritza perquè les emissions de gasos d'efecte hivernacle augmenten al llarg del temps i provoquen elevats nivells de concentració de gasos d'efecte hivernacle. En aquest escenari podríem superar els 5 °C d'augment de temperatura respecte dels nivells preindustrials.

Com es comentava anteriorment, per limitar l'escalfament molt per sota dels 2 °C respecte dels nivells preindustrials, es fa necessari treballar en escenaris de mitigació, que exigeixen reduccions dràstiques d'emissions de GEH (entre el 70 % i el 95 %) al llarg dels propers decennis. Cal tenir en compte que, encara que avui deixem d'emetre CO<sub>2</sub>, la temperatura global del planeta continuarà augmentant al llarg de les properes dècades.

La situació d'alarma actual exigeix la responsabilitat i la implicació de tots els sectors que conformen la societat. I és per això que els reptes que hem d'afrontar entre tots són, d'una banda, comprendre les causes per tal de reduir al màxim els impactes que cada sector ocasiona, i, de l'altra, ser capaços d'identificar les estratègies adequades i viables de mitigació i adaptació per tal de construir una societat més resilient. Cal dir que la voluntat política té un paper fonamental a l'hora d'implementar accions a llarg termini i de generar marcs d'acció per a la mitigació climàtica.

Parlar de limitar el canvi climàtic, fins a uns marges de seguretat fiables, implica assumir la descarbonització (reducció de la intensitat de carbó) del sistema energètic, però també una disminució de la demanda energètica en tots els sectors. Per tal d'aconseguir aquest canvi en l'ús de l'energia cal modificar els comportaments culturals, els patrons de consum i els estils de vida de les nostres societats. Posem l'exemple del sector industrial, en el qual el disseny és un camp fonamental. Si aquest sector emetés al voltant del 21 % del total d'emissions de GEH (vegeu la figura 4), la mitigació del canvi climàtic passaria necessàriament per una reducció generalitzada en la demanda de productes (i es fomentarien el consum col·laboratiu, l'ús intensiu, etc.), però també per una major eficiència en l'ús de materials, el foment del reciclatge, la reutilització de materials i productes i la gestió de residus postconsum (reducció seguida de reutilització i reciclatge), entre altres aspectes.

### 3. DISSENYAR PER SOTA DE 2 °C

Els professionals del disseny tenen la capacitat de concebre i donar forma a productes que contribueixen a l'augment del benestar social i ambiental.

Conseqüentment, des de l'àmbit del disseny també es fa necessària l'assumpció dels reptes que comentàvem anteriorment: comprendre les causes i els impactes del canvi climàtic en el propi sector i identificar les estratègies adequades i viables de mitigació per tal de mantenir la temperatura del planeta molt per sota dels 2 °C.

Un disseny més sostenible implica identificar quins canvis (culturals, comportamentals, de benestar social, ambientals, etc.) volem en el temps, a curt i llarg termini, per tal de mitigar el canvi climàtic. És per això que, en aquest escenari climàtic, el disseny ha de procurar crear «satisfactors» de les necessitats humanes allunyats del consum massiu. Es tracta d'ajudar a modificar els comportaments des del «ser més» i no únicament des del «tenir més»<sup>5</sup>. El disseny, en un escenari molt per sota dels 2 °C, s'ha de repensar com una activitat la finalitat de la qual sigui generar productes responsables al servei del benestar col·lectiu i de la continuïtat de la vida en el planeta, des d'una cultura de la solidaritat i de la sostenibilitat.

Per això, la pràctica d'un disseny sostenible comporta l'ús d'estratègies que van més enllà de la minimització de l'impacte ambiental i abracen una visió sistèmica que implica tenir en compte altres impactes a l'hora de dissenyar els productes, com ara el social, el cultural i l'econòmic.

Així, dissenyar productes en una trajectòria de baixes emissions suposa ser conscient dels impactes que es generen en les diferents dimensions de la sostenibilitat:

- **Impactes ambientals:** conseqüències que tenen els productes sobre les condicions de manteniment de les capacitats essencials dels sistemes vitals, així com per garantir que el desenvolupament és compatible amb els sistemes naturals.
- **Impactes econòmics:** conseqüències que tenen els productes sobre les condicions econòmiques dels grups d'interès, condicions que han de ser dignes i justes.
- **Impactes socials:** conseqüències que tenen els productes sobre el desenvolupament humà i les capacitats, individuals o col·lectives, per prendre el control de les seves vides. També sobre la qualitat de vida (satisfacció de necessitats materials i no materials de les persones) i sobre la distribució equitativa, la justícia social i la formació de capital humà i social.
- **Impactes culturals:** conseqüències que tenen els productes sobre les identitats culturals (mapes cognitius, normes, valors, visions del món, maneres de viure i costums, etc.) que possibiliten un desenvolupament sostenible de la societat per tal de situar-nos en un escenari segur de mitigació.

Els efectes positius i negatius d'aquests impactes s'han de preveure tant en l'àmbit de la producció i la distribució com en el del consum i foment de necessitats. En la taula següent resumim algunes de les estratègies que cal tenir en compte per tal de dissenyar béns i serveis per sota de 2 °C. Com es pot veure a continuació, s'han tingut en compte diferents àmbits des d'on actuar.

<sup>5</sup> Les expressions «tenir més» (*plus avoir*) i «ser més» (*plus être*) eren utilitzades per Louis Joseph Lebert (citada en Goulet, 1995/1999), fundador del moviment d'Economia i Humanisme, per tal de definir el grau de desenvolupament més o menys humà d'una societat atenent no tan sols al creixement material, per tal de cobrir les necessitats de luxe (comoditats) i les de primer ordre (subsistència), sinó també a les necessitats de millora. En la dècada dels 60, Lebert considerava que el món encara es trobava en situació de subdesenvolupament, o antidesenvolupament, per tal com un petit grup de privilegiats continuaven alienats en les seves comoditats mentre la resta de la humanitat es veien privats de les seves necessitats bàsiques.

## Estratègies per a un disseny per sota de 2 °C

Àmbit d'acció	Objectiu	Estratègies per a un disseny per sota de 2 °C
Producció i distribució	Cura dels sistemes naturals	<p>- <i>Ecodisseny</i>: elaborar estratègies de minimització de l'impacte ambiental del producte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Introducció del principi de la precaució en la fase de producció.</li> <li>· Eliminació o substitució de matèries perilloses i contaminants; preferència per l'ús de materials locals, renovables i/o reciclables.</li> <li>· Ecoeficiència: capacitat per desenvolupar productes amb menys recursos i menys residus i pol·lució.</li> <li>· Suficiència en l'ús energètic: reducció del consum indiscriminat de recursos no renovables i la prevenció de la producció de residus no assimilables.</li> <li>· Racionalitat ecològica: reducció de l'ús de recursos naturals com ara l'aigua i matèries primeres per a la producció, la selecció de materials menys impactants o la desmaterialització dels productes.</li> <li>· Optimització del cicle de vida complet dels productes i dels processos productius.</li> <li>· Millora del concepte de producte/sistema (desmaterialització, multifunció, etc.) per tal d'alleugerir la producció i la distribució.</li> <li>· Microfabricació distribuïda i localitzada: ús de tecnologia digital i de xarxes socials.</li> <li>· Ús de materials locals, per reduir la petjada ecològica en la distribució del producte.</li> <li>· Optimització de la distribució (minimització de l'ús d'envasos, reducció del pes i les dimensions del producte, etc.).</li> <li>· Innovació en sistemes de distribució més sostenibles.</li> <li>· Creació de productes de proximitat o de kilòmetre 0.</li> <li>· Disseny per a la impermanència: productes finits per a un sistema finit; com a integrants del sistema natural, hem de limitar l'acció del disseny com a fi.</li> </ul>
	Maximització de l'impacte econòmic en la producció	- <i>Decreixement de la producció</i> : balanç de l'impacte ambiental per quantificar el dany abans de produir el producte.
		<p>- <i>Relocalització de l'economia i reducció d'escala</i>: dissenyar tenint en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Economies distribuïdes que prioritzen les xarxes d'intercanvis de productes i fomenten la participació inclusiva de la comunitat.</li> <li>· Desenvolupament econòmic local.</li> <li>· Xarxes de distribució descentralitzades adaptades a sistemes econòmics menuts i locals.</li> <li>· Localisme cosmopolita: territoris connectats a través de l'ús de tecnologies digitals, capaços de descentralitzar la producció i generar noves oportunitats i mitjans de vida.</li> </ul>
		<p>- <i>Rendibilitat integral positiva del producte</i>, sense prioritzar el valor de canvi per sobre d'altres valors.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Racionalitat ecosocial: la lògica de la producció se supedita a la lògica del consum i de les necessitats, i no a l'inrevés, i es genera així un efecte positiu a nivell social, ambiental i cultural. La comunitat participa en la presa de decisions sobre què s'ha de produir.</li> <li>· Autosuficiència econòmica: obtenció d'un rendiment econòmic positiu per fer viable el mitjà de vida.</li> </ul>

Àmbit d'acció	Objectiu	Estratègies per a un disseny per sota de 2 °C
Consum		<p>- <i>Suficiència i autocontenció</i>: abstenir-se de consumir en excés i assolir una revolució cultural del benestar basat en relacions de reciprocitat i en el desenvolupament de les capacitats funcionals de les persones. Cal dissenyar tenint en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Valor simbòlic del producte, restituint la relació íntima entre l'objecte i el seu efecte social, i també el valor d'utilitat per sobre del valor de signe (moda, estatus, etc.) i de mercat.</li> <li>· Béns i serveis relacionals que fomenten noves maneres de viure basades en el compartir, la convivialitat, la cura i el procomú.</li> <li>· Béns comuns per sobre dels privats: augment dels serveis dirigits a la comunitat i dels béns de consum d'accés públic al servei del benestar col·lectiu.</li> <li>· Economia del regal o d'allò compartit: foment de la donació de béns i serveis a la comunitat.</li> </ul>
		<p>- <i>Economia de les necessitats</i>: dissenyar a partir de la quotidianitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Balanç de les necessitats i tendència a la simplicitat, l'austeritat i el decreixement en el disseny front a la cultura de la satisfacció i d'economia dels desitjos.</li> <li>· Canvi d'hàbits cap al consum sostenible, dissenyar productes amb capacitat de modificar certs patrons de comportament i de decisions humanes.</li> </ul>
		<p>- <i>Honestedat i transparència en la informació de mercat</i>: augmentar el consum responsable i crític per generar confiança en els usuaris. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Visibilitzar els atributs de confiança, valors no tangibles del producte, i evitar les asimetries d'informació. Informar sobre les externalitats generades en el desenvolupament del producte.</li> <li>· Aconseguir informació comprensible i accessible: disseny de dispositius o etiquetes de garantia ecosocial que faciliten la decodificació de la informació.</li> <li>· Implantar xarxes de comercialització directa que potencien els valors locals i enforteixen les economies familiars; relocalització econòmica i reducció d'escala.</li> </ul>
		<p>- <i>Entorns i artefactes centrats en l'aspecte humà</i>: entendre el disseny com a mitjà per generar productes des d'on repensar noves maneres de viure sostenibles, i des d'on prioritzar la millora de la qualitat de vida al marge de la societat de consum i l'economia de mercat. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Generar productes centrats en l'aspecte humà, des de valors universals, que augmenten l'optimisme sobre el futur i la felicitat individual i compartida.</li> <li>· Generar productes que augmenten la participació i la pertinença a la comunitat a partir del desenvolupament de les capacitats individuals i col·lectives.</li> <li>· Generar productes reflexius i crítics amb situacions d'insostenibilitat, amb capacitat per innovar socialment altres maneres de fer.</li> <li>· Generar sistemes abans que artefactes, serveis abans que productes.</li> <li>· Generar productes humils amb la natura.</li> </ul>

Àmbit d'acció	Objectiu	Estratègies per a un disseny per sota de 2 °C
Dissenyar en relació amb les necessitats	Defensa dels drets humans	<p>- <i>Igualtat d'oportunitats i de posicions</i>: afavorir la inclusió i la mobilitat dels sectors poblacionals més dèbils i minoritaris. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Augmentar l'autoestima i el creixement personal, així com l'accés als recursos i la promoció de béns comunitaris.</li> <li>· Integrar socialment la pobresa augmentant el procomú i l'accessibilitat per a tothom, sense perjudici ambiental; prioritzar els béns i serveis relacionals que fomenten la mobilitat social de les persones.</li> </ul>
		<p>- <i>Salut i seguretat de la societat</i>. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Garantir una vida sana i promoure el benestar per tothom a totes les edats.</li> <li>· Prevenir, protegir i aplicar el principi de precaució davant de les incerteses de la ciència i dels imperatius econòmics (per exemple, l'ús de determinats materials).</li> </ul>
		<p>- <i>Barreres físiques i intel·lectuals</i>: simplificar la quotidianitat generant productes centrats en les necessitats de les persones i la utilitat per a tothom. Es poden tenir en compte principis del disseny inclusiu o universal, com per exemple els proposats pel Centre per al Disseny Universal de la N. C. State University (1997).</p>
		<p>- <i>Diversitat i diferència</i>: dissenyar per fomentar una cultura de la tolerància:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Garantir la igualtat entre totes les persones, amb independència de quina sigui la seva raça, classe, orientació sexual, edat, gènere o cultura. Dissenyar per:</li> <li>· Eliminar estereotips de gènere, rols culturals i, en general, totes aquelles pràctiques discriminatòries.</li> <li>· Fomentar la sensibilització cap a la igualtat de gènere i la cultura de la tolerància.</li> </ul>
	Distribució justa de recursos tangibles i intangibles	<p>- <i>Lliure accés al coneixement</i>: dissenyar per augmentar el domini públic i la democratització del coneixement, a partir de la cocreació i la còpia com a eines de millora i de creativitat social, i per potenciar l'autogestió de la vida individual i col·lectiva.</p>
		<p>- <i>Accessibilitat a la tecnologia</i>: fer minvar l'esclatxa digital, atès que suposa un límit al coneixement i incrementa el risc d'exclusió social.</p>
<p>- <i>Redistribució de la riquesa i repartiment equitatiu per combatre la pobresa econòmica</i>. Cal dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Minimitzar les barreres econòmiques dels usuaris amb el foment d'un disseny democràtic que generi productes accessibles en el mercat.</li> <li>· Fomentar les relacions comercials justes i transparents mitjançant una economia a escala i el poder de la comunitat sobre les activitats econòmiques de producció, distribució i consum.</li> </ul>		

Dissenyar en relació amb les necessitats	Solidaritat i visió del món comuna	<p>- <i>Responsabilitat comunitària</i>, que fomenti la pertinença a la comunitat i la responsabilitat social, individual i col·lectiva. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desenvolupar modes de vida comunitaris enfront de l'individualisme.</li> <li>· Potenciar la singularitat i la identitat cultural, com a factors generadors de cohesió social i de pertinença a la comunitat i com a elements catalitzadors d'innovació comunitària i de desenvolupament econòmic.</li> <li>· Fomentar la sensibilització cap al procomú, o les accions col·lectives que cerquen la protecció dels recursos naturals lliures amb possibilitat d'escassetat futura, com l'aigua.</li> </ul>
		<p>- <i>Cultura de la pau</i>: refusar la violència, mitjançant el consens i el diàleg. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Evitar els productes amb caràcter bèl·lic o violent i promoure les actituds pacífiques, la solidaritat i la sensibilitat.</li> <li>· Reconèixer les diverses formes d'interacció social i fomentar l'empatia i la mirada de l'altre a partir del disseny.</li> </ul>
		<p>- <i>Sabers col·lectius</i>: producció d'intel·ligència col·lectiva i identificació d'un projecte comú de vida que canviï el comportament individualista per un de comunitari. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Revitalitzar les tradicions culturals i preservar la memòria històrica, per a l'intercanvi obert i l'aplicació extensa del coneixement adquirit per la humanitat.</li> <li>· Construir nous sabers, que introdueixin formes de pensament i de vida noves que millorin el benestar social i facin possibles altres futurs sostenibles.</li> <li>· Reapropiar-se d'una cultura del temps més natural i adoptar els cicles llargs i estables dels sistemes naturals.</li> </ul>
	Desenvolupament de les capacitats	<p>- <i>Multidimensionalitat humana</i>, desenvolupament personal i foment de l'autoestima mitjançant les capacitats físiques, psíquiques i emocionals, així com les artístiques, cognitives, culturals i sensibles (vegeu la proposta ampliada de Nussbaum).</p> <p>- <i>Cultura del saber fer</i>: autogestió de la vida com a base per generar pràctiques quotidianes d'apoderament en qualsevol domini de la producció material o immaterial. Dissenyar per:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Reparar i refermar les habilitats de les persones, la curiositat per saber com funcionen les coses i la capacitat per allargar la vida útil dels artefactes.</li> <li>· Redissenyar i millorar l'adaptabilitat i la transformació per cobrir les necessitats pròpies, i contribuir al lliure accés al coneixement i en conseqüència augmentar-ne el domini públic.</li> <li>· Crear espais i xarxes d'apoderament i reapropiació de la tecnologia, i donar suport a aquells projectes que fomenten la cultura del fer, com ara plataformes DIY, <i>hacklabs</i>, <i>makerspaces</i> o <i>fablabs</i>.</li> </ul>

Font: Forés, 2016.

## 4. CONCLUSIONS

En resum, els escenaris climàtics no ofereixen gaire on triar; o ens mantenim en un rang segur de temperatura global molt per sota dels 2 °C, la qual cosa significa activar un aterratge d'emergència, o, si superem aquest límit, ens aboquen a un món inestable, descontrolat i incert. Davant la urgència d'activar el compromís del present amb el futur, cal apel·lar a la responsabilitat col·lectiva de tots els sectors de la societat.

És per això que la responsabilitat professional del disseny ens empeny a preguntar-nos si continuem en la línia d'un desenvolupament insostenible basat en el creixement econòmic desmesurat (mantingut a costa de l'explotació dels sistemes naturals i humans) o, per contra, es comença a caminar al costat d'una economia basada en pràctiques solidàries, sostenibles, participatives i humanistes que cerquen la satisfacció de necessitats i el desenvolupament integral de l'ésser humà i de la comunitat per sobre de la maximització del benefici econòmic.

Dissenyar per sota de 2 °C implica comprendre quins són els impactes que es generen en la mateixa acció de conceptualitzar i desenvolupar els béns i els serveis que consumim. Aquest disseny, que acompanya un escenari de mitigació del canvi climàtic mitjançant una reducció dràstica dels GEH, ha d'abandonar la idea d'un «món ple» i passar a potenciar aquelles capacitats humanes que doten les persones d'una bona vida, autosuficient i en harmonia amb la natura. Dissenyar per al desenvolupament humà sostenible implica la pràctica d'un disseny perfeccionat, més humà, saludable i ecològic.

## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES

ARNELL, N. W. *et al.* (2015). *The global impacts of climate change under pathways that reach 2, 3 and 4 °C above pre-industrial levels*. Report from AVOID2 project to the Committee on Climate Change.

*Carbon Action Tracker* (1 de juny de 2018). Recuperat de: <http://climateactiontracker.org/global.html>.

FERNÁNDEZ DURÁN, R. (2010). *El Antropoceno: la crisis ecológica se hace mundial*. Madrid: Ecologistas en Acción.

FORÉS, C. (2016). *Dissenyar per a un desenvolupament humà sostenible i solidari. Proposta de principis i criteris per a l'acció*. Tesis doctoral. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.

GOULET, D. (1999). *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Trad. de Gabriel Rosón. Madrid: Iepala. (Original publicat el 1995).

HANSEN, J. *et al.* (2013). *Assessing «Dangerous Climate Change»: Required Reduction of Carbon Emissions to Protect Young People, Future Generations and Nature*.

PLOS ONE 8(12): e81648. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0081648> IPCC (2000).

*Resumen especial del IPCC*. Escenarios de emisiones.

*Resumen para responsables de políticas*. Informe especial del Grupo de trabajo III del IPCC 2000. ISBN: 92-9169-413-4

IPCC (2007). *Cambio climático 2007: Informe de síntesis. Contribución de los grupos de trabajo I, II y III al Cuarto informe de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático* [Equip de redacció principal: PACHAURI, R. K. i REISINGER, A. (dir.)]. Ginebra: IPCC.

IPCC (2013). *Cambio climático: Bases físicas. Guía resumida del quinto informe de evaluación del IPCC grupo de trabajo I* Elaborat per: Fundación Biodiversidad, Oficina Española de Cambio Climático, Agencia Estatal de Meteorología, Centro Nacional de Educación Ambiental. Madrid: IPCC.

IPCC (2014). *Cambio climático 2014: Informe de síntesis. Contribución de los grupos de trabajo I, II y III al Quinto informe de evaluación del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático* [Equip principal de redacció: PACHAURI, R. K. i

MEYER, L. A. (ed.). *Ginebra: IPCC*. ISBN 978-92-9169-343-6

MOSS, R. H. et al. (2007). *Towards New Scenarios for Analysis of Emissions, Climate Change, Impacts, and Response Strategies*. Ginebra: IPCC.

MUÍÑO, E. S. (2016). «Cuatro décadas perdidas. Los límites del crecimiento y sus escenarios de futuro». *Revista de Occidente*, (425), 49-75.

PETIT, J. R. et al. (1999). «Climate and atmospheric history of the past 420,000 years from the Vostok ice core, Antarctica». *Nature*, 399 (3 juny), 429-436.

SEMPERE, J. (2009). *Mejor con menos*. Barcelona: Crítica.

TRAINER, T. (2017). *La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo*. Trad. de M. A. Almazán Gómez. Madrid: Trotta.

AD (2007). «IPCC, 2007: Summary for Policymakers». A: *Climate Change 2007: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* [SOLOMON, S. et al. (ed.)]. Cambridge/ Nova York: Cambridge University Press .

WYNES, S.; NICHOLAS, K. A. (2017). «The climate mitigation gap: education and government recommendations miss the most effective individual actions». *Environmental Research Letters*, 12(7).

Marina García-Broch Martín<sup>1</sup>

Departamento de Diseño de Interiores, EASD Escola d'Art i Superior de Disseny, Valencia, España.

---

# INTERVENCIONES ARTÍSTICAS EN TALLERES MECÁNICOS. OTRA FORMA DE ESCAPARATISMO

## Palabras clave

supra-reciclaje × upcycling ×

aprendizaje cooperativo ×

gentrificación ×

## Keywords

supra-recycling × upcycling ×

cooperative learning ×

La EASD, Escola d'Art i Superior de Disseny de Valencia, participó en la convocatoria «Fem Comerç» en el barrio de Russafa de Valencia en las ediciones 2017 y 2018, con el diseño y montaje de escaparates de comercios tradicionales del barrio. La intervención formó parte de un ejercicio propuesto en la asignatura de Proyectos de Espacios Comerciales de 2º curso del grado de Diseño de Interiores.

«Fem Comerç» es una campaña para incentivar el comercio sostenible y de proximidad que promueve asociación Civil Jarit a través de Russafa Cultura Viva.

EASD, Valencia School of Art and Design, took part in "Fem Comerç" (Let's Trade) in Valencia's Russafa district in 2017 and 2018, with the design and montage of shop window displays in the district's traditional stores. The initiative was part of an exercise performed in the subject "Projects in Commercial Spaces" for second year students of the Interior Design course.

"Fem Comerç" is a campaign to encourage sustainable and local trade promoted by the civil association "Jarit" through *Russafa Cultura Viva*.

<sup>1</sup>mgarcia@easdvalencia.com



## 1. INTRODUCCIÓN

El barrio de Russafa de Valencia es un distrito histórico, que actualmente está sufriendo los efectos de la gentrificación. La asociación Jarit, ubicada en el barrio, quiere proteger al comercio tradicional frente a este fenómeno, y promueve durante dos semanas la intervención en sus escaparates por los estudiantes, y organiza visitas guiadas explicativas, abiertas a grupos de escolares y público en general.

Esta campaña, que piensa en el global y vive en el local, tiene como objetivos:

- Dinamizar y potenciar el comercio de proximidad, para una mejor distribución de riqueza social en el barrio.
- Incentivar el consumo local para hacer un barrio más sostenible.
- Facilitar espacios de encuentro entre iniciativas artísticas y emprendimiento locales.

## 2. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En las reuniones preliminares entre el profesorado: Gianni Cappelletti (profesor de la ESA-AT de Roubaix, Francia), María Melgarejo (jefa del Departamento de Interiores de la EASD), yo misma, y el coordinador de la asociación Jarit, Emili Sánchez, se planteó la posibilidad de ir más allá de los comercios e intervenir artísticamente en los talleres mecánicos que se encuentran en el barrio. Se decidió que esa acción coincidía efectivamente con los objetivos de la campaña, propiciando a través de la intervención artística el acercamiento entre dos mundos con carácter muy diferente.

El barrio de Russafa forma parte del Eixample de Valencia, donde predominan los edificios de vivienda colectiva de B+III alturas, con características fachadas de colores alegres y variados, profusamente ornamentadas y donde abunda el elemento tipo balcón. Y en concreto, la tipología del garaje mecánico en planta baja también es un elemento distinguible, con zócalos de azulejos brillantes esmaltados, de formato pequeño y cuadrado, y altos techos de estructura de madera vista. La iconografía típica de estos talleres también resultaba evocadora, ya que aún se encuentran en perfecto estado de conservación murales publicitarios de cerámica de mediados del siglo pasado.



Cartell *Fem Comerç* 2017



**Figura 0.** Vista de una calle típica de Russafa



**Figura 1.** Fachada de un garaje del barrio, con el típico zócalo de azulejos en el interior



**Figura 2.** Vista de los techos altos de estructura de madera de uno de estos talleres



**Figura 4.** Publicidad de época

### 3. METODOLOGÍAS

Se utilizaron varias metodologías. Se siguió la metodología **“design thinking”**:

Durante la aplicación del Design Thinking en el aula, los equipos ponen en práctica varias actitudes y técnicas sencillas, por ejemplo:

- La empatía que obliga a una reflexión y observación profunda de las necesidades de los clientes o usuarios, desde el punto de vista de las emociones que experimentan al tener contacto con nuestro producto o servicio. Consistió en estudiar las características de este antiguo barrio de Valencia, transformado ahora en zona con atractivo de ocio y turismo, que propicia expulsar por ejemplo a los talleres mecánicos. Empatizar con sus necesidades y punto de vista respecto al turismo fue importante en la primera fase del diseño.

- La creatividad para la búsqueda “optimista” de soluciones posibles y contrasta lo deseable contra lo posible (pensamiento divergente, lluvia de ideas). El brainstorming o lluvia de ideas consistió en generar, rápidamente y sin prejuicios, el mayor número de ideas posibles, para después iterar y seleccionar las mejores, para finalmente optar por la mejor.

- El prototipado colaborativo para lograr visualizar y explicar posibles alternativas de solución. Se realizan modelos rápidos para dar forma física a las ideas. En sí, es una iteración. Fue un modo de eliminar ideas del brainstorming no viables.

- El aprendizaje continuo ya que cada validación o evaluación final de los prototipos te permiten una retroalimentación constante, ya sea por parte del propio vecindario en las visitas guiadas o de los dueños de los talleres (Gaxiola, J. A., 2016).

Y también las metodologías **“ABP”** y **“learning by doing”**, imprescindibles en un trabajo de desarrollo tan rápido como este. El aprendizaje Basado en Proyectos o ABP, es una aplicación concreta de la filosofía Learning by Doing (o “aprender haciendo”). El pilar de su metodología es la interacción del docente con los alumnos, los cuales tienen que trabajar en grupo y de forma colaborativa, con el objetivo común de solucionar interesantes retos. El papel del docente es el de guía y tutor (Navarro, Canaleta, & Sancho-Asensio, 2011).

**“Storytelling”** fue otra de las metodologías utilizadas.

El recurso conocido como storytelling es una forma de comunicar que hace que las personas, a través de una implicación subjetiva, se identifiquen con unos contenidos que hacen suyos por propio convencimiento (Martín González, J. A., 2009). Tres de las intervenciones utilizaron este recurso de marketing para acercar el negocio del automóvil al corazón de sus clientes, buscando historias empáticas, como la del ciclista esquivado, o la de las manos sucias del artesano, para generar dicha conexión emocional. O incluso la referencia a juegos de mesa de la infancia (ver figuras 7, 9 y 14).

### 4. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Se trabajó intensivamente durante una semana con el formato de workshop, y de modo especialmente cooperativo, ya que junto a los alumnos de la EASD, trabajó un grupo de 22 alumnos franceses procedentes de la escuela ESAAT de Roubaix (Francia), que estaba esa semana en Valencia, dentro del programa Erasmus. El procedimiento fue dividirlos en 5 grupos mixtos de alumnos españoles y franceses. A cada grupo se le asignó un único material reciclado como elemento para idear su intervención. Concretamente, se trataba



Neumáticos



Filtros de aire



Envases vacíos de aceite



Placas de matrícula



Engranajes

de cinco elementos reciclados de los talleres: neumáticos desechados, placas de matrícula, envases vacíos de aceite, filtros de aire reemplazados y engranajes. De este modo, nos valdríamos del Principio de Semejanza de las leyes de percepción de la Gestalt como recurso de diseño.

Añadir que, en la edición de 2018, ya no se impuso la condición de elemento único para el diseño, aunque sí se volvió a pedir que la intervención se realizara a base de elementos reciclados.

## 5. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

Es motivador el reto de intervenir en un contexto a priori no habitual para el diseño, y ver inmediatamente el resultado positivo (al tratarse de un ejercicio rápido de una semana: el tiempo que duró la visita de los franceses). Además, recibiendo *feedback* por parte del vecindario y de los propietarios de los negocios, no solo del entorno académico. El día de la inauguración se hizo una presentación pública en formato vídeo en Powerpoint, y, en días sucesivos, visitas guiadas a cada intervención.

Los propietarios de los talleres ya manifestaron en 2017 su intención de volver a participar en la siguiente edición; por ello también se muestran en esta comunicación los resultados de las intervenciones de 2018.

Transversalmente, también se ha trabajado el concepto del *upcycling* o supra-reciclaje, por el cual se transforman residuos en objetos de valor. Esto es educación en valores medioambientales.



**Figura 6.** Proceso de montaje de las intervenciones artísticas en un local cedido (La Morada, Carrer de Cadis, 63). El propio local donde se trabajó era un antiguo taller mecánico, reconvertido en sala de reuniones y local polivalente. Fue un entorno real de aprendizaje colaborativo.



**Figura 7.** Montaje sobre la fachada de un taller de la propuesta a base de neumáticos usados (Taller J. Bueno. Calle Cuba, 5)

**Storytelling:** Lo que se pretendió fue plasmar el recorrido que hace un coche al evitar chocarse con una bicicleta. Se imprimieron las marcas de los neumáticos utilizando pintura sobre una tela, para así representar la escena. Se incluyeron también los neumáticos ya seccionados recreando así la fusión de la rueda con la carretera.



**Figura 8.** Resultado de la instalación elaborada con filtros de aire recuperados.

**Brainstorming:** se propusieron varias ideas. La primera fue ir deformando los filtros de aire y uniéndolos unos con otros y la segunda propuesta fue dejar los filtros al natural sin alterar su forma inicial. Se realizaron tres prototipos de torres en las cuales los filtros estarían unidos. Se utiliza el Principio de Semejanza de las leyes de percepción de la Gestalt, como recurso de diseño.



**Figura 9.** Instalación a base de placas metálicas recicladas.

**Storytelling:** reinterpretación del juego de mesa "Scrabble" utilizando palabras relacionadas con los coches y vehículos: *fuel, car, voiture*. El juego de mesa se realizó a base de materiales reciclados proporcionados por el propio taller. Para la base del tablero se usó un capó de coche al que se le aplicó pintura blanca, y para las casillas y letras del tablero se utilizaron trozos de placas de matrícula. Las casillas fueron pintadas de blanco de manera que se generó la cuadrícula del juego de mesa.



**Figura 10.** Instalación a base de engranajes o elementos circulares reciclados.

*Brainstorming* de ideas en el que se escogió por unanimidad la realización de una composición con las piezas de engranajes que encontraron en el taller pintadas de blanco. De este modo desmaterializaron la naturaleza del metal, creando una idea de desnudo, la pureza del blanco frente a la idea en sí que uno se encuentra al entrar en un espacio en el que se trabaja con material mecánico. Añadiendo el elemento del color, la ligereza del blanco y el concepto de contraste de la Gestalt, crearon una gradación de elementos de diferente tamaño que en sí formaban un mecanismo totalmente conectado por cadenas.



**Figura 11.** Exposición en el acceso de un taller de dos de las instalaciones (edición año 2017)



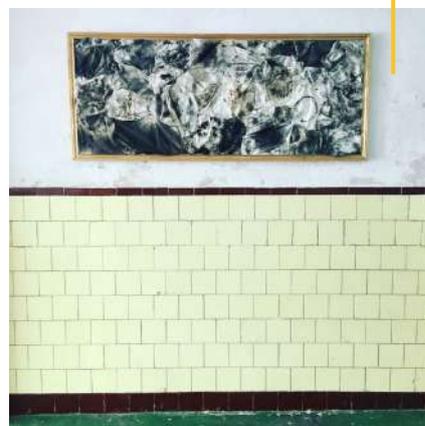
**Figura 12.** Montaje en el escaparate de Talleres Lam de la instalación con filtros de aire (edición año 2017) (Taller Lam, Calle Literato Azorín, 27)



**Figura 13.** Exposición en el interior de un taller de dos de las instalaciones (Taller Seat Luis D. s.l., calle Cuba, 39) (edición año 2017). En primer plano, *Tótem*, que se realizó a base de envases vacíos de aceite de coche, utilizando como recurso de diseño el Principio de Semejanza de las leyes de la percepción de la Gestalt.

**Figura 14.** Exposición en el interior de un taller de una instalación (edición año 2018) (Taller Seat Luis D. s.l., calle Cuba, 39)

**Storytelling:** Nace de la idea de dar memoria al trabajo de unas manos y del tiempo invertido en el taller, tratando de honrar y respetar el arte que hay detrás de este oficio. Mediante la utilización de trapos usados en el propio taller se creó la instalación.



**Figura 15.** Detalle de una instalación (edición año 2018). Valiéndose de trapos del taller, sucios, arrugados y endurecidos por el uso del oficial mecánico en el día a día de su trabajo, se pretendió crear un mural que se enmarcó al igual que las obras de arte en los museos. Se creó así un contraste entre el trabajo diario, el paso del tiempo y la distinción de un marco decorativo, descontextualizando la sencillez de un objeto cotidiano como sería el trapo y coqueteando con las esferas del arte.



**Figura 16.** Detalle del montaje de una instalación. Reinterpretación de un cartel de la Bauhaus. Se inspiró en la sociedad de los años 20, caracterizada por el progreso y su relación con el automóvil. (Edición año 2018) (Taller Ginés López. Calle Cuba, 5)

**QUÈ OFERIX ALS COMERÇOS, LOCALS I EMPRESES DEL BARRI?**

FEM BARRI, FEM COMERÇ amb la col·laboració de l'Escola Superior de Disseny EASD de València i els comerços locals del barri de Russafa, podem fer un pas més del desenvolupament del barri i generar nous sinergies entre els comerços i les empreses locals de la zona. El projecte té l'objectiu de fomentar la interrelació del barri, els comerços locals poden fer un pas més i la seva participació permetrà fomentar nous col·laboradors que porten a conèixer projectes en benefici de la comunitat que beneficiarà a tots i cadascun dels veïns i veïnes de Russafa.

Us convidem a participar en les **Visitas guiades** de Fem Barri, Fem Comerç 2018 per conèixer d'una manera més propera el barri, la seva història, els seus comerços i les seues característiques locals. Així mateix aconseguir una relació entre els diferents espais del barri, potenciant la diversitat, la cooperació i l'intercanvi d'informació.

Per seguir mantenint unida el barri visit: FEM BARRI, FEM BARRI, FEM COMUNITAT.

**INAUGURACIÓ**

**30 Abril**

**19:00 - 20:00**  
Presentació "Fem Barri, Fem Comerç 2018" en "La Escalera", Russafa, C/ Orella, 32.

Visita guiada pels establiments participatius al projecte.

**20:00 - 20:30**  
Presentació dels projectes de escaparatisme amb professionals i veïnes.

**20:30**  
Actuació del grup "La Russafa" (Reggae, Funky i Afrobeat). Presentació del nou disc: laRussafa.bandcamp.com

**4 Maig**

**17:30**  
Centre Municipal de Joventut, C/ Puerto Rico, 42, Espai Cultura Jove. Es realitzarà una divertida Gymkana pels comerços del barri en "Fem Barri, Fem Comerç", amb la col·laboració dels pares i famílies del barri.

**11 Maig**

**17:30**  
Tribuna intergeneracional i lliçó per Espai Cultura Jove i distribució d'informació i llibres que ajudaran a un futur realitzat per les persones majors del barri.

**PROGRAMACIÓ**



Figura 17. Cartel y folleto anunciador del evento, con plano del recorrido de las visitas guiadas.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

KOFFKA, K. (2013). *Principles of Gestalt psychology* (Vol. 44). Routledge.

PUJOLÀS, P., RIERA, G., PEDRAGOSA, O., & SOLDEVILA, J. (2005). *Aprender juntos alumnos diferentes (I) El "qué" y el "cómo" del aprendizaje cooperativo en el aula*. España: Octaedro.

LIDWELL, W., HOLDEN, K., & BUTLER, J. (2010). *Universal principles of design, revised and updated: 125 ways to enhance usability, influence perception, increase appeal, make better design decisions, and teach through design*. Rockport Pub.

MARTÍN GONZÁLEZ, J. A. (2009). *La eficacia del Storytelling*. MK Marketing+ Ventas, (251).

NAVARRO, J., CANALETA, X., & SANCHO-ASENSIO, A. (2011). *Sistemas operativos avanzados: De la clase magistral al entorno colaborativo*. Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (17es: 2011: Sevilla).

GAXIOLA, J. A. (2016). *Aprendizaje basado en Design Thinking*. Recuperado el 30 de septiembre de 2018, de Academia: [http://www.academia.edu/15692246/Aprendizaje\\_basado\\_en\\_Design\\_Thinking](http://www.academia.edu/15692246/Aprendizaje_basado_en_Design_Thinking)

## WEBGRAFÍA

<http://cargocollective.com/mateutarga/PNEUMATIC>

Consultado el 17 de junio de 2018.

<https://www.mixstrategy.com/la-importancia-del-storytelling-las-empresas/>

Consultado el 17 de junio de 2018.

<http://www.easdvalencia.com/la-easd-valencia-presente-en-fem-comerc-en-ruzafa/>

Consultado el 18 de junio de 2018.

Silvia Cerrolaza Calvo<sup>1</sup> - Departamento de Diseño Gráfico, Escuela Superior de Diseño de La Rioja, España.

Gracia de Prado Heras<sup>2</sup> - Departamento de Diseño de Producto, Escuela Superior de Diseño de La Rioja, España.

Mónica Yoldi López<sup>3</sup> - Departamento de Diseño Gráfico, Escuela Superior de Diseño de La Rioja, España.

