



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Disseny, pedagogia i transformació social: consciència i dissidència en el desenvolupament de dos projectes que problematitzen el disseny d'identitats

Anna Majó i Rossell



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Disseny, pedagogia i transformació social: consciència i dissidència en el desenvolupament de dos projectes que problematitzen el disseny d'identitats

Anna Majó i Rossell



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Disseny, pedagogia i transformació social:
consciència i dissidència en el
desenvolupament de dos projectes
que problematitzen el disseny d'identitats

Doctoranda
Anna Majó i Rossell

Directors
Dr. Fernando Hernández-Hernández
Dr. Octavi Rofes Barón

Programa de doctorat
Arts i educació
Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Resum

L'àmbit temàtic d'aquesta tesi es construeix entorn de la capacitat de transformació del disseny. La investigació es desenvolupa basant-se en dos supòsits que parteixen de la consideració d'aquesta capacitat de transformació com un dels trets essencials del disseny i que, per la seva naturalesa singular, es diferencia de les formes de transformació pròpies d'altres camps com el de l'art, el de l'economia o el de la tecnologia. Identificar els trets propis de la naturalesa transformativa del disseny centra, doncs, l'interès vehicular d'aquesta investigació. Per a assolir aquest interès s'exploren les relacions que s'estableixen entre el disseny i la pedagogia, dues àrees de coneixement aparentment allunyades entre elles. L'aproximació a aquestes relacions s'ha dut a terme a partir de la formulació d'un qüestionament essencial que proposa debatre l'existència d'un espai compartit entre el disseny i la pedagogia que pugui ser especialment eficaç per tal d'actuar com a motor en la creació d'accions. Aquestes accions han de treballar per a una transformació que contribueixi a generar formes de vida sostenibles per a tothom. Per a respondre el qüestionament plantejat ha estat imprescindible l'elaboració d'un marc de treball que recull alhora pensament i acció. La part de pensament d'aquest marc de treball ha estat elaborada a partir de les idees d'autors principalment provinents del camp del disseny, de la pedagogia, de la filosofia i de l'antropologia. La part d'acció ha estat duta a terme a partir de la realització de dos projectes col·laboratius.

Abstract

The thematic scope of this thesis is built around design's transforming capacity. Its research is developed on the basis of two assumptions which stem from considering this transforming capacity one of design's essential features and that due to its unique nature it differs from those transforming means typical of other fields such as art, economics or technology. Identifying the specific features of design's transforming character is therefore the focus of this research. In order to achieve this purpose, the relationships that take place between design and pedagogy –two areas of knowledge seemingly distant from each other– are explored. The approach to these relationships has been carried out beginning with the formulation of an essential question which proposes to discuss the existence of a common space shared by both design and pedagogy that can be especially effective when acting as a driving force behind the causation of actions. Such actions must work to achieve a transformation that contributes to generating sustainable ways of living for everyone. In order to answer the question raised here, it has been essential to elaborate a framework that includes both thought and action. The thinking portion of such framework has been elaborated from the ideas of authors belonging mainly to the fields of design, pedagogy, philosophy and anthropology. The action portion has been carried out through the execution of two collaborative projects.

Per a en Joan, en Josep i l'Aniol.

Agraïments

M'és impossible d'imaginar elaborar una tesi durant pràcticament set anys, amb la intensitat i l'esforç sostingut que això suposa, sense les persones que m'hi han acompanyat. Cada una d'elles fent –o no fent–, dient –o no dient– el que calia a cada moment per tal que jo pogués arribar on m'havia proposat. Algunes d'aquestes persones estan amb mi des del començament i, per sort, ara que ja he acabat, segueixen al meu costat; i d'altres, han anat apareixent durant el camí i espero que segueixin ben a prop meu.

Agraeixo l'atenció, la constància i el rigor que han tingut l'Octavi i el Fernando dirigint la meva tesi.

Agraeixo a l'Yves Zimmerann haver-me mostrat i demostrat la profunditat del disseny. Aquesta tesi està maquetada fent servir les tipografies Meridien i Frutiger com un petit homenatge cap a ell i el disseny suís.

Agraeixo la dedicació, la cura, el temps, la paciència i el respecte que m'han regalat la meva mare, el meu pare, en Josep Lluís, la Clara, en Marc, la Miren, l'Unai, la Mariona, l'Ander, la Maria, en Dani, la Montse, en Jordi, en Marcel, en Xavi, la Rocío, la Mariona, l'Alexandra, l'Alba, la Gemma, la Lluc, la Violeta, la Berta, l'Oriol, el Javi, l'Anna, la Judit, la Raquel, la Cristina, el Rubèn, la Judit, el Salva, el Miguel i la Mercè.

Agraeixo a tots els estudiants que he tingut a Eina durant els darrers quatre anys, que m'hagin ajudat a crear les intuïcions que m'han anat guiant en tot aquest procés.

Agraeixo a la Teresa, a la Ita, al Toni, a la Raquel, al Juan Ma, a la Beni, al Pere, a la Carmina, a la Laura, a la Marta i a la Joana que confiessin cegament en aquestes meves intuïcions.

Agraeixo també a en Jordi la delicadesa en imprimir aquesta tesi.

I llegeixo aquest poema de l'Enric Cassasses, pensant en tots vosaltres:

No haver-te conegut
seria terrible.
Però terrible terrible.
I no ho sabria.
A sobre, no ho sabria.

Índex

Introducció

- 1. Tema 14
- 2. Objectius 16
- 3. Procediment 18
 - 3.1 Àmbit temporal 18
 - 3.2 Posicionament 21
 - 3.3 Mètodes i metodologies 22
- 4. Estructura 24

Part 1 Disseny, pedagogia i transformació social

Primer supòsit 28

- 1. Establiment i articulació dels trets essencials del disseny 30
 - 1.1 La força del sector econòmic 33
 - 1.2 La força del règim estètic 35
 - 1.3 La força de la transformació. Disseny social: estat de la qüestió i recorregut cronològic 39
 - 1.3.1 Estat de la qüestió 42
 - 1.3.2 WW cronològic 55
 - 1.4 Aproximació particular al disseny social: entre el disseny conscient i el disseny dissident 109
- 2. Del disseny artesanal al disseny com una intel·ligència 118
 - 2.1 Gir 120
 - 2.2 El disseny entès com una disciplina 122
 - 2.3 El disseny en l'educació generalista 126
 - 2.4 El disseny com una intel·ligència 129

Segon supòsit 136

- 1. Doble triangulació: motivacions i resistències 138
- 2. Constructe disseny-pedagogia 142
 - 2.1 Pedagogies radicals 143
 - 2.2 Pedagogia de l'esdeveniment 155

Part 2 Consciència i dissidència en el desenvolupament de dos projectes que problematitzen el disseny d'identitats

- 1. Introducció 168
- 2. Narracions que descriuen 172
 - 2.1. Projecte 1: Actualització del Projecte Educatiu de Centre del CEIP Dovella. Investigacions i narracions visuals de la vida d'escola, a través d'un procés col·laboratiu de disseny 172
 - 2.2. Projecte 2: Adaw / Llum: construint futurs a través d'un procés de disseny social 179
- 3. Narracions que exploren 184
 - 3.1. Disseny d'identitats 186
 - 3.2. Col·lectivitat 266
 - 3.2.1 Per què col·laborar? 266
 - 3.2.2 Com agrupar-se? 273
 - 3.2.3 Amb qui i com col·laborar? 282
 - 3.2.4 Codisseny 288
 - 3.3. Fet pedagògic 311
 - 3.3.1. Pràctiques insituents, col·lectives i culturals 312
 - 3.3.2. Esdeveniment 315
 - 3.3.3. Trobades col·laboratives 318
 - 3.3.4. Creació de prototips 321
- 4. Proposta de fet pedagògic particular del constructe disseny-pedagogia 350

Conclusions 354

Bibliografia 358

Introducció

1. Tema	14
2. Objectius	16
3. Procediment	18
3.1 Àmbit temporal	18
3.2 Posicionament	21
3.3 Mètodes i metodologies	22
4. Estructura	24

1. Tema

El tema d'aquesta investigació de tesi doctoral és la capacitat de transformació social del disseny. Els supòsits inicials que desenvoluparé parteixen de la consideració d'aquesta capacitat com un dels trets essencials del disseny. Per la seva naturalesa singular, el disseny es diferencia de les formes de transformació social pròpies d'altres camps com per exemple l'art, l'economia o la tecnologia.