# EL MÁSTER EN DISEÑO INTEGRAL DE PACKAGING PARA LA INDUSTRIA ALIMENTARIA Y VITIVINÍCOLA EN EL CONTEXTO DE LA RIOJA

## Palabras clave

máster x diseño x envases x

embalajes x alimentaria x

vitivinícola x La Rioja x

## Keywords

máster x design x packaging x

food x wine x La Rioja x

La andadura de los postgrados en la Escuela Superior de Diseño de La Rioja - ESDIR comenzó en el curso 2011-2012 y finalizó en el curso 2016-17 con la implantación del Máster en Diseño Integral de *Packaging* para la Industria Alimentaria y Vitivinícola. El desarrollo de este máster tenía como objetivo configurar una oferta formativa singular, con un carácter distintivo, capaz de atraer a los estudiantes de postgrado a Logroño (La Rioja), una ciudad con escasa tradición académica. Para conseguirlo se realizó una exhaustiva investigación sobre los valores que podía aportar la región a los estudios de postgrado en el ámbito del diseño. La apuesta académica se basa en la importancia del sector primario en La Rioja y en la fama internacional de los vinos producidos bajo la Denominación de Origen Calificada Rioja, ya que ambas características han fomentado la explotación turística de esta zona geográfica hacia el enoturismo y la gastronomía. Además de aprovechar las características de la zona geográfica en la que se encuentra la Escuela Superior de Diseño de La Rioja se ha apostado por la aplicación de una metodología didáctica innovadora basada en el trabajo por proyectos y en la participación de diversas empresas, en su mayoría regionales, que propicia al alumnado la adquisición de una sólida formación técnica y un conocimiento exhaustivo del sector de la industria alimentaria y vitivinícola.

Postgraduate Studies at La Rioja School of Design - ESDIR began in the 2011-2012 academic year and ended in 2016-2017 with the introduction of the Master in Comprehensive Design of Packaging for the Food and Wine Industries. This Master was intended to provide unique, differentiated training capable of attracting postgraduate students to Logroño (La Rioja), a city with limited academic tradition. To achieve this, thorough investigation was conducted on the values that the region could provide to postgraduate studies in the field of design. The academic approach is based on the significance of La Rioja's primary sector and from the international renown of Rioja Protected Designation of Origin wines, which have both oriented this region's tourism towards wine tourism and cuisine. As well as drawing from the characteristics of the area in which the School of Design of La Rioja is located, the school is also committed to establishing an innovative teaching methodology based on project work and the involvement of different –mostly local– companies in helping students to acquire sound technical training and a thorough knowledge of the food and winemaking industries.

<sup>1</sup>silvia@esdir.eu

<sup>2</sup>gracia@esdir.eu

<sup>3</sup>mónica@esdir.eu



*Silvia Cerrolaza Calvo*, Doctora en Belles Arts amb la tesi *Los museos sin edificio*. Estudi de cas pràctic: el Museu Riojano de Arte Contemporáneo-MURAC de 2006 a 2013. Especialització: Museos de Arte Contemporáneo. Adscripció: Escuela Superior de Diseño de La Rioja.

*Gracia de Prado Heras*, Doctoranda en Belles Arts amb el Plan de Investigación *Posibilidades creativas en el diseño estructural de packaging para vino*. Especialització: *Packaging para vino*. Adscripció: Escuela Superior de Diseño de La Rioja.

*Mónica Yoldi López*, Doctora en Belles Arts amb la tesi *Apropiacionismo y citación en el arte de los 80: Mike Bidlo, Louise Lawler, Sherrie Levine, Sigmar Polke, Richard Prince, David Salle, y Cindy Sherman*. Especialització: Arte Contemporáneo. Adscripció: Escuela Superior de Diseño de La Rioja.

## 1. INTRODUCCIÓN

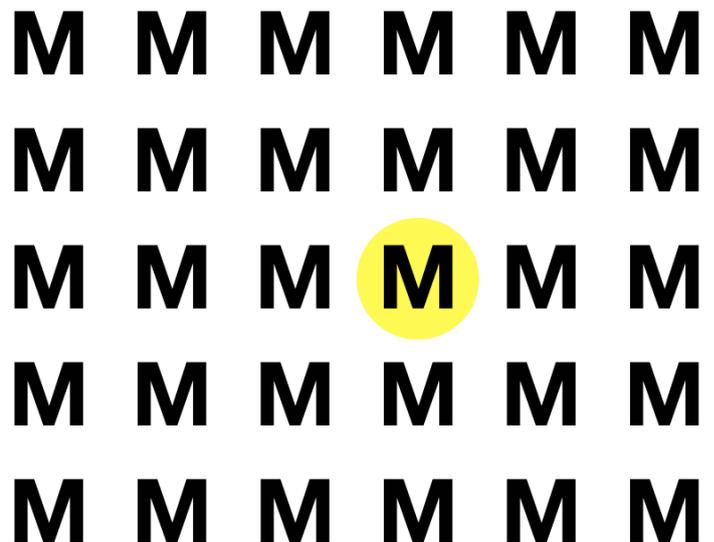
La andadura de los postgrados en la Escuela Superior de Diseño de La Rioja - ESDIR comenzó en el curso 2011-2012, cuando el por entonces director de la escuela propuso a los departamentos de especialidad que comenzaran a investigar para proponer un máster para cada especialidad. En ese momento el departamento de Diseño Gráfico estaba compuesto por cuatro profesoras con muchas ganas de comenzar nuevos proyectos y enseguida nos pusimos manos a la obra.

Escuela Superior de Diseño de La Rioja. Fotografía de Miguel Roperó, 2018.



Lo primero que nos planteamos tras hacer un barrido por los másteres de diseño que se estaban impartiendo en aquel momento fue que el nuestro debía tener un carácter distintivo, ya que teníamos muy claro que cuando alguien piensa en hacer un máster de diseño lo primero que le viene a la cabeza es Barcelona y está claro que es muy difícil competir con las asociaciones mentales que tenemos preestablecidas.

Así que la primera pregunta que nos hicimos fue: ¿Por qué alguien querría ir a Logroño (La Rioja) a hacer un máster de diseño en lugar de ir a Barcelona? Bien, pues estamos casi convencidas de que cuando alguien escucha "La Rioja" la mente le lleva rápidamente a pensar en el vino. Seguramente esto se debe a que La Rioja es conocida internacionalmente por su producción de vinos bajo la Denominación de Origen Calificada Rioja, la más antigua de España.



Infografía que representa la gran cantidad de másteres de similares características frente a la diferenciación que pretende nuestro planteamiento. Elaboración propia.

## 2. CONTEXTO

La Comunidad Autónoma de La Rioja está situada en el sector más occidental de la Depresión del Ebro, al norte de España. Tiene una extensión de 5.033,88 kms<sup>2</sup> limitando al norte con Álava (País Vasco) y Navarra, al sur con Soria (Castilla-León) y al oeste con Burgos (Castilla-León).

El paisaje de La Rioja es diverso, aunque predominan los cultivos de cereales, los almendros, los olivos y los árboles frutales. En el paisaje riojano resalta sobre todo el viñedo, destacando también las hortalizas, siendo la patata y la remolacha los cultivos más frecuentes en La Rioja Alta. Además, sobresalen en estos parajes las bodegas, algunas de ellas espectaculares. Los ejemplos de arquitectura singular son numerosos en tan pequeña extensión geográfica. Por ejemplo, en la llamada Rioja Alavesa (incluida en la DOCa Rioja) se encuentra la denominada *Ciudad del Vino*, de 100.000 m<sup>2</sup> de extensión, un encargo de la bodega Marqués de Riscal al arquitecto Frank Gehry (2006), con un parecido más que razonable al cercano Museo Guggenheim de Bilbao. También destaca, más por su afluencia turística que arquitectónicamente, el Museo de la Cultura del Vino de Dinastía Vivanco, ubicado en Briones. Un museo didáctico en cuyas salas puede verse tanto el proceso del vino como obras de arte relacionadas con tan elogiado caldo, destacando por su singularidad la mayor colección de sacacorchos del mundo y un jardín en el que pueden estudiarse unas doscientas variedades de uva.

En Logroño, capital de la autonomía, son de gran afluencia turística las calles Laurel y San Juan, las cuales albergan bares de pinchos que suelen acompañarse con vinos riojanos. Las fiestas mayores de Logroño son las Fiestas de la vendimia riojana, que se celebran en honor a San Mateo, y uno de sus actos más representativos es el pisado de la uva. En estas fiestas los representantes de los logroñeses y logroñesas son los Vendimiadores, el equivalente a los reyes de las fiestas.

Entre las curiosidades en torno al mundo del vino se encuentra también la *Batalla del vino*, una Fiesta de Interés Turístico Nacional que tiene lugar cada 29 de junio en la ciudad de Haro.

*El vino es el estandarte de La Rioja, nos lo recuerdan diariamente las campañas publicitarias lanzadas por La Rioja Turismo —organización gubernamental dependiente del Gobierno de La Rioja— que aprovecha la notoriedad de la marca de la Denominación de Origen Rioja para convertir La Rioja en un destino turístico. La cultura del vino es la forma cultural más extendida en la comunidad autónoma de La Rioja. Muestra de ello es que dispone desde 1992 de la Fundación para la Cultura del Vino creada por el Ministerio de Cultura Educación y Ciencia. (Cerroloza, 2015, p. 386)*

### 3. INVESTIGACIÓN

Una vez analizado todo esto, comenzamos a investigar sobre las estadísticas económicas de La Rioja. Y se confirmó, algo que intuíamos, que el sector primario en La Rioja es el más importante.

*La agricultura representa el 78 % de la producción final, la ganadería el 20 % y el sector forestal el 2 % restante. Uno de los rasgos más característicos de la primera es la gran diversidad de cultivos existentes, aunque son el viñedo (48,18 %), las hortalizas (28,9 %) y los frutales (8,62 %) los más representativos. Por lo que respecta a la ganadería hay un cierto equilibrio entre la producción final de carne de bovino, porcino y aves (en torno al 21 % del subsector ganadero) (Gobierno de La Rioja, 2000, p. 33).*

Y tampoco hay que olvidarse de la pesca fluvial, aunque en menor medida.

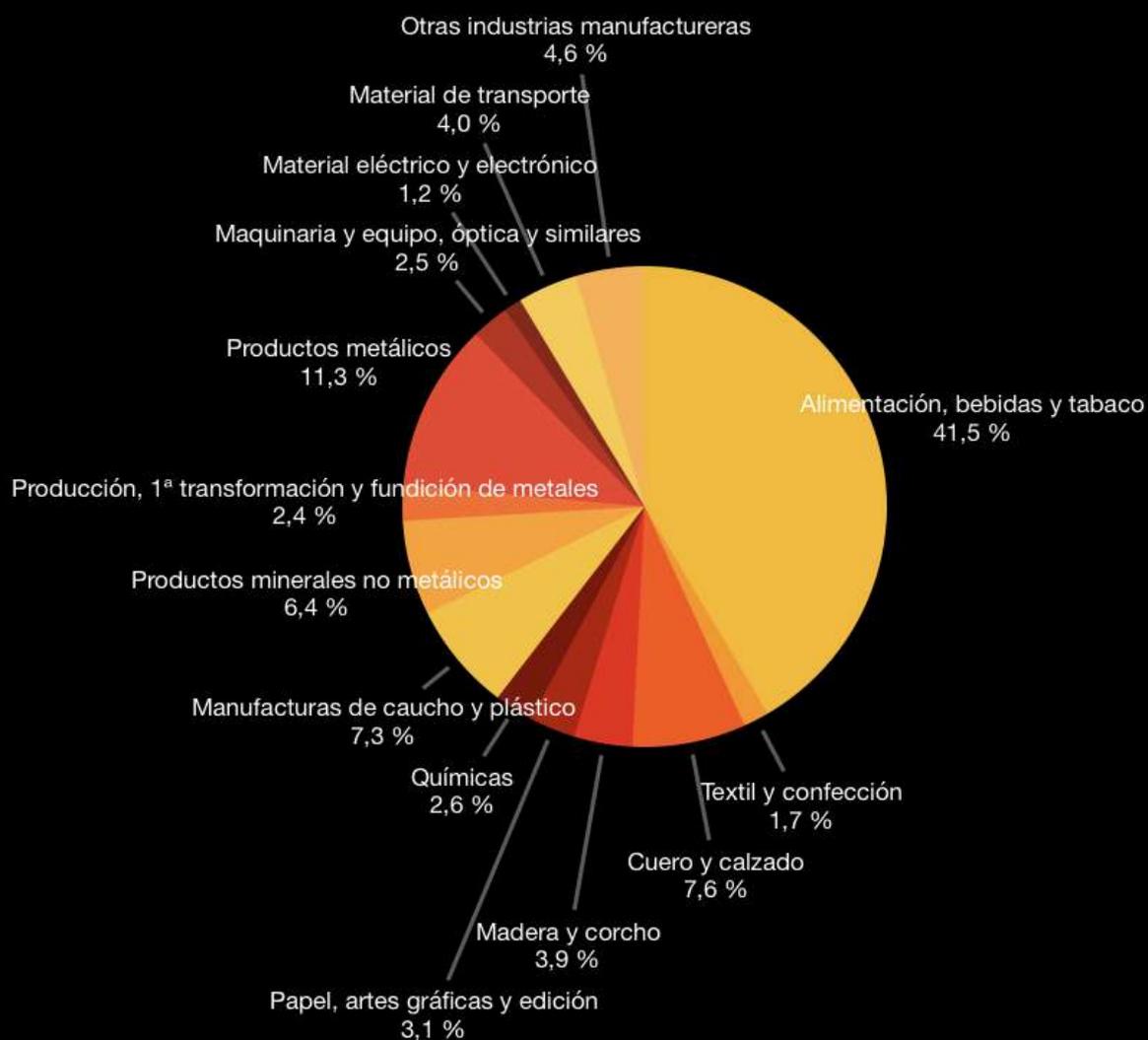
En cuanto a la rama agroalimentaria, según argumenta Juan José Muñoz Ortega en la presentación del estudio *El Sector Industrial en La Rioja 2008*, elaborado por el Instituto de Estadística de La Rioja,

*es la más significativa de la industria riojana al ser la agrupación que más aportó a la cifra de negocios en 2006 (el 39,4 % de los más de 5 mil millones de euros de este sector). Dicha agrupación goza de gran prestigio como resultado de años de implantación y de aportación de calidad a sus productos. Ocupan el primer lugar las bodegas, seguidas de las conserveras de vegetales y fruta y, en tercer lugar, de las industrias cárnicas. (Instituto de Estadística de La Rioja, 2008, Presentación).*

En lo que respecta al sector industrial, según el anteriormente citado estudio sobre el sector industrial en La Rioja, la rama con mayor peso es la de Alimentación, bebidas y tabaco (41,6%), la siguiente es la de Productos metálicos (11,3%), y la tercera posición la ocupa la rama del Cuero y el calzado (7,6%) ambas con porcentajes mucho menores.

En cuanto a la cifra de ventas por sectores de productos industriales destacan los vinos con denominación de origen, excepto blancos, con una cifra de ventas valorada en 641 millones de euros. Les sigue en importancia, aunque a mucha distancia, la producción de Latas de conservas destinadas a la industria alimentaria, al sumar 119 millones de euros.

Podemos añadir a todo lo anterior la existencia de varias entidades en La Rioja que se encargan de promover la gastronomía de La Rioja, como La Rioja Capital que es la entidad de Promoción Agroalimentaria de la Consejería de Agricultura, Ganadería y Medio Ambiente del Gobierno de La Rioja para dar a conocer, divulgar y promocionar los alimentos riojanos con distintivo de calidad, así como la riqueza y la cultura enogastronómica de esta tierra. En lo referente a la promoción turística nos encontramos con La Rioja Turismo, una empresa pública a través de la cual el Gobierno de La Rioja desarrolla su estrategia de promoción turística. Y el Consejo Regulador de la Denominación de Origen Calificada Rioja, la más antigua de España, un organismo encargado de regular y normalizar la actuación de los agentes adscritos a la DOCa Rioja.



El sector Industrial en La Rioja. Elaboración propia. Datos tomados del Instituto de Estadística de La Rioja (2008) pp.58-60

## 4. PLANTEAMIENTO

En este contexto nos decidimos a desarrollar el planteamiento del máster en Diseño Integral de *Packaging* para la Industria Alimentaria y Vitivinícola. Un máster, como ha podido observarse, estrechamente relacionado con la región en la que se desarrolla.

La elección geográfica para la implantación de este máster en La Rioja viene motivada no solamente por el tejido industrial de los ámbitos alimentario y vitivinícola, sino también por la industria relacionada con el área de las artes gráficas y de los envases. Además de la red industrial y empresarial en los sectores anteriormente mencionados, consideramos de vital importancia la labor que diversas instituciones vienen desarrollando para promocionar el uso del diseño en las empresas de nuestra comunidad.

Un ejemplo de ello es la ADER, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja, que junto con el Centro de Diseño Integral de La Rioja (CEDIR) impulsan desde hace varios años diferentes iniciativas para la mejora en la calidad de las empresas riojanas a través del diseño. En el XVI boletín informativo del CEDIR, Javier Erro Urrutia, Presidente de la ADER en ese momento, señalaba a este respecto:

*En una región como La Rioja, donde las empresas agroalimentarias tienen un peso fundamental en la estructura socioeconómica, el packaging se convierte en una herramienta decisiva para la diferenciación de nuestros productos. Pero no solo las empresas agroalimentarias necesitan de un buen packaging; sectores como el calzado o el mueble se pueden valer de un buen embalaje para reducir costes de transporte o espacio de almacenamiento. (ADER, junio 2006, pp.1-2)*

Entre octubre de 2001 y abril de 2002 se llevó a cabo el proyecto "Diseño aplicado a la estrategia empresarial", en el que ya estaba muy presente la importancia del diseño de *packaging*, y que consistió en lo siguiente:

*Este proyecto fue una iniciativa para promocionar el uso del diseño entre las medianas y pequeñas empresas de La Rioja. Con él se quiso demostrar la eficacia y rentabilidad del diseño como herramienta en la estrategia comercial, ya fuera aplicándolo a la mejora de la comunicación de productos y servicios o la identidad corporativa.*

*El proyecto contó con el apoyo financiero del Plan de Consolidación y Competitividad de las PYME y la colaboración de diversas instituciones y entidades de la Comunidad Autónoma.*

*Iniciado el pasado mes de octubre, "Diseño Aplicado a la Estrategia Empresarial" se desarrolló a lo largo de tres fases. En primer lugar, se celebró una jornada de sensibilización y presentación dirigida a las pequeñas y medianas empresas. Una vez explicadas las características del proyecto y las condiciones de participación, se presentaron 34 empresas de las que finalmente fueron seleccionadas 20.*

*En la siguiente fase, se asignaron a estas 20 empresas los profesionales del diseño más acorde con sus necesidades, cuyo cometido fue efectuar un estudio de la empresa y elaborar propuestas de creación o mejora para la imagen corporativa, catálogo, etiquetas, packaging, web y otros elementos de comunicación comercial. (ADER, julio 2002, pp. 2-3)*

También en 2002 se realizó la jornada "Diseño e Internacionalización. Cómo mejorar la exportación a través del diseño" (ADER, noviembre 2002, p. 5).

En octubre de 2003 ya se mostraba en el boletín del CEDIR su preocupación por la concienciación de los empresarios sobre la importancia del *packaging*:

*Con el objetivo de concienciar al empresario riojano de la importancia del packaging desde la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja, a través del CEDIR y en colaboración con el Club de Marketing de La Rioja estamos trabajando en la elaboración de una jornada que analice y ofrezca soluciones a las empresas riojanas en este sentido. (ADER, octubre 2003, p. 8)*

En diciembre de 2003 la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja, a través del CEDIR y en colaboración con el Club de Marketing de La Rioja, organizó el seminario "*Packaging* en Alimentación, Mejora de Negocio" (ADER, diciembre 2003, p. 8), que viene a dar continuidad a otras actuaciones relacionadas con el *packaging*, como las siguientes: Seminario "Gestión estratégica de marcas. Creación, mejora y actualización de productos". Logroño, 14 de junio de 2002; SALICAL 2003 "V encuentro europeo de D.O.P., I.G.P., E.T.G., seguridad, trazabilidad y calidad alimentaria". Albelda de Iregua, 28 de marzo de 2003; Ciclo Jueves de Diseño "Caso Vinçon: Cómo mejorar la comunicación comercial a través del diseño", Pati Núñez. Logroño, 19 de junio de 2003. (ADER, marzo 2004, pp. 4-5)

En 2006 un total de 55 empresas riojanas del sector agroalimentario pudieron beneficiarse del proyecto "Promoción e incorporación del diseño en la estrategia empresarial" (Web del Gobierno de La Rioja), cuyo objetivo es mejorar la competitividad a través del impulso del diseño como elemento estratégico empresarial. Este proyecto, impulsado por la Asociación para la Investigación de la Industria Cárnica de La Rioja (ASICAR), contó con un presupuesto de 681.200 euros, del cual el 53,5% estaba subvencionado a través del Plan de Consolidación y Competitividad de la Pequeña y Mediana Empresa.

En 2007 se creó "La marca y el *packaging* en el sector agroalimentario" (diciembre 2006, pp. 13-14), que impulsan la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja (ADER), el Centro Tecnológico de la Industria Cárnica de La Rioja (CTIC) y el Centro de Diseño Integral de La Rioja (CEDIR). Se trata de un programa para mejorar el diseño de las marcas y logotipos, competir con etiquetas más atractivas, actualizar los envases y embalajes o estar presente en Internet con una web moderna al alcance de las empresas agroalimentarias con una inversión mínima.

En 2008 la ADER lanza el "Programa de diagnóstico tutelado y apoyo a la incorporación del diseño" (ADER, junio 2008, pp.42-43.) Es la primera línea de ayuda dedicada exclusivamente al diseño en la historia de la ADER. La novedad que presenta es un diagnóstico tutelado que analiza la situación de la empresa en diseño y le ayuda a definir las acciones estratégicas en la materia.

Otra muestra de la preocupación de la ADER y del CEDIR por el diseño en la industria alimentaria y vitivinícola es que aparece en la mayor parte de sus boletines. Además, en los números 27 (ADER, julio 2009, pp. 11-18) y 28 (ADER, diciembre 2009, pp. 11-21) se realizó un especial sobre etiquetas de vino diseñadas por profesionales del diseño y la comunicación de La Rioja.

En el mes de febrero de 2010, la Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja (ADER) abrió la primera convocatoria de ayudas para el año 2010, y entre las muchas líneas de apoyo a la empresa que se convocaron, destacan aquellas destinadas a potenciar la incorporación del diseño entre el tejido empresarial de la Comunidad. En declaraciones de su presidente en ese momento Javier Erro Urrutia:

*En tiempos de crisis, somos más conscientes que nunca de la importancia que tiene para las empresas apostar por la diferenciación. La planificación estratégica de la ADER ha contemplado esta necesidad y ha desarrollado líneas específicas de apoyo al diseño, además de otras que tienen el diseño como un pilar fundamental. (ADER, marzo 2010, p. 5)*

En diciembre de 2013 el gerente de la ADER, Javier Ureña, junto con el director general del Club de Marketing, Eladio Aráiz, presentaron un encuentro novedoso sobre diseño centrado en el ámbito del *packaging* para el sector del vino (web ADER), que se celebró en el Espacio Lagares de Logroño y que congregó a destacados profesionales especializados en esta materia como: Xavier Bas, director creativo de Xavier Bas Disseny; Eduard Duch, cofundador del estudio de comunicación gráfica Atipus, y Roberto Quiñones, socio Director de Brand Session Design, estudio de diseño especializado en branding para vinos.

## 5. DESARROLLO

La necesidad de ofrecer un nuevo máster de *packaging* queda justificada, pues, a pesar de encontrar distintas ofertas en el ámbito privado (postgrados, másteres y cursos de verano), y en alguna universidad española, por la inexistencia de planteamientos tan específicos como el que planteamos. De igual modo, en el espacio europeo hallamos distintos másteres vinculados con los envases y embalajes, pero ninguno relacionado específicamente con el ámbito alimentario y vitivinícola.

El proyecto del máster, desde el inicio hasta su implantación, necesitó de 5 cursos académicos para su completo desarrollo.

El curso 2011-2012, como ya se ha relatado al comienzo de este escrito, lo dedicamos a la investigación para decidir cuál sería el máster a desarrollar.

En los dos cursos siguientes, 2012-2013 y 2013-2014, el equipo de profesores implicados aumentó y se sumaron compañeros del departamento de Producto, ya que desde el departamento de Diseño Gráfico se planteó que el enfoque del máster tenía que ser integral, es decir, aunar tanto la parte gráfica como la parte estructural en el diseño de envases y embalajes.

El curso 2014-2015 se pasó prácticamente con idas y venidas a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.

Y el último curso antes de la implantación el equipo se formó con aquellos profesores que iban a impartir clase en las distintas asignaturas del máster, integrando, además de a los departamentos de Diseño Gráfico y Diseño de Producto, a los departamentos de Medios Informáticos, el departamento de Arte (con una profesora de Historia y otra de Gestión del Diseño) y el departamento de Materiales y Tecnología. En este curso realizamos todo el desarrollo de contenidos, la concreción de la programación, las guías didácticas y el calendario, se realizaron los contactos con colaboradores y expertos, se elaboró la publicidad y se realizaron las entrevistas a los candidatos preinscritos.

Durante el curso 2016-2017 se realizó la implantación del Máster en Diseño Integral de *Packaging* para la Industria Alimentaria y Vitivinícola.

Cronograma de la preparación del Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola. Elaboración propia.





Publicidad de las dos primeras ediciones y de la del próximo curso 2018-2019 del Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola. Diseños de Ricardo Calvo.



El Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola tiene una duración de un año académico y una carga lectiva de 60 créditos ECTS.

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE	
DISEÑO GRÁFICO APLICADO A ENVASES Y EMBALAJES	6 ECTS	DISEÑO INTEGRAL DE PACKAGING PARA LA INDUSTRIA ALIMENTARIA	6 ECTS
ESTRUCTURAS Y SISTEMAS	4 ECTS	DISEÑO INTEGRAL DE PACKAGING PARA LA INDUSTRIA VITIVINÍCOLA	6 ECTS
TECNOLOGÍA DIGITAL APLICADA AL DESARROLLO DE PACKAGING	6 ECTS	PRÁCTICAS EXTERNAS	8 ECTS
MATERIALES, SOPORTES, TÉCNICAS DE IMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN	6 ECTS	TRABAJO FIN DE MÁSTER	10 ECTS
HISTORIA DEL PACKAGING	4 ECTS		
MARKETING. LA ESTRATEGIA EMPRESARIAL. CONSUMO, EMPRESA Y MERCADO	4 ECTS		



Plan de estudios del Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola

En cuanto al plan de estudios, está dividido en dos cuatrimestres. En el primer cuatrimestre se trabaja por proyectos coordinados desde todas las asignaturas para lograr mejores resultados de aprendizaje y una mejor puesta en práctica de los contenidos que se imparten. En el segundo cuatrimestre el tiempo se divide a su vez en dos partes. En los primeros dos meses se imparten las asignaturas de Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Diseño Integral de Packaging para la Industria Vitivinícola, en la segunda parte del segundo cuatrimestre se realizan las Prácticas en empresa y el Trabajo Fin de Máster.

En el enfoque de este máster es de vital importancia la intervención de colaboradores y expertos. Para ello contamos con profesionales de los siguientes ámbitos: la industria alimentaria, la industria vitivinícola, las artes gráficas y el diseño de producto, asesores técnicos, entidades y estudios de diseño.

## COLABORADORES Y EXPERTOS

**INDUSTRIA ALIMENTARIA**

- CAMPOMIEL
- CERVEZAS CERIUJ
- EL COLLETERO
- EMBUTIDOS Y JAMONES MARTÍNEZ SOMALO
- FRUTAS Y VERDURAS VALLE DEL RINCÓN
- LÁCTEOS MARTÍNEZ
- MINERAQUA
- OBRADOR DELLA SERA

**ESTUDIOS DE DISEÑO**

- ANGÉLICA BARCO
- BENDITA GLORIA
- CALCCO
- DORIAN
- GRANTIPO
- KEN. ESTUDIO DE DISEÑO GRÁFICO
- LADYSSENYADORA
- LALOLAGRÁFICA
- LAVERNIA
- LO SIENTO
- MORUBA
- MUCHO
- NEVER STANDARD
- PEPE GIMENO
- SERGIO SORIANO
- SERIES NEMO
- SIDECAR
- SUPPERSTUDIO
- TOORMIX
- XAVIER BAS

**INDUSTRIA VITIVINÍCOLA**

- BODEGAS FRANCO-ESPAÑOLAS
- BODEGAS LAN
- BODEGAS MARTÍNEZ LACUESTA
- BODEGAS TRITIUM
- GRUPO FAUSTINO
- VIVANCO

**ASESORÍA TÉCNICA**

- CENTRO TECNOLÓGICO DE LA CARNE
- CONSEJO REGULADOR DOCa RIOJA
- ECOEMBES
- GREENPEACE

**ENTIDADES**

- BASQUE CULINARY CENTER
- UNIVERSIDAD DE LA RIOJA - ENOLOGÍA

**ARTES GRÁFICAS Y PRODUCTO**

- ARGRAF
- ARCONVERT/MANTER
- BEEPRINT
- CARTONAJES LA PLANA
- DIGRAF
- ESTAL
- ETILISA
- FEDINSA
- GRAFOMETAL
- PCM GRUPO
- PSM
- RAMONDÍN
- REPRO
- RIVERCAP
- SAICAPACK
- SERIGRAFÍAS GONZÁLEZ
- VARGAS. ENVASES Y EMBALAJES DE MADERA
- VERALLIA
- VÍCTOR Y AMORIM

La lista de colaboradores ha ido aumentando desde la implantación del máster de manera exponencial. En la imagen se hace referencia a los colaboradores que han participado activamente en las dos ediciones del máster. Además de éstos, tenemos propuestas de futuros colaboradores para seguir aumentando la lista en los próximos cursos.

## 6. CONCLUSIONES

Tras dos cursos de andadura del Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola podemos constatar el éxito de una metodología innovadora que combina la experiencia y el conocimiento de nuestros docentes en el ámbito académico con el conocimiento específico de los expertos que colaborarán con sus clases magistrales en la formación integral de nuestros alumnos de postgrado. Entendemos que diseñar implica, además de los propósitos estéticos y formales, la consideración de cuestiones técnicas, económicas, comerciales y funcionales del producto proyectado para que sea viable y pueda producirse en serie. Por ello, los aspectos centrales que se tratan en el aula del Máster en Diseño Integral de Packaging para la Industria Alimentaria y Vitivinícola son los procesos y procedimientos necesarios para generar programas integrales de packaging para la industria alimentaria y vitivinícola, partiendo del presupuesto de que es imprescindible para el alumno adquirir una sólida formación técnica y un conocimiento exhaustivo de las empresas del sector para emprender y llevar a buen término sus propios diseños. Si complementamos la creatividad con el dominio de la técnica, obtenemos un perfil profesional capaz de afrontar cualquier proyecto de Diseño Integral de Packaging.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

### Artículos en línea

#### ADER

(Julio 2002). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 1. [en línea] [Fecha de consulta: 05/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_I\\_Sidecar.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_I_Sidecar.pdf)

(Noviembre 2002). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 2. [en línea] [Fecha de consulta: 05/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_II\\_El\\_Plan\\_B.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_II_El_Plan_B.pdf)

(Octubre 2003). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 5. [en línea] [Fecha de consulta: 05/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_V\\_Profit\\_Comunicacion.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_V_Profit_Comunicacion.pdf)

Diciembre 2003). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 6. [en línea] [Fecha de consulta: 06/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_VI\\_Santiago\\_Alegria.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_VI_Santiago_Alegria.pdf)

(Marzo 2004). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 7. [en línea] [Fecha de consulta: 06/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_VII\\_ICE\\_Comunicacion.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_VII_ICE_Comunicacion.pdf)

(Junio 2006). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Logroño: Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 16, junio 2006. [en línea] [Fecha de consulta: 08/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_XVI\\_Contrabriefing.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_XVI_Contrabriefing.pdf)

(Diciembre 2006). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 18. [en línea] [Fecha de consulta: 06/01/2013]. Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_CEDiR\\_18.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_CEDiR_18.pdf)

(Junio 2008). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 24. [en línea] [Fecha de consulta: 07/01/2013] Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_XXIV\\_Singular.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_XXIV_Singular.pdf)

(Julio 2009). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 27. [en línea] [Fecha de consulta: 07/01/2013] Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_XXVII\\_Elecelecomunicacion.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_XXVII_Elecelecomunicacion.pdf)

(Diciembre 2009). *CEDIR Publicación sobre el diseño ya comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 28. [en línea] [Fecha de consulta: 07/01/2013] Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_XXVIII\\_Wicom\\_Group.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_XXVIII_Wicom_Group.pdf)

(Marzo 2010). *CEDIR Publicación sobre el diseño y la comunicación en La Rioja*, Agencia de Desarrollo Económico de La Rioja - ADER, nº 29. [en línea] [Fecha de consulta: 08/01/2013] Disponible en: [http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin\\_XXIX\\_Marino\\_Comunicacion.pdf](http://www.ader.es/fileadmin/redactor/servicios/cedir/revista-cedir-digital/Boletin_XXIX_Marino_Comunicacion.pdf)

ANRÉS CABELLO S. y PASCUAL BELLIDO N. (julio 2015). "La construcción del turismo en nuevos destinos: luces y sombras. El caso de La Rioja (España)". *Noésis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, La construcción del turismo en nuevos destinos*. Volumen 24, número especial. pp.30-48. [en línea] [Fecha de consulta: 25/04/2018]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5115789.pdf>

CANTÓ M., DE PRADO G., FERNÁNDEZ J. y MORÁN D. (2018). "La Empresa en los estudios de Postgrado en Diseño" *Transferencias design*. Málaga 2017. Madrid: Muriel y Experimenta Editorial, pp. 28-31. [en línea] [Fecha de consulta: 15/06/2018]. Disponible en: [https://gallery.mailchimp.com/6a42df449edbbcb6a5e584b61/files/4e944e20-1d1e-42de-9a15-08282bf6c9cf/Transferencias\\_Malaga\\_2017\\_paginas.pdf](https://gallery.mailchimp.com/6a42df449edbbcb6a5e584b61/files/4e944e20-1d1e-42de-9a15-08282bf6c9cf/Transferencias_Malaga_2017_paginas.pdf)

CERROLAZA CALVO, S. (2015). *Los museos sin edificio. Estudio de caso práctico: el Museo Riojano de Arte Contemporáneo-MURAC de 2006 a 2013*. (Tesis doctoral) Universidad Miguel Hernández, Altea, Alicante. [en línea] [Fecha de consulta: 11/06/2018]. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do>

Gobierno de La Rioja (2000). *Programa de desarrollo rural 2000-2006*, Consejería de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural, Gobierno de La Rioja. [en línea] [Fecha de consulta: 23/11/2012]. Disponible en: [http://www.mapama.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/PDR%20de%20La%20Rioja%202006\\_tcm30-152035.pdf](http://www.mapama.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/programas-ue/PDR%20de%20La%20Rioja%202006_tcm30-152035.pdf)

GOSÁLVEZ, P. (2006). «Seis sueños de arquitectura y vino» *El País*, 21/10/2006. [en línea] [Fecha de consulta: 19/01/2014]. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2006/10/21/viajero/1161464226\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/10/21/viajero/1161464226_850215.html)

Instituto de Estadística de La Rioja (2008). *El Sector Industrial en La Rioja 2008*, Logroño: Instituto de Estadística de La Rioja, Gobierno de La Rioja. [en línea] [Fecha de consulta: 14/10/2012]. Disponible en: <http://www.larioja.org/estadistica/es/publicaciones-informes/catalogo-publicaciones/sector-industrial-rioja-2008>

## Webs consultadas

ADER: <http://www.ader.es/inicio/>

Consejo Regulador de la Denominación de Origen Rioja: <https://es.riojawine.com/es/>

ESDIR: <https://www.esdir.eu/es/>

Gobierno de La Rioja: <https://www.larioja.org/es>

La Rioja Capital: <http://www.lariojacapital.com/>

La Rioja Turismo: <https://lariojaturismo.com/>

Noemí Clavería - Departamento de Producto. ESDAP Catalunya, Campus Llotja, España.

Andrés Salguero - Departamento de Diseño Gráfico. ESDAP Catalunya, Campus Llotja, España.

Montse Serra - Departamento de Moda. ESDAP Catalunya, Campus Llotja, España.

# PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS, CREANDO REDES DE CONEXIÓN

## Palabras clave

diseño × proyectos interdisciplinarios ×  
educación × usuario ×  
trabajo en equipo ×

## Keywords

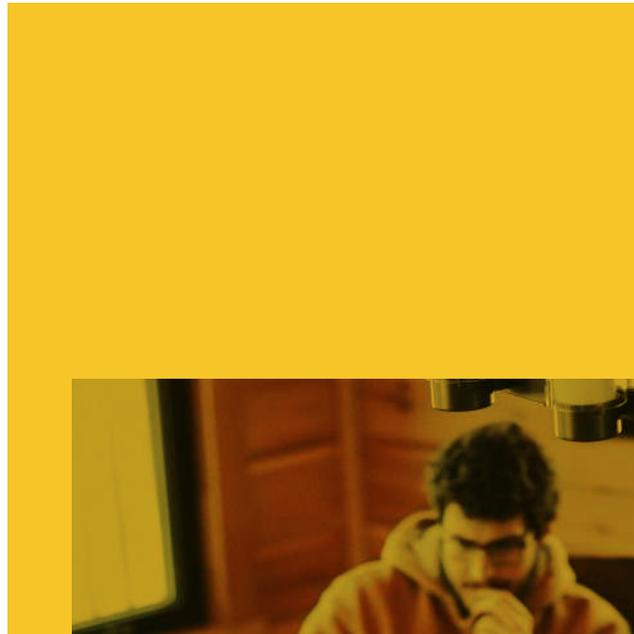
design × interdisciplinary projects ×  
education × user ×  
teamwork ×

Proyectos Interdisciplinarios es una asignatura obligatoria para los estudiantes que cursan Estudios Superiores de Diseño Gráfico, Interiores, Moda y Producto en ESDAP Catalunya, campus Llotja. Es una asignatura que se imparte de manera conjunta entre las cuatro especialidades. Hay ocho profesores, dos de cada especialidad, que trabajan en la enseñanza de unos ochenta estudiantes, quienes, a su vez, forman equipos interdisciplinarios de cuatro u ocho personas, una o dos de cada especialidad.

Los equipos de trabajo forman una red de aprendizaje, de participación y de colaboración, que se amplía por medio de expertos conferenciantes, de clientes, de proveedores y, sobre todo, de usuarios. Una red compleja pero enriquecedora que potencia la experimentación, la creatividad y el acercamiento al contexto real.

Interdisciplinary Projects is a compulsory subject for students taking University Higher studies in Graphic, Interior, Fashion and Product Design at the Llotja campus of ESDAP Catalonia. This subject is taught from the perspective of these four speciality areas. Eight teachers, two from each speciality, guide approximately eighty students, who in turn form multidisciplinary teams of four or eight people, with one or two from each speciality area.

The work teams establish a network of learning, participation and collaboration, which also extends to expert speakers, customers, suppliers and, above all, users. It is a complex yet enriching network that fosters experimentation, creativity and a focus on real context.



## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta la experiencia educativa que se desarrolla en Proyectos Interdisciplinarios, asignatura común para los alumnos de tercer curso de Estudios Superiores de Diseño. En ESDAP Catalunya campus Llotja dicha asignatura se desarrolla de manera conjunta en las cuatro especialidades: Gráfico, Interiores, Moda y Producto, desde hace cinco cursos. Ocho profesores, dos de cada disciplina, colaboran para formar a más de ochenta estudiantes que, además, conforman equipos interdisciplinarios compuestos por alumnos de todas las especialidades. La denominación de la asignatura toma todo su significado en este contexto puesto que un proyecto interdisciplinario supone el entrelazamiento de disciplinas, diferenciándose así de un proyecto multidisciplinario en el que hay una suma de disciplinas sin implicar el enlace de estas.

Cada año se plantean ámbitos del diseño que son transversales y que van más allá de lo que se trabaja en cada especialidad, como son el diseño de servicios, la gamificación, el diseño de interacción, las metodologías ágiles de trabajo en equipo, la comunicación de proyectos y los procesos creativos abiertos, entre otros.

Sin embargo, hay una constante en la trayectoria de la asignatura, y es que siempre se generan experiencias. Los alumnos deben diseñar una vivencia, formativa o lúdica, vinculada a alguna entidad, en un periodo de tiempo y unas circunstancias concretas. Entre las particulares de la experiencia, cabe destacar la participación activa del público asistente.

Como veremos a lo largo de esta comunicación, Proyectos Interdisciplinarios es una asignatura compleja y dinámica. Ha ido evolucionando con los años: al principio se planteó un proyecto especulativo centrado en el tema del olfato cuyo resultado se presentó a través de memorias; al año siguiente se programó un proyecto que, a pesar de no llevarse a la práctica, se basaba en un caso práctico real y, finalmente, con motivo del 240 aniversario de Llotja, el proyecto se llevó a cabo. Desde entonces, los estudiantes se enfrentan al reto de construir sus propuestas a nivel real.

Así, los equipos de trabajo forman una red de aprendizaje, de participación y de colaboración que se amplía mediante expertos conferenciantes, asociaciones, instituciones como la Fundació Tàpies o el mercado de Sant Gervasi, proveedores y, sobre todo, usuarios. Una red compleja y, a la vez, enriquecedora que potencia la experimentación y la creatividad.

## 2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROYECTOS DESARROLLADOS

Veamos, con más detenimiento, cuáles son las características más destacadas de nuestros proyectos. Básicamente, nos gustaría desarrollar dos conceptos clave: por una parte, la capacidad para generar proyectos reales que salgan del centro y, por otra parte, la constante "complicidad" con el usuario.

### 2.1 Proyectos reales

Como hemos apuntado anteriormente, uno de los puntos más destacables de Proyectos Interdisciplinarios es que se trata de realizar un proyecto real. Los alumnos tienen que diseñar y materializar todos los elementos que intervienen en la experiencia. Para ello, la colaboración y la interdisciplinariedad de los diferentes componentes del grupo resulta crucial.

Además, la materialización de las propuestas condiciona a los alumnos a ir más allá de la abstracción proyectual y buscar soluciones a problemas reales. Entre las tareas más destacadas están la capacidad para ajustarse a un presupuesto previo, la gestión del tiempo, la concreción y secuenciación de actividades, la definición de materiales y procesos de fabricación, la construcción de la propuesta o la verificación del funcionamiento.

Así, los proyectos salen del terreno puramente académico para enfrentarse a contextos reales. La primera aproximación al ámbito real se realizó, de manera modesta, en la propia sala de exposiciones de la Escola Superior de Disseny i Art Llotja. Con motivo del 240 aniversario de Llotja, durante el curso 2014-2015, decidimos trabajar en un marco de reflexión que generase relatos basados en la historia de la escuela. Éstos se materializaron en objetos contenedores que, al abrirse, conformaban un soporte expositivo estable que interpelaba al visitante de diversas maneras.

En el curso 2015-2016 tuvimos un encargo externo. El Distrito de Sarriá-Sant Gervasi nos propuso colaborar con el Mercado de Sant Gervasi. El objetivo era dar visibilidad a sus paradas más allá del recinto que, desafortunadamente, es bastante hermético. Para conseguirlo realizamos una acción-exposición que tuvo lugar en la plaza Frederic Soler/Joaquim Folguera el sábado 28 de mayo de 2016. Cada uno de los veintiún grupos de alumnos representó a una de las paradas del mercado, potenciándose el contacto con los diferentes paradistas. Igualmente, se intentó conseguir la interacción del transeúnte ocasional.

A lo largo del curso 2016-2017 propusimos el reto de explicar el mundo Tàpies a los mayores de 65 años. Este proyecto se realizó en colaboración con la Fundació Antoni Tàpies y ASTE BCN (Asociación Solidaria con la Tercera Edad). Durante varios días, la Fundació Antoni Tàpies acogió la visita de diferentes grupos de mayores para que nuestros estudiantes pudiesen llevar a cabo las experiencias proyectadas.



Exposición del 240 aniversario de Llotja.



Proyecto de exteriorización de las paradas del Mercado de Sant Gervasi.



Actividades para mayores de 65 años en la Fundació Antoni Tàpies.

Actualmente estamos trabajando con el Convent de Sant Agustí y la Fundació Antirumors de Barcelona. Este curso 2017-2018 hemos propuesto una experiencia expositiva con el objetivo de hacer reflexionar sobre los estereotipos referentes a la diversidad cultural y étnica, poniendo especial énfasis en la inmigración existente en nuestra ciudad. La exposición se realizará el 31 de mayo de 2018 en el patio del Convent de Sant Agustí, situado en el barrio de La Ribera de Barcelona.



Proyecto Antirumors en el Convent de Sant Agustí.



Tras este somero repaso por los proyectos realizados los últimos años, podemos afirmar que nuestros alumnos se enfrentan a las dificultades y tareas propias de un contexto profesional real.

## 2.2 Usuario

Otra de las constantes de la asignatura es la atención al usuario. Frank Chimero dice: "La gente ignora el diseño que ignora a la gente". Desde Proyectos Interdisciplinarios no queremos ser ignorados ni ignorar. Por eso, una pauta definitoria de nuestros proyectos es la vinculación con el usuario, siendo este un usuario real que huye de estereotipos ficticios. Dicho acercamiento al usuario real comporta, necesariamente, la aceptación de su pluralidad. Cada año se plantean retos diferentes en los que participan una gran diversidad de personas: desde mayores de sesenta y cinco años hasta niños o adolescentes.

El acercamiento a este usuario se produce gracias a metodologías provenientes del *Design Thinking* que sirven para acercarse y empatizar con el usuario, creando conexiones que se ven reflejadas tanto en el proceso de diseño como en el resultado.

Además, el usuario deja de ser un mero espectador, un agente pasivo, para convertirse en un sujeto activo. Nuestros usuarios no sólo observan sino que también escuchan música, tocan texturas, manipulan superficies, escriben a máquina, explotan globos, saborean alimentos, conversan, ríen e incluso pueden acabar en alguna situación comprometida idea-

da por nuestros alumnos. En definitiva, nuestros estudiantes intentan fomentar la interacción de sus usuarios con grandes dosis de experimentación e implicación, potenciando así la reflexión de éstos.

De este modo, la experiencia del usuario se convierte en protagonista. El producto final pasa a un segundo plano frente al diseño de servicios. Se trata de que nuestros estudiantes planifiquen, organicen y generen todo lo necesario para crear una experiencia memorable en el usuario.

Para conseguir este objetivo, aconsejamos a nuestros alumnos que realicen un *Journey Map* que permita plasmar el recorrido experiencial del usuario, desde la acogida hasta la despedida, evidenciando las interacciones que se producen en cada fase y los recursos necesarios para llevarlas a cabo.

En los párrafos anteriores apuntábamos la gran variedad de interacciones que nuestros estudiantes proponen al usuario. Sin embargo, podríamos afirmar que una propuesta recurrente en sus proyectos es la gamificación. Obviamente, las dinámicas lúdicas consiguen reforzar la motivación del usuario y ayudan a crear un ambiente distendido que ayuda a la correcta consecución de la experiencia.

## 3. GESTIÓN DE LA COMPLEJIDAD

Para gestionar la complejidad surgida en Proyectos Interdisciplinarios, nos ayudamos de metodologías y sistemas de evaluación muy dinámicos que sirven para realizar un seguimiento activo. A continuación, hacemos un repaso de los más destacados.

### 3.1 Metodología

Es importante explicar los métodos que utilizamos para gestionar la complejidad. Así pues, comentaremos brevemente la importancia de las tutorías, las metodologías Agile y el trabajo por iteraciones, para finalmente centrarnos en dos recursos concretos como el Kanban y el diario de sesiones.

Dado que nuestros proyectos involucran y comprometen a usuarios e instituciones, nuestro objetivo es garantizar buenos métodos de gestión y organización del proceso de trabajo, así como sistemas de mejora en el desarrollo de proyectos según los objetivos que queramos alcanzar.

Nuestro proceso cuenta con supervisiones continuadas del trabajo llevado a cabo por el equipo de estudiantes. Estas tutorías sirven para detectar la ausencia de toma de decisiones, las tareas pendientes acumuladas, la incorrecta priorización de tareas entrantes según las necesidades del momento e incluso los problemas de liderazgo entre alumnos de un mismo equipo. La complejidad se hace patente al tener que lidiar con la disparidad de opiniones de los profesores de las diferentes especialidades, con visiones profesionales y metodológicas heterogéneas; también, con el seguimiento del proyecto por parte de expertos externos.

Por otra parte, la gestión del trabajo en equipo de nuestros alumnos supone uno de los puntos más conflictivos con los que nos enfrentamos cada año. La experiencia nos ha demostrado que los mejores proyectos siempre salen de los equipos mejor organizados. Por este motivo, la gestión del trabajo en equipo supone un reto y una tarea continua en la asignatura.

Esta búsqueda por mejorar los métodos de trabajo en equipo nos ha llevado a introducir dinámicas ágiles de desarrollo de proyectos (o métodos Agile). Entre las prácticas que estamos llevando a cabo, destacamos:

- Utilización de sistemas de información visual que permitan gestionar el rendimiento a medida que se realiza el trabajo.
- Definición de los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo.
- Trabajo por iteraciones que favorezcan los cambios, frente a una planificación rígida.

Así pues, hemos decidido trabajar por iteraciones ya que preferimos que los alumnos generen respuestas ante el cambio, en vez de seguir una planificación previa. Igualmente, nos interesa ver el proyecto en desarrollo y no tanto hacer que nuestros estudiantes elaboren una extensa documentación. Finalmente, quisiéramos remarcar que el trabajo por iteraciones permite la colaboración con los usuarios durante todo el proceso, no tan solo en la primera fase de análisis, lo cual, como hemos visto, es especialmente relevante en nuestro ideario.

Entre los diferentes métodos ágiles, decidimos optar por el Kanban porque es el que mejor se adapta a las necesidades de la asignatura. Kanban es un sistema para gestionar el avance del trabajo en equipo a partir de iteraciones que permite y facilita la incorporación de ajustes y cambios a lo largo de todo el proceso. Consiste en un panel de tarjetas visuales donde se muestra de una manera clara la estructura del proyecto, la organización de cada iteración, los roles y responsabilidades de cada uno de los componentes y el ritmo de trabajo. Utilizamos el programa *online* Kanban-flow que permite su consulta en cualquier momento. Así, los alumnos pueden examinar cuáles son sus tareas pendientes y los profesores consiguen visualizar qué pasa dentro de cada grupo.

El diario de sesiones es otro de los recursos utilizados para realizar el seguimiento de nuestros estudiantes. Cada vez que se reúnen para trabajar en grupo, deben realizar una síntesis del estado de su proyecto, así como de las conclusiones a las que han llegado. El diario de sesiones sirve para varios propósitos. El primero es el hecho de que los alumnos se ven obligados a relatar la evolución de su trabajo. Así, las conclusiones de cada sesión servirán de punto de partida para la siguiente, avanzando en el proceso mediante el planteamiento de nuevos objetivos. El segundo propósito es favorecer el consenso del grupo, fijando los acuerdos conseguidos en cada reunión. Por último, cabe destacar que el diario no sólo es una guía para los alumnos, sino también para los profesores que pueden revisar fácilmente el estado de cada proyecto, agilizando así las tutorías de clase.

### 3.2. Evaluación

Son varios los elementos que intervienen en el proceso de la evaluación, como son las estrategias de aprendizaje y técnicas utilizadas, la definición de los criterios de evaluación, los porcentajes de cada fase, las rúbricas, el *feedback*, etc.

Nuestro sistema de evaluación es continuo; incluye la sucesiva realización de tareas para la creación de la propuesta y la presentación del proyecto. Por tanto, es necesario introducir elementos de participación para que en el proceso evaluador se implique el alumno. En este caso, las estrategias de aprendizaje son:

- La autoevaluación, que permite la toma de conciencia y reflexión del progreso individual (dificultades y méritos) en relación con los contenidos propuestos. Es importante que el alumno reconozca e identifique los criterios de evaluación como parte importante de la construcción de su aprendizaje.

Los beneficios (calidad en la educación) en relación con la autoevaluación son: toma de conciencia y reflexión del progreso individual, capacidad para responsabilizarse de las tareas, factor de motivación y refuerzo en el aprendizaje, dificultades acontecidas y objetivos conseguidos.

- La evaluación entre iguales, que valora la participación de los compañeros del equipo en las actividades realizadas y ayuda a detectar mejor las propias dificultades e incoherencias. Se trata de aprender a observar, interpretar y evaluar lo que uno mismo ve; además de aprender a recibir, interpretar y actuar a partir de la retroalimentación recibida de los demás integrantes del grupo.

Las técnicas utilizadas incluyen la hoja de plan semanal, el bloc de autoevaluación y las puntuaciones de los miembros del grupo.

## 4. CONCLUSIONES

Ya en el apartado final, queremos hacer hincapié en algunos logros que consideramos dignos de mención. Igualmente, queremos exponer algunas reflexiones que, más que concluyentes, son observaciones en constante evolución.

En relación a los resultados, cabe destacar la importancia de despertar inquietudes entre los alumnos, así como posibles vínculos profesionales. Además, la gestión de la complejidad, con la construcción real de la propuesta a partir de un proceso abierto, hace que se vaya generando una exigencia y una autocrítica constante, que viene dada con la adaptación a la situación planteada.

Así, y en relación al complejo entorno que venimos mostrando en la presente comunicación, es difícil llegar a una conclusión cerrada; más bien podríamos decir que es necesario un ajuste constante a los diferentes requerimientos que van surgiendo en el proceso.

De este modo, Proyectos Interdisciplinarios se enmarca en lo que Bauman definió como una sociedad líquida, caracterizada por la imposibilidad de mantenerse invariable durante demasiado tiempo. Cada año, profesores y alumnos comenzamos desde cero y buscamos nuevos escenarios, huyendo sistemáticamente de nuestra zona de confort, para sumergirnos en una liquidez impredecible que puede derramarse, salpicar, gotear e incluso inundar. Este estado de incertidumbre exige una enorme implicación y provoca mucha presión que, no obstante, siempre acaba con un estado de relax, con un resultado de aprendizaje satisfactorio y con una red de conexiones que esperamos sirva para tener puntos de apoyo y referencia dentro de nuestra "sociedad líquida".

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

BAUMAN, Z. (2007). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

KELLEY, T. Y KELLEY, D. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*. Nueva York: Crown Business.

MILTON, A. Y RODGERS, P. (2013). *Métodos de investigación para el diseño de producto*. Barcelona: Blume.

NORMAN, D. (2013). *The Design of Everyday Things. Revised and expanded edition*. Nueva York: Basic Books.

Luis Conde Arranz<sup>1</sup> - Departamento de Proyectos de Diseño Gráfico. Escuela Superior de Diseño de Madrid. España.  
Ignacio Vázquez Zapata - Departamento de Tecnología. Escuela Superior de Diseño de Madrid. España.

# METODOLOGÍA, PROYECTO Y DISEÑO INTERACTIVO. PROCESOS METODOLÓGICOS PARA UN DISEÑO GENERATIVO

## Palabras clave

design thinking

diseño interactivo

procesos

metodología

Los diseñadores se enfrentan al problema de proyectar un plan de acción en un contexto de “problemas perversos”, cuya naturaleza es “abierto, compleja, dinámica e interconectada”, citando a K. Dorst; y en esta situación, el diseño generativo ofrece un lenguaje con el cual “imaginar y expresar ideas y sueños para la experiencia futura”, tal como nos recuerda E. Sanders.

En este texto se recogen algunas reflexiones sobre la experiencia docente en el *Máster de Diseño Interactivo* en la Escuela Superior de Diseño de Madrid, en la asignatura de Proyectos de Diseño de Interacción. Se dirige el foco de atención sobre procesos y metodologías tanto en las dinámicas colaborativas como en el fomento de un contexto de trabajo facilitador de cocreación. Se fundamenta en la aplicación del *Design Thinking*, la Resolución Creativa de Problemas Complejos y las Metodologías Ágiles; desarrollando proyectualmente desde la investigación propia del *Design Thinking*, seleccionando y aplicando las herramientas adecuadas; las dinámicas y técnicas de creatividad pertinentes para obtener soluciones innovadoras y viables; y los procesos de prototipado, testado y reiterado, hasta la implementación final.

El foco se coloca en una concepción multidisciplinar para la facilitación del diseño de estrategias desde una perspectiva global de análisis, situando en el centro del proyecto al usuario para optimizar su experiencia de uso y buscando que el alumno desarrolle la capacidad de liderar, coordinar y facilitar los procesos metodológicos. Así, desde el diseño estratégico y el *Design Thinking*, todos los procesos se orientan complementariamente hacia la innovación en la experiencia de uso, generando procesos integradores y propuestas útiles, usables, eficientes, eficaces, deseables y viables.

<sup>1</sup>luiscondesign@gmail.com  
lconde@esdmadrid.es



Designers face the challenge of coming up with a plan of action against a background of “wicked problems”. This plan should be “open, complex, dynamic and interconnected” –to quote K. Dorst–. In this context, generative design offers a language that E. Sanders reminds us can “imagine and express ideas and dreams for future experience”.

This text gathers some reflections on the teaching experience in the subject “Interaction Design Projects” on the Master of Interactive Design at the School of Design in Madrid. The subject focuses on processes and methodologies, both in collaborative dynamics and in the promotion of a co-creation facilitating work context. It is based on the application of Design Thinking, the Creative Resolution of Complex Problems and Agile Methodologies, and developed using design thinking research, and the selection and application of appropriate tools; and using the relevant creativity dynamics and techniques to obtain innovative and viable solutions; and processes of prototyping, which are tested and repeated until eventual implementation.

This is a multidisciplinary approach intended to facilitate the design of strategies from a global analytical perspective that places users at the project’s core in order to optimise their user experience. It encourages students to develop the ability to lead, coordinate and facilitate methodological processes. Based on strategic design and design thinking, all processes are oriented complementarily towards innovation in user experience and generate both integrative processes and useful, usable, efficient, effective, desirable and feasible proposals.

#### Keywords

design thinking ×

interactive design ×

processes ×

methodology ×

## 1. INTRODUCCIÓN

La IxDA (Interaction Design Association) define el diseño de interacción de la siguiente manera: *“El diseño de interacción (IxD) define la estructura y el comportamiento de sistemas interactivos. Los diseñadores de interacción buscan crear relaciones significativas entre las personas y los productos o servicios que estos usan, desde computadoras hasta dispositivos móviles, aparatos y más...”* Y en <https://www.usability.gov/>, encontramos la siguiente definición: *“El diseño de interacción se enfoca en crear interfaces bien pensadas en los comportamientos. Entender cómo los usuarios y la tecnología se comunican entre sí es fundamental para esta disciplina. Con este entendimiento, se puede anticipar cómo alguien interactúa con el sistema para corregir problemas de manera temprana, así como inventar nuevas formas de hacer las cosas”*. Ambas definiciones las recoge Andrea Cantú en su blog (<http://blog.acantu.com/que-es-diseno-interaccion/>), en el que añade que *“el diseño de interacción es una disciplina que nació de la necesidad de estudiar y facilitar las interacciones entre las personas, los objetos y su ambiente...”*

Desde la dimensión del diseño que implica proponer cómo proyectar un plan de acción en un contexto determinado, debemos considerar, como bien sabemos los diseñadores, que habitualmente nos enfrentamos a esos *“problemas perversos”* que formularon Rittel y Weber (1973) en el ámbito de la sociología, como problemas que son difíciles o imposibles de resolver. Así, el término *“perverso”* hace referencia a su resistencia a ser resuelto. La solución depende del enfoque del problema y los factores están interrelacionados de manera compleja; los actores implicados tienen enfoques y marcos de definición muy diferentes, y además las condiciones que interactúan con el problema son variables en el tiempo. Posteriormente R. Buchanan (1995) aborda esta cuestión desde la perspectiva del pensamiento de diseño, y sugiere que los problemas que enfrentan los diseñadores suelen ser problemas mal definidos, con información confusa o discutible, con demasiados actores que influyen en ellos desde planteamientos muy distantes, y con un gran número de interacciones que incrementan la confusión.

También K. Dorst desarrolla en su obra *“Nuevas formas de pensar y diseñar”* que la naturaleza de los problemas a los que se enfrenta el diseñador es *“Abierta, Compleja, Dinámica e Interconectada”*. Un problema abierto es aquel en el que los perfiles que lo definen no están claramente delimitados y que mantiene una relación permeable con el entorno de manera que está siendo influenciado constantemente por factores inicialmente ajenos que provocan la aparición de cualidades emergentes que pueden modificar de manera sustancial el problema tal como se plantea originalmente. La complejidad de los problemas implica una dimensión sistémica que obliga a abordarlos y analizarlos de manera holística, y cuya interdependencia de elementos da lugar a múltiples variables y una enorme diversidad de posibles reacciones en cadena. La naturaleza dinámica de los problemas provoca una actividad constante de cambios sujetos a la temporalidad que por muy diferentes motivos pueden verse modificados y reorganizados, y por último interconectados en tanto que están contextualizados en un mundo hiperconectado y fluido, y por tanto sujetos a constantes influencias en diferentes niveles generando complejas redes superpuestas y cruzadas.

En estas condiciones necesitamos del *“diseño generativo”* en la vertiente que E. Sanders propone como un lenguaje con el cual *“imaginar y expresar ideas y sueños para la experiencia futura”*. Así mismo L. Hesellgren, nos ofrece una definición que convoca una concepción holística en estos términos: *“Generative design is not about designing the building. It's about designing the system that builds a building.”* (*Diseño generativo no es diseñar un edificio, es diseñar el sistema que construya un edificio*).

La experiencia docente a la que hace referencia este texto, en el Máster de diseño Interactivo de la ESDM en términos amplios, y concretamente en la asignatura “*Proyectos de Diseño de Interacción*”, dirige su foco de atención a los procesos, metodologías e ingredientes de estos que pueden destacarse por cumplir una función relevante en el desarrollo de las dinámicas de trabajo y con ello en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este máster toma conciencia de la necesidad señalada por E. Morin en su pensamiento complejo de una nueva forma de pensar para enfrentar los desafíos de hoy y con ello de la necesidad de planteamientos multidisciplinares y/o transdisciplinares, así como de transversalidad en las dinámicas de trabajo, ingredientes seminales y catalizadores que fomentan, organizan, articulan y potencian la generación de nuevas ideas.

Algunos de los ingredientes de cierta relevancia en estos procesos metodológicos utilizados, sin intención tanto de realizar una enumeración pormenorizada, sino más bien, a modo de ejemplos significativos de los recursos implicados, son:

## 2. PENSAMIENTO COMPLEJO

Se define como la evaluación que permita discriminar entre lo complicado y lo complejo con el objetivo de identificar el grado de complejidad del reto de diseño planteado y con ello determinar la necesidad de recursos a aplicar y la necesidad de creación de marcos de referencia adecuados al problema, para una optimización de los resultados, definiendo estratégicamente el enfoque y la definición del mismo. Por otra parte, el grado de incertidumbre que siempre acompaña a todo proceso creativo y la necesidad de utilizar recursos estratégicos para atenuar esta incertidumbre.

## 3. ROLES DEL PROFESOR Y ALUMNO

El espacio europeo de educación superior ha impulsado un cambio de paradigma en los modelos de enseñanza y de aprendizaje habituales en los estudios superiores, modificando sustancialmente la tradicional transmisión de conocimientos a un estudiante pasivo y receptivo, situando en el centro del proceso de aprendizaje al estudiante, en un papel proactivo y protagonista. El papel del profesor pasa a centrarse principalmente en favorecer, promover y facilitar la adquisición de destrezas, habilidades y actitudes en torno al objeto de estudio.

En palabras de R. Sternberg y T. Lubart: “*El mejor modo de fomentar la creatividad es proporcionar modelos de rol creativo*”, y siguiendo este principio se trata de situar al alumno en las condiciones necesarias y acompañarle a las actitudes más productivas: autonomía, actividad, pensamiento divergente, pensamiento crítico, autorresponsabilidad, colaborativo, abierto a la interacción, proactivo, facilitador, dinamizador, motivador, propositivo, activo, conector y generador de vínculos entre ideas diversas y aparentemente alejadas (sinéctica). De tal manera que como resultado de la adopción de estos roles se fomenta y facilita el resultado del compromiso activo, la participación en grupo y la interacción constante y la iteración mediante *feedback* frecuente, y la conexión y/o acercamiento al mundo real, en tanto que los procesos utilizados son muy similares a los aplicados en el ámbito profesional; y con ello se facilita el logro de un mayor grado de aprendizaje efectivo.

## 4. DINÁMICAS COLABORATIVAS

*“Si quieres ir rápido, ve solo. Si quieres ir lejos, ve acompañado”.*

- Proverbio africano-

La esencial participación y uso de dinámicas colaborativas implica que dado el amplio perfil multidisciplinar de alumnos, todos los procesos de cocreación se enriquecen con muy diferentes perspectivas y estilos de pensamiento. Esto, adecuadamente incorporado y encajado en cada proceso, ofrece un resultado enriquecido en la amplitud de perspectivas, facetas y puntos de vista que permite abordar la ideación de propuestas desde ángulos inusuales y con consideraciones muy interesantes, de manera similar a lo que ocurre con todos los procesos y técnicas de creatividad que proponen ampliar la mirada y perspectiva de enfoque del desafío creativo con un rodeo creativo; la finalidad es encontrar nuevas facetas del problema y con ello nuevas y originales formulaciones orientadas a enlazar con la creación de marcos de referencia sustantivos y fructíferos...

Hay que considerar los estilos de pensamiento y su adecuación a la conformación de equipos y procesos de conceptualización y análisis, tomados de la propuesta de R. Sternberg, que plantea como preferencias en el empleo de aptitudes, no tanto las aptitudes en sí mismas; y que en cada caso y circunstancia es interesante considerar la pertinencia y adecuación del más adecuado a cada ocasión y objetivo perseguido; mostrando cierta similitud con los diferentes tipos de pensamiento que se aplican de manera sistemática, por ejemplo con la propuesta de los *“seis sombreros de pensar”* de E. de Bono.

K. Dorst y N. Cross plantean el concepto *“coevolución”* como resultado del diseño experto, en términos de desarrollar y refinar una formulación del problema y las propuestas para solucionarlo de forma sincronizada. La coevolución supone una constante reiteración de los procesos de análisis en la dinámica grupal.

## 5. METODOLOGÍAS ÁGILES

La consideración de los fundamentos de las metodologías ágiles en el desarrollo del proyecto es un elemento importante en el máster de Diseño de Interacción de la ESDM, en tanto que la entrega de valor, la minimización del desperdicio y la mejora continua propias del enfoque Lean están presentes en todos los procesos. Por otra parte aquellas características propias de las metodologías ágiles frente a las metodologías tradicionales plantean dinámicas en las que las modificaciones son fluidas y continuas fomentando las iteraciones y prototipos incrementales para generar entrega de valor; se fomenta la retroalimentación para revisar y mejorar las propuestas con metas a corto plazo en *“sprints”* que concluyen con un prototipo operativo; y la adaptación y flexibilidad frente a la rigidez habitual de los *“procesos en cascada”*. En el fundamento de estas metodologías está el trabajo de forma colaborativa y la autoorganización que contribuye al compromiso, autonomía proactiva e implicación de los componentes del equipo, y con ello contribuye a fomentar la motivación intrínseca fundamental en el desarrollo del proyecto; de hecho uno de los puntos del *“manifiesto ágil”* dice literalmente: *“los proyectos se desarrollan en torno a individuos motivados. Hay que darles el entorno y el apoyo que necesitan, y confiarles la ejecución del trabajo”*.

En el desarrollo del trabajo grupal son muy relevantes estos principios básicos de la metodologías ágiles, tanto en cuanto al espíritu de las reuniones periódicas, diarias, retros-

pectivas, de refinamiento o de revisión, propias de “Scrum”; como en lo que respecta a la gestión de los procesos propia de “Kanban”, que citando a D.J. Anderson supone “un método para definir, gestionar y mejorar servicios relacionados con la gestión de conocimiento, tales como servicios profesionales, trabajos o actividades en las que interviene la creatividad y el pensamiento, incluyendo en estos tanto el diseño de productos de software como físicos”. El concepto visual de exposición y transparencia compartida que plantea “Kanban”, como la idea de mejora continua “Kaizen”, son aspectos muy relevantes para ser interiorizados por los alumnos, ya que contribuyen a fortalecer algunos beneficios clave como el estímulo del rendimiento, la organización colaborativa y distribución del trabajo con un objetivo común de mejora constante y reiterada.

## 6. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

*“Si quieres navegar, no empieces por buscar madera, cortar tablas o trenzar velas. Si quieres navegar, tienes que sembrar en los hombres y mujeres... anhelo del mar”*

- Antoine de Saint-Exupéry -

Tal como se cita anteriormente, uno de los aspectos esenciales para el buen funcionamiento del trabajo distribuido en equipos, así como para la creación de un clima propicio para la creatividad, de confianza y cooperativo, es el fomento de la motivación intrínseca como nos recuerda M. Romo en su texto “*Psicología de la creatividad*” enumerando algunas características psicológicas favorables para la creatividad; así, entre los rasgos personales señala la autoconfianza e independencia, la tolerancia a la ambigüedad y apertura a la experiencia; la motivación intrínseca y la motivación de logro. Todo el esfuerzo invertido en la generación de un clima de trabajo relajado y confiado en el aula, provoca un incremento de las posibilidades de que la mejor versión de cada componente del equipo pueda contribuir fluida y naturalmente a expresarse, contribuyendo a la mejora continua anteriormente señalada. T. Amabile considera en su teoría componencial que la creatividad descansa sobre tres elementos principales, como son: el expertizaje o conocimiento del dominio; las habilidades de pensamiento y la motivación intrínseca que señala como principal en el desempeño creativo, y que es el más susceptible de ser influenciado a corto plazo. En definitiva, la diferencia entre el compromiso con el proyecto del alumno motivado intrínsecamente y el alumno desmotivado o no interesado y comprometido con el proyecto es absolutamente abismal, y definitiva en el resultado de su aprendizaje, de la interiorización de los procesos metodológicos y del uso de recursos y técnicas.

## 7. CREATIVIDAD. CPS (CREATIVE PROBLEM SOLVING)

*“La construcción de entornos educativos para la creatividad no se limita a enseñar técnicas específicas de pensamiento creativo, sino que va mucho más allá cuando se convierte un eje principal de orientación de la educación, como una forma de entender el contexto educativo que es transversal a contenidos, actividades en el aula y fuera del aula, interacciones entre los participantes en el proceso, las estrategias diseñadas y los recursos utilizados, etc.”*

- S. De la Torre y V. Violant -

En efecto no se trata tanto de enseñar técnicas concretas de creatividad como de incorporar de manera estratégica el pensamiento creativo en los procesos metodológicos para el desarrollo del proyecto. El modelo de las 4 P's de M. Rhodes que considera la creatividad en cuatro dimensiones complementarias: Persona, Proceso, Producto y Contexto; y todas estas dimensiones son determinantes para la mejor fluidez y aportación del pensamiento creativo, de modo que la facilitación de un contexto creativo contribuirá de manera contundente a la mejora de los resultados de aprendizaje así como de los resultados propuestos en el proyecto.

Por otra parte todos los procesos habituales metodológicos para la creatividad, como el proceso de Solución Creativa de Problemas (CPS) son adaptados a las necesidades concretas de cada proyecto y circunstancia, para un mejor aprovechamiento y conexión con las dinámicas de cocreación en curso. En todo caso y a grandes rasgos, se trata de ver las fases de exploración del reto de diseño, buscando el mejor marco posible, desde la identificación del objetivo y de los hechos que lo articulan a la definición adecuada del problema; la propia generación de ideas mediante el pensamiento divergente, la selección y refuerzo de las soluciones planteadas, y la posterior planificación de la acción orientada a la implementación de las soluciones. Todos estos elementos están presentes en algún modo en cada fase del proyecto en todas las dinámicas colaborativas realizadas. Tal como nos recuerda el gran teórico de la creatividad, M. Csikszentmihalyi “... la creatividad no ocurre dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de las personas y el contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico más que individual”.

## 8. DESIGN THINKING

El proceso de *Design Thinking* es básicamente la referencia sobre la que se fundamenta el proceso metodológico del proyecto seguido en el máster de diseño interactivo de la ESDM, en sus 5 pasos fundamentales: *empatizar, definir, idear, prototipar e implementar*.

Dice Tim Brown, fundador de IDEO, respecto del *Design Thinking*, que se trata de una disciplina “que usa la sensibilidad y los métodos de los diseñadores para hacer coincidir las necesidades de las personas con lo que es tecnológicamente factible, y con lo que una estrategia viable de negocios puede convertir en valor para el cliente y en una oportunidad para el mercado”. La fase inicial de “empatizar” con el usuario requiere un proceso minucioso de aplicación de recursos y estrategias diversas para conocer realmente cuáles son los beneficios más relevantes que debe aportar la propuesta de diseño, así como calibrar adecuadamente los procesos de observación y preguntas al usuario para poder discernir entre lo que los resultados nos ofrecen sobre lo que piensan y creen; lo que hacen y dicen; lo que oyen y lo que ven en su contexto social o les llega de las personas que les influyen. En definitiva lo que queda reflejado en un “*Mapa de empatía*”.

Es absolutamente imprescindible comprender a quién será el destinatario del diseño, sus deseos, aspiraciones, necesidades, etc., para poder entender el problema planteado; y con ello habilitar el proceso para crear el marco de referencia adecuado, el enfoque pertinente del reto de diseño, situando por tanto al usuario en el centro del diseño (HCD\_ *Human Centered Design*). Todos los procesos de ideación se producen mediante la aplicación adecuada y a medida de pensamiento divergente, exploración y pensamiento convergente, junto con las técnicas de creatividad pertinentes para obtener ideas valiosas y propositivas, en dinámicas de cocreación que se retroalimentan y generan resultados emergentes con la participación de todos los componentes del equipo de manera abierta, fluida, confiada y motivada intrínsecamente para aportar una mejora continua y lograr esa conversión citada más arriba. En palabras de Brown, en propuestas de valor para el usuario.

Algunos ejemplos de las herramientas de uso común en el aula para habilitar estos procesos son las habituales en estas circunstancias: “Panel persona”, “Mapa de empatía”, “Canvas de Propuesta de Valor”, “Canvas Business Model”, así como los imprescindibles “Journey Map” o “Service Blueprint”, tan necesarios en cualquier proceso de diseño de servicios.

En definitiva, el Máster de diseño interactivo de la Escuela Superior de Diseño de Madrid, se plantea desde una concepción multidisciplinar y colaborativa para la facilitación de estrategias desde una perspectiva global de análisis, otorgando una gran relevancia al hecho de situar en el centro del proyecto al usuario para optimizar la experiencia de uso y la entrega de valor. Tomando la referencia del concepto “affordance”, en el sentido que lo propone D. Norman, en cuanto a las posibilidades de interacción de un usuario con su entorno, podemos decir que, de modo similar los estudiantes del máster van construyendo sobre la experiencia de su aprendizaje con las dinámicas colaborativas, procesos metodológicos, herramientas y recursos puestos en práctica, unas capacidades estratégicas de aplicación de todos ellos en la solución de los retos de diseño que aborden. De esta manera se busca que el alumno desarrolle su capacidad de liderar, coordinar y facilitar los procesos metodológicos integradores en los que la selección de los recursos y herramientas adaptados a cada problema planteado, resulten de carácter estratégico y generadores de propuestas útiles, usables, eficientes, eficaces, deseables y viables; es decir, orientadas hacia la innovación en la experiencia de uso.

“Venid hasta el borde, les dijo.  
No podemos, tenemos miedo, podríamos caer, contestaron.  
Venid hasta el borde, les dijo, no temáis...  
Y se acercaron. Él los empujó... y volaron.”

- Guillaume Apollinaire -

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

- AMABILE, T. (1996). *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Westview Press.
- BUCHANAN, R. (1992). *Wicked Problems in Design Thinking*. Design Issues Vol. 8 N°2 The MIT Press (Spring 1992) p. 8-21.
- CUREDALE, R. (2015). *Design Thinking. Pocket Guide*. Topanga CA: Design Community College of Los Angeles.
- DORST, K. (2017). *Innovación y Metodología. Nuevas formas de pensar y diseñar*. Madrid: ed.Experimenta.
- DORST, K. & CROSS, N. (2001). *Creativity in design process: Co-evolution of problem-Solution*. Design Studies vol. 22 (n°5): 425-437).
- GOTHELF, J. (2017). *Lean vs Agile vs Design Thinking*. Glen Rock, NJ.07452 USA: Gothelf Corp.
- ISAKSEN, S.G.; DORVAL, K.B. & TREFFINGER, D.J. (2000). *Creative approaches to problem solving*. Buffalo, Kendal/Hunt Publishing Company.
- RHODES, M. (1997). *Frontiers of Creativity Research – Beyond the basics*. Buffalo, NY: Bearly, 1997 p 216.
- RITTEL, H. & WEBBER, M. (1973). *Dilemmas in a General Theory of Planning*. pp. 155–169, Policy Sciences, Vol. 4, Elsevier Scientific Publishing Company, Inc., Ámsterdam, 1973.
- ROMO, M. (1997). *Psicología de la creatividad. Temas de psicología*. Paidós.
- SANDERS, E.B. & STAPPERS, J.P. (2012). *Convivial Toolbox. Generative research for the front end of design*. Amsterdam: BIS publishers.

Cristóbal Alonso Peñaherrera Melo

Doctorado en Filosofía, Barcelona - España. Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.