Identificar els trets propis de la naturalesa transformativa social del disseny centrarà, doncs, l'interès vehicular de la investigació.

El primer supòsit d'aquesta tesi consisteix en el fet que el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny es deu a la proximitat i articulació amb dos dels seus altres trets essencials: el règim estètic i el sector econòmic. La relació entre aquests tres àmbits de manifestació del disseny no és harmònica, ni estable, sinó que és el resultat de les tensions i friccions que es produeixen entre els pols transformatiu, estètic i econòmic. Com a conseqüència d'aquest primer supòsit, considero que la confluència en el disseny de tres àmbits en tensió, amb objectius sovint incompatibles, està a l'origen del que s'ha considerat una forma específica d'intel·ligència: el pensament en disseny, més conegut amb el terme anglès *design thinking*.

L'establiment d'aquest supòsit es basa en l'experiència que vaig acumulant tant des del meu recorregut acadèmic com des del professional aplicat.

El segon supòsit és considerar que la capacitat transformativa del disseny està en relació amb un quart àmbit, aparentment allunyat, com és la pedagogia.

La proposta de relació entre disseny i pedagogia es fonamenta en dos projectes basats en la pràctica a través del disseny, que he dut a terme en el marc d'aquesta investigació. I és com a resultat d'aquests projectes, que plantejo la següent pregunta essencial:

Existeix un espai compartit entre el disseny i la pedagogia, que, tot i no haver estat encara prou explorat, pot ser especialment eficaç per actuar com a motor en la creació d'accions que treballin per a la transformació social i per tant, per a generar formes de vida sostenibles? I si existeix, quines característiques l'afavoreixen?

2. Objectius

1. Identificar, des del disseny, les condicions que afavoreixen la transformació social.
2. Proposar una concepció del disseny centrada a afavorir la transformació social.
3. Discutir, des del disseny, els principis de les pedagogies radicals, de la pedagogia de l'esdeveniment i de la creació de prototips.
4. Crear un marc de treball i d'acció conjunt entre disseny i pedagogia, orientat a la transformació social.

3. Procediment

3.1 Àmbit temporal

Prenc d'àmbit temporal per a la investigació la crisi econòmica i la severa inestabilitat social que afecta, des de 2007, els països industrialitzats, a nivell mundial; aquesta situació es veu actualment agreujada i globalitzada per la crisi derivada de la COVID-19. Aquest doncs, el considero un moment en què la transformació és un aspecte prioritari per a evolucionar cap a realitats, almenys, més sostenibles.

Segons el Banco de España (2012), la crisi iniciada el 2007 és una crisi singular per la seva intensitat, complexitat i les moltes dificultats que presenta a l'hora de poder ser superada. En concret a l'Estat Espanyol ha estat, i està sent, d'una profunditat i durada superiors a les dels episodis anteriors de mitjans de la dècada del 70 i començaments de la del 90 del segle passat. El boom immobiliari, l'excés d'endeutament i la pèrdua de competitivitat presents de manera desequilibrada en l'etapa d'alt creixement, han resultat ser factors de vulnerabilitat en època de crisi. Cal afegir-hi també altres factors, amb fonaments aparentment més sòlids, com el mercat laboral, que també han acabat demostrant la seva debilitat, amb conseqüències molt negatives sobre els comptes públics, i sobre la situació de les entitats financeres. I, finalment, cal tenir en compte les dificultats addicionals que ha comportat l'elevada sincronia d'aquesta situació amb la situació també de crisi a nivell internacional i, sobretot, a l'anomenada zona euro. El mateix informe, el Banco de España destaca també l'elevat grau d'incertesa que aquesta situació comporta a les perspectives econòmiques espanyola i europea. Aquesta incertesa sostinguda encara ara, té el risc de perpetuar-se quan, a més a més, aquests factors econòmico-financers actuen de manera interrelacionada amb altres factors de caire socio-cultural. La conseqüència és una profunda inestabilitat social a què cal fer front tant des d'un punt de vista personal com comunitari.