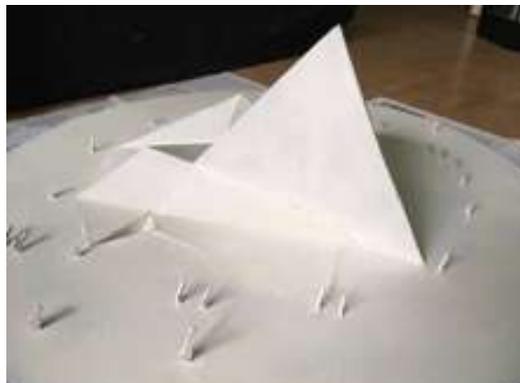
# APLICACIÓN DE MÉTODOS NO CONVENCIONALES EN EL DISEÑO DEL PROYECTO

## SONIDO EN TIEMPO REAL COMO FACTOR DE ALTERACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO ARQUITECTÓNICO

### Palabras clave

paisaje sonoro × procesos creativos ×  
instalación arquitectónica ×  
espacios dinámicos × diagramas ×

Las similitudes se presentan como elementos funcionales al servicio de la articulación de las dinámicas de consumo de la sociedad; por ejemplo, el "Internet" presenta una cantidad de plataformas seriadas que guardan una igualdad con respecto a otra. Así, un mismo "meme" funciona para describir muchas situaciones; esto lo podemos evidenciar también en el uso de plantillas para "crear" un sitio web, donde un mismo "modelo" funciona igual para un sitio de humor, que para uno de venta e intercambio de objetos. Esta igualdad incide también en la manera de gestionar la "creación" de los proyectos diseñísticos; en especial, el del diseño interior o diseño arquitectónico, en el que esta investigación pone especial atención. La brevedad de producción hace que los recursos constructivos se estandaricen y se igualen para acelerar la consecución del resultado final (por ejemplo, en el interiorismo). En el diseño modular, al estandarizar medidas se hace que en muchas de las ocasiones el papel del diseñador sea más el de un "administrador" de recursos y acabados de construcción que el de un agente creativo. Los objetivos de la investigación tienen como meta, la generación de una nueva forma de proyectar que rompa con la homogeneización creativa, por medio de la búsqueda de nuevos inputs generacionales que, en este caso, serán el sonido y el espacio arquitectónico. Estos dos agentes de creación serán invitados a la mesa para lograr un (re)planteamiento en la sensibilidad al proyectar. Por otra parte, la contribución investigativa pretende alcanzar el desarrollo de espacios dinámicos: una instalación arquitectónica que adapte su estructura al sonido captado en tiempo real. La estructura cambiante generará cada vez nuevos volúmenes, la cual permite vincular a la persona con el emplazamiento, a través de la experimentación lúdica o el "imaginar habitar" esta instalación. El discurso del espacio dinámico impulsado por el sonido se construye por medio de la negación a las estructuras rígidas impuestas por la arquitectura contemporánea y al realismo visual del "render" que no permite el paso a la fantasía y al factor sorpresa.



Similarities are presented as functional elements that help to articulate society's consumption dynamics; "internet", for example, has a number of serial platforms that are similar to one another. The same "meme" can therefore be used to describe many situations, which is also evident in the use of templates to "create" a website, where the same "model" works for a humour site or for a site intended for the exchange of objects. This equality also influences management methods for the "creation" of design projects and, in particular, interior design or architectural design, upon which this research is particularly focused. The short production span generates systemisation and standardisation of constructive resources in order to speed up achievement of the final result. In interior design, for example, the standardisation of measurements means that the designer very often becomes an "administrator" of resources and construction finishes rather than a creative agent. The research is intended to generate a new approach that breaks away from creative homogenisation through a search for new generational inputs, which in this case are sound and architectural space. These two creative agents are called upon to recover sensitivity when designing. The research is also, meanwhile, intended to encourage the development of dynamic spaces; an architectural installation that adapts its structure to sound captured in real time. The changing structure continuously generates new volumes, which causes individual engagement with the site, either through play or through "imagining living" in this installation. The discourse of the dynamic space driven by sound is shaped by rejection of the rigid structures imposed by contemporary architecture and of "rendered" visual realism that prevents fantasy and surprise from arising.

#### Keywords

soundscape ×

creative process ×

architectural installation ×

dynamic spaces ×

diagrams ×

## 1. INTRODUCCIÓN

El diseño por sí solo, actualmente, ya no es la herramienta o el dispositivo que genere cosas nuevas. Existen otras “formas de hacer” que son mucho más innovadoras que el propio diseño; por ejemplo, en el campo de la inteligencia artificial, algunos de sus desarrolladores han recurrido al mundo de arte contemporáneo para realizar instalaciones artísticas, las cuales presentan diversas situaciones a las que las personas responden; esto se hace con la finalidad de recolectar la mayor cantidad de información y posibilidades de reacción que una persona podría tener ante determinado hecho, para que posteriormente, este mapeo de información, se traslade a máquinas que buscan ser tan humanas como artificiales. Por ejemplo, lo vemos en las obras: “*nostalgia*”, “*bot2bot*” o “*wayfinding*” de Raphael Arar. Asimismo, el arte ha recurrido a la ciencia para innovar, como es el caso del bio arte, que ha desarrollado proyectos como “*alba*” de Eduardo Kac o “*nature?*” de Marta de Menezes.

*En el món exterior del disseny no hi trobarem res més que alguns símptomes del desbordament per la novetat. Un d'aquests símptomes és la recurrencia per la normalització, ja sigui amb la fixació d'estereotips, ja sigui per l'apuntament del projecte a partir de dispositius objectivitzants, o bé les diferents combinacions possibles entre tots ells... Fer disseny ha deixat de ser la manera més nova de fer coses... El projecte es defineix com allò que té lloc entre l'encàrrec i la facturació. (Rofes, s. f., p. 1)*

Hoy se puede observar que existe una especie de *loop*, alrededor del cual gira el abordaje del proyecto. Los resultados de los encargos, muchas de las veces son reapropiaciones de proyectos anteriores con ligeros cambios, o proyectos eclécticos de trabajos anteriores y así, nada nuevo se presenta. Parece ser que todo está condenado a lo homogéneo y a la igualdad, todo producto de la acelerada producción, que busca satisfacer el mercado, que actualmente ya padece indigestión. Galeano, (2015), en su libro *El fútbol a sol y sombra*, cita al historiador Arnold Toynbee que comprobó que la más consistente característica de una sociedad en decadencia, es la tendencia a la estandarización y a la uniformidad. La brevedad de producción hace que los recursos constructivos se estandaricen y se igualen para acelerar la consecución del resultado final.

En el interiorismo, el diseño modular al estandarizar medidas hace que en muchas de las ocasiones el papel del diseñador sea más bien el de un “administrador” de recursos y acabados de construcción, más que un agente creativo, que se permite un tiempo prudencial para presentar un diseño no convencional; es decir, que se permita jugar o crear con el factor “sorpresa”, del cual el interiorismo esta desprovisto hoy en día. Byung Chul Han (2014), ha denominado esto como “*el infierno de lo igual*”, en su libro llamado “*La agonía del Eros*”.

*La gente que ha sido educada en el marco de determinada cultura presencia la transformación de esa cultura en el curso de su propia vida: nuevas palabras, nuevas ideas, nuevas maneras. La cultura evoluciona y la gente desempeña un importante papel en el cambio. El consumo es, por antonomasia, la arena en donde la cultura es motivo de disputas y remodelaciones. (Douglas, 1990, p. 72)*

Para ejemplificar esta situación se puede mencionar cómo el diseño de centros comerciales y sus tiendas son muy semejantes en la gran mayoría del mundo. Por ejemplo: un concesionario de vehículos maneja casi los mismos estándares de exhibición y distribución para sus productos; o en el área residencial, las cocinas, siguen con frecuencia una

distribución modular programada y repetitiva en su constitución, donde las variantes que se realizan son mayormente a nivel de materiales.

La forma de proyección vinculada a la experiencia, es algo que ha sido dejado de lado en la industrialización del espacio, una alienación de producción en medio de la crisis global de la construcción, donde la idea de la propiedad privada y la posesión tomó control por encima del uso. El espacio se transformó en un bien, anulando al yo del entorno que lo rodea; por otra parte, la gestión de los proyectistas, era aplaudir la escasez de los recursos para generar más. Pier Vittorio Aureli (2016) en su obra, "Menos es suficiente", hace referencia a esta temática y plantea:

*La propiedad privada y su acumulación no solo se convirtieron en un medio para acumular poder, sino en una especie de incitación trascendental para que las personas vivieran más centradas en sus condiciones económicas y, por tanto, fueran más dependientes de ellas. (p. 34)*

Estas formas de crear, vinculadas al mercado de consumo que, en gran cantidad, son productos chatarra y efímeros, y ponen de manifiesto la falta de fantasía o el factor sorpresa, y evidencia también los reducidos resquicios de novedad. Vázquez (2009), dice que tan mal proyectista es el aquel se impone, así como el que solo traduce fielmente las necesidades de sus usuarios. Parece ser que estas formas de abordar los encargos resultan algo difíciles de poder subvertir, pero ¿qué podemos hacer como diseñadores para tener un emplazamiento más cómodo de creación? ¿Cómo se puede volver a hacer cosas nuevas en el diseño? ¿Hasta qué punto se le es permitido al diseñador experimentar? ¿Qué acciones se están tomando para que el diseñador no sea reemplazado por un algoritmo y sea desechado? Al parecer la producción caníbal encamina todo hacia la formación de tipologías las cuales hacen referencia a las semejanzas y menos diagramas que persigue las diferencias y funcionan como un puente entre las ideas y su materialización.

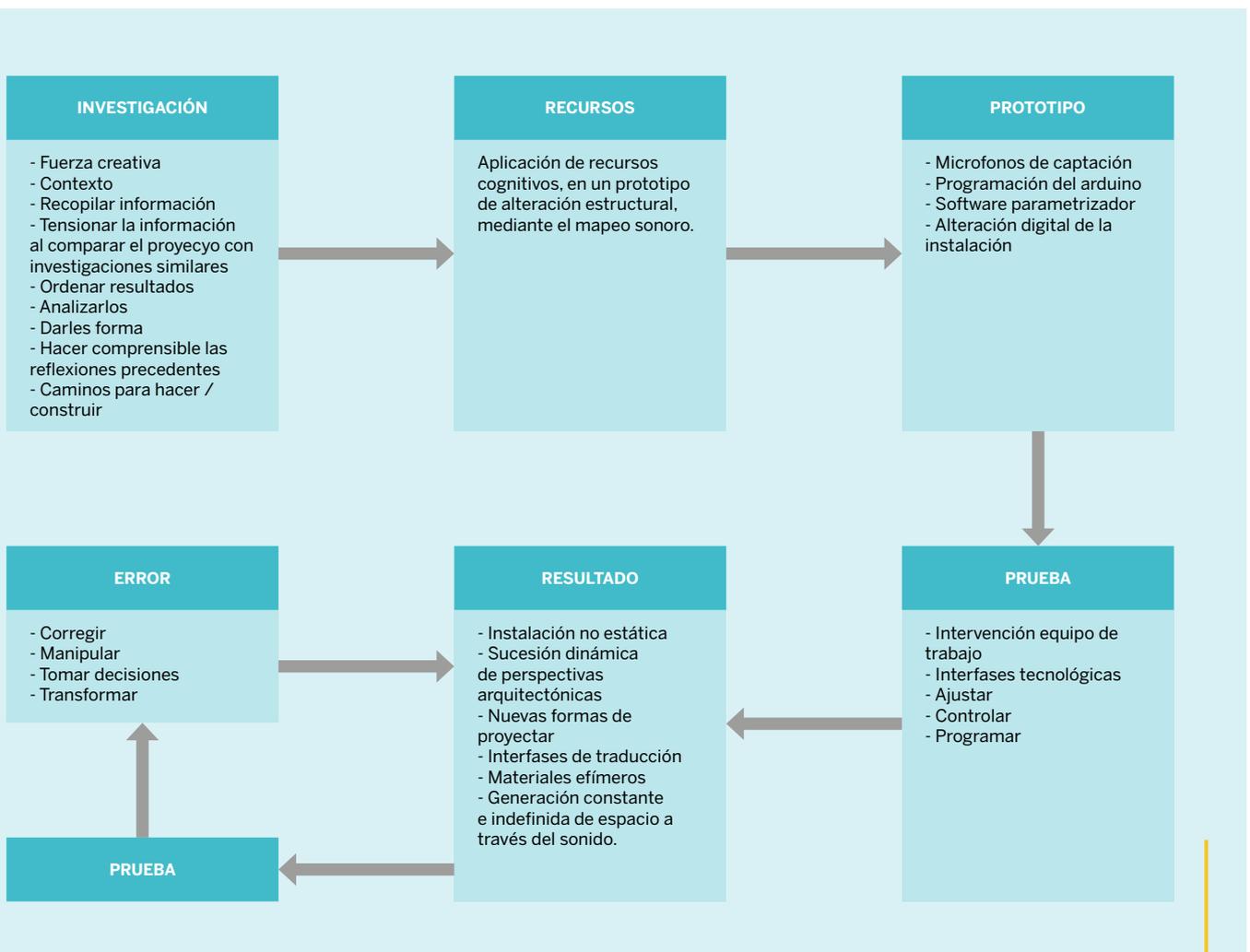
"Se ignora el mecanismo de la perspicacia y la subordinación de la información a los modelos establecidos, que actúan como clisés limitadores de nuevas ideas." (Bono, 2014. p. 32) Para intentar ser fiel a los objetivos que esta investigación persigue; el ejercicio de la experimentación, será crucial. La primera praxis, sirve para esbozar la idea de lo que se pretende hacer, para lo cual, el primer acercamiento llamado "dynamic architecture"<sup>1</sup>, es un acercamiento que vincula al sonido con la variación de forma, colores (R: Red, G: Green, B:Blue) de la que hablaremos más adelante después de definir los métodos de investigación.

Peter Sloterdijk (2006), en su libro de *esferas III*, postula que: "Hay más espacio exterior del que puede contenerse, configurarse, abstraerse o negarse. Porque ello es así, los seres humanos están condenados a la producción de interior" (p. 301) . Es interesante plantearse cómo producir un camino alternativo en el interiorismo y en el diseño en general, es decir un cambio de perspectiva, que permita, el paso hacia actividades lúdicas y de relación entre el espacio arquitectónico y las personas, antes que la idea de suntuosidad y artificialidad que tiende a generar aislamiento. En el libro el sistema de los objetos Baudrillard (1981), con respecto al valor simbólico y al valor de uso o funcional escribe:

<sup>1</sup>La variación de la forma aún no responde en su totalidad al sonido, ya que el movimiento que se genera se debe a una programación logarítmica previa.

*Los valores simbólicos y los valores de uso se esfuman detrás de los valores organizacionales. Sustancia y forma de los antiguos muebles quedan definitivamente abandonadas por un juego de funciones extremadamente libres. Ya no se da los objetos un "alma" y ellos ya no divierten con su presencia simbólica. La relación es objetiva, es una relación de disposición o arreglo y juego. (p. 19)*

## 2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN



Esquema de investigación.

Este esquema parte del interés en las vías de continuidad y profundización de la investigación de máster previamente realizada, la que está constituida por la fuerza creativa, el contexto, la recolección de información y su análisis. Más adelante, estos elementos se transforman en recursos para la aplicación cognitiva en el desarrollo de un prototipo de traducción del sonido a la estructura arquitectónica en tiempo real.

El prototipo, sujeto a pruebas, deviene un resultado que muestra el comportamiento del mismo, el cual puede presentar una acción positiva o negativa de funcionamiento. El error es un resultado que permite hacer un "feedback" a la etapa de testeo, para medir el comportamiento de los elementos de la instalación y, en caso de haber fallos, intentar revertirlos o presentarlos como un resultado detallado y exhaustivo del error.

En este modelo de métodos investigativos, se puede citar algunos autores que trabajan en esta línea como, por ejemplo, DRM (Design Research Methodology) de Lucienne Blessing, que reúne diversos tipos de investigaciones con la finalidad de generar guías que atiendan a las distintas necesidades de las investigaciones diseñísticas. Gui Bonsiepe es un diseñador alemán cuyos métodos de investigación son enfocados mayoritariamente al diseño industrial, aunque reconoce que su estructura está siempre dispuesta a cambios y a retroalimentación. Bruno Munari es un diseñador italiano que maneja un esquema similar, en el cual parte del análisis de datos de la fuerza creativa y la experimentación para la obtención de resultados. Por último, me gustaría citar a Guillermo González Ruiz, diseñador y arquitecto, que muestra una fase interesante que denomina "fase de iluminación" ulterior a la recolección de datos, la cual después sintetiza para llegar a lo que ha denominado etapa de gestación, la que le permite el devenir de las propuestas diseñísticas.

### 3. DYNAMIC ARCHITECTURE

"Una sucesión dinámica de perspectivas genera el espacio fluido que se experimenta desde el punto de vista de un cuerpo que se mueve por un eje de cambio de desplazamiento" (Holl, 2011. p. 13)

La experimentación de la arquitectura dinámica impulsada por el sonido parte de una estructura previa llamada "Sonora"<sup>2</sup>. Esta base corresponde al piso de dicha estructura; es una pieza sólida, con varios niveles, y se convierte en un buen elemento para la experimentación, que posteriormente dará paso a la réplica del proceso en el resto de sus elementos constituyentes.

La estructura debe mutar sus espacios por medio de la acción del sonido, para lo cual es necesario realizar varios procesos de programación que transformen el sonido en movimiento; esto se hace con el fin de poder proyectar un espacio lúdico en donde las personas reaccionen al cambiante espacio que, por citar un ejemplo, funcionaría como en el deporte del fútbol, en el cual los jugadores intentan encontrar los espacios necesarios para atravesar hacia la portería contraria y ganar el "juego".

Lejos aún todavía del objetivo que se pretende alcanzar, este test es un refuerzo al discurso que permite esbozar una idea pragmática del proyecto, y que muestra resultados del comportamiento de las diferentes fuentes de alteración sonora. En esta primera fase de experimentación, el movimiento de la estructura es una representación en tercera dimensión de cómo podría ser la alteración de la arquitectura por el sonido. En este caso el sonido no altera las dimensiones de la estructura directamente, pero, por medio de la aplicación de una separación de colores (R: Red G: Green B: Blue) en la animación, el sonido en tiempo real altera los colores de la estructura y crea nuevos espacios y recorridos, además de mostrar cómo el sonido en tiempo real tiene una incidencia directa en la arquitectura; además, permite observar cómo se comportan los equipos de registro sonoro, y qué frecuencias son las que más afectan en el espacio. El diseño se traslada y se esparce hacia nuevas formas de hacer, el gesto creativo crece y tras la prueba error, permite llegar hacia nuevos métodos para proyectar.

Esta prueba se divide en dos fases, la primera que consiste en alterar las formas de la estructura por medio de la generación de un sonido MIDI (Musical Instrument Digital Interface), con la finalidad de simular ruido de emplazamientos como fábricas, lugares atiborra-

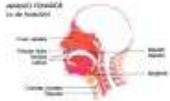


Fotografía de la maqueta del piso de La Sonora.

<sup>2</sup> La Sonora fue un proyecto de fin de máster, que consistía en la elaboración de una instalación arquitectónica a partir del paisaje sonoro. Para ello se realizó el mapeo de tres fuentes de audio; dos de ellas se grabaron en lugares de EINA Centre Universitari de Disseny i Art de la ciudad de Barcelona, y el tercero se recolectó en Espai Barra de Ferro de la misma ciudad, donde, por medio de un experimento, se registró el sonido del corazón humano. Estos recursos se transformaron en estructuras arquitectónicas a través del uso de diagramas de afinación cromática que, funcionó como un tamiz para efectuar la traducción entre lo audible y lo visual. La tesis se encuentra disponible en la biblioteca de EINA.

dos de gente o el choque de materiales que produzcan una gran carga sonora. La segunda fase consiste en usar un micrófono de condensador, que graba sonidos provocados por el aparato fonador humano, que simula una carga de aire considerable que se podría encontrar en el paisaje sonoro de los campos abiertos de las montañas, o en el registro de la brisa del mar. Por otra parte, se mapea también el sonido que se provoca con un elemento de percusión, el cual tiende a registrar frecuencias medias y altas antes que frecuencias bajas. Finalmente se grabó netamente frecuencias altas, por medio del choque de dos materiales de madera, como son, las baquetas para bateristas, las cuales casi tienen un registro de bajo impacto en el espectro audible.

## 4. INSTRUMENTOS DE EXPERIMENTACIÓN

<p>INTERFASE YAMAHA AUDIOGRAM 3</p>		<p>APLICACIÓN MÓVIL "MIDI" (MUSICAL INSTRUMENT DIGITAL INTERFACE)</p>	
<p>CABLES PLUG/JACK TRS 1/4</p>		<p>APARATO FONADOR</p>	
<p>CABLE XLR</p>		<p>BAQUETAS VIO FIRTH 5A</p>	
<p>ADAPTADOR DE PLUG/JACK 1/4 A 1/8</p>		<p>HUEVO PERCUSIÓN MEINL</p>	
<p>MICRÓFONO DE CONDENSADOR AV 100</p>			

## 5. PROCESO Y RESULTADO

Una vez que se vincula la animación a una interfaz que permite la manipulación de los recursos por medio de sonido, se otorga la separación de colores en RGB. Estos colores se transforman en diferentes parámetros de modificación; así, por ejemplo, el color rojo se altera siempre que se captan frecuencias bajas, el sonido verde está vinculado a las frecuencias medias y por último el color azul está en relación con todas las frecuencias altas.

La animación arquitectónica del espacio corre en bucle o *loop*, para durar lo necesario que el sonido necesite, es decir, podría funcionar sin interrupciones. Esto es importante también para el proyecto, ya que la variación formal de la estructura debe ser lo más cercana posible al continuo movimiento del sonido.

Con la alteración por medio del ruido MIDI, la estructura muta notablemente ante la considerable cantidad de información de audio sobre todo en frecuencias medias y bajas. Las entradas de audio registradas por el micrófono de condensador fueron mucho más sutiles en la estructura. El registro del soplo y la respiración humana, es la que más altera las formas, debido a que presenta también las tres categorías de frecuencias casi en cantidades uniformes, a diferencia del elemento de percusión, donde su impacto se ejerce a través de frecuencias medias y altas, y donde las frecuencias bajas son casi nulas. Por último, el golpe producido por las baquetas produce sonidos de un registro muy alto, lo que ocasiona que la alteración en la figura sea casi imperceptible. Así se puede notar que la estructura reacciona mejor ante una mayor cantidad de información de frecuencias medias y bajas, o a sonidos que posean una uniformidad en sus tres categorías. También es posible cambiar los equipos por unos que permitan una mayor presencia en la entrada de los sonidos a la interfaz, para mirar en qué medida varía el registro sonoro y la transformación de las estructuras.

Es interesante observar cómo se puede proyectar y transformar por medio del sonido para generar nuevas experiencias tanto formales, como en el color del espacio. También es importante señalar que los procesos de la experimentación provocan la aplicación del pensamiento creativo y del pensamiento lógico, para lograr materializar las ideas, las cuales toman al sonido que deviene en visualidad por medio de las estructuras de las formas arquitectónicas. Por tanto, el registro del proceso es de mucha importancia para observar los nuevos recursos que se arrojan y poder seguir el desarrollo del proyecto.

Fotogramas "Dynamic Architecture 1".



Por otra parte, *"Dynamic Architecture 3"* consiste en la alteración sonora de la forma, que a diferencia del primer experimento, trabajó mayormente el color. En este caso, el registro sonoro se realizó en una fábrica maderera de la ciudad de Ambato – Ecuador. Esta fuente sonora provee gran cantidad de información de audio, lo que permite hacer vibrar los elementos constitutivos de la cubierta interior de *"La Sonora"*. La vibración que se provoca por la vibración de estas estructuras forma nuevos volúmenes que estéticamente van formando una especie de cubierta para la estructura. Tanto en el primer experimento como en el segundo se realizó una captura de los principales fotogramas de los vídeos; resulta ser que, al observar cada uno de los "frames", aparece una colección variopinta de imágenes, creadas no por las manos del proyectista, sino por el propio sonido. Por tanto, cada una de esas imágenes es única, ya que depende de la particularidad del registro sonoro que reciba para constituirse de tal o cual manera. Me gustaría pensar que se está realizando el acto de diseñar, sin dibujar o pintar con nuestras manos sino con el sonido.

Fotogramas "Dynamic Architecture 3".



## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

AURELI, P. V. (2016). *Menos es suficiente*. Editorial Gustavo Gili.

BAUDRILLARD, J. (1981). *El sistema de los objetos*. Siglo XXI.

BONO, E. DE. (2014). *El pensamiento lateral: Manual de creatividad*. Grupo Planeta Spain.

DOUGLAS, M. (1990). *El Mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo*. Grijalbo.

Galeano, E. H. (2015). *El fútbol a sol y sombra*. Ediciones AKAL.

Han, B.-C. (2014). *La agonía del Eros*. Herder Editorial.

HOLL, S. (2011). *Cuestiones de percepción: fenomenología de la arquitectura*. Editorial Gustavo Gili, S.L.

ROFES, O. (s. f.). *Dissenyar el projecte*.

SLOTERDIJK, P. (2006). *Esferas: espumas: esferología plural*. III. Siruela.

VÁZQUEZ, M. L. G. (2009). *Vivir en el centro histórico de la Ciudad de México: lo que ellas quieren*. En *Ciudad y diferencia: género, cotidianeidad y alternativas*, 2009, ISBN 978-84-7290-469-9, págs. 177-192 (pp. 177-192). Bellaterra. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3779060>

Marta Leticia Sánchez Cardete

Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alacant (EASDA), ISEACV.

# FOTOGRAFIA PER A DISSENYADORS/RES. APRENENTATGE PRÀCTIC PER BASTIDA I OPTIMITZACIÓ DE RECURSOS MATERIALS

## Palabras clave

disseny x fotografia x educació x  
Vigotski x optimització x

## Keywords

design x photography x education x  
Vigotski x optimisation x

L'alumnat de les escoles de disseny disposa dels recursos mínims per dur a terme projectes fotogràfics. En canvi, a l'aula de fotografia pot treballar en un entorn dotat amb materials propis de la fotografia semiprofessional, per a la qual cosa hem d'obtenir imatges de gran qualitat a partir d'una comprensió profunda de com actuen aquests materials en la realització fotogràfica, i hem de treballar a base de pràctiques de taller i d'estudi de casos.

Fotografia per a Disseny proposa una metodologia que és propera a la teoria de la bastida de Vigotski (Jaramillo, 1996): construïm un cas pràctic que té lloc davant de l'alumnat, que ajuda en la presa fotogràfica fins que finalment dissenya i genera la seva pròpia imatge fotogràfica segons el *briefing* proposat. El procediment consisteix a enfrontar l'alumnat directament a la pràctica amb els materials i, com que amb la tecnologia digital es poden obtenir les imatges immediatament, les correccions tècniques es fan sobre els resultats obtinguts. Amb l'ús dels recursos a l'abast, aplicant la construcció de coneixements de la teoria de la bastida i mitjançant el mètode d'assaig i error, obtenim millores en les imatges resultants fins a aconseguir fotografies professionals i útils per ser aplicades als projectes de disseny de les diferents especialitats.

Students of the Design Schools have minimal resources with which to perform photography projects yet in the photography classroom can work in an environment equipped with the materials typical of a semi-professional photography studio. They can therefore produce high-quality images based on a deep understanding of how these materials operate in photographic production, and work to obtain studio experience while studying cases. The methodology proposed in Photography for Design refers to Vigotsky' scaffolding theory (Jaramillo, 1996): a practical case is built and then developed before students, who are helped in photographic shooting and then eventually design and generate their own photographic image in line with the proposed brief. The procedure encourages students to practice with the materials directly and, because digital technology can generate very immediate images, technical corrections are made to the results obtained. Using the available resources, applying knowledge constructed with the scaffolding theory and through trial and error, the resulting images are improved ultimately to yield professional photographs that can usefully be applied to the design projects of the different specialities



## 1. INTRODUCCIÓ

La fotografia que s'imparteix a l'alumnat de Disseny es descriu com una eina de representació visual i un llenguatge de comunicació. És a dir, és tècnica i és estètica. Ens plantegem com reduir l'ampli camp de la fotografia a l'ús especialitzat, tant tècnic com de composició, que requerirà un alumnat d'escoles superiors de disseny. Així doncs, el nostre objectiu és que l'alumnat adquireixi les competències de l'assignatura referides a la fotografia: recollir informació significativa; analitzar-la, sintetitzar-la i gestionar-la adequadament; utilitzar eficientment les tecnologies de la informació i la comunicació; dominar els llenguatges i recursos expressius de la representació i la comunicació; establir relacions entre el llenguatge formal, el llenguatge simbòlic i la funcionalitat específica; ser capaços d'adaptar-se als canvis i a l'evolució tecnològica industrial; conèixer els recursos tecnològics de la comunicació i les seves aplicacions al disseny; i dominar la tecnologia digital específica vinculada al desenvolupament i l'execució de projectes de la seva especialitat.

## 2. CONTEXT

Estudiem el context de les escoles superiors de disseny a Espanya i la dedicació a l'assignatura, considerada matèria de formació bàsica dels primers cursos. A partir del Reial decret 633/2010, de 14 de maig (BOE 137, 5 juny 2010), pel qual es regula el contingut bàsic dels ensenyaments artístics superiors del grau de Disseny establerts en la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (ara títol superior de Disseny), fotografia i mitjans audiovisuals, apareix com una de les assignatures dins de la matèria Llenguatges i tècniques de representació i comunicació.

A les EASD de la Comunitat Valenciana (Ordre 26/2011, DOCV 6648), en les quatre especialitats de Disseny (gràfic, moda, producte i interiors), Fotografia, juntament amb Mitjans Audiovisuals, és una assignatura de 6 crèdits del primer curs, la qual cosa equival a una sessió presencial per setmana de 2 o 3 hores durant un semestre, unes 35 hores d'aprenentatge a l'aula, a part del treball autònom de l'alumnat. En l'especialitat de Disseny Gràfic, això es reforça amb l'assignatura Taller de fotografia de segon curs, amb 6 crèdits, que suposen 70 hores més. Atès que l'alumnat de Gràfic requereix més contacte amb la imatge bidimensional, en aquesta matèria s'aprofundeix més en tots els aspectes relatius a la imatge digital, així com a l'edició i l'anàlisi d'imatges que no són de producció pròpia, la qual cosa va enfocada a elaborar un criteri propi associat a la direcció d'art i la comunicació. En algunes escoles superiors, com ara l'EASD d'Alacant, també es podria completar la formació en fotografia amb assignatures optatives, com ara Fotografia publicitària o Il·luminació fotogràfica, ambdues de 6 crèdits i 70 hores de formació. A l'EASD de València, actualment s'imparteix el Taller de fotografia de moda, amb 5 crèdits i 60 hores presencials. No obstant això, atès que aquestes assignatures són optatives, no les considerarem dins del nostre estudi, on volem veure quin és l'espai en què el nostre alumnat adquirirà les competències bàsiques en fotografia.

A les ESDAP de Catalunya (Resolució ENS/1549/2014), en el primer curs comú a totes les especialitats s'imparteix Fotografia i Imatge digital, amb 3 crèdits, dels quals 2 són presencials, que equivalen a 50 hores d'assistència a classe segons el sistema de crèdits derivat de la Declaració de Bolonya (19 de juny de 1999) i l'Espai Europeu d'Educació Superior (Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

També per a l'especialitat de Disseny Gràfic, aquesta dedicació a l'assignatura s'amplia en el segon curs amb Fotografia i Imatge digital II, amb 4 crèdits i 75 hores presencials. L'EASD de les Illes Balears (Decret 43, BOIB 125, 2013) té Imatge i so, amb 4 crèdits, però

enfocada a continguts de comunicació audiovisual; i, com en altres escoles, l'especialitat de Disseny Gràfic té una assignatura, Fotografia, amb 4 crèdits al tercer curs. El nombre d'hores presencials no s'especifica en les guies docents publicades al seu web. L'ESD de Madrid (Decret 34/2011 de la Comunitat de Madrid) té una assignatura bàsica al segon curs, Fotografia i mitjans audiovisuals, amb 4 crèdits, amb una dedicació d'unes 35 hores presencials a fotografia. En l'especialitat de Disseny Gràfic s'amplia amb les assignatures Tècnica fotogràfica i Expressió fotogràfica, de 4 crèdits cadascuna. A l'ESDIR de La Rioja (Decret 11/2012, de 4 d'abril, BOR) s'imparteix Fotografia bàsica al primer curs de totes les especialitats, amb 4 crèdits, i Fotografia al segon curs de Disseny Gràfic i al tercer curs de Disseny de Moda i de Producte, amb 4 crèdits més. La presencialitat de l'assignatura en el primer curs és de 45 hores. A Andalusia, les especialitats de Disseny s'imparteixen de manera experimental a hores d'ara, però l'estructura és similar a altres comunitats: en els primers cursos hi ha una assignatura, Fotografia digital i mitjans audiovisuals, que comprèn també 45 hores de classe presencial a la part de fotografia.

D'això es dedueix que l'ensenyament de fotografia bàsica, comú a totes les especialitats de disseny s'imparteix al primer o segon curs i compta amb entre 35 i 50 hores de classes presencials, repartides en un semestre i complementades amb el treball autònom de l'alumne o alumna. En aquest temps, l'alumnat ha d'adquirir les competències previstes en l'assignatura, i aconseguir els resultats d'aprenentatge que s'indiquen en la guia docent. Això implica una impartició sòlida, concentrada en pocs crèdits i de caràcter pràctic, que treballa a partir de projectes.

D'altra banda, els dissenyadors i dissenyadores no disposen dels dispositius i les instal·lacions que els estudis professionals dediquen a la producció fotogràfica, ni les escoles superiors de disseny estan dotades amb materials propis de carreres específicament fotogràfiques. Per tant, a Fotografia per a Disseny proposem ensenyar a optimitzar els recursos, a conèixer els dispositius i la il·luminació i a produir imatges professionals partint d'equips semiprofessionals. En el nostre cas, vam treballar amb càmeres DSLR amb sensor menor de *full frame* (mida APS-C o DX), plató amb fons blanc i negre de paper, taula de metacrilat per a bodegons i flaixos de 160 watts, que són dels menys potents del mercat.

### 3. METODOLOGIA

Apliquem l'estratègia d'aprenentatge de la bastida, basada en els plantejaments de Vigotski i les interpretacions de Jaramillo (1996) i Van der Stuyf (2005). Consisteix a crear el coneixement nou a partir del previ, amb el suport d'un altre coneixement de més capacitat, és a dir, amb un professor o professora que coneix la pràctica que s'ha de realitzar i que ajudarà l'alumnat a adquirir les competències de manera gradual, des de l'assistència total fins a la realització autònoma per part de l'estudiant. Així, les fases serien: veure com es fa, veure i ajudar, fer sent ajudat i fer de manera autònoma.

Com hem comentat, el treball és per projectes: a partir d'un *briefing* es planteja un problema o imatge d'encàrrec, amb unes premisses, i l'alumnat, per equips, ha de fer el treball. En la primera fase la professora construeix l'escena i l'esquema d'il·luminació corresponent a un objecte o retrat similar al requerit en el *briefing*, ajudada pels estudiants, que van comprovant a la pantalla LCD de la càmera els resultats obtinguts amb diferents posicions dels flaixos. Després els grups preparen les seves escenes amb l'ajuda de la professora, i finalment elaboren els projectes de manera autònoma.

Els projectes s'estructuren en tres fases: preproducció, producció i postproducció. La preproducció implica la investigació i recerca de referents, i l'elaboració d'esbossos de la imatge que cal produir; la producció s'ha de mostrar amb fotos del *making of*, les dades tècniques i d'esquema d'il·luminació utilitzat, i els fulls de contacte amb la sessió; i en la postproducció es presenten les imatges finals amb la justificació de l'elecció i el retoc aplicat.

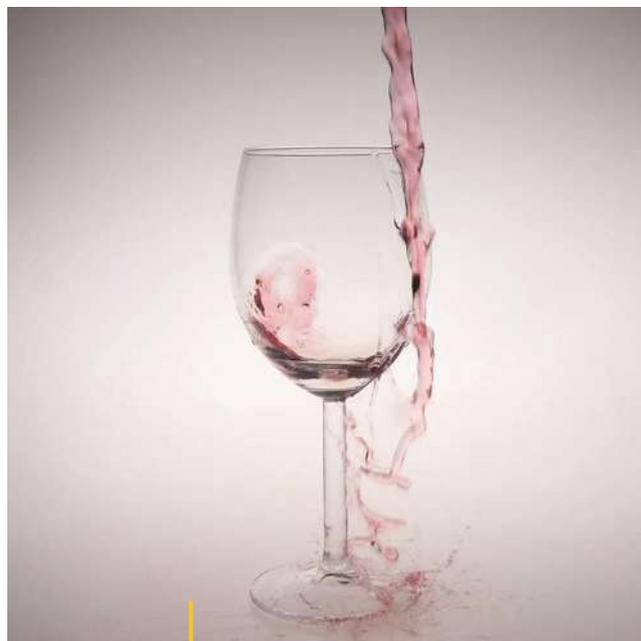
## 4. RESULTATS

Els resultats són fotografies amb aspecte professional i qualitat suficient per a ser impreses en grandària fins a A2, o com a còpies digitals per a presentacions i web. S'han fet optimitzant els recursos materials de què es disposa, però demostren l'adquisició de la competència per part de l'alumnat. Aquests resultats d'aprenentatge seran després aplicats als projectes de les diferents especialitats de Disseny, i capaciten les dissenyadores i dissenyadors per materialitzar missatges significatius utilitzant els llenguatges i recursos expressius de la representació i la comunicació.

Com a resultats d'aprenentatge, obtenim: el maneig correcte de la tecnologia relacionada amb la fotografia, la utilització del llenguatge propi de la matèria, la capacitat de produir material fotogràfic relacionat amb la seva especialitat i l'experiència en l'anàlisi de discursos fotogràfics del seu àmbit de treball, de les seves característiques formals i de les seves connotacions socials.



Elements bàsics  
del plató



Exemple de resultat  
de bodegó obtingut  
per alumnat

## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES

JARAMILLO, J. (1996). «*Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula*». Education, vol. 117, núm. 1 (tardor 1996).

PRÄKEL, D. (2011). *Principios de fotografía creativa aplicada*. Barcelona: Gustavo Gili.

SHORT, M. (2013). *Contexto y narración en fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

VAN DER STUYF, R. R. (2002). «*Scaffolding as a teaching strategy*». Adolescent Learning and Development. Section 0500A (17 novembre).

## NORMATIVA CONSULTADA

Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2015 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union).

Decret 11/2012, de 4 de abril, BOR (Boletín Oficial de la Rioja).

Decret 34/2011, BOCM (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid).

Decret 43/2013, BOIB 125 (Butlletí Oficial de les Illes Balears).

Ordre 26/2011, DOCV 6648 (Diari Oficial de la Comunitat Valenciana).

RD 633/2010, BOE 137, de 5 de juny (Boletín Oficial del Estado).

Resolució ENS/1549/2014 DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya).

Felip Vidal<sup>1</sup> - ESDAP Catalunya, Campus Vic.  
Julia Doz y Cristina Garriga<sup>2</sup> - My Bookcase.

---

# ENTRE LA IDENTIDAD Y EL DIÁLOGO, UNA VOZ PROPIA

## Palabras clave

identidad × narración ×  
diálogo socrático × storytelling ×

El diseño interviene de diversas maneras en la creación de identidades, ya sea a la hora de construir la identidad visual corporativa, ya sea a la hora de proporcionar al consumidor los recursos simbólicos y discursivos que dan pie a una cierta construcción de la propia identidad individual.

La identidad es una cuestión cada vez más vinculada a los individuos. El branding personal es una tendencia al alza. Cualquier profesional del diseño debe transmitir una identidad profesional sólida, coherente y atractiva. En este sentido, es muy útil disponer de un *storytelling* para presentarse en sociedad como agente de creatividad e innovación.

La experiencia docente que presentamos consiste en la utilización del Diálogo socrático como herramienta colectiva para profundizar en el proceso de creación de los relatos de identidad. A partir de la lectura de un texto propuesto, se realizó un ejercicio de pensamiento creativo con el objetivo de proporcionar los materiales para que el alumnado llevara a cabo la construcción de su propio *storytelling*. La lectura propuesta incentivó una serie de preguntas referidas a la cuestión de la identidad, que mediante el método del Diálogo socrático y con la ayuda de un moderador encargado de guiar la conversación, se fueron desplegando de manera compartida.

El Diálogo socrático ofrece un método de conversación creativa que a través del intercambio de pensamientos, conocimientos y experiencias promueve un razonamiento autónomo. Los participantes pudieron exponer sus visiones relativas a la cuestión y pusieron en suspenso sus suposiciones, pero sobre todo observaron y sumaron a las contribuciones de los demás.

El resultado fue la creación de un nuevo significado compartido que no existía en el momento de partida de la conversación. A la vez, los participantes tomaron conciencia del carácter narrativo de la identidad, lo que conlleva entenderla como una sucesión de cambios en el individuo, que es el protagonista de su propio relato. A partir de aquí, cada uno elaboró su propio *storytelling*.

<sup>1</sup>fvial5@xtec.cat

<sup>2</sup>hola@mybookcase.org



Design has different ways of intervening in the creation of identities, either when constructing corporate visual identity or when providing consumers with the symbolic and discursive resources that give cause for construction of individual identity.

Identity is a matter increasingly bound to individuals. Personal branding is a growing trend. All design professionals have to convey a sound, coherent and attractive professional identity. It is therefore very useful to be able to present oneself to society as an agent of creativity and innovation.

The educational experience we offer consists in using Socratic Dialogue as a collective tool for exploring the process of creating identity narratives. Students read a given text and perform a creative thinking exercise in order to construct their own narrative. The proposed text encouraged a series of identity-related questions which, using the method of Socratic Dialogue and the help of a chairperson to guide the conversation, were expressed on a shared basis.

Socratic Dialogue offers a creative method of conversation and through an exchange of thought, knowledge and experiences encourages independent reasoning. Participants expressed their views on the matter, set aside any personal assumptions, and, above all, observed and added to the contributions of others.

The result was the creation of new shared meaning that did not exist at the start of the conversations. Participants also meanwhile became aware of the narrative nature of identity, which led them to understand it as a succession of changes in the individual, who takes the lead role in his or her own drama. Students then produced their own story.

**Keywords**

identity ×

narration ×

Socratic dialogue ×

storytelling ×

## 1. LA IDENTIDAD EN LA CULTURA DE CONSUMO

La identidad ha sido, desde los años sesenta del siglo pasado hasta la actualidad, una categoría objeto de debate. En un primer momento, el foco de la discusión se localizó en los EE. UU. y, desde entonces, ha suscitado interés a un gran número de teóricos, aunque las motivaciones del debate han evolucionado a lo largo del tiempo (Hobsbawm, 1996).

La cuestión de la identidad se ha abordado tanto desde una perspectiva colectiva como individual. Es decir, mientras que algunos teóricos se han preguntado por el modo cómo se construye la identidad individual (Ricoeur, 1996; Taylor, 2006), otros lo han hecho en relación a la identidad de un pueblo, nación o colectivo (Anderson, 1983).

En ambos casos, se ha puesto el énfasis en el origen narrativo de las identidades. La identidad, por tanto, sería el resultado de procesos simbólicos de significación mediante las narraciones en las que los sujetos participamos. La identidad se entiende, hoy en día, más como un proceso y un resultado provisional en permanente construcción que como el retorno a una esencia preexistente. Es decir, somos lo que hacemos. Y, a lo largo de la vida, vamos construyéndonos por medio de las experiencias que vamos viviendo.

El interés por esta cuestión se ha interpretado como el reflejo de una desorientación general motivada por el hecho de que, si bien en las sociedades tradicionales la identidad era más bien fija, sólida, estable y no estaba sujeta a debate, en la sociedad actual la identidad se ha vuelto mucho más móvil, múltiple y sujeta al cambio (Bauman, 2001; Lipovetsky, 2002).

En el contexto de la cultura de consumo, la publicidad, la moda, los medios de comunicación, etc., ejercen un papel fundamental como mediadores y proveedores de los materiales a partir de los cuales cada uno lleva a cabo, individualmente, su propia autoconstitución identitaria (Kellner, 1995), ya que proporcionan los estilos de vida, las historias y las narraciones para crear la propia identidad con la que participamos de la cultura global (Maffesoli, 1990).

Dicho de otro modo, en el contexto social y cultural actual, las experiencias de consumo son una herramienta importante por medio de la cual vamos construyendo la propia identidad personal.

## 2. IDENTIDAD, DISEÑO Y NARRACIONES DE MARCA

El diseño interviene, mediante sus prácticas, de distintos modos en la creación de identidades (Press y Cooper, 2009). Por una parte, proporciona al consumidor los recursos simbólicos y discursivos que dan pie a una cierta construcción de su identidad mediante la experiencia que las marcas y sus sistemas de comunicación (espacios, narraciones, herramientas de participación) incorporan. Mediante estos, el diseño conforma valores, intereses, expectativas y estilos de vida que son, a su vez, los recursos simbólicos y discursivos para la construcción narrativa de la identidad.

Además, por otra parte, el diseñador persigue, con la elaboración de una identidad visual corporativa, dotar a la organización de unos rasgos identitarios. El diseño lleva a cabo una construcción de la identidad corporativa que es, a la vez, un instrumento estratégico que no tiene únicamente que prever la imagen corporativa, sino también un ámbito de identificación y participación del consumidor, además de su despliegue en espacios y narraciones.

En este contexto, las marcas utilizan cada vez más narraciones de diferente tipo con el objetivo de adquirir una mayor singularidad e intentar ir más allá del eslogan publicitario tradicional. Así, llevan a cabo la construcción de relatos de marca (*storytelling*) que, generalmente relacionados con los tiempos y los lugares, a menudo siguen una lógica nostálgica y evocan un pasado en el que se ubica el nacimiento de la marca (Remaury, 2005).

Se construyen, de este modo, pequeñas narraciones basadas en la mitificación de un origen generalmente local pero con proyección universal, que da un carácter de autenticidad a las experiencias de marca. Por ejemplo, el *storytelling* de la marca Saucony (Figura 1) nos cuenta la historia de su fundador, de sus valores y como cambió el modo de hacer *running*. Por otra parte, Maians (Figura 2) nos cuenta historias de quienes denomina *life walkers*, es decir, de personas supuestamente anónimas que comparten los valores y estilo de vida de la marca.

El *storytelling* es, en definitiva, una técnica ampliamente extendida (Salmon, 2008) mediante la que las marcas cuentan historias relacionadas con expectativas, deseos y visiones del mundo.

Figura 1

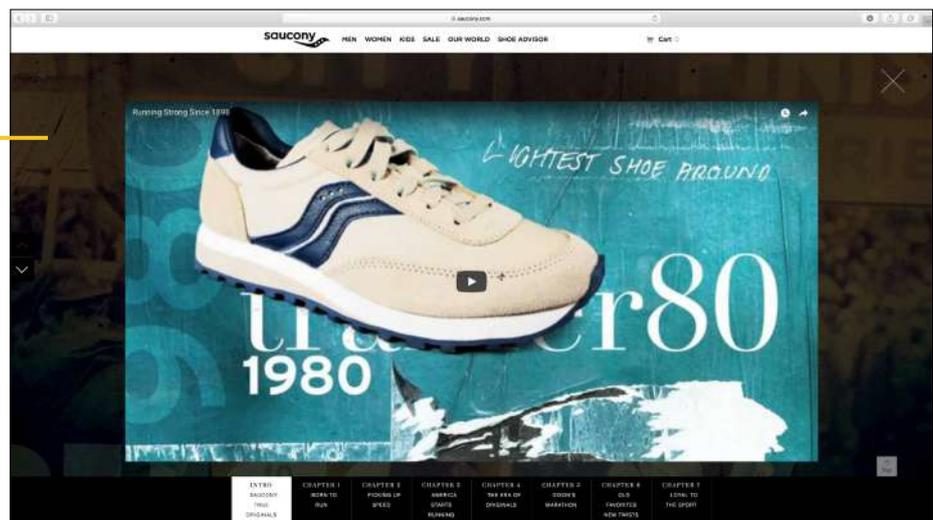


Figura 2



### 3. IDENTIDAD Y NARRACIONES DE MARCA PROFESIONAL

La identidad de marca no es una cuestión limitada únicamente a las empresas, sino que cada vez más la encontramos vinculada a los individuos. De este modo, mediante el branding personal o del yo (Peters, 1997), se persigue incorporar las estrategias de creación de identidad corporativa y de gestión de marca al ámbito individual y personal.

Pero, ¿qué entendemos por marca personal? Sería aquella que sirve para diferenciar y destacar a una persona en concreto mediante la articulación de su propia y única propuesta de valor y que suele construirse a partir de diferentes plataformas y redes sociales para definir un mensaje y una imagen consistentes.

El objetivo es ser relevante en el competitivo mercado actual. Se trata, por lo tanto, de una herramienta utilizada para distinguirse del resto de los individuos y, también, en definitiva, para comunicar con eficacia los atributos y las características propias. Consiste en que una persona se posicione como experta en un determinado ámbito, logrando así una cierta reputación.

Se parte, por tanto, de considerar que cualquier persona tiene una identidad, al igual que cualquier corporación, y que hay que gestionarla de forma que esta sea auténtica, original y construida a partir de valores propios. El objetivo de la experiencia docente que presentan estas páginas consiste en el proceso de creación de un relato de identidad propio de cada uno de los participantes.

### 4. INSCRIBIR UNA VOZ PROPIA EN UN ESPACIO COMÚN

Una forma de profundizar en el proceso de creación de un relato de identidad personal es a través de la metodología del diálogo socrático.

Si bien el *storytelling* permite a los individuos diferenciarse mediante la articulación de un relato propio, el diálogo socrático funciona como herramienta para que un grupo de personas encuentre un territorio común. Un espacio en el que cada uno pueda descubrir su voz propia y compartirla con los demás a través del diálogo y la escucha.

El diálogo socrático es un método de conversación filosófica que promueve la creación de conocimientos a través de una investigación colectiva.

Desde su creación en la antigüedad, este método ha sido revisitado a lo largo de la historia por numerosos filósofos, entre ellos los alemanes Gustav Heckmann (1882-1927) y Leonard Nelson (1898-1996) y más recientemente, por el filósofo holandés Humberto Schwab bajo el nombre de "Socratic Design". El diálogo socrático está basado en el método socrático pero a diferencia de este último no se trata de un intercambio de preguntas y respuestas entre dos personas, sino de una conversación entre un grupo de personas reducido. También tiene la particularidad de que cuenta con la presencia de un moderador, cuya función no es la de instruir ni aportar conocimientos, sino que se limita únicamente a guiar la conversación.

Se trata de un método creativo, puesto que permite la generación de pensamientos nuevos mediante el intercambio de ideas, pensamientos y experiencias. No busca ofrecer conclusiones definitivas, sino que su objetivo es tratar de clarificar, indagar y profundizar en un tema de interés concreto. Parte de la premisa de que todo el mundo es capaz de filosofar y

que todos poseemos una inteligencia igual, por lo tanto se suprime cualquier identificación que pueda establecer jerarquías entre especialistas y aprendices o autores y lectores. Asimismo, se evita que los participantes aporten referencias externas que no todo el mundo pueda conocer. Durante el transcurso del diálogo es tan importante participar como escuchar, ya que mediante la práctica de la escucha, este método aleja a sus participantes de pensamientos repetitivos y les permite, con la ayuda del moderador, centrarse únicamente en el conocimiento creado en el momento presente.

## 5. LA CONSTRUCCIÓN DE UN STORYTELLING MEDIANTE EL DIÁLOGO SOCRÁTICO

Para la experiencia docente propuesta, se partió de la lectura de un texto: la presentación biográfica de Juli Capella incluida en su libro *Made in Spain: 101 iconos del diseño español* (Figura 3). Esta lectura despertó en los participantes una serie de preguntas relacionadas con el tema de la identidad. Después de que cada uno formulase en voz alta su pregunta, se eligió de entre todas ellas una para iniciar el diálogo socrático.

La conversación tuvo una duración de una hora y media (Figuras 4 y 5). Durante este tiempo, los estudiantes pudieron reflexionar sobre la necesidad, aplicaciones y consecuencias de identificarse con un *storytelling* propio tanto en el ámbito profesional como personal. La lectura del texto fue el punto de partida para reflexionar acerca del tema propuesto, desde la experiencia personal de cada uno. Cada pensamiento singular contribuyó a la construcción de un significado común. Durante este ejercicio los participantes pensaron juntos, participando en un ejercicio de pensamiento colectivo capaz de admitir una diversidad de opiniones y sin excluir las individualidades (Bohm, 1996).

Como resultado, el ejercicio abrió un espacio de reflexión colectiva, desde el que poder empezar a trazar un relato individual (Figura 6). Se ofreció la oportunidad a que cada persona expresase su propia voz, y que esta fuese escuchada y respetada por todos dentro de un contexto sin jerarquías. Al expresar en voz alta estas opiniones singulares y relacionarlas con los puntos de vista de los demás, se dan los primeros pasos hacia la elaboración de un relato personal.



Figura 3



Figura 4



Figura 5

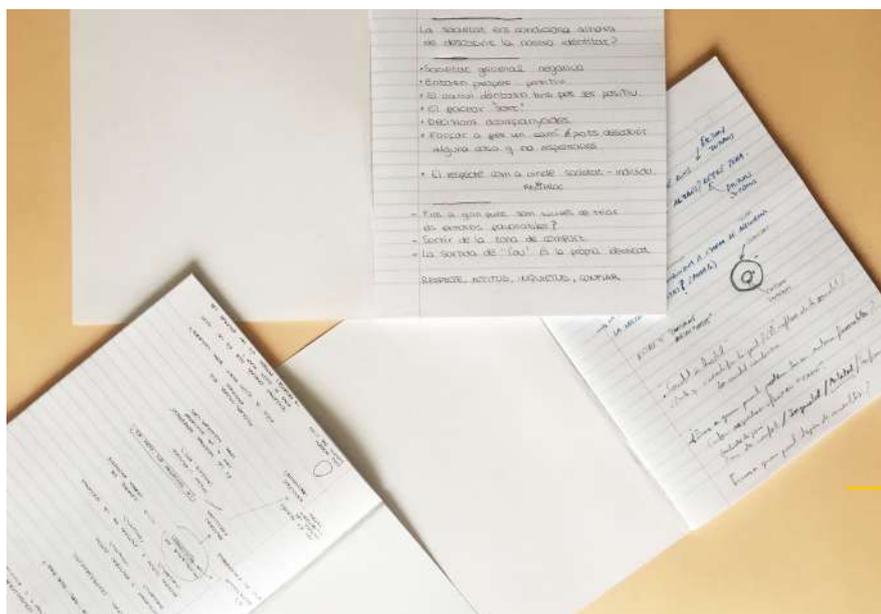


Figura 6

## BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

ANDERSON, B. (1983). *Imagines Communities*, Verso, London.

BAUMAN, Z. (2001). *La postmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.

BOHM, D. (1996). *On Dialogue*. New York: Routledge Classics.

BOHM, D. (1994). *Thought as a System*. New York: Routledge Classics.

CAPELLA, J. (2008). *Made in Spain: 101 iconos del diseño español*, Electa Arte: Barcelona.

DEWEY, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Perigee Books Penguin Putnam.

HOBBSAWM, E. (1996). «*Identity politics and the left*». *New Left Review*. núm. 217, pág. 38-47.

KEATS, J. (1817). *Negative Capability*. From: *Selected Letters*. Penguin Classics

KELLNER, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, Identity Politics Between the Modern and the Postmodern*. Londres: Routledge.

LIPOVESKY, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.

MAFFESOLI, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.

PETERS, T. (1997). *The Brand Called You*. Londres: McGraw-Hill.

PRESS, M.; COOPER, R. (2009). *El diseño como experiencia. El papel del diseño y los diseñadores en el siglo XXI*. Barcelona: Gustavo Gili.

REMAURY, B. (2005). *Marcas y relatos. La marca frente al imaginario cultural contemporáneo*. Barcelona: Gustavo Gili.

RICOEUR, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

SALMON, C. (2008). *Storytelling*. Barcelona: Península.

TAYLOR, C. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.



Joan Vila-Puig Morera

ESDAP Catalunya-Campus Deià – Fundació Antoni Tàpies

---

# ORGANITZACIÓ DE LES PRESENTACIONS PÚBLIQUES I UN DINAR-RECORREGUT EN LA JORNADA D’HIBRIDACIONS I CONTEXTOS 2015

## Palabras clave

disseny d'esdeveniments ✕

disseny relacional ✕

## Keywords

design of events ✕

relational design ✕

Disseny de la jornada d'intercanvi entre totes les escoles i centres d'art participants del programa *Hibridacions i Contextos*, dins de l'optativa de tercer curs «Institució cultural: interacció, creació, intervenció». El programa de disseny es va centrar en la manera de compartir públicament tots els projectes participants entre escoles i centres i alhora integrar un recorregut-dinar entre l'ESDAP Catalunya-Campus Deià i la Fundació Antoni Tàpies, per dur a terme una activitat final en aquest centre amb tots els participants.

El valor pedagògic va recaure en el rol actiu dels estudiants en dissenyar l'esdeveniment, coordinar el dinar de tots els participants amb el col·lectiu Nyam-nyam i establir una comunicació entre l'alumnat de totes les escoles per tal de donar el màxim protagonisme als alumnes a l'hora d'exposar els resultats de les col·laboracions.

Design of the exchange day for all the schools and centres of art participating on the Hybridations and contexts programme as part of the 3rd year elective course "Cultural institution: interaction, creation, intervention". The objective of the design programme involved publicly sharing all the participating projects among schools and centres and establishing a route –a lunch attended by ESDAP Catalonia Deià Campus and the Antoni Tàpies Foundation– for a final activity in this centre with all participants.

Its educational value lay in the active role of students in designing the event, coordinating the lunch with the group Nyam-nyam for all the participants, and establishing communication among students from all the schools so they could take the lead role while exhibiting the results of collaborative work.



## 1. INTRODUCCIÓ

El taller de tècniques artístiques per als alumnes de tercer curs «Institució cultural: interacció, creació, intervenció» té en compte el paper actiu de les institucions artístiques i culturals com a elements fonamentals dins del cicle de circulació de la creació artística, les formes actuals d'intercanvi de coneixement i també la integració de formats professionals diversos en què el disseny participa. Proposa als estudiants introduir-los en la lògica de funcionament d'una institució cultural i, a partir d'aquí, generar respostes creatives que puguin interactuar amb diferents nivells de la seva constitució, mediació i gestió, entesos com a oportunitats de desenvolupament de continguts i situacions creatives que es poden abordar partint de les metodologies i les anàlisis del món del disseny.

En aquesta ocasió, la col·laboració amb la Fundació Antoni Tàpies es va centrar en el mateix procés que el programa *Hibridacions i Contextos* estava desenvolupant entre les escoles i els centres d'art. Va proposar de tractar la integració d'aquesta dinàmica en el programa públic de la Fundació i l'ESDAP Catalunya-Campus Deià i dissenyar la forma de comunicar tot aquest procés compartit en el seu espai d'activitats. El moment triat va ser la jornada d'intercanvi entre totes les escoles i els centres d'art participants, que aquest any es va celebrar sota l'organització de l'ESDAP Deià. El programa de disseny es va centrar en la manera de compartir públicament tots els projectes participants entre escoles i centres, en el programa *Hibridacions i Contextos*, i alhora integrar un recorregut-dinar entre l'ESDAP Deià i la Fundació Antoni Tàpies, per dur a terme una activitat final en aquest centre amb tots els participants.

Els estudiants van dissenyar l'esdeveniment, van coordinar el dinar de tots els participants amb el col·lectiu Nyam-nyam i van establir una comunicació entre l'alumnat de totes les escoles per tal de donar el màxim protagonisme als alumnes a l'hora d'exposar els resultats de les col·laboracions.

Tutors responsables per part de cada entitat implicada:

ESDAP Barcelona Deià: Montse Botey i Joan Vila Puig

Fundació Antoni Tàpies de Barcelona: Linda Valdés i Oriol Fontdevila

Aquest taller continuava la relació que ha mantingut durant 4 anys l'ESDAP Catalunya, Campus Deià amb la Fundació Antoni Tàpies, dins del programa *Prototips en codi obert*.



Jornada Hibridacions i Contextos 2015. Inici de les presentacions.

Jornada Hibracions i Contextos 2015. Preparació del dinar-recorregut.



Jornada Hibracions i Contextos 2015. Dinar col·laboratiu.

## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES DOCUMENTALS

Publicació sobre l'experiència editada pels mateixos estudiants de l'ESDAP Catalunya, Campus Deià, com a avaluació i projecció de l'experiència.

H. Associació per a les Arts Contemporànies (2018). *Hibracions i Contextos – pràctiques artístiques i educació*. Barcelona.

Vídeo de seguiment de tota la jornada, realitzat per Joan Escardó.

- Versió curta (4' 37'') <https://www.youtube.com/watch?v=AhRDm6m5Ael>

- Versió llarga (17' 20'') [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_KzEZMR3OQ](https://www.youtube.com/watch?v=J_KzEZMR3OQ)

Zoraida Nomdedeu Calvente<sup>1</sup>

Departament de Disseny d'Interiors, Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló, Espanya.

# RECONSTRUCCIÓN INCLUSIVA DEL RELATO

## Palabras clave

visibilización ✕

referentes pares ✕

legado de las mujeres ✕

aspiracionalidad ✕

relato patriarcal ✕

mirada de exclusiones ✕

Necesitamos educar en el reconocimiento a las mujeres que han hecho singulares aportaciones en el mundo del diseño. La capacidad transformadora del diseño sobre la sociedad es incuestionable. Nuestro entorno social impone, en este momento de la historia, un replanteamiento crítico acerca del relato que, hasta hoy, se transmite en todos los ámbitos educativos. Debemos cuestionar de dónde venimos, quiénes fueron las personas y obras que debemos conocer, para iniciar nuestra andadura en el ámbito de las artes y el diseño, y cuáles son los *inputs* dignos de ser reseñados cuando volvemos la mirada hacia el pasado buscando la construcción del presente, y con él, de nuestro futuro.

Desde el punto de vista de género, es un requerimiento actual la identificación explícita de la influencia del legado de las mujeres y de sus aportaciones a lo largo de la historia, así como la visión colaborativa del proceso de diseño. Se trata de aportar un enriquecimiento, implementar una *nueva* mirada, más completa, al diseño en su proceso integral, asumiendo la responsabilidad que implica en la deriva de nuestra sociedad. Hoy ya no tiene sentido una mirada de exclusiones.

Todos los esfuerzos aislados suman, caben y son bienvenidos. Con todo, proponemos una acción de trabajo colectivo, interdisciplinar, que aúne fuerzas. Creemos firmemente que una actitud colaborativa multiplica. La revisión autocrítica de nuestro trabajo, como personas vinculadas al ámbito del diseño y de la enseñanza se ha convertido en obligatoria.

En este artículo analizamos el hecho de que necesitamos ampliar nuestra mirada, definir un nuevo paradigma de diseño que transforme la sociedad. En nuestras escuelas debemos reconocimiento a todas las contribuciones que, hoy por hoy, han sido fagocitadas como autoría unipersonal y masculina. Una autocrítica verdadera implica asumir nuestra responsabilidad, pues formamos parte de una maquinaria socio-educativa que persiste en el error de mostrar tan solo una parte de la verdad, invisibilizando el trabajo de las mujeres que también hicieron posible la obra de reconocido prestigio utilizada como referente en los proyectos de diseño académicos y profesionales actuales. Esa verdad que nos fue transmitida y que reproducimos, es una verdad incompleta. Tenemos la obligación de perfeccionar el puzzle, devolviendo así a las mujeres de hoy el punto de partida, de justicia, en el que encontremos referentes pares que potencien la aspiracionalidad. Se trata de un trabajo colaborativo, de investigación y visibilización, que permitirá a todas las mujeres apropiarse de un pasado repleto de referentes femeninas que abrieron un camino que puede seguir siendo transitado. Lo que ellas hicieron nos impulsa, además de pertenecernos por derecho, lo necesitamos y construimos sobre ello. El conocimiento crece exponencialmente cuando se apoya en aportaciones previas. No solo debemos rescatar aquellas contribuciones aún no reconocidas, sino clarificar las que continúan enredadas en un relato patriarcal que confunde el verdadero origen de esas obras y por tanto distorsiona el conocimiento.

<sup>1</sup>znomdedeu@easdcastello.org

---

There is a need to foster the recognition of women who have made unique contributions to design. Design's capacity to transform society is unquestionable. At this time in history our social environment requires a critical reappraisal of the account that has hitherto been given in all the educational environments. We should question where we come from, the key people and works we should be aware of when starting our journey in the field of arts and design, and what contributions require review when looking back to the past with a view to constructing the present and, in turn, our future.

From a gender perspective, the influence of the legacy of women and of their contributions throughout history is currently essential, as is a collaborative vision of the design process. It is therefore possible to enrich and to implement a new, fuller perspective of the comprehensive process of design, while assuming the responsibility this implies in our society's drift. Exclusive perspectives no longer make any sense.

All isolated efforts contribute, are relevant and are welcome. We nonetheless propose collective and interdisciplinary work that involves joining forces. We firmly believe that a collaborative approach is highly fruitful while self-critical review of our work, as people associated in the field of design and education, has also become essential.

This article analyses the need to broaden our perspective and to define a new design paradigm that transforms society. In our schools we owe recognition to every contribution that has hitherto been considered sole male authorship. True self-criticism involves taking responsibility, as we belong to socio-educational machinery that persists in the error of telling only part of the truth and of erasing women whose contributions have also made possible work of recognised prestige in current academic and professional design projects. That truth, which we have been told and which we also keep repeating, is incomplete. We therefore have an obligation to repaint the picture and to return today's women to the point of departure and of justice in which there are peers who encourage aspiration. This is a collaborative task of research and potentiation that which will enable all women to embrace a past full of female references who opened up a path that can still be taken. What those women did is not only ours by right but is also inspiring and necessary to build upon. Knowledge grows exponentially when it is based on prior contributions. We should therefore not only rescue those as yet unacknowledged contributions, but also clarify those that continue to be entangled in a patriarchal narrative that confuses the true origin of these works and therefore distorts knowledge.

#### Keywords

- make visible ✕
- peer references ✕
- women's legacy ✕
- aspiration ✕
- patriarchal account ✕
- exclusive perspective ✕

## 1. INTRODUCCIÓN

En nuestros centros educativos asumimos, consciente o inconscientemente, la responsabilidad de plantar la semilla de conocimiento sobre el que deberá germinar el desarrollo de futuras generaciones de personas dedicadas al diseño. Desde cada una de las disciplinas impartidas en nuestras escuelas definimos el marco de la sociedad presente y futura. La apuesta por la capacidad transformadora del diseño es explícita. Enmarca la voluntad de promover proyectos competitivos, considerados por una parte de nuestra comunidad como idóneos para encajar en el mundo productivo de una sociedad de consumo rápida y voraz; así como propuestas en las que la creatividad, y el diseño en sí, se enfocan hacia el desarrollo resiliente de una sociedad que, para otra parte, necesita asumir el hecho de que los recursos de nuestro planeta son limitados. Esta apuesta por un enfoque del diseño resiliente implica la puesta en valor del trabajo colaborativo, alejándonos de las tesis de la actual tendencia al *star system* que atribuye el éxito y la autoría de los proyectos a unos pocos.

Años de investigación me han llevado a poder constatar, entre otros, el hecho de que la historia de la arquitectura presenta un relato androcéntrico que podemos denunciar como vacío de mujeres.

María Novas, en su trabajo de fin de máster titulado *Arquitectura y género. Una reflexión teórica*, pone de manifiesto el hecho de que el proceso de diseño, en el que se asigna al arquitect(o) el control sobre todo el proceso del proyecto arquitectónico, desde el diseño de los objetos y muebles, pasando por el diseño de interiores, hasta el proyecto propiamente arquitectónico, no es un trabajo tan en solitario.

Resulta incisiva la reflexión de Virginia Woolf en *Una habitación propia* que paso a transcribir:

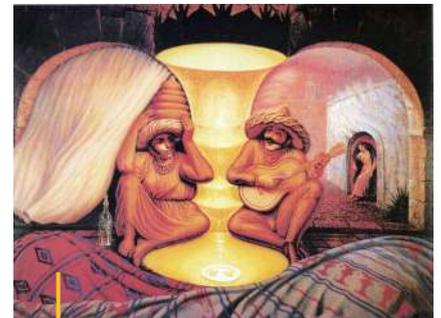
*[...] las obras maestras no son logros aislados y solitarios, son el resultado de muchos años de pensamiento en común, del pensamiento colectivo de muchas personas, de tal suerte que, tras esta voz individual, se encuentra la experiencia de la masa. (Woolf, 2012: 89)*

Saber de dónde vengo es necesario para poder emprender el camino y enfocar a dónde voy.

Si ese conocimiento vinculado a mis orígenes está cercenado, la influencia en la dirección que pueda tomar para llegar a construir mi propia identidad puede ser decisiva, puede establecer un desvío difícil de salvar, especialmente si no soy consciente de ello.

## 2. MÉTODO

La línea investigadora seguida se desarrolla sobre una amplia base de *investigación bibliográfica* establecida en varias fases. La primera, ya en estado avanzado, es sobre la que se apoya el contenido desde el que se cuestiona el estado actual de la transmisión de conocimiento en nuestras escuelas. Bibliografía, que ya analizada, contribuye a esta línea de autocrítica respecto al relato de la historia del arte y el diseño. Posteriormente se establecen dos nuevos escalones, la inclusión de bibliografía básica en las guías docentes que permita un acercamiento para completar el relato y posteriormente, la colaboración de estudiantes y docentes con el objetivo de ampliar y profundizar respecto a nuevos materiales bibliográficos.



Octavio Ocampo. *Forever Always*. Surrealism. Portrait.

En este momento del proyecto, en la EASD Castelló desarrollamos también *investigación de campo* a través de dos encuestas. Una se realizó al inicio de curso, con la idea de detectar el estado de la cuestión, y la otra, de seguimiento, unos meses más tarde. Con esta última hemos obtenido información para poder implementar medidas correctoras que potencien el objetivo de este trabajo de investigación, es decir, reconstruir el relato considerando el legado de las mujeres que han trabajado en nuestras disciplinas.

### 3. REVISIÓN CRÍTICA DEL RELATO

La reconstrucción inclusiva del relato obliga a replantearse el criterio según el cual se decide quiénes pertenecen, por ejemplo, al mundo de la historia de la arquitectura. ¿Aque-llas personas que generaron los espacios que eran habitados? ¿Quiénes generaban los espacios urbanos? ¿Únicamente quienes participaron en el proceso en el que se erigieron edificaciones singulares?

Determinadas sociedades depositaban la responsabilidad de la construcción del refugio-hogar sobre las mujeres de la tribu. Ellas, nómadas, reubicaban el poblado cada vez que se trasladaba el asentamiento. Eran ellas, por tanto, quienes generaban el espacio *urbano*. Debemos entregar el reconocimiento del desarrollo de esa función a quienes la realizaban. Debemos someter a crítica la base misma sobre la que se asienta la idea de que el espacio público lo construyen varones, para los varones.

Así mismo la establecida creencia de que el espacio privado de la casa pertenece a las mujeres debe quedar en entredicho. Desde Vitrubio recae sobre la vivienda un mandato androcéntrico negador incluso de las más mínimas necesidades de las mujeres. La vivienda, según Vitrubio, e incluso llegando hasta Loos, a finales del XIX, lleva atribuida la condición de reflejar el estatus del varón que la ocupa.

*Por tanto, quien posea un escaso patrimonio no precisa de vestíbulos suntuosos, ni de recibidores, [...] los ciudadanos nobles y quienes ostentan la responsabilidad de atender a los ciudadanos por ejercer cargos políticos o magistraturas, deben disponer de vestíbulos regios, atrios distinguidos, peristilos con gran capacidad, jardines y paseos adecuadamente amplios, en consonancia con el prestigio y la dignidad de sus moradores; y además bibliotecas y basílicas que guarden una digna correlación con la magnificencia de los edificios públicos, dado que en sus propios domicilios se celebran decisiones de carácter público.*  
(Vitrubio, 1997: 165)

Vemos por tanto cómo la historia de la arquitectura, tal y como la conocemos, presenta notables inconsistencias que reclaman de nuestra atención para ser corregidas hacia el futuro.

En las escuelas de diseño, el análisis de referentes es un aspecto del proceso inherente a todas y cada una de las enseñanzas. El currículo de los planes de estudios incluye, de manera sistemática, conocimientos teóricos sobre la historia del arte y del diseño con, el objetivo, entre otros, de capacitar a cada estudiante para el desarrollo de sus propios proyectos. En esas clases teóricas, así como en las proyectuales propiamente dichas, invitamos a cada persona de nuestras aulas a conocer obras de singular interés, a contextualizarlas y a analizarlas. Se trata de promover un punto de partida en el desarrollo de sus proyectos que se apoye en el conocimiento previo para llegar más y más lejos, y tratar de facilitar propuestas sensatas, audaces y novedosas.

En todo caso, el análisis de referentes es una parte del proceso de trabajo necesaria, y de cuyo cuidado, esmero y profundidad va a depender el éxito de las propuestas planteadas. En este punto es necesaria una profunda autocrítica. Llevamos décadas retransmitiendo un discurso sesgado, patriarcal, que no permite, de facto, un análisis correcto de proyectos atribuidos a varones, y que fueron, en realidad, desarrollados de manera colaborativa con mujeres que hasta determinado momento han permanecido en la sombra.

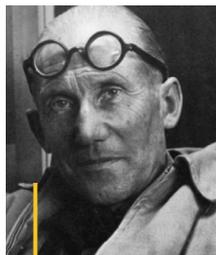
Si en el análisis de una obra es de relevancia la influencia de determinado movimiento plástico, previo o coetáneo a la producción de la misma, ¿cómo va a ser irrelevante quién estuvo en el proceso de creación de la misma? ¿Podemos afirmar que estamos desarrollando una tarea docente adecuada cuando remitimos a estudiar la obra de Mackintosh sin hacer explícita la influencia en su obra de Margarete MacDonald? ¿Pueden entender esos diseños tan característicos sin conocer a esta artista escocesa de finales del siglo XIX y principios del XX cuyo trabajo de diseño se convirtió en uno de los rasgos definitorios del estilo Glasgow durante la década de 1890? Ella fue sin duda una influencia para Gustav Klimt y Joseph Hoffmann. No puedo más que insistir en el cuestionamiento de nuestra tarea docente. ¿Traemos a colación el trabajo de Margarete MacDonald cuando nos acercamos a la obra de Klimt o de Hoffmann?



Margarete  
MacDonald

Esta cuestión, llevada a lo concreto, es extensible a cada uno de los análisis o explicaciones histórico-artísticos en nuestras aulas. De nuestras aulas saldrá el equipo humano del futuro. Mujeres y hombres del mundo del diseño cuyas raíces necesitan suelo firme, verdadero conocimiento, un puzzle completo que no induzca a pensar un modelo de sociedad enraizado en una verdad a medias, en la que se resta fuerza al impulso con el que nuestras alumnas deben lanzarse al mundo del diseño. Ellas pueden generar singulares diseños, como nuestras predecesoras lo hicieron. Reconocer a nuestras antecesoras empodera a nuestras alumnas, y eso es imperativo en nuestra labor cotidiana. Nuestros alumnos también están necesitados de este giro, pues su tarea investigadora permanece anclada en errores de base que les impiden conocer el verdadero proceso y asimilar la mayor fuerza que pueden otorgar a sus propios proyectos: la colaboración, con respeto, escucha y reconocimiento para todas las partes.

No cabe un análisis de referentes engañoso, que no permita entender el proceso según el cual se llegó al diseño definitivo. Para que ese análisis sea correcto, debemos desarrollar una tarea inclusiva en la que proyectos como *L'Unité d'habitation de Marseille*, atribuido al archirreconocido Le Corbusier, otorgue el merecido reconocimiento a Charlotte Perriand. En este caso, es ella quien diseñó la cocina de la citada *Unité d'habitation*, sin la que el proyecto habría resultado obviamente diferente. Diseño colaborativo sí o sí, que ha sido fagocitado por una parte en detrimento de otra, perjudicando el relato completo y complejo de la historia y el diseño.



Le Corbusier



L'Unité d'habitation de Marseille, 1945-52.  
Fuente: CaViCa, 2011.



Charlotte  
Perriand



Cocina de la  
Unité de  
Habitación de  
Marsella Tipo  
I, adaptada  
de Charlotte  
Perriand.  
Fuente: Georges  
Meguerditchian-Centre  
Pompidou,  
2003.

No hace mucho, los días 27 y 28 de febrero de 2018, Laia Colet impartía un Taller de escenografía en la EASD Castelló, en colaboración con l'Espai d'Art Contemporani de Castelló. Entre muchas aportaciones interesantes y enriquecedoras, la escenógrafa y directora artística respondía a una pregunta explícita sobre si existe algún referente recurrente para sus trabajos. Laia Colet explicaba que ninguno en concreto, puesto que cada encargo que recibe es diferente. Cada película enfrenta contextos históricos y territoriales muy dispares. También compartía con las personas asistentes al taller un hecho muy relevante: que una vez se ha producido la inmersión en el proyecto concreto, todo, día a día, influye en la nueva propuesta que nace. Esa nueva propuesta constituirá en el futuro un nuevo referente. Es por tanto muy urgente, desde mi punto de vista, trabajar en la visibilización de las aportaciones de las mujeres. Sin este trabajo, la rueda que reproduce la ausencia a la que hasta ahora han sido condenadas las mujeres se perpetúa y se sigue cimentando el presente sobre ella. Mantiene el sangrante sesgo de género en los proyectos artísticos y de diseño en la actualidad. Reproduce y perpetúa una sociedad desigual, con una desigualdad sin base que la justifique. La capacidad transformadora del diseño, en tanto en cuanto a la sociedad se refiere, es explícita e innegable como ya hemos afirmado en este texto, y ese día a día del que habla Colet exige una aportación exquisita de referentes femeninas cuyo legado nos pertenece. Contribuir a que esas pequeñas cosas que hacen crecer la propuesta no perpetúen la ausencia es un mandato de nuestra sociedad. Visibilizar en los detalles, en lo cotidiano y en el conjunto global de contenidos, el trabajo de mujeres singulares ya no puede quedar aparcado.

Debemos abordar la tarea de construir un conocimiento completo sobre el que implementar el relato reconstruido del pasado, para afrontar el reto del presente y del futuro.

Linda Nochlin, con su artículo *Why have there been no great women artists* (1971) plantea hace ya casi medio siglo, la pregunta sobre el porqué de la exclusión de las mujeres de la historia del arte. Se cuestiona las formas de exclusión, recalcando el papel de nuestras instituciones y nuestra educación desde las que se nos impone una perspectiva concreta, que no completa, de ver la realidad.

La historia oficial del arte cuenta con numerosas mujeres artistas olvidadas. Debemos impulsar la recuperación de estas mujeres para la historia. Marta Mantecón trae a colación, sin pretender negar otros posibles referentes anteriores, dos de los primeros hitos en la literatura feminista sobre la historia del arte en España: *La mujer y la pintura en el XIX español. Cuatrocientas olvidadas y alguna más*, de Estrella de Diego Otero y *La otra mitad del arte* de Esther Ferrer que apareció en la revista *Lápiz*, ambas publicaciones de 1987.

Un tiempo después, tras movimientos y exposiciones en las que se trabaja desde la idea de las cuotas de participación y la recuperación de nombres, la teórica feminista Julia Kristeva, en su texto *Le temps des femmes* (1979), se plantea esta pregunta: ¿Cómo introducir a las mujeres artistas olvidadas en el discurso dominante de la historia del arte? Sofía Alberó escribe a este respecto:

*«[...] la necesidad no es únicamente recuperar documentación olvidada, sino revisar la narración que ha sido escrita desde la posición de poder dominante.*

*De acuerdo con Griselda Pollock, los primeros acercamientos del feminismo a la historia del arte han generado algunos cambios, pero señala que estos han sido superficiales e insuficientes. [...]*

*La intención de esta forma de recuperación de nombres femeninos es insertar a las mujeres artistas en la historia del arte, sin embargo, no se tiene en cuenta que esta narración es de por sí excluyente. Las propuestas de Nochlin y otras teóricas que trabajan en esta línea no cuestionan las nociones de arte y artista, no ofrecen claves para poder transformarlas, por lo que las estructuras jerárquicas quedan intactas.*

*Pollock rechaza esta premisa porque obvia la especificidad de las condiciones de producción artísticas.*

*Así, la autora propone no contentarse con incorporar nombres de mujeres en las cronologías, sino confrontar la ideología dominante. (Alberó, 2018)*

Griselda Pollock afirma que la historia del arte ha creado una imagen del pasado como un logro exclusivamente masculino. Esto encaja en el contexto basado en criterios de *star system* que denunciarnos, y potencia la necesaria relectura de la cita de Virginia Woolf respecto a la autoría de las obras maestras.

Un argumento recurrente cuando encontramos resistencias frente al cambio que aquí se propone es el del reconocimiento de la obra a través de determinados galardones de prestigio. En la tarea de reconstruir de manera inclusiva el relato de la historia del arte y del diseño, es necesario volcar parte de nuestro interés en NO confundir la excelencia con el hecho de haber recibido reconocimiento a través de determinados premios. El argumentario que se apoya en haber recibido determinados galardones obliga a la revisión del contexto de los mismos. Por ejemplo, los Premios Pritzker de arquitectura, creados en 1979 y que se entregan cada año, no cuentan con ninguna mujer laureada hasta el año 2004 en el que Zaha Hadid recibe reconocimiento por su obra. Desde entonces, y contándola a ella, son tres las mujeres que han recibido este premio. Kazuyo Sejima en 2010 y Carme Pigem en 2017, las dos últimas reciben el Pritzker junto a sus respectivos equipos de trabajo. ¿Son todas las que deben estar? Afortunadamente, desde el año 2013 existe una petición, promovida por graduadas de la Universidad de Harvard, para que, de manera retroactiva, se conceda este premio a personalidades de la relevancia de Denise Scott, Elisabeth Haggenmüller y Wang Shu. Estos casos se prestan a poca discusión. Sus trabajos ya cuentan con el galardón. La obra de Denise Scott fue reconocida en 1991, aunque sin su nombre. En esa ocasión el Pritzker se le entregó a Robert Venturi con quien llevaba 26 años firmando conjuntamente las obras. En 1986 se repite esta violenta historia. Sí, violenta. Se le entrega el Pritzker a Gottfried Böhm y no a su socia Elisabeth Haggenmüller. Podemos afirmar que es análoga la situación cuando en el año 2012 se reconoce la obra de uno de los socios de Amateur Architecture Studio, Wang Shu, y se obvia a su socia Lu Wenyu.

Devolver el reconocimiento nunca otorgado a estas tres mujeres en concreto es cuestión de tiempo. La invisibilización de su aportación no puede perpetuarse, menos ahora, cuando el mundo clama por una necesaria y justificada igualdad. Aun así, otras muchas mujeres han ejercido y aportado tanto como muchos de los varones laureados, y ellas nunca fueron propuestas. Los criterios de selección siguen estando bajo sospecha. Los tribunales también necesitan pasar por sistemas de verificación. Este año ha sido noticia la inclusión en el jurado de los Pritzker de Kazuyo Sejima. ¿Estaremos avanzando?

Revisar los criterios con los que construimos conocimiento en nuestras aulas va más allá. ¿Por qué tanto reparo al hablar de la obra de Ray Eames, porqué ese matiz que le retira la calificación de arquitecta? ¿Acaso Frank Lloyd Wright, Louis Sullivan, Le Corbusier o Tadao Ando, entre otros, cuentan con el documento académico que les acredita como arquitectos? No, a ellos se le reconoce como tales por su obra; por tanto, cabe reconocer a Ray Eames por la de ella. Publicaciones de fácil acceso para quienes ocupan nuestras aulas como *Ray Eames y Lina Bo Bardi. El viaje como laboratorio*, deberían pasar a formar parte de nuestros materiales docentes en diseño de interiores. Hágase extensible esta demanda a todas y cada una de las disciplinas que impartimos en las escuelas de diseño.

## 4. CONCLUSIONES

En la EASD Castelló hemos iniciado, desde el grupo de investigación *Grup d'Investigació sobre Transicions Sostenibles en l'àmbit del Disseny*, un proyecto desde el que aspiramos a contribuir en este sentido. En primera instancia nos hemos planteado la detección, mediante una encuesta con respuestas abiertas, de la situación a principios de curso 2017-2018 respecto a la concienciación para abordar el estudio de referentes considerando que ellas, las mujeres que contribuyeron con su obra en el avance de nuestras materias, deben estar. Podemos establecer que un 96% de docentes a quienes se les ha preguntado han respon-

dido con sumo interés y han explicitado su deseo de participar en este proyecto que nace con una voluntad interdisciplinar y de generar materiales físicos de consulta para futuros grupos de estudiantes en nuestro centro. Posteriormente, se realiza una nueva encuesta con la intención de detectar cómo avanza el proyecto y posibles carencias subsanables. La respuesta se reduce considerablemente, pese al interés mostrado a principio de curso. Una vez más, cuestiones de gestión devoran voluntades, pero no todo es negativo. Existe ya un giro. Algunas docentes han iniciado con su tarea un nuevo modelo educativo, más completo, que enriquecerá a todas las personas que reciban clase con ellas. Existen sugerencias para facilitar la inclusión de esta deriva de reconstrucción en las guías docentes, y desde el centro se va a tratar de facilitar los materiales demandados, mayoritariamente bibliografía específica, para impulsar esta búsqueda colectiva, en la que queda implicada toda la comunidad educativa, en el próximo curso 2018-2019.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- ALBERO VERDÚ, S. (2016). *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles*. Universidad Pública de Navarra: Tesis doctoral.
- CEVEDIO, M. (2010). *Arquitectura y género*. Barcelona: Icaria.
- DE DIEGO, E. (1987). *La mujer y la pintura del siglo XIX español (Cuatrocientas olvidadas y algunas más)*. Madrid: Cátedra.
- DI GIORGIO, F. (1841). *Trattato di architettura civile e militare*. Torino: Tipografia Chirio e Mina.
- Dirección General de la Vivienda, La Arquitectura y el Urbanismo (2000). *Construir desde el Interior*. Madrid, Ministerio de Fomento: Centro de Publicaciones.
- ESPEGEL, C. (1996). «*El arte de vivir. Charlotte Perriand y el hábitat moderno*» en *Arquitectura Viva* núm. 48. Madrid. Arquitectura Viva.
- FILARETE (ANTONIO AVERLINO LLAMADO) (1965). *Treatisse on Architecture*. London: Yale University Press.
- (2003), *Trattato di architettura*, Biblioteca Italiana, en <http://www.bibliotecaitaliana.it/xtf/view?docId=bibit000307/bibit000307.xml&chunk.id=d3733e138&toc.depth=100&toc.id=d3733e133&brand=newlook>.
- KRISTEVA, J. (1979). «*Le temps des femmes*». 33/34. Cahiers de reserche de sciences des textes et documents.
- KOLLONTAI, A. (1918). *El comunismo y la familia*. Archivo Kollontai on line <https://www.marxists.org/espanol/kollontai/1918/001.htm>.
- LE CORBUSIER, CH.-E. (1923). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Apóstrofe (1998, 2ªed) [https://www.academia.edu/6468653/Le\\_Corbusier\\_Hacia\\_Una\\_Arquitectura\\_PDF](https://www.academia.edu/6468653/Le_Corbusier_Hacia_Una_Arquitectura_PDF),
- (1999). *La casa del hombre*. Madrid: Apóstrofe.
- MANTECÓN, M. (2010). «*Tú tampoco tienes nada: arte feminista y de género en la España de los 90*». Anales de Historia del Arte, núm. 155 (Volumen Extraordinario).
- MAYAYO, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra.
- (2009). «*¿Por qué no ha habido (grandes) artistas feministas en España. Apuntes sobre una historia en busca de autor(a)*». Arakistain, Xabier y Méndez, Lourdes Producción artística y teoría feminista del arte: nuevos debates I. Vitoria: Centro Cultural Montehermoso.
- (2013). «*Después de Genealogías feministas. Estrategias feministas de intervención en los museos y tareas pendientes*». Investigaciones Feministas, núm.4.

NOCHLIN, L. (1971). «¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?». Amazonas del arte nuevo, catálogo de la exposición. Madrid: Fundación Mapfre, 2008.

NOMDEDEU, Z. (2016). *La construcción de la identidad de las mujeres a través de la imagen de los espacios interiores*. (Tesis doctoral) Universitat Jaume I, Castelló de la Plana.

NOVAS, M. (2014). *Arquitectura y Género. Una reflexión teórica*. Trabajo fin de master dirigido por Rosalía Torrent. Castellón: Instituto de estudios feministas y de género «Purificación Escribano», Universitat Jaume I.

POLLOCK, G. (1977). «What's wrong with images of women?». Screen Education, núm. 24.

— (1980). «Artists, mythologies and media: genius, madness and art history». Screen, vol. 21, núm. 3. 17

— (1984). «The history and position of the contemporary woman artist». Aspects núm. 28.

— (1986). «Art, art school, culture: individualism after death of the artist». Block, n11, 1985-1986, Exposure, vol. 24, núm. 3.

— (1999). *Differencing the Canon: Feminist Desire and the Writing of Art's Histories*. Londres: Routledge

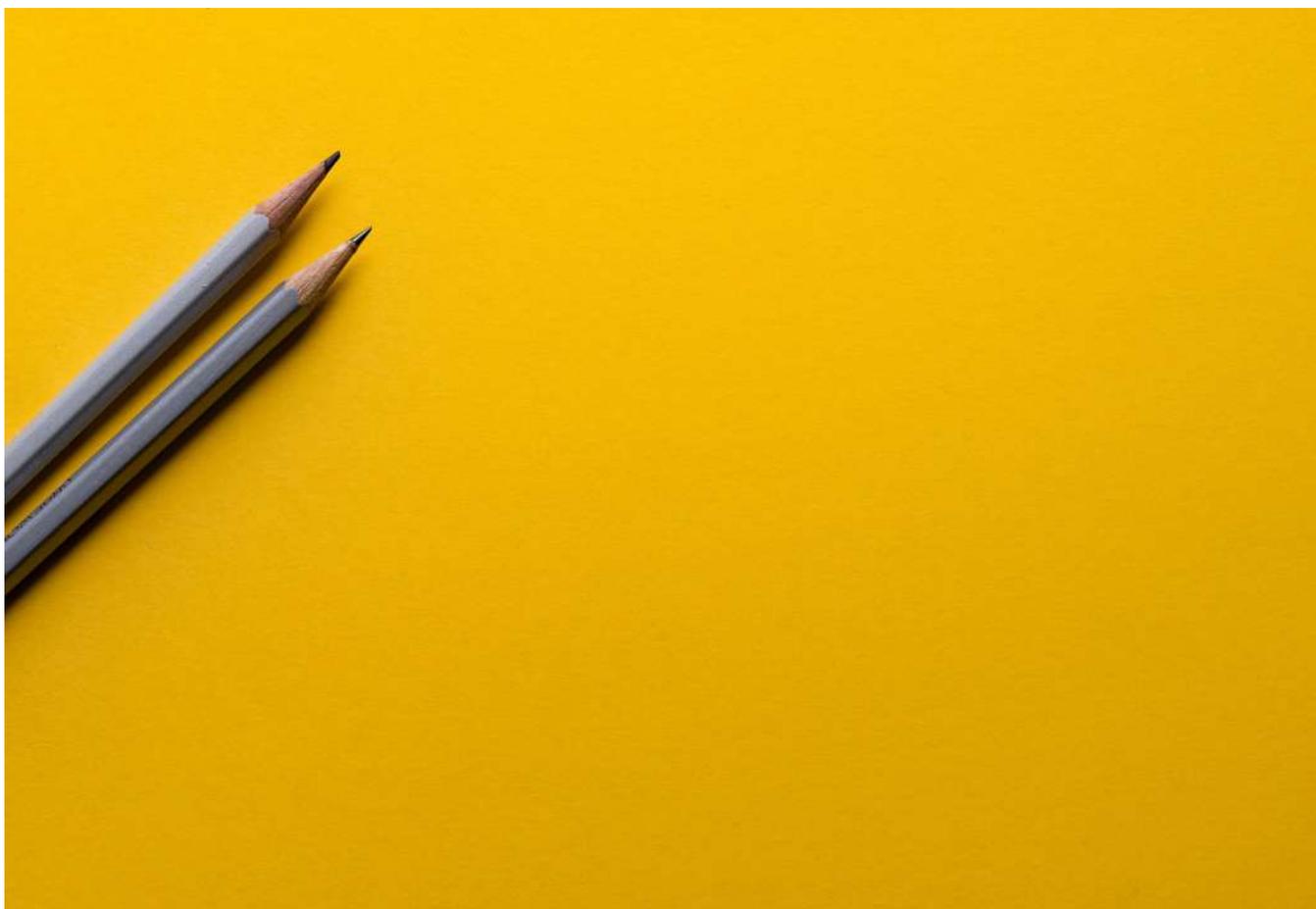
— (1982). «Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo». Cordero, Karen y Sáenz, Inda (coomps.) Crítica feminista en la teoría e historia del arte. Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare, 2007.

OUDSHOORN, NELLY, RUDINOW SAETAN, ANN ET LIE, MERETE (2009). «Du genre et des réflexions sur une exposition d'objets sexués». elles@centrepompidou. Artistes femmes dans la collection du muse d'art moderne. Centre de creation industrielle. Paris: Centre Pompidou.

VITRUBIO POLION, M. (1997). *Los diez libros de arquitectura de Vitrubio*. Madrid: Alianza Editorial.

WOOLF, V. (2012). *Una habitación propia*. Madrid: Alianza Editorial.

WOUDE, A. VAN DER (2010). «La vivienda popular en el movimiento moderno». Cuadernos de notas 7, traducido por García Rafael, [http://www.aq.upm.es/Departamentos/Composicion/webcompo/webcnotas/pdfs/CN7\\_1\\_Vivienda%20Popular.pdf](http://www.aq.upm.es/Departamentos/Composicion/webcompo/webcnotas/pdfs/CN7_1_Vivienda%20Popular.pdf).



Rosario Figuérez Benito

Departamento de Expresión y Representación, Estudios Superiores Enseñanzas Artísticas Superiores, EASD Valencia

# DISEÑO, LUEGO DIBUJO.

## EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD CREADORA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE DEL DIBUJO, EL LENGUAJE GRÁFICO Y LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA

### Palabras clave

dibujo × educación formal ×  
 expresión × aprendizaje ×  
 capacidad creadora × arte y diseño ×

### Keywords

drawing × regular education ×  
 expression × learning ×  
 creative growth × art and design ×

La presente comunicación plantea el dibujo como materia que actúa de eje vertebrador en las enseñanzas artísticas y superiores de diseño. Se abordan las diversas metodologías y el porqué de las mismas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de esta disciplina en la educación formal.

Se muestra la investigación realizada sobre el aprendizaje del dibujo y su posterior aplicación en el ámbito profesional del diseño. Se ha analizado cuál es la percepción del dibujo y su función como campo de conocimiento en el ámbito de la educación en arte y diseño. Por este motivo, se han recabado las opiniones sobre esta cuestión por parte de profesores de artes plásticas y diseño y de profesionales del ámbito del arte y del diseño, a partir de cuyo análisis se han extraído una serie de conclusiones que se exponen en esta comunicación.

Igualmente nos interesan los nuevos enfoques educativos surgidos a raíz de los modos actuales de entender el aprendizaje y la formación de los seres humanos, como son las inteligencias múltiples y el pensamiento lateral. Queremos demostrar cómo éstos han influido en las nuevas perspectivas de afrontar la educación en el ámbito del arte y del diseño.

Asimismo, se contempla el importante papel que juega el aprendizaje del dibujo para desarrollar la capacidad de observar, pensar y crear, tanto en las enseñanzas artísticas como en otras áreas de conocimiento. Estimamos que su aprendizaje al fin y al cabo mejora la sociedad y está unido a la necesidad que siente el sujeto, como ser inteligente y social, de comunicarse y expresarse a través del lenguaje visual.

This paper views considers drawing as the core axis both of artistic education and of higher education in design. It considers different methodologies and their role and purpose in the teaching/learning process of this discipline in formal education.

It also considers research carried out on how drawing is learned and its subsequent application in professional design. It analyses how drawing is perceived and its function as a field of knowledge in art and design education. Opinions about drawing from both art and design teachers and from professionals in the field of art and design have therefore been compiled and analysed to reach a series of conclusions, which are presented in this paper.

It likewise broaches the subject of new educational approaches that have appeared as a result of different contemporary methods of learning and training. These include multiple intelligences and lateral thinking with a view to demonstrating how they have influenced new approaches to art and design education.

The significant role that the learning of drawing plays in developing a capacity to observe, to think and to create, in both artistic education and other areas of knowledge is also taken into account. We believe that the learning of drawing ultimately improves society and is tied to the needs individuals have as social and intelligent beings such as communication and expression through visual language.



## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos viendo cómo las horas dedicadas a las materias artísticas se reducen cada vez más en los nuevos planes de estudio. Por eso creemos que las escuelas de arte y diseño deberían hacer del dibujo su estandarte.

El dibujo es el eje vertebrador de todo diseño. En cualquier tipo de proyecto la plasmación de las ideas nace a través de un boceto, que más tarde irá creciendo, sin ningún tipo de limitación creativa, hasta convertirse en un objeto, una prenda o un espacio. No se puede entender un diseño sin dibujarlo. Está claro que el dibujo se encuentra presente en todas las fases de un proyecto de diseño. No es tan importante la herramienta que utilicemos sino qué recursos empleamos para desarrollar la capacidad de observar y de pensar a la hora de convertir una idea en un producto.

Por ello, el principal propósito de esta investigación consiste en averiguar cuál es la percepción sobre la materia del dibujo tanto desde el marco educativo artístico como desde el ámbito profesional del mundo del diseño y su aplicación en ambos contextos.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. En defensa del dibujo

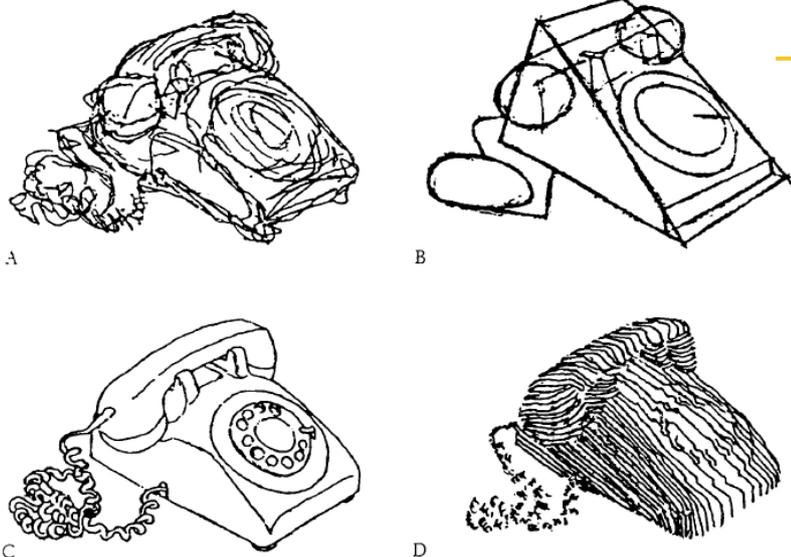
Es obvio que el dibujo es un lenguaje. Sin embargo, esta disciplina está infravalorada o menospreciada por el sistema político y económico que prima en nuestra sociedad actual. Por ello, nos gustaría dar una serie de argumentos a favor de las disciplinas artísticas:

- Dibujar es una capacidad fundamental que todos deberíamos adquirir. Entiéndase por ello el saber representar y describir algo, real o ideal, por medio de una imagen. El dibujo posee un carácter científico con el que desarrollar el razonamiento gráfico y la visión espacial.
- A través del aprendizaje del dibujo se desarrolla una conciencia estética, que supondrá la mejor inversión para conservar y valorar nuestro patrimonio artístico.
- Las disciplinas artísticas son una inversión cultural y económica que contribuyen al Producto Interior Bruto a través de sectores como el diseño gráfico y de moda, la industria publicitaria y cinematográfica, o el turismo cultural.

### 2.2. Funciones del dibujo

El dibujo es una manera de entender el mundo, de observarlo, de percibirlo, de representarlo y de comunicarlo. Nos aporta los recursos necesarios para poder transformarlo. Sin embargo, este se puede abordar desde distintos enfoques. Por tanto, distinguimos varias funciones básicas del dibujo:

- Analítica: el dibujo se aborda desde una perspectiva objetiva. Se conoce el mundo a través del dibujo.
- Descriptiva: se realiza una minuciosa descripción de los detalles. Se representa el mundo a través del dibujo.
- Expresiva: expresa y comunica lo que percibimos del mundo a través del dibujo.



Diferentes tipos de líneas para representar el mismo objeto: gestuales, líneas de construcción, de contorno, de relieve. Fuente: Tratado de dibujo de Simmons, 1977.

### 2.3. Metodologías artísticas

La necesidad de dibujar que el ser humano tiene la encontramos ya en las cuevas rupestres. Es en el Renacimiento cuando nacen las primeras academias que se plantean como un “foro de pensamiento”, en el cual tenían cabida temas relacionados tanto con el arte como con la ciencia.

Posteriormente, Walter Gropius apostó por una reforma en la enseñanza del arte para crear nuevo tipo de sociedad. Como profesor de La Bauhaus Itten fomenta el componente lúdico, aproximándose a la creatividad infantil: pretendía que los alumnos conociesen distintas posibilidades de igual modo que los niños exploran el mundo.

En la *Escuela nueva* se dan dos posturas constantes y opuestas. Una más flexible, basada en el “dejar hacer” cercana a las ideas de Rosseau y otra que plantea lo contrario, la aplicación de un método fácil de seguir. En esta línea, Viktor Lowenfeld realizó diversas investigaciones sobre metodologías en las enseñanzas artísticas que ayudasen a mejorar la creatividad del individuo. Lowenfeld llegó a la conclusión de que la mejor manera de aprender es explorar lo desconocido, y hacerlo disfrutando de descubrir por uno mismo. Por ello propone aplicar “el valor de la pregunta divergente la cual requiere que el alumno observe el problema desde muchos puntos de vista y participe, de forma imaginativa, al responder a la pregunta” (1980, 27).

### 2.4. Nuevos enfoques educativos

Edward de Bono (2008) plantea la teoría del pensamiento lateral. En su libro *Seis sombreros para pensar*, nos propone adoptar diferentes actitudes a la hora de abordar un proyecto para obtener así diferentes puntos de vista y soluciones sobre el mismo.

Asimismo J.A. Marina plantea que el pensamiento creador consiste en transmutar lo trivial en sugerente, y realizar una hábil gestión de las restricciones. Afirma que “crear es someter las operaciones mentales a un proyecto creador” (1993,151). Para el autor, el primer rasgo para definir un proyecto como creador es la libertad.

Por otro lado, Howard Gardner (1995), desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, en la que en función de cómo cada individuo desarrolla los tipos de inteligencia se le debe formar y programar una educación personalizada. Gardner plantea que la pregunta que se debe hacer es: *¿Cómo te gusta aprender?* Y propone que los profesores se conviertan en guías, puesto que hay cosas que todos debemos aprender pero no hay ninguna razón para que las aprendamos de la misma manera. Para ello, es necesario descubrir cómo aprende una persona y utilizar todos los recursos disponibles. No sólo los alumnos son distintos, sino que la educación también debe serlo. Se trata de disfrutar aprendiendo, de aprender a través de la emoción y de fomentar la confianza y la autoestima en el alumno. La motivación activa zonas distintas en el cerebro.

Del mismo modo, Ángel Ferrant desarrolla un material lúdico, denominado *Arsintes*. Consiste, a groso modo, en una serie de piezas de cartón que, combinándolas, dan lugar a diferentes imágenes según sea la imaginación del que las manipule. (Ortega, 2009). El componente lúdico fomenta la motivación e interés por parte del estudiante, al mismo tiempo que hace que desarrolle su capacidad de creación y su curiosidad por explorar las diferentes posibilidades gráficas. Se trata de no anteponer una solución correcta, sino que se puedan generar diferentes resultados y que el alumno sepa razonar visualmente y gráficamente porqué ha llegado a un resultado distinto de sus compañeros pero igualmente válido.

## 2.5. No dejemos de dibujar

Todos nacemos con la capacidad de dibujar. Desde niños, el dibujo se convierte en nuestra manera de representar el mundo, de aprender disfrutando. Sin embargo, se ha detectado que al llegar a la adolescencia la mayoría de las personas renuncian a su capacidad de representación gráfica. Pensamos que esto es debido, entre otros factores, a que en el sistema educativo actual no se valora adecuadamente este tipo de inteligencia, la espacial.

Respecto a la enseñanza del dibujo, Ana Alonso (2014) considera que debemos recuperar el bloc de dibujo, ese cuaderno donde anotar ideas, dibujarlas, generar apuntes visuales, que los alumnos pierdan el miedo a expresarse gráficamente, que dibujar sea igual que escribir una frase o pensamiento, que lo utilicen en su vida personal, académica y profesional. El dibujo es una herramienta de comunicación a través de la cual visualizamos ideas, resolvemos problemas, estimulamos la imaginación y el pensamiento.

Precisamente, hoy más que nunca, formamos parte de una sociedad cada vez más audiovisual. Por esto mismo, se debe fomentar la educación en representación gráfica: la alfabetización visual, entendida como capacidad para producir y leer imágenes. Como ya hemos dicho, entendemos el dibujo como lenguaje, como la capacidad de expresar ideas, como una manera de comunicarse. No sólo como técnica de representación, sino como manera de creación, investigación e ideación.

En esta línea la organización benéfica The Big Draw realiza una labor que consiste en hacer consciente a la sociedad de la importancia de aprender a expresarse gráficamente y de incluir el lenguaje del dibujo en nuestro día a día. Para lograr esto, proponen una serie de iniciativas en las que se desarrollan actividades relacionadas con el dibujo en distintos entornos sociales, entre las cuales destaca un festival internacional de dibujo que ha involucrado a más de 3,5 millones de personas en todo el mundo. Ha establecido una plataforma para artistas emergentes y desarrolla un innovador programa educativo para elevar el perfil del dibujo como herramienta de pensamiento, creatividad, compromiso social y cultural.

Lista de la compra de Miguel Ángel, 1570. Fuente: Alonso (2014)

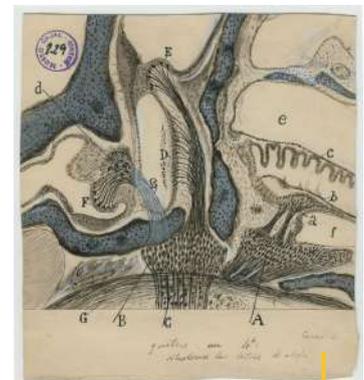


Ilustración científica sobre el funcionamiento del cerebro. Santiago Ramón y Cajal. Fuente: Instituto Cajal del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, © 2017 CSIC

### 3. METODOLOGÍA

A pesar de todos los argumentos anteriores por los cuales se demuestra la importancia del aprendizaje del dibujo, esta no se ve reflejada en el sistema educativo. Es por esta causa que nos hemos cuestionado cuál es la percepción del dibujo y de su aprendizaje en las enseñanzas artísticas y en el ámbito profesional del diseño. Las preguntas a las que hemos querido dar respuesta son las siguientes:

*-¿Cuál es el motivo de que en los planes de estudio de las enseñanzas artísticas desaparezcan cada vez más asignaturas de contenidos de aplicación gráfica propiamente dicha?*

*-¿Por qué en las leyes de Educación y en los nuevos planes de estudio se reduce cada vez más el número de horas de las materias relacionadas con el arte y la cultura?*

*-¿Cuál es la percepción del dibujo por nuestros propios compañeros?*

*-¿Cuál es la percepción del dibujo por profesionales del arte y del diseño?*

*-¿Cuál es la opinión que tienen al respecto de esta materia?*

*-¿Qué sucede en algunas escuelas de arte en las que se reduce cada vez más la plantilla de sus profesores de dibujo?*

*-¿Por qué se da una tendencia en delegar contenidos de esta materia a otras especialidades?*

*-¿Qué está pasando con la percepción que se tiene en la sociedad sobre la materia del dibujo?*

Y es en este punto cuando decidimos iniciar una investigación sobre la percepción del dibujo en las enseñanzas artísticas y en el ámbito profesional del diseño.

El sondeo se ha centrado en una muestra de 60 personas que tienen relación profesional con el arte y el diseño. Hemos realizado una encuesta entre profesores de escuelas de arte y diseño de todas las especialidades así como entre profesionales del ámbito del diseño de diferentes disciplinas, durante los meses de febrero y marzo de 2017.

Las cuestiones planteadas han sido divididas en tres bloques: el dibujo en tu vida diaria, el dibujo en tu profesión y el dibujo en las enseñanzas artísticas y de diseño.

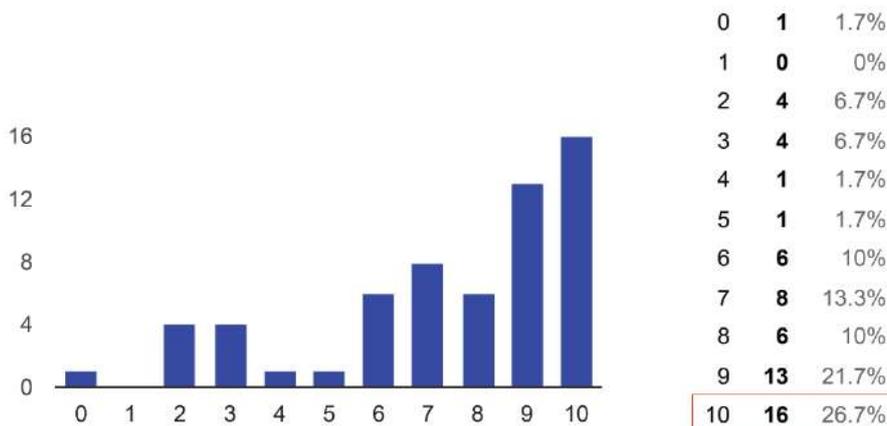
### 4. RESULTADOS

Los datos que mostramos a continuación han sido seleccionados de la encuesta anteriormente mencionada. Hemos seleccionado aquellas cuestiones más relevantes para la investigación. Se ha comprobado que los encuestados han valorado de forma muy positiva la importancia de esta materia, aunque claramente no se corresponden con la valoración que se da a esta disciplina en los planes de estudio actuales.

### 4.1 El dibujo en tu vida diaria

En relación al primer bloque podemos decir que la mayoría de las personas encuestadas utilizan el dibujo en su vida diaria en altos porcentajes.

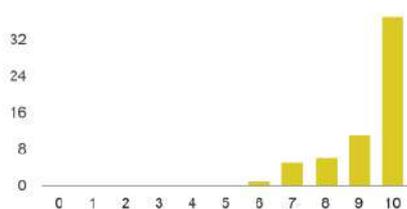
#### ¿Utilizas el dibujo en tu vida diaria?



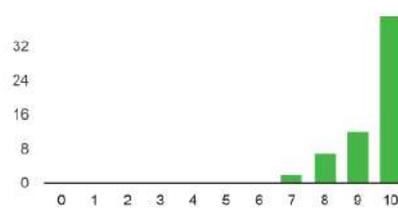
Asimismo, valoran que con el aprendizaje de esta materia se adquieren otras capacidades, entre las cuales destacan el desarrollo de la capacidad de observación y de creación.

#### En qué medida valoras el dibujo y su aplicación como campo de conocimiento, respecto a los siguientes aspectos:

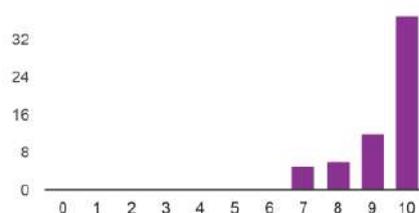
a) Ayuda a desarrollar la capacidad de observación o análisis



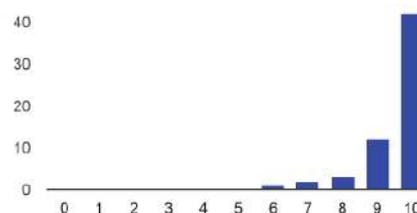
b) Ayuda a desarrollar la capacidad de representación o descripción



c) Ayuda a desarrollar la capacidad expresiva y comunicativa



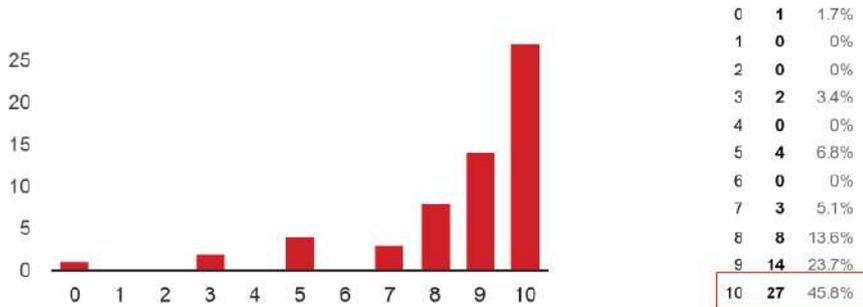
d) Ayuda a desarrollar la capacidad creadora



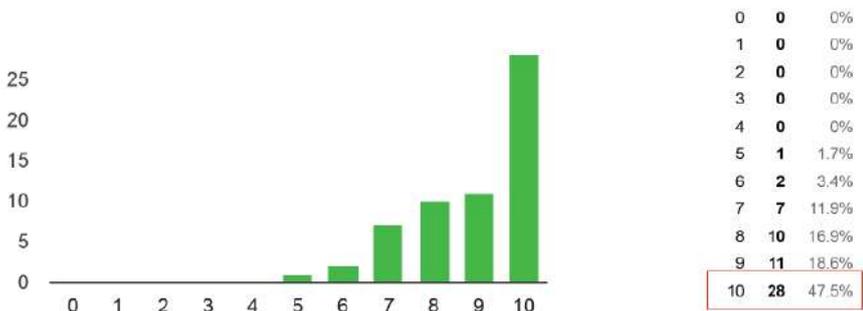
## 4.2. El dibujo en tu profesional

Respecto al dibujo en la vida profesional está claramente presente en la labor de los encuestados, dado que la muestra ha sido tomada entre profesionales pertenecientes al ámbito del arte y del diseño.

### ¿Qué presencia tiene el dibujo en tu profesión?

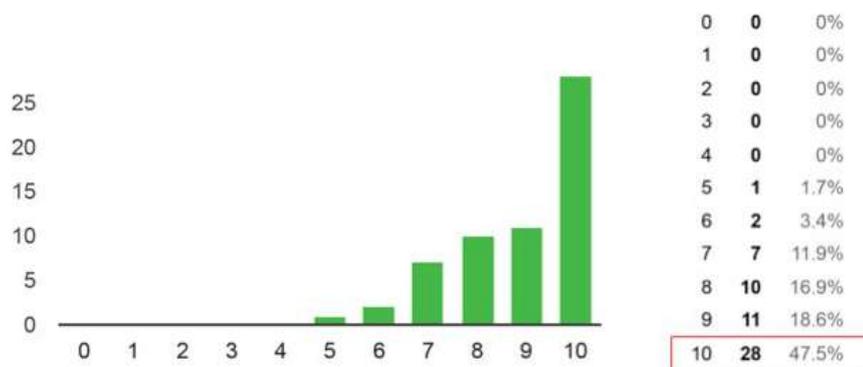


### ¿En qué grado consideras que es parte importante para el desarrollo de tu profesión?



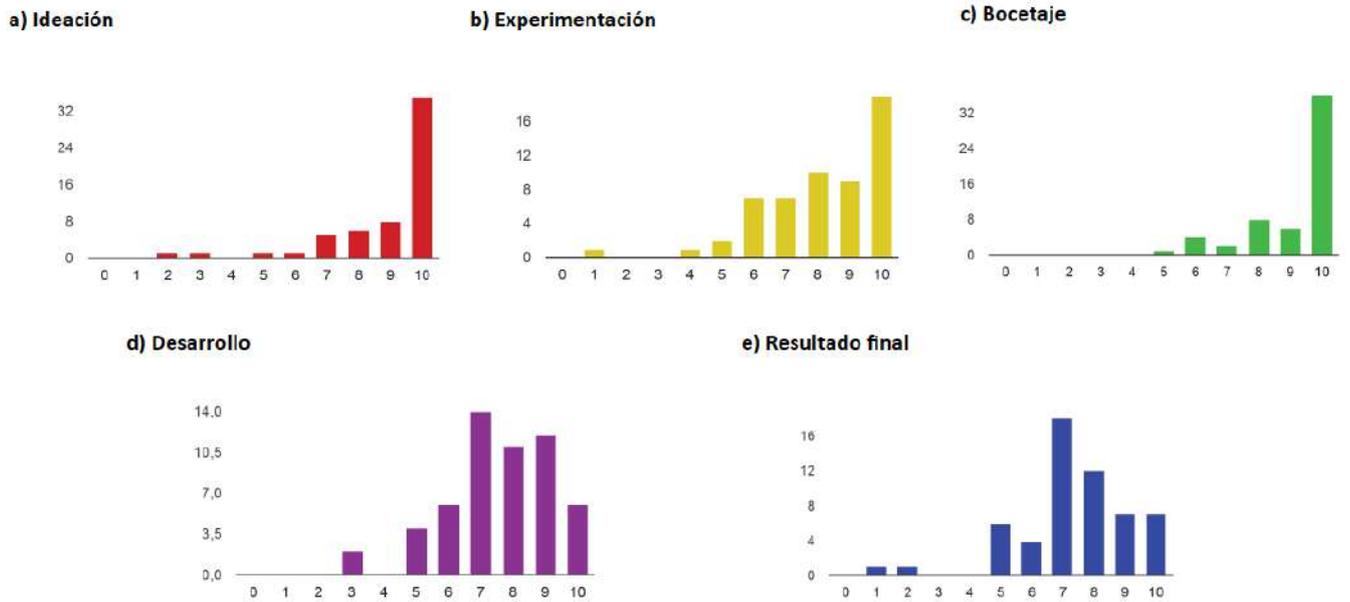
En cuanto a la relación existente entre el dibujo y el diseño se considera muy importante la relación entre ambos, otorgándole la máxima puntuación casi la mitad de los encuestados.

### ¿Qué relación encuentas entre el dibujo y el diseño?



Además, se valora de forma imprescindible la presencia del dibujo en todas las fases de un proyecto de diseño, destacando sobretodo la fase de ideación, donde el 60% de los encuestados valoran con la puntuación máxima la importancia del dibujo en esta etapa y de igual modo en la fase de bocetaje, constatando de esta forma el desarrollo de la capacidad creadora a través del dibujo durante la realización de un proyecto de diseño

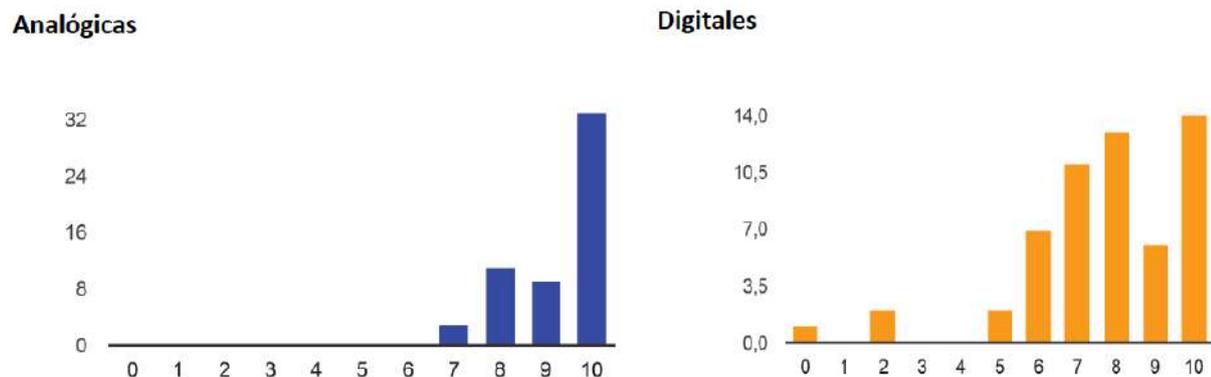
**¿En qué etapa del desarrollo del proyecto de diseño crees que el dibujo tiene más importancia o piensas que debe estar presente?**



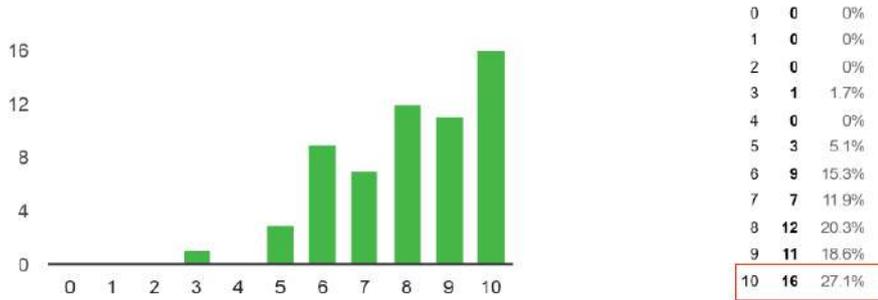
**4.3. El dibujo en las enseñanzas artísticas**

En el ámbito educativo y en relación a las herramientas empleadas para el aprendizaje, se consideran imprescindibles tanto las analógicas como las digitales. Se observa y se destaca que no hay una sola forma de abordar el dibujo.

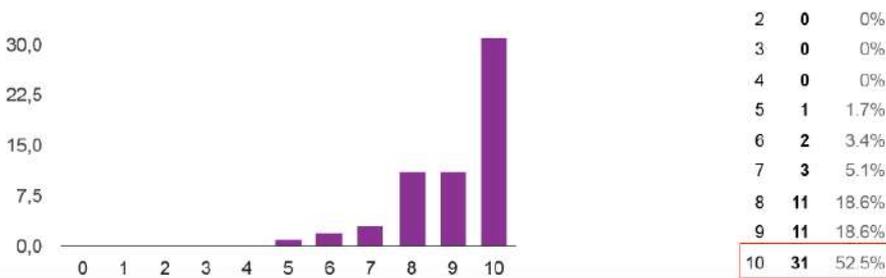
**¿Qué valoración tendría cada na de estas técnicas en el aprendizaje del dibujo?**



**¿Qué importancia crees que tiene en las enseñanzas artísticas el aprendizaje y aplicación del dibujo como campo de conocimiento?**



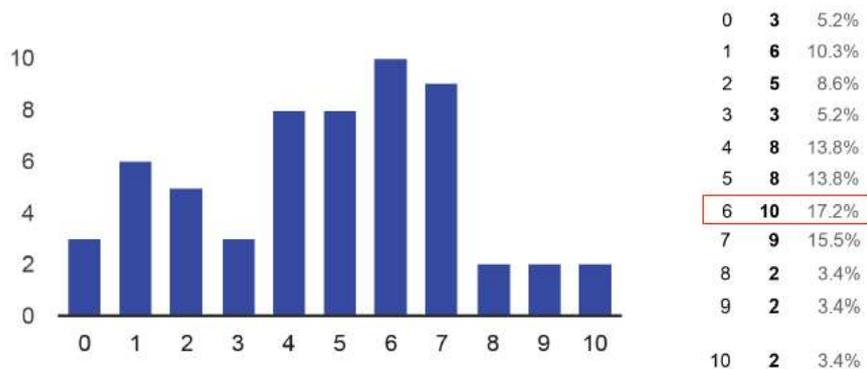
**¿Qué importancia crees que debería tener en las enseñanzas artísticas el aprendizaje y aplicación del dibujo como campo de conocimiento?**



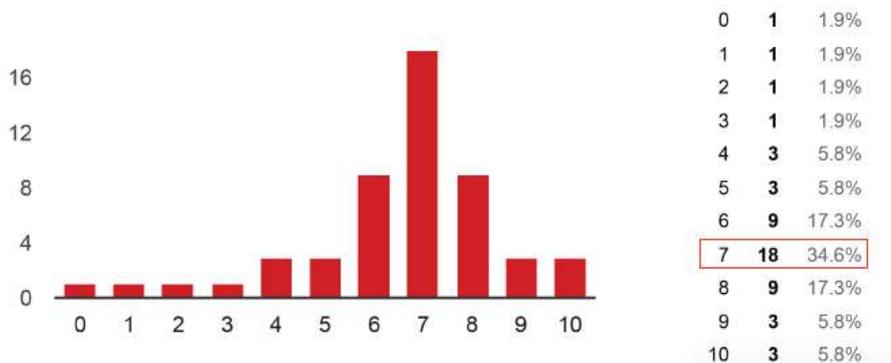
Y respecto a la relevancia del dibujo en las enseñanzas artísticas, observamos que la diferencia varía drásticamente entre la importancia que los encuestados opinan que se le da en la realidad y la que consideran que debería tener, siendo más de la mitad de la muestra los que consideran la presencia del dibujo en las enseñanzas artísticas altamente importante.

Esto también queda reflejado en la presencia que el dibujo tiene en estos estudios respecto de la que debería tener. Así, detectamos que en este punto los planes de estudio influyen en esta diferencia de porcentajes.

**¿Consideras que el dibujo tiene suficiente presencia en estos estudios?**

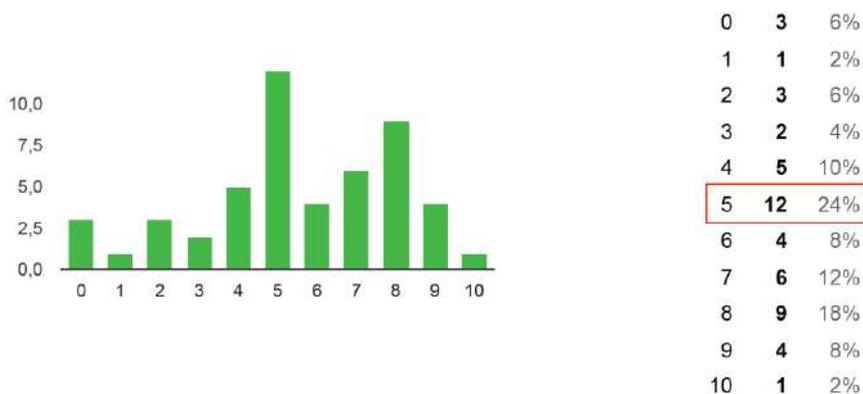


**En el caso de haber recibido formación específica en dibujo, ¿cuál es el grado de satisfacción?**



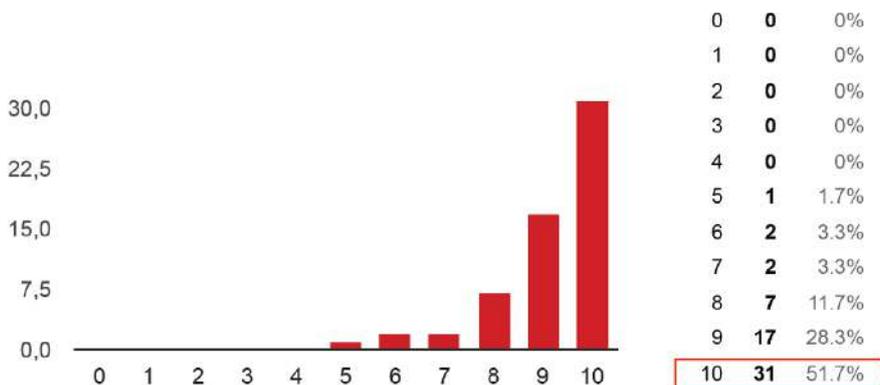
No obstante, se detectan carencias en cuanto a metodologías de aprendizaje del dibujo; especialmente se echan de menos prácticas en las que se desarrolle el dibujo como ideación, así como el pensamiento con imágenes.

**Si consideras que ha tenido carencias, valora en qué grado.**



Y por último, y en coherencia con todo lo anterior, observamos que el aprendizaje del dibujo en futuros diseñadores es altamente imprescindible para desarrollar adecuadamente su carrera profesional.

**Para finalizar, ¿qué importancia crees que tiene el aprendizaje del dibujo en la formación de futuros diseñadores?**



## 5. CONCLUSIONES

Tras reflexionar sobre los textos leídos y contrastarlos con los resultados obtenidos, las conclusiones que extraemos son varias. En cuanto al aprendizaje del dibujo es necesario educar primero a los educadores, para que sean parte fundamental de este proceso de cambio o evolución en el sistema educativo formal. Hay que sensibilizarlos sobre cuál es su papel, que ha variado igual de rápido que cambia la sociedad; además, deben adquirir un compromiso con la nueva manera de entender el aprendizaje como una variedad de inteligencias, dejar de representar el papel de contenedores de información y entender que su tarea de aprendizaje es guiar y orientar al alumno.

Por esto mismo, es ineludible hacer entender la educación como algo que se puede disfrutar, donde tiene cabida la creatividad, el pensamiento divergente, el autoaprendizaje, la valoración de la retroalimentación entre profesor y alumno, situando ambas figuras en una posición más igualitaria; además, reconocer la horizontalidad entre profesor y alumno desde el respeto mutuo es algo que una sociedad que quiere evolucionar hacia una mejora de su bienestar social debe tener muy presente.

De igual modo, es imprescindible reivindicar la materia del dibujo, defenderlo a capa y espada de los planes de estudios hechos por políticos, de leyes que fulminan aquellas materias que tienen que ver con la cultura, el arte, el diseño y el desarrollo del espíritu crítico. Seamos respetuosos con el dibujo y con los profesionales del mismo. Conectemos con los alumnos desde la emoción, la motivación. Llevemos a cabo una enseñanza auténtica en la que el alumno aprenda a pensar por sí mismo y que sea capaz de expresarse a través del lenguaje gráfico.

Para concluir, reclamamos el reconocimiento, la valoración y la inclusión del lenguaje del dibujo en la sociedad. El diseño debe ir acompañado del dibujo y fomentar su aspecto más social, es decir, empleando el mismo en nuestra vida diaria de forma natural y practicando el cooperativismo.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

- ALONSO, A. (2014, 3 de marzo). *Por qué dejamos de dibujar*. Revista El clip infinito. Recuperado de <https://elclipinfinito.com/2014/03/03/por-que-dejamos-de-dibujar>
- BERGUER, J. (2011). *Sobre el dibujo*. Barcelona: Gustavo Gili.
- DE BONO, E. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2ª edición.
- EFLAND, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Colección Arte y Educación, Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (2011, 9 de diciembre). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>
- LOWENFELD, V. (1980). *Desarrollo de la Capacidad Creadora*, Buenos Aires: Kapelusz.
- MARINA, J.A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*, Barcelona: Anagrama.
- ORTEGA, I. (2009). *Los Secretos del Arsintés bajo el prisma de la Teoría Emergente de los Datos*, E. U. de Educación de Soria. Universidad de Valladolid.
- LOZANO, G. (2017, 14 de mayo). *Las ilustraciones con las que Ramón y Cajal demostró cómo funciona el cerebro*. Revista Yorokubu. Recuperado de <https://www.yorokubu.es/ramon-y-cajal-cerebro/>

Rosa Aguiló Miquel<sup>1</sup> i Cristina Simon Pascual<sup>2</sup>

ESDAP Catalunya, Campus Olot.

# UNA CIUTAT DE POSTAL

## MIRADES D'UN RECORREGUT URBÀ

### Palabras clave

educación en diseño

proyectos de diseño

escuelas de diseño

educación superior universitaria

innovación educativa

### Keywords

design education

design projects

product design

design schools

higher university education

educational innovation

La ciutat, com a escenari estratègic que ofereix al visitant-passejant el descobriment d'un entorn o el redescobriments de diferents indrets, esdevé un punt de partida significatiu per a una proposta de treball transversal que relaciona disseny i ciutat com a protagonistes en un entorn social en transformació constant. Un dels objectius principals és establir connexions amb el context proper i entendre que les relacions que s'hi estableixen poden esdevenir un exercici conceptual, a priori, tant didàctic i estratègic com inspirador i creatiu en un segon terme.

La conceptualització de l'entorn és, en definitiva, un dels processos fonamentals per a la pràctica de la disciplina del disseny, que té com a premissa bàsica interpretar els paisatges que configuren la nostra mirada per integrar-los en una realitat sistematitzada i funcional.

L'observació d'allò quotidià i immediat i la síntesi posterior d'aquesta realitat seran dues de les accions rellevants per a la comprensió i el desenvolupament del conjunt del projecte circumscrit en una pràctica que s'estructura en diferents nivells i que pretén assolir una sèrie d'objectius determinats, que van més enllà de la solució correcta de l'exercici plantejat. Precisament, i a partir del reconeixement de la pràctica, volem que l'alumne estableixi vincles i relacioni una proposta de treball concreta amb una dimensió més àmplia del concepte de projecte de disseny. És d'aquesta manera que *Una ciutat de postal* pot esdevenir una oportunitat i una estratègia en planificació i assoliment de fases i objectius i, en definitiva, en un procés de sistematització que integra disciplines com el dibuix i la tipografia en un projecte transversal i interdisciplinari.

The city as a strategic scenario that offers visitors-strollers the chance to discover an environment or to rediscover different places becomes a meaningful starting point for crosscutting work that focuses on design and the city in a constantly changing social environment. One of the main objectives is to establish connections with the local context and to understand that the relationships that arise there can become an *a priori* conceptual exercise that is not only educational and strategic, but also inspirational and creative.

The conceptualisation of the environment is very much one of the essential processes involved in the practice of design, the basic premise of which is to interpret the landscapes that shape our perspective in order to integrate them into a systematised, functional reality.

Observation of every day and immediate phenomena and subsequent synthesis of this reality are two processes that are important in understanding and developing the project as a whole. This involves a practice that is organised on different levels and is intended to achieve a series of specific objectives that transcend any correct solutions to the proposed exercise. Our aim, based on recognition arising from practice, is for students to tie a specific work proposal into a broader understanding of the design project concept. "*A picture postcard city*" can therefore become both an opportunity and a strategy in planning and accomplishing steps and achieving objectives. In short, it can establish a systematisation process that integrates disciplines such as drawing and typography within a crosscutting, interdisciplinary project.

<sup>1</sup>raguiló@xtec.cat

<sup>2</sup>csimon25@xtec.cat



## 1. ANTECEDENTS I CONTEXT

El dibuix com a disciplina que reconeix i capta la realitat: el fet que reconeguts projectes com ara l' *Urban Sketchers* darrerament l'hagin posat en relleu ens serveix de marc de referència per a la configuració d'una proposta que anirà més enllà de la representació del paisatge urbà com a *divertimento* i que incidirà en el valor estratègic del disseny com a disciplina que pot configurar idearis i paisatges col·lectius, alhora que sap integrar, projectar i convertir entorns socials en experiències més vivencials que desperten emocions i estableixen connexions.

La lletra percebuda com a forma gràfica que expressa i comunica, més enllà del seu missatge lingüístic, esdevé un agent actiu en aquesta proposta de percepció i representació del context urbà. Lletres, signes tipogràfics i espais es combinen en un suport promocional emblemàtic com és el de la postal, que reivindicarà la ciutat com un entorn viu que sempre està en transformació constant.

En una societat accelerada i tecnificada en la qual estem acostumats a veure la realitat fugaçment i en *scroll*, accions com aturar-se, pensar, captar, sintetitzar, representar i projectar són processos que cal tenir en compte en un context social cada vegada més pragmàtic i instrumentalitzat.

També és pertinent esmentar el treball fotogràfic de Corinne Vionnet, *Photo Opportunities*, que a través del llenguatge de la fotografia reflexiona sobre el concepte de les mirades instantànies que sumen, fruit d'un model de turisme massiu molt actual. En aquest sentit, és una reflexió i una mirada crítica envers uns paisatges coneguts i tal vegada idealitzats, que resten en l'imaginari col·lectiu, reformulats en aquesta ocasió per l'artista.

Seguint la iniciativa del fil argumental de la mirada cap a allò immediat, plantejem el repte de tornar a veure la ciutat i mirar les relacions que s'hi poden establir envers els subjectes que la capten i la perceben. Berger (2000) afirmava que:

*Nunca miramos solo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos. (P. 14)*

En definitiva, el projecte *Una ciutat de postal* és una proposta de reconeixement i valoració d'accions i pràctiques, tant quotidianes com fonamentals, en la disciplina del disseny. En aquest sentit, és un projecte que no es redueix a la superfície ni es vol materialitzar en el producte del *souvenir*, un concepte que, malgrat tot, no deixa de ser interessant per totes les relacions que interconnecta i genera, sinó que remet a una experiència conceptual que comença amb l'observació i és capaç de desenvolupar una metodologia i una estratègia de treball que incidiran a posteriori en l'experiència acadèmica de l'alumne/a.

## 2. METODOLOGIA

El projecte desenvolupat té com un dels objectius principals la cooperació entre dues matèries: Dibuix I i Tipografia i Composició, que formen part dels continguts docents del primer curs dels Ensenyaments Artístics Superiors de Disseny. Dues disciplines amb llen-

guatges comuns i continguts procedimentals diferenciats treballen conjuntament i transversalment una proposta que posa l'èmfasi en el disseny com a disciplina vertebradora de projectes, a la vegada que comunica i explica visualment el patrimoni urbà i local.

Girona esdevé el nostre escenari particular a partir del qual començarem aquest itinerari que ens servirà per descobrir i redescobrir l'entorn. Un context, el d'una ciutat, per a alguns més quotidiana i per a altres més sorprenent, que manté la nostra curiositat precisament gràcies a la seva vitalitat pel canvi constant i pel seu valor històric. Recórrer la Girona emmurallada, el call jueu tot rememorant la història i les llegendes. Caminar per racons desconeguts per a molts alumnes; fixar-nos en els paviments de llambordes, en la vegetació mil·lenària; els racons ombrívols i acollidors dels murs; els patis interiors bells i vells, sempre valorats i preservats, etc. En definitiva, una miscel·lània d'estímuls visuals que serviran de *background* de fons per al projecte.

Aquesta observació directa ens recorda el que escriu Josep Pla:

*«A tu t'agrada Girona. Com a tema literari és fabulós. Escriu sobre Girona, però sense retòrica, d'una manera directa. La qüestió és mirar les coses, mirar-les bé, observar-les i després escriure-les.» (Pla, 2012, p. 632)*

Després d'una presentació dels objectius i del cronograma de la proposta, iniciem l'itinerari per la ciutat. Els grups de treball, formats per tres alumnes, hauran d'escollir, mitjançant el croquis i la captura fotogràfica, fragments i localitzacions. També hauran de fotografiar rètols significatius d'establiments per tal d'obtenir un corpus d'imatges suficients que els permeti configurar el conjunt de postals final. La segona part del projecte es concretarà mitjançant el dibuix i els instruments propis i més adequats de la representació. S'utilitzaran eines gràfiques tradicionals, les més adients per representar els valors de les línies, com per exemple retoladors negres calibrats, plomes i tinta xinesa i retoladors de punta de pinzell per dibuixar els volums, les llums, les tipografies i les seves ombres. Caldrà disposar també d'eines que ens permetin treballar la taca i l'aiguada, eines aquoses com l'aquarel·la, la noguerina, la tinta xinesa i la tinta estilogràfica.

Seguidament, dibuixarem les composicions tenint en compte un format postal de 10 x 15 cm, compaginant la línia, el pla i el color. Per tal de poder exercitar la síntesi, s'acotaran les seqüències cromàtiques (màxim de tres colors) i no es permetrà un excés de color per tal d'evitar que el resultat quedi emmascarat i saturat.

La captació del detall tipogràfic portarà a un reconeixement bàsic dels continguts explicats en el primer bloc temàtic de la matèria de Tipografia i Composició. L'anatomia de la lletra, els valors d'estructura i una primera classificació tipogràfica ajudaran l'alumnat a una millor representació de la forma del signe tipogràfic. També es tindran en compte els espais i l'interletratge que les lletres mateixes contenen. L'observació de rètols ens permet mirar detalladament les formes del caràcter tipogràfic i apreciar-ne tant la funció lingüística com la funció estètica i d'adequació. En aquest sentit, la reflexió de Jost Hochuli és pertinent:

*Parece un argumento pragmático el de que las letras, además de su auténtica y principal función, la de ser vehículos visuales de la lengua, puedan ser también creadoras de atmósferas (Hochuli, 2007, p. 55).*

També, cada grup haurà de fer una recerca de suports, observant la tipologia de papers, els seus gramatges, les tonalitats i les seves textures sempre viables per a una impressió gràfica posterior. L'experiència d'assaig-error és fonamental, ja que en aquest primer curs encara no es tenen els coneixements suficients d'art final, de manera que les proves i les proves fallides suposaran un camp vast d'aprenentatge per a molts.

Cada grup elaborarà una maqueta-prototip per exercitar la fenedura, la precisió del plec i la ubicació de les pestanyes. Per obtenir un bon resultat, l'alumne/a haurà de ser curós i exigent amb el seu propi treball. El disseny final serà un desplegable de vuit composicions elaborades digitalment. Arquitectura, paisatge, figura, tipografia i retolació configuraran el tema central d'aquest suport promocional. L'esquematització i la síntesi d'aquests entorns i detalls tipogràfics esdevindran fonamentals per a la mirada integradora i, sobretot, necessària que, com a disciplina, el disseny requereix.

## 2.1. Sistematització del procés. Dinàmica de grups i temporització

Per tal de sistematitzar les fases del projecte i establir un cronograma de treball, es parteix d'una planificació de les fases principals que constitueixen el projecte:

1. Exposició del treball: presentació de la proposta. (1 h)
2. Sortida a Girona. (Sessió d'un matí)
3. Treball de grups, que es portarà a terme en les matèries de Tipografia i Dibuix I. Les professores es reuneixen i analitzen cada proposta. (6 h presencials)
4. S'efectua un primer lliurament: definició conceptual de la proposta, esquematització-síntesi i reconeixement tipogràfic (anatomia, estructura, classificació). (1 h)
5. Revisió per part de les dues professores. (1 h)
6. Les dues professores coincideixen en la mateixa aula i exposen la continuïtat-viabilitat dels projectes. (1 h)
7. Treball de grups en les hores de les dues matèries. Definició, desenvolupament i, en cas que calgui, replantejaments. (6 h presencials)
8. Lliurament de la proposta final davant de les dues professores. Exposició oral i memòria. (2 h presencials)
9. Els professors es reuneixen, avaluen i, posteriorment, comenten els treballs als alumnes, amb les valoracions orals pertinents. (1 h presencial)
10. Exposició pública del projecte en espai expositiu de la ciutat. Muntatge expositiu i difusió. (Sessió d'un matí)

## 2.2. Objectius

Estructurem els objectius del projecte en dos grups, uns de caràcter general i d'altres de caràcter més específic, i incidim en els que són més conceptuals i els que són més concrets i tècnics.

## Objectius generals

- Entendre la transversalitat a partir d'una pràctica proposada en dues matèries, Dibuix I i Tipografia i Composició, del primer curs dels Ensenyaments Artístics Superiors de Disseny.
- Saber treballar en equip entenent el procés de treball.
- Entendre el valor estratègic d'una activitat que esdevé projecte articulat i que està degudament sistematitzada per fases.
- Reconèixer l'impacte social que pot tenir un projecte que considera la ciutat com un ens de treball.
- Marcar uns hàbits de treball fonamentals com són l'observació, l'anàlisi conceptual i formal i la disciplina i el rigor de la presentació del projecte. L'assimilació i la consolidació de tots els apartats del procés de treball esdevindran els fonaments d'activitats/projecte que es desenvoluparan en els propers tres cursos del currículum acadèmic de l'alumne/a.

## Objectius específics

- Saber concretar i decidir les composicions de les postals a partir d'un paisatge urbà real amb molta informació.
- Esbossar i elaborar les composicions decidint els valors de la línia, del color i de la composició en si mateixa, tot utilitzant tècniques tradicionals i/o digitals.
- Reconèixer el valor del signe tipogràfic integrat en el recorregut urbà.
- Dinàmica de grup: saber unificar forma i concepte cercant sempre una línia de treball plàstica que aglutini les diversitats expressives.
- Entendre i conèixer la manera de portar a la pràctica i acomplir les diferents fases d'un projecte.
- Portar a terme la maquetació final i la seva impressió amb totes les dificultats i l'exigència que això comporta.
- Reconèixer el valor que tenen el muntatge expositiu i la difusió del projecte.

### 2.3. Continguts procedimentals

A part dels objectius, també tindrem en compte els continguts procedimentals que aquest projecte preveu, que van des de la unitat mínima de reconeixement fins a la comprensió d'una visió integradora del conjunt.

- Formalització del croquis i l'esbós.
- Síntesi i representació.
- Ús de tècniques de la representació (tècniques mixtes).

- Reconeixement i classificació d'estils tipogràfics dels rètols que es trobaran en el recorregut (anatomia de la lletra, família d'estil, família gràfica).
- Composició, suports i maquetació de l'art final.
- Producció final i acabats.
- Muntatge expositiu i difusió.

### 3. RESULTATS, CONCLUSIONS I PERSPECTIVES DE CONTINUÏTAT

Fomentar l'hàbit de l'observació i la mirada atenta envers un paisatge proper és un dels objectius primers del projecte *Una ciutat de postal*. Seguir mirant l'entorn i reconèixer-lo com a font d'informació i redescobrir noves maneres de pensar-lo es pot relacionar amb la cèlebre reflexió amb què Italo Calvino conclou les *Seis propuestas para el próximo milenio*:

*«A lo mejor, por vez primera en el mundo hay un autor que cuenta el agotamiento de todas las historias. Solo que, por agotadas que estén, por poco que quede por contar, todavía se sigue contando» (Calvino, 1988, p. 142).*

Així doncs, *Una ciutat de postal* és un projecte de pensament estratègic, que significa entendre la globalitat més enllà de la pràctica concreta. Un conjunt de postals disposades en acordió, presentades en un *pack* i exposades en un muntatge expositiu a la ciutat mateixa és el resultat visible d'una proposta de projecte transversal.

Tanmateix, el producte final i els resultats obtinguts propicien en l'alumnat una experiència real del procés de disseny, i també s'estableixen dinàmiques i processos que van complementant el currículum acadèmic inicial de l'alumne/a.

L'objectiu de treballar de forma transversal des de les matèries de Dibuix I i Tipografia i Composició fomenta una visió integradora i complementària de les dues disciplines, alhora que posa l'èmfasi en l'activitat interdisciplinària, integradora i global que és el disseny. No obstant això, no descartem la possibilitat d'incloure la matèria de fotografia en un futur, ja que també sumaria en perspectives i continguts. En aquest sentit, és una proposta oberta i flexible que pot continuar creixent i sumant experiències que incideixen en una visió de conjunt i de projecte i no en visions atomitzadores.

Les pràctiques en grup i les activitats de recorregut/itinerari urbà plantejades i treballades en els primers cursos són de gran importància, perquè fomenten les sinergies futures i les accions de col·laboració entre l'alumnat. En aquest sentit, entenem que aquesta pràctica genera unes dinàmiques de treball positives que afavoreixen el treball en equip, indispensable per a projectes de col·laboració futurs de caràcter interdisciplinari.

A més a més, una línia d'actuació futura seria, a llarg termini, dur a terme aquest projecte amb equips de treball formats i integrats per alumnes d'altres campus ESDAP Catalunya, de manera que el plantejament del projecte es pogués extrapolar a altres ciutats i paisatges urbans. En aquest cas, alumnes d'altres centres tindrien la possibilitat de descobrir entorns urbans més desconeguts i allunyats dels seus. Un muntatge expositiu i itinerant pels campus ESDAP o centres culturals propers farien visible el patrimoni –també tipogràfic– que una ciutat ofereix, i que és inacabable si es mira, es pensa i s'explica de manera diferent.



Resultats procés i finals  
(alguns exemples)

## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES DOCUMENTALS

BERGER, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

CALVINO, I. (1988). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.

CHELSEA, D. (1997). *Perspective!*. EUA: Senior Editor.

HOCHULI, J. (2007). *El detalle en la tipografía*. València: Campgràfic.

KANE, J. (2004). *Manual de tipografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

LAPIN (2013). *Barcelona m'inspira*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Cat Publicacions.

PLA, J. (2012). *El quadern gris*. Barcelona: Destino.

SAGAR, F. (2012). *Redescobrint l'Eixample*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Cat Publicacions.

SÁNCHEZ, A. (2001). *Barcelona gràfica*. Barcelona: Gustavo Gili.

VIONNET, C. (2018). *Photo Opportunities*. Suïssa: Corinne Vionnet. Recuperat de <http://www.corinnevionnet.com>

Guillem Ferran<sup>1</sup>

Departamento de Diseño de producto, ESDAP Catalunya, Campus Llotja.

# CASOS DE INNOVACIÓN EN LA MATERIA DE PROYECTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN DISEÑO

## Palabras clave

educación en diseño ✕

proyectos de diseño ✕

escuelas de diseño ✕

educación superior universitaria ✕

innovación educativa ✕

## Keywords

design education ✕ design projects ✕

product design ✕ design schools ✕

higher university education ✕

educational innovation ✕

La materia de proyectos es una pieza central de la Educación Superior en Diseño y cada vez adquirirá más protagonismo en la tendencia integradora que se está practicando en los centros de Educación primaria y secundaria de trabajar las competencias a través del aprendizaje por proyectos.

El artículo se centra en una serie de doce experiencias que se están realizando en los estudios de Educación Superior en Diseño en diferentes centros. Las experiencias han sido escogidas después de hacer un análisis de cómo se desarrolla la materia de proyectos en Educación Superior Universitaria en Diseño de Producto focalizado por su innovación educativa.

El artículo enumera y explica las diferentes experiencias y prácticas educativas de referencia categorizándolas en los tres ámbitos de la innovación, para motivar a crear un espacio de reflexión, una guía o una herramienta de debate que ayude a implementar mejoras y valorar cómo deben aplicarse en los estudios futuros.

The subject matter of projects is a central piece of Higher Education in Design and each time will acquire more prominence in the integrative tendency that is being practiced in primary and secondary education centers to work on competences through project learning.

The article focuses on a series of twelve experiences that are being carried out in Higher Education Studies in Design in different selected centers. The experiences have been chosen after making an analysis of how the subject of projects in Higher Education University in Product Design focuses on its educational innovation.

The article lists and explains the different experiences, reference educational practices categorizing them in the three areas of innovation, to motivate them to create a space for reflection, a guide or a discussion tool that helps to implement improvements and assess how they should be applied in the future studies.

<sup>1</sup>Gferran5@xtec.cat  
www.guillemferran.com



## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es mostrar los resultados de la investigación llevada a cabo en el estudio y análisis de cómo se realiza la materia de proyectos en los estudios superiores de diseño de producto en diferentes escuelas.

Pretende aportar una reflexión acerca de cómo se van introduciendo cambios en los planteamientos, organización y actividades para intentar mejorar las competencias del alumnado con respecto a su formación más profesional y encaminada al mundo laboral.

### 1.1 Antecedentes y contexto

Estamos en unos momentos sociales de cambios constantes que junto con los avances de la neurociencia y las nuevas tecnologías aportan unos conocimientos que hacen que lleguen nuevos aires a la educación en diseño. Esto provoca cambios en las maneras de enseñar y se acentúa más la mirada en los procesos de aprendizaje del alumnado revitalizando y apareciendo planteamientos metodológicos, entre ellos el trabajo por proyectos, el trabajo basado en problemas y el trabajo cooperativo que junto a la incorporación del aprendizaje competencial e interdisciplinar, configuran una cierta renovación que ha ejercido como motor de inspiración con espíritu de innovación.

Etimológicamente, "innovación" proviene del latín tardío y se refiere a "restauración, renovación"; se conocía como el nombre de la acción del verbo innovar, introducido como nuevo, para cambiar, para renovar. Con un significado intransitivo llevar cosas nuevas, en relación a las prácticas establecidas. (Godin, Benoit, 2012)

La innovación educativa es la aplicación planificada y sistemática de una idea que produce un cambio en los procesos, servicios o productos que generan mejoras en los objetivos formativos. Las finalidades básicas de cualquier innovación deben ser mejorar el éxito escolar de todo el alumnado, y promover el esfuerzo de todos para lograr la excelencia educativa y garantizar la equidad.

En la Orden ENS 303/2015 de 21 de septiembre se intenta regular desde el marco institucional el reconocimiento de la innovación pedagógica mediante la consolidación e identificación de buenas prácticas; para ello, se establecen las siguientes modalidades de innovación pedagógica:

- Prácticas educativas de referencia
- Proyectos de innovación pedagógica
- Programas de innovación

Este estudio se centra en la primera de las modalidades, en las prácticas educativas de referencia y en localizar ejemplos de los diferentes ámbitos de la innovación. Estos son metodologías y recursos, en relación con el entorno, con la organización y la gestión. (Departament d'Ensenyament, 2017)

La materia de proyectos de diseño en la escuela pasa por capacitar al alumnado con actitudes emprendedoras a medida que se acerca el trabajo final de estudios y su ingreso en el mundo profesional. Este reto lleva al profesorado a buscar y llevar a la práctica diferentes fórmulas, métodos y estrategias que en cierto modo son nuevas y que pretenden el mayor aprendizaje y desarrollar el máximo de competencias para el alumnado.

## 1.2 Metodología

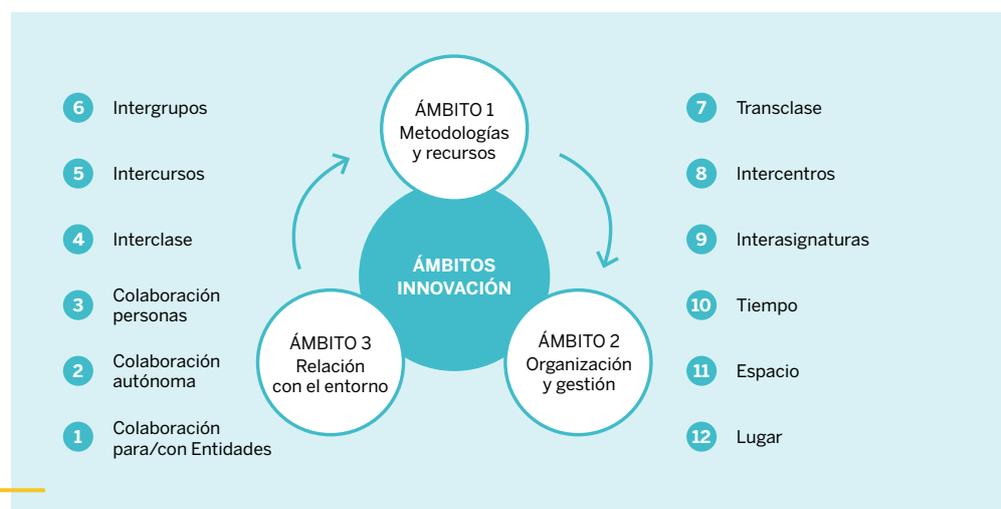
La metodología del estudio de casos ha sido realizada después de unas entrevistas exploratorias a jefes de estudio, coordinadores de la especialidad de producto u objeto, coordinadores de proyectos y profesorado. Se ha realizado un estudio de casos seleccionando 12 ejemplos de prácticas educativas de referencia realizadas dentro de las asignaturas de proyectos de varios centros. Se ha hecho una extracción de datos de las propuestas de carácter exploratorio e histórico según unos indicadores para comprobar, ilustrar o construir una teoría que relacione los ámbitos de la innovación con ejemplos. El estudio de casos tiene potencial para aportar datos cualitativos; un caso es un objeto de estudio que se considera relevante para comprobar, ilustrar o construir una teoría, por su valor intrínseco (Xavier Coller, 2000).

Para la elección de esta muestra se han considerado los siguientes criterios:

- Limitar el estudio a las Enseñanzas Superiores: analizando los estudios con reconocimiento del nivel 2 MECES.
- Límites geográficos: El trabajo se concentra en casos de ESDAP Catalunya, Campus Llotja, pero incluye casos de otros centros.
- Limitaciones en la disciplina: Enseñanzas relacionadas con diseño de producto u objeto.
- Limitaciones cronológicas: El estudio se ha realizado durante el curso 2016-17, incorporando más cursos en la Llotja donde imparto docencia desde 2013.
- Limitaciones centradas en la materia de proyectos.

## 2. CASOS DE INNOVACIÓN

A continuación se muestran prácticas educativas de referencia, iniciativas que se realizan dentro de la materia de proyectos en los centros donde se ha realizado el estudio e investigación. Se exponen una serie de casos seleccionados que en términos generales se centran en un contexto, responden desde una práctica colaborativa y fomentan la autonomía del alumnado.



Esquema de posibilidades de innovación según los ámbitos.

## 2.1 Realizar proyectos de colaboración con entidades

Respecto al contexto, es conocida la práctica de realizar proyectos de colaboración con entidades públicas o privadas. Esto favorece el desarrollo de las actividades en un entorno y contexto real.

Estos proyectos permiten disponer de este contexto analizable, un beneficiario como usuario con características y singularidades propias, colaboraciones con empresas, consideradas como si fueran clientes y proyectos que puedan tener un impacto fuera del marco de la escuela y una funcionalidad además del valor añadido del aprendizaje que hace el alumnado. Un ejercicio real despierta mucho más la motivación y el interés a la vez que despierta unas expectativas por parte del alumno y da visibilidad a la escuela.

En el Departamento de Producto llevamos muchos años colaborando con proyectos comerciales para empresas conociendo la dicotomía que conlleva la realización de esta tarea. El reto está en explorar proyectos con entidades y no tanto en reformular o reinventar la propia entidad. Se ha trabajado en la realización de producto para un catálogo de cliente concreto en muchas ocasiones como puede comprobarse en la siguiente tabla.

Año	Proyectos I	Proyectos II	Proyectos III	Proyectos IV
2012-2013	Colgador para Muebles 114	Bombones Oriol Balaguer	Accesorios para baño	Mando de consola
2013-2014	Manija para BD Barcelona	Pack Sushi Negro-Rojo	Propuesta gastronómica	Interactivo libre
2014-2015	Galán para Santa y Cole	Pack Juego Ajedrez	Juego Ajedrez y Set de Vermut	Usb libre
2015-2016	Colgador para Muebles 114	Display para Sant Aniol	Food design+oficina	Radio libre
2016-2017	Mesita para Kettal	Display con Glovo	Set Hotel	Tensiómetro Mediasana
2017-2018	Espejo para BD Barcelona	Pack para Siemens	Griferías Galindo	Sensor UV Isdin

Enfrentándose a los retos y dilemas expuestos que son principalmente:

- La burocracia: La falta de recursos en procedimientos legales hace que no se realicen los convenios adecuados y se haga su seguimiento una vez finalizado el proyecto académico.
- La falta de sincronización: No siempre se dispone del tiempo necesario para sincronizar el programa académico de la asignatura con el tiempo y la necesidad de la empresa.
- La competencia desleal: Que los proyectos no terminen siendo encargos no remunerados, poniendo en peligro la difícil viabilidad del oficio.

Enunciados realizados en los últimos cursos en diseño de producto.

## 2.2 Realizar proyectos de colaboración autónoma

Este caso favorece que el alumnado se vaya empoderando y ejercite sus actitudes emprendedoras a medida que se acerca el trabajo final de estudios, dando también más grado de libertad y autonomía en la toma de decisiones con relación a los diferentes proyectos. Todo ello es vital para fomentar la búsqueda de oportunidades y también de casos para trabajar.

En la asignatura de proyectos (Proyectos 4, ESDAP Catalunya, Campus Llotja, curso 2013-14) se solicitaba realizar un reloj doméstico para una marca en concreto. En la fase de definición, el alumno tenía que encontrar su empresa. Marc Pons, en una visita a la Feria del Mueble de Milán escogió el fabricante Progetti, ubicado en Italia. Finalizadas todas las entregas de la asignatura y siendo evaluado positivamente con un notable, el alumno se pone en contacto con la empresa que no duda en incluirlo en su catálogo.

Proyecto Uhuhu, Modelo 2400, diseñado por el alumno Marc Pons para Progetti.



## 2.3 Realizar proyectos de colaboración con personas

Fomentar el trabajo cocreativo con diferentes perfiles de usuarios y en situaciones cotidianas. Promover la reparación como forma de pensar y como modelo para el diseño de resolución de problemas con personas. Enseñar a trabajar para, con y entre personas.

En la asignatura que da la especialidad de Grado en Arte y Diseño con mención de Diseño de Objeto y Espacio en la Escuela Massana (Diseño de objeto y espacio, Diego Ramos y Marc Ligos) se lleva trabajando unos años en la plataforma Fixperts. Fixperts es un caso de colaboración del diseño para personas y nos muestra hasta qué nivel de personalización puede actuar el diseño solucionando y ofreciendo una solución para una persona que luego puede ser extrapolable a otros perfiles similares. Fixperts obliga al alumno a colaborar en un grupo de tres personas con un cliente real que es una persona.

Proyecto para Victoria, Coordinado por Diego Ramos y Marc Ligos con los alumnos: Adrià S., Samuel A., Teresa B., Jade de R.



## 2.4 El encargo lo realizan los propios estudiantes entre una misma clase

Enseñar a que el alumno aprenda a cerrar los encargos a través del contrabriefing es una tarea muy difícil debido a que requiere de compromiso y toma de decisiones antes de saber qué hará; en estos casos el alumno aprende, se arriesga y cierra el encargo mucho más si el encargo, en vez de cerrarlo para sí mismo, lo cierra para un compañero.

En la asignatura de Proyectos IV en la escuela ESDAP Catalunya, Campus Llotja, durante el curso 2013-14, donde se solicitaba el diseño de la interfaz de un aparato de radio, los encargos los realizaron los alumnos de un mismo curso, en la clase de proyectos. El briefing que cierra un alumno lo pasa a otro alumno que acaba diseñando el proyecto, y el primer alumno interviene en la evaluación de los resultados del segundo (Proyectos 4. Guillem Ferran y Montse Salcedo, Curso 2015-16). Este mismo ejercicio se ha repetido en el enemigo invisible en la realización de un regalo para Navidad a través de las tecnologías de prototipado rápido (Proyectos 3. Guillem Ferran y Rafel Oliva, Curso 2017-18).

Proyectos realizados entre Yoel Cruz y Katerina Rubio.

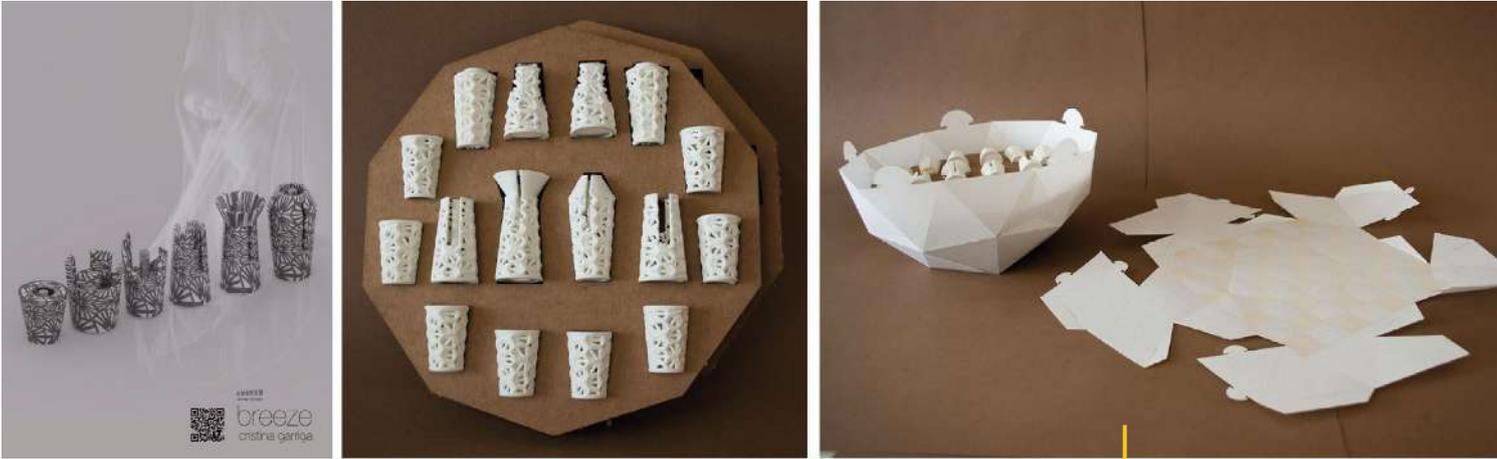


## 2.5 El encargo lo realizan los propios estudiantes entre cursos

Implicar al alumno a controlar encargos entre cursos lo conecta con el proceso de aprendizaje que ya ha realizado y establece relaciones de trabajo entre cursos.

En la asignatura donde se solicitaba realizar un *packaging*, se pidió a los alumnos de Proyectos III que diseñaran un juego de ajedrez realizado en impresión 3D. El grupo de 3º realizó la delimitación del encargo para el grupo de 2º, haciendo que los alumnos de 2º colaboren con los de 3º, dejando a los alumnos de 3º que interpreten el rol de clientes. (Proyectos 2, ESDAP Catalunya, Campus Llotja. Ricard Melet y Judit Gabriel, Curso 2014-15).

Los retos están en conseguir que los alumnos mantengan una relación entre cursos ya que tienen horarios diferentes, propiciar la comunicación y hacer que los alumnos de un curso superior actúen como tutores de un curso inferior.



Proyectos realizados entre Cristina Garriga y Laura Perdomo

## 2.6 Proponer un solo proyecto a varios cursos

Un mismo proyecto para los diferentes cursos, con un solo reto o problema. Hacer trabajar a los alumnos de dos cursos, 2º y 3º con una misma temática con diferentes niveles de dificultad y permitir que construyan grupos intergeneracionales.

En el ejemplo realizado en la Escuela Eina (Proyectos 2 y 4, Eina, Francesc Crous y Javier Nieto, curso 2016-17) el alumno debía seleccionar un ámbito de la tienda de Decathlon y diseñar un producto. El reto lo tenían 2º y 3º y hubo proyectos que se desarrollaron en grupos formados entre ambos cursos. Cada alumno era evaluado según su nivel educativo.

Introducció a la Tècnica del Disseny i de l'Art	Projecte 1	Projecte 2 - Comunicació de marca	Tècnica de l'Art de Graó
Tècnica aplicada al disseny	Projecte 1 - Concepte i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 2 - Interiors 1	
Introducció a la història del Disseny i de l'Art	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 3 - Proposta de desenvolupament de marca	
Introducció al projecte de disseny	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 4 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Recerca bibliogràfica per al disseny	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 5 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Taller de ideació	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 6 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Realització de projectes de disseny	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 7 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Màquines i Prototips	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 8 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 2	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 9 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 3 - Disseny de l'interior i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 10 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 4 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 11 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 5 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 12 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 6 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 13 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 7 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 14 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 8 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 15 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 9 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 16 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	
Projecte 10 - Disseny i desenvolupament del producte	Projecte 1 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	Projecte 17 - Disseny i desenvolupament del producte. El concepte i desenvolupament del producte.	

Proyectos realizados por Berta Rovira, Marta Pardina y Laura Panchaud. (2º y 3º de Eina)

## 2.7 Un solo proyecto entre toda la clase

El trabajo cooperativo en grupo requiere de la toma de decisiones continua y constante, así como la replanificación y reorganización a medida que quiere finalizarse el proyecto.

En la asignatura de Proyectos de especialidad en Mobiliario (ESDAP Catalunya, Campus Llotja, Guillem Ferran, curso 2017-18) se realizó un solo proyecto en toda la clase. Esta debía crear una empresa editora que distribuyera mobiliario de autor.

Diseñar, planificar y construir entre todos los alumnos, aspectos de representación, de comercialización y de difusión. La actividad constaba en segmentar el problema y generar subtarefas que se debían coordinar a través del semestre en que cada alumno o grupo de alumnos se centraba en una parte del proyecto, realizando un trabajo cooperativo y con la posibilidad de que el alumnado tome unos roles en función de sus habilidades o que sea el propio profesorado el que los defina. El trabajo cooperativo en grupo requiere la toma de decisiones continua y constante, replanificar y reorganizar a medida que se finaliza el proyecto. Los resultados son visibles en una página web y se realiza una exposición.



Bside es una editora de mobiliario creada entre Laia Aliaga, Eva Castany, Urgell Farran, Raphaël Fassotte, Sergi Ferrari, Raul García, Anete Juhari, Edgar Monzonis, Judit Núñez, Ramón Pujol, Noemie Pittie, Henrique Santos y Ferran Solé y Guillem Ferran.

## 2.8 Un solo proyecto realizado entre dos escuelas

El trabajo cooperativo a distancia requiere de retos como la sincronización horaria, el idioma y saber tomar decisiones de forma telemática.

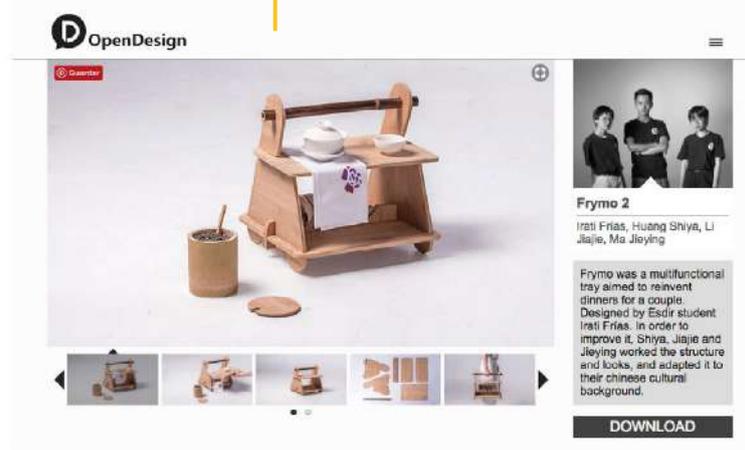
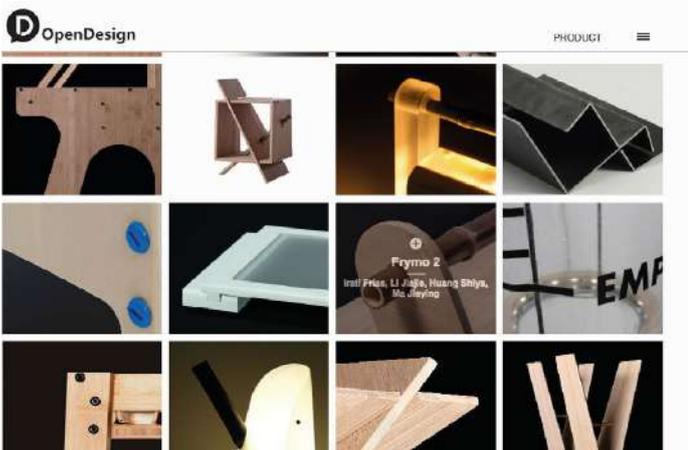
Dentro de la asignatura de proyectos 5 (Emdir, Beatriz Fernández y Enrique Aparisi, curso 2017-18) se codiseña con estudiantes de Emdir y estudiantes de la escuela la Art & Design School de la Guangdong University of Technology en Guangzhou, China.

Los alumnos de 4º curso de Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño, especialidad de Producto; y de Maquetas y Prototipos en 2º curso de Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño, especialidad de Producto. Los resultados pueden verse en una página web: Download open Design.

El trabajo cooperativo a distancia requiere de retos como la sincronización horaria, el idioma y saber tomar decisiones a distancia.



Proyecto Open Design en la Escuela GDUT en China con Enrique Aparisi y Beatriz Fernández. Trabajos de los alumnos Irati Frías, Huang Shiya, Li Jiajie, Ma Jieying



## 2.9 Realizar una actividad entre varias asignaturas

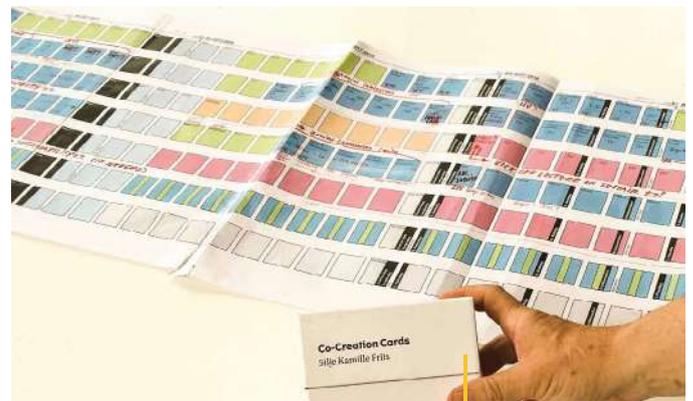
En el norte de Europa, es común que los centros planifiquen el trabajo del alumno con menor intensidad, especializándose en ejercicios más transversales. Hay una tendencia que es la colaboración entre asignaturas en la realización de una actividad de forma compartida.

Profesores de primer curso de Diseño de Producto de la EASD València (Grupo DPIAM, Maria Navarro de Proyectos Básicos y José Ramón Andújar de Espacio y Volumen, curso 2016-2017) han desarrollado propuestas de mobiliario urbano para el Festival Zedre, Art Mural i Cultura Urbana de forma colaborativa entre dos asignaturas. Los veinte alumnos han trabajado en grupos y han aprendido las herramientas de investigación y de la metodología de Design thinking que les han permitido entender las necesidades del barrio y dar soluciones creativas desde Proyectos, y han trabajado la intervención en el espacio público desde Volumen.

La coordinación entre ambas asignaturas y la dirección conjunta entre ambos profesores han sido factores clave para que el alumno aprenda a asociar los conocimientos adquiridos en la resolución del proyecto.

## 2.10 Realizar una actividad a la semana

En el norte de Europa, es común que los centros planifiquen el trabajo del alumno con menor intensidad, especializándose en ejercicios más transversales que se trabajan de forma autónoma en el centro. Por ejemplo, en la Escuela de Kolding podemos observar el programa del Grado y del Máster, donde cada semana se trabaja una sola actividad, un solo ejercicio, contenido y competencia, reduciendo la diversidad de asignaturas y reforzando el trabajo de investigación más personal.



Calendario Programa escuela de la Design School Kolding. Dinamarca.

Otro concepto muy importante es el empoderamiento y el hecho de que el alumno desarrolle competencias autónomas; para eso se proponen 2 casos de trabajo:

## 2.11 Dar a los alumnos un espacio de trabajo

En el norte de Europa, es común que los centros ofrezcan un espacio de trabajo al alumnado en la escuela. Estas zonas de trabajo son una mesa, con una silla y un espacio de división, donde el alumno puede trabajar de forma autónoma en la escuela, dejar su material, sus prototipos y aprovechar tanto las horas presenciales como no presenciales para desarrollar su proyecto o actividades.

Al mismo tiempo, también puede ayudar a poder trabajar en grupo y tener un pequeño estudio o un espacio de trabajo que propicia la colaboración entre alumnos. Existen zonas de trabajo en muchas escuelas, como la Royal College de Londres.



Workzone en la Escuela Kolding Design School, Dinamarca.

## 2.12 Trabajar en un lugar o contexto diferente

Diferentes centros están realizando prácticas de aprendizaje en un contexto específico. Normalmente esto implica juntar varias disciplinas o estudios.

Un ejemplo es el Programa de Estudios Internacional de la Universidad Javeriana de Bogotá. El programa es de la Facultad de Arquitectura y Diseño Industrial, no es un curso de intercambio. Los estudiantes reciben 9 créditos. La experiencia consiste en que los estudiantes viajan a España durante 3 semanas; de estas, 2 están en Barcelona y 1 en Madrid donde realizan diferentes actividades formativas de Workshops, conferencias, visitas a estudios y visitas a museos, centros culturales y turísticos.



PEI en Barcelona, Junio 2017.

En España, el Elisava Base Camp es un taller que se sitúa en los créditos de Aula Abierta, como otras actividades de formación. Coordinado por Xavier Mora y Stefano Colli, el alumno realiza una experiencia de convivencia en la Escuela de Cerámica de la Bisbal de l'Empordà.

El taller incluye actividades de contacto con el territorio, actividades de trabajo en equipo, visitas a talleres de artesanos y visitas a espacios culturales y de interés histórico. Se desarrollan diferentes talleres con artesanos y un diseñador tutor, en la última edición se trabajó la cerámica, el corcho, las fibras naturales y el vidrio.

El taller dura una semana, el alumno obtiene 4 créditos y tiene que trabajar de forma interdisciplinar entre alumnos de varias especialidades y carreras: del Grado en Diseño y del Grado en Ingeniería de Diseño Industrial. Suelen exponerse los trabajos el sábado, generalmente propuestas de productos, aunque a veces se quedan en experimentos o muestras de posibilidades de cómo trabajar el material.

## 3. CONCLUSIONES

Desde un punto de vista de la innovación pedagógica estos 12 casos presentados, intentan orientarse a finalidades explícitas y medibles considerándose que están implícitas dentro de los tres ámbitos planteados por el "Departament d'Ensenyament" relacionados con la metodología, la organización y la relación con el entorno, que conducen a una mejora y pueden ser transferibles a diferentes centros educativos.

En todos ellos se muestra una búsqueda de la renovación, de la originalidad tanto en el planteamiento del problema como en la organización de la clase dentro o fuera del aula, centrado especialmente en contextos lo más reales posibles.

Los retos son plantear un aumento de libertad al estudiante, lo que parece conseguirse en cursos más maduros, realizando ejercicios cerrados en primer curso y dando flexibilidad a tercero y cuarto curso. Flexibilidad y libertad en cuanto a la toma de decisiones tanto sobre el tema del proyecto, de su contexto, de su colaboración y su organización.

Si los ejercicios que se plantean tienen poco significado e interés por el alumnado, a veces el rol del profesor excede en su trabajo y ello conlleva una falta de creatividad, de esfuerzo y de búsqueda de soluciones por parte del alumnado que no ayuda a la superación y al empoderamiento.

La integración pasa por agrupar el máximo de asignaturas bajo el concepto práctico de un proyecto que puede subdividirse en tareas más o menos complejas y mediante un solo ejercicio poder ejercitar el máximo número de competencias que son evaluadas por diferentes profesores.

La eficiencia pasaría por diseñar unas actividades y unos programas que permitiesen con el menor tiempo conseguir las máximas competencias y aprender los conceptos necesarios para introducirse en una profesión.

La innovación debe centrarse en mejorar los objetivos formativos, fomentar ejercicios de colaboración "interclase" entre la clase, "intercursos" entre diferentes cursos y "intercentros" entre diferentes escuelas ayuda a desarrollar la actitud colaborativa.

Es necesario replantearse el concepto de trabajo en el aula entre las horas presenciales y las no presenciales, habilitar espacios de trabajo en la escuela y realizar visitas o estancias en sitios diferentes al espacio común de trabajo o aprendizaje.

Al final falta un aumento de riesgo y creatividad en las prácticas docentes para experimentar nuevos ejercicios y determinar si cumplen con los objetivos del aprendizaje para el alumnado o son solo experimentos originales y creativos con los que publicar este artículo.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

COLLER, X. (2005). *Estudio de casos*. Colección Cuadernos Metodológicos, nº30. Madrid: CIS. Centro de investigaciones sociológicas.

Departament d'Ensenyament (2017). *Marc de la innovació pedagògica a Catalunya*.

Generalitat de Catalunya. Descargado de: <http://xtec.gencat.cat/ca/innovacio/>

Elisava Base Camp (2017). Descargado: <http://www.elisava.net/es/centro/noticias/nueva-edicion-elisava-base-camp-la-bisbal>

FERRAN G. (2017). *Educación Superior Universitaria en diseño de producto en Cataluña*. (Noviembre 2017) Revista Gráfica: Universidad Autónoma de Barcelona.

FERRAN G. (2017). *Contactar l'escola amb el món real*. VIII Fòrum Internacional d'Innovació i Creativitat (Febrero 2017) Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

GODIN, B. (2014). *Innovation and Creativity: A Slogan, Nothing but a Slogan*. - (2012). *Innovation: The History of a Category*.

PEI (Programa de Estudios Internacional) Universidad Javeriana de Bogotá (2016). ([www.peilab.wixsite.com/peilab](http://www.peilab.wixsite.com/peilab))

Download Open Design (2018). Emdir la Rioja y GDUT Guangzhou de China. (<http://www.downloadopendesign.com/>)

BSIDE (2018). Editora realizada por alumnos de ESDAP Llotja (<https://barcelonabside.wixsite.com/bsidedsgn>) y (<https://www.instagram.com/bsidedsgn/>).

Marcel·lí Gutiérrez Arumí

Departament de disseny gràfic, ESDAP Catalunya, Campus Vic

# ALTER EGO

## Paraules clau

fotografia x instagram x  
àlter ego x identitat x

## Keywords

photography x instagram x  
alter ego x identity x

*Alter ego* és un projecte que treballa la identitat a Internet. S'ha fet al segon curs de l'ESDAP Catalunya a la seu a Vic, en l'assignatura d'Imatge digital II, durant el primer semestre del curs 2017-2018. El treball es formalitza en un compte a la xarxa social Instagram.

L'individu és un ésser únic i, com a tal, la seva personalitat li dona com a característica el fet de ser diferent dels altres. La personalitat és la mescla dels trets físics, genètics i socials que reuneix un individu. Tanmateix, aquesta personalitat pot canviar al llarg de la vida per influència de la manera de pensar i de la seva conducta.

La identitat es configura amb les preguntes «Qui soc jo», «Qui vull ser jo», «Qui he de ser jo?». De vegades, aquestes són preguntes difícils de respondre, i encara més de fer efectiva aquesta resposta si s'han de fer canvis en la personalitat.

A les xarxes socials, aquestes preguntes són més fàcils de formular. La imatge és el mitjà pel qual es pot decidir quina part de la realitat es vol mostrar a Internet. Els usuaris de les xarxes socials ho saben i per això sempre mostren les seves virtuts, i per contra amaguen els seus defectes. A cada xarxa social hi ha una gran selecció de filtres que fan que la fotografia escollida es mostri de la manera més bella possible. Podem dir, doncs, que en realitat les xarxes socials són plenes d'*alter egos*, de mitges realitats.

Per definició, un *alter ego* és un altre «jo». Aquest projecte permet realitzar-lo d'una manera pensada, a partir d'una introspecció personal i decidint si el que es vol crear és una exageració d'una part de la personalitat o, al contrari, una versió antagònica.

*Alter ego* is a project that focuses on identity on internet. It was run in year two of ESDAP Catalonia at the Vic site, in the subject Digital Image II, during the first half of the 2017-2018 academic year. The work was formalised in an account on the social network Instagram.

An individual is a unique being and as such has a personality that differentiates him or her from others. Personality is a mixture of an individual's physical, genetic and social characteristics. It may change during life on account of how the individual thinks and/or behaves.

Identity is formulated through the questions "Who am I?", "Who do I want to be?", "Who should I be?" These questions are sometimes difficult to answer and even harder to act upon if one wishes to make changes to one's personality.

These questions are easily raised on the social networks. Image is a medium with which it is possible to decide which part of reality to show on internet. Social network users are well aware of this and therefore always display their virtues rather than their defects. Each social network has a large selection of filters to show the chosen photo as beautifully as possible. The social networks are therefore full of alter egos and of half realities.

An alter ego, by definition, is another "self". In this project it is possible to think out the design this alter ego on the basis of personal introspection and to decide whether the alter ego one wishes to create is an exaggeration of a part of personality or whether it is an opposite version.



## 1. INTRODUCCIÓ

*Alter ego* és un experiment en el món de la docència per entendre com ha canviat la identitat. Ara ja no només hi ha una *identitat real*, sinó que també hi ha una *identitat virtual*. Com s'ha de gestionar aquesta identitat virtual? De moment no hi ha una resposta concreta a aquesta pregunta.

El món de la fotografia ha canviat radicalment des del seu naixement fins avui. Des de la tecnologia emprada per fer la primera fotografia de Nicéphore Niépce, *Vista des de la finestra a Le Gras*, el 1826, fins a l'última campanya de l'iPhone X, el 2018.

Les característiques de la fotografia digital i la fotografia analògica són diferents. La principal són els costos de la reproducció de la imatge. En l'analògica s'ha de revelar amb paper físic per veure la imatge; en l'altra, no. Això fa que la quantitat d'imatges digitals que circulen per la xarxa siguin incontrolables i no es puguin absorbir.

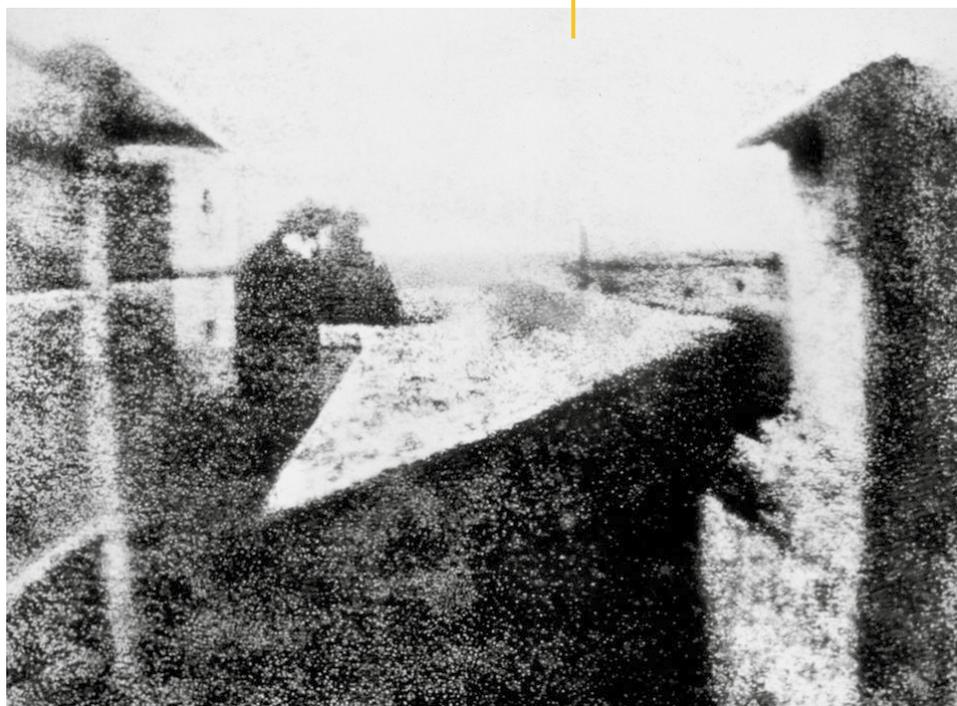
Junt amb aquest canvi substancial de la tecnologia, també hi ha un canvi en la societat. A la societat hiperconnectada hi ha tres factors clau: les xarxes socials, la telefonia mòbil i Internet. Aquests factors fan que la imatge tingui un poder molt gran en la nostra societat.

El projecte *Alter ego* neix amb la idea de donar eines per generar una identitat inventada per a l'alter ego digital. La construcció d'aquesta identitat és el resultat d'aquest projecte.

En el futur professional, els dissenyadors gràfics hauran de gestionar les marques de les empreses o entitats que vulguin els seus serveis. Una marca ha de tenir identitat per sobreviure en aquest món consumista.

Les empreses neixen sense identitat. Els dissenyadors gràfics, juntament amb els clients, defineixen quina serà la identitat de la marca. Començant per la formalització de la marca, pel tipus de publicitat que es farà del producte i, no cal dir-ho, pel producte en si. La marca, la publicitat, el producte i el consumidor construiran la identitat de la marca. Sense aquests elements, una marca no té futur i està abocada a la ruïna. Un discurs de marca, una història i la capacitat d'arribar al consumidor final significaran la supervivència de l'empresa, en un món cada cop més hiperconnectat. La identitat és una història que s'ha de fer creïble a través de la repetició exhaustiva dels trets de la marca. De fet, la paraula *identitat* significa la qualitat de ser idèntic. La repetició d'un discurs és allò que crea la identitat, en el món real i també en el món digital.

Nicéphore Niépce. Vista des de la finestra a Le Gras. 1826



Captura de pantalla de l'anunci iPhone X. 2018

Els *selfis* són la part estrella de la construcció del «jo» digital, però no només els *selfis*, sinó també tot el discurs que anem construint i el rastre que deixem a Internet mitjançant les diferents xarxes socials. L'autoafirmació i l'espontaneïtat fan que la proliferació d'imatges sigui infinita.

El projecte és, en primer lloc, una reflexió que l'alumne fa d'un mateix, de manera subjectiva, una introspecció molt personal, per adonar-se de les virtuts i també dels defectes que té. Una mirada interior i, sobretot, una reflexió posterior.

Aquest projecte dona la possibilitat de crear un altre «jo» a les xarxes, una inversió. Potser allò que hom voldria ser, potser allò que hom odia. Es pot emfatitzar una part de la pròpia personalitat o fer tot el contrari. En el desenvolupament del projecte només hi ha una norma: ser coherent amb la comunicació visual, a partir de la fotografia digital. Es tracta de fer una història creïble a Instagram. Els *likes* no importen, en aquest projecte.

*Alter ego* és un experiment en el món de la docència per entendre com ha canviat la identitat a través de les xarxes. La realitat hipermoderna i hiperconnectada del consum. Un alter ego de la construcció d'una mentida, d'un *fake*.

Entenem aquesta construcció de la creació d'un alter ego, una identitat nova, com un joc. L'acceptació social a les xarxes passa pels *likes*. Aquests *likes* van lligats a la popularitat de l'individu dins el col·lectiu social. Per tant, és una reivindicació del «jo». Podem constatar que a la gent li agrada que li expliquin històries. Històries que siguin belles, espectaculars, increïbles, fosques, sexis, autèntiques, intel·ligents, humorístiques i emocionants.

Tres exemples d'històries a Instagram:

Celeste Barber

Lil Miquela

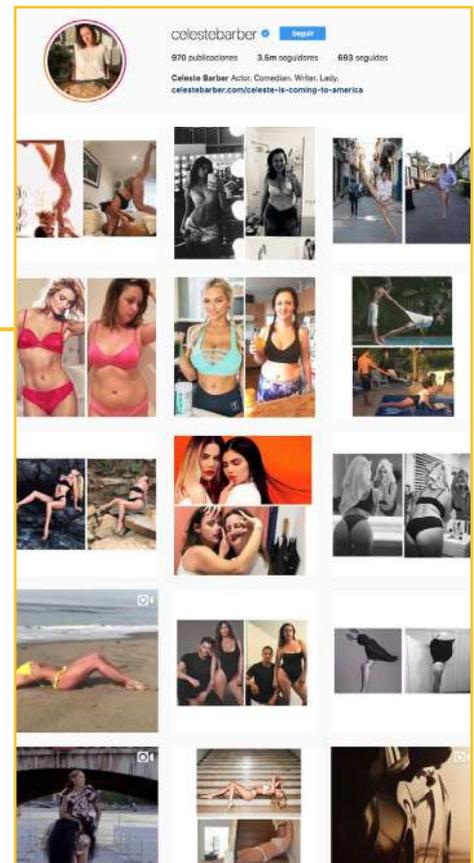
Amanda Smith

## 1.1 Celeste Barber

És una actriu, comediant i escriptora que fa paròdies de les *celebrities* d'Instagram. Té 4 M (milions) de seguidors (14.06.2018).



Captura de pantalla del perfil de  
@celestebarber

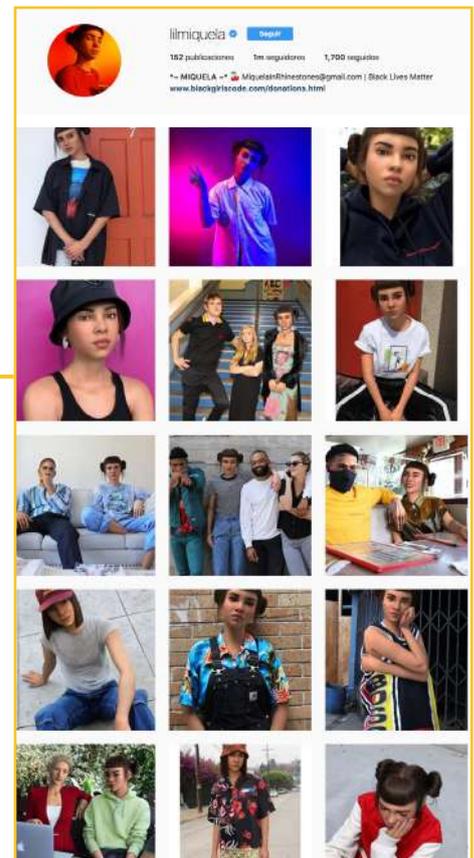


## 1.2 Lil Miquela

És una persona virtual en el món real. 1.2M de seguidors (14.06.2018).



Captura de pantalla del perfil de  
@lilmiquela

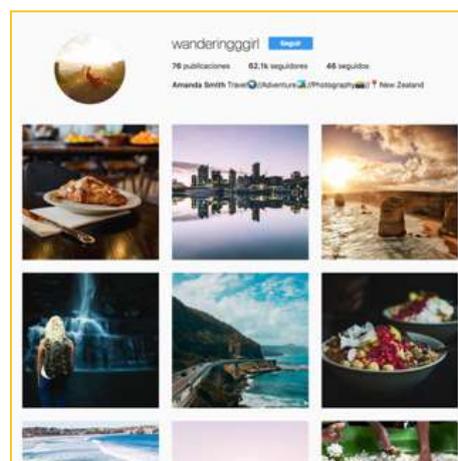


### 1.3 Amanda Smith

Compte d'Instagram elaborat amb *free stock photos*. Té 64,3 K (64.300) seguidors (14.06.2018).

 @wanderinggirl

Captura de pantalla del perfil de  
[@wanderinggirl](#)



Tres exemples seleccionats entre alumnes de l'ESDAP Catalunya, seu de Vic. Curs 2017-2018:

Joana Amorós

Adrián Cañas

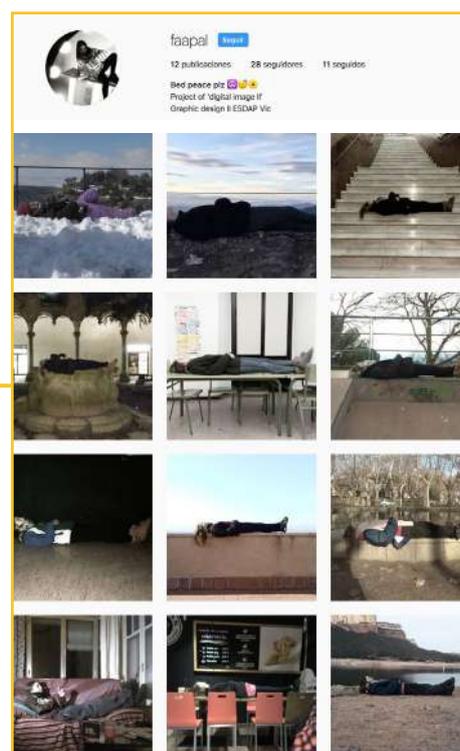
Anna Reche

### 2.1 Joana Amorós – Alter ego: Faapal

Una persona a la qual tot li fa mandra.

 @faapal

Captura de pantalla del perfil de  
[@faapal](#)



## 1.1 Celeste Bar2.2 Adrián Cañas – Alter ego: Rainbow Ighorer

Color lover.

 @rainbowighor

Captura de pantalla del perfil de  
@rainbowighor



## 2.3 Anna Reche – Alter ego: Anna Reche

Arquitecta, hipermeticulosa i ordenada.

 @an.reche.fi

Captura de pantalla del perfil de  
@an.reche.fi



## BIBLIOGRAFIA I REFERÈNCIES

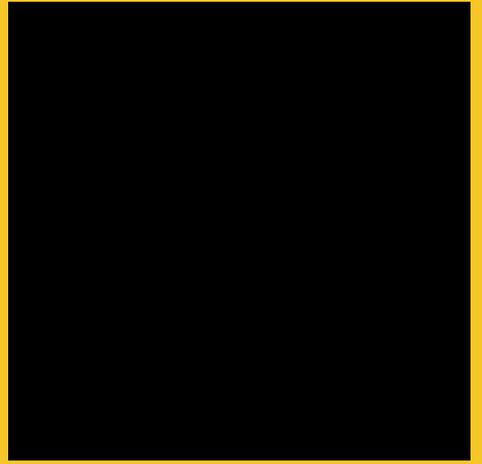
FONTCUBERTA, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

FONTCUBERTA, J. (2015). *El beso de Judas*. Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gili.

Wikipedia.org (2018). [https://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_most-followed\\_Instagram\\_accounts](https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most-followed_Instagram_accounts)

---

**ESDAP** Escola Superior de Disseny  
i d'Arts Plàstiques de Catalunya  
**Catalunya**



**esdap.cat**