Tenint en compte que la tesi defensa un espai compartit entre el disseny i la pedagogia, he construït una lectura socio-cultural del context a què em refereixo a partir de referents d'aquests dos àmbits.

Des del camp de la pedagogia, Joe L. Kincheloe (2008) descriu un món globalitzat, conflictiu, complex i amb grans migracions humanes, en què la vida i l'educació pública han fracassat. Per a l'autor, aquells qui exerceixen el poder –cor-

poracions, organitzacions, etc.– han obtingut, cada vegada més, el control sobre la producció i el flux d'informació, aconseguint el consentiment públic per a dur a terme privatitzacions de drets bàsics. És a dir, aconseguint que la consciència pública s'alini amb els interessos del poder, anant en contra dels seus mateixos interessos. Molta obediència social i poca democràcia. En el cas de l'educació, Kincheloe considera que ha fracassat en el fet de promocionar una educació pública, social, rigurosa i democràtica; i en canvi, s'ha aconsegit que els estudiants no estiguin necessàriament aliniats amb la voluntat d'arribar a coneixement social i personal (p. 46). En aquest sentit, Ayuste et al. (2006, Capítol 3, pp. 40–47) –també des de la consciència d'estar entrant en un període ple de canvis culturals, polítics i econòmics–, descriuen la necessitat d'adoptar una actitud reflexiva i crítica en relació als models de societat, advertint que l'educació i els educadors hauran d'adaptar-se al fet d'haver-se d'enfrontar contínuament a noves situacions. I finalment, Henry Giroux (2016), descriu un context tant o més complicat. Per Giroux, ens trobem en una societat on es combina un individualisme desenfrenat, un consumisme sense límits, i una fugida massiva del sentit de la responsabilitat. I a més a més, la idea de 'públic' està en constant perill, ja que conceptes com 'política' i 'progrés' es defineixen tan sols en termes d'eficiència. Estem doncs, segons l'autor, en una societat sense visió democràtica ni passió per la justícia. Per contra, Giroux detecta una convergència de recursos com mai s'havia vist, tot i que segons diu, aquests es concentren cada vegada més en els qui tenen el poder i el control. La conseqüència, novament, són l'aparició de desigualtats indecenes que provoquen el que Giroux anomena *celebrity culture*; però sobretot remarca el fet que no hi hagi espai per a tenir cura dels altres, provocant que la vessant emocional de les persones sigui tractada a través de recursos terapèutics. Amb relació a l'educació, Giroux apunta que en aquests contextos el què es practica són formes de disciplina neoliberal que en general promouen actituds conformistes i limiten la imaginació, a través del què anomena *Pedagogies of repression*. En aquest espai, resulta complicat reconèixer els educadors i els treballadors culturals com aquells que tenen la responsabilitat d'oposar-se a les amenaces que té la societat i que afecten la vida quotidiana. És per això que hi ha el perill que quedin reduïts a tècnics absorbits en temes burocràtics.

Des de l'àmbit del disseny, les interpretacions del context i les influències d'aquest en els professionals d'aquest camp van en la mateixa direcció. El teòric del disseny Ezio Manzini (2018), afirma també que ens trobem en un temps d'inestabilitat en què conviuen dues realitats molt diferents i en conflicte. La primera la concreta en un món vell i despreocupat que es desentén de les limitacions del planeta. Una realitat dominant, que dona forma a les principals estructures econòmiques i institucionals i que a causa de la seva llarga trajectòria d'èxit, alimenta la idea que la seva continuïtat és inevitable. És a dir, que aquesta realitat esdevé la forma de referència per a molts. La segona la descriu com un món en què convergeixen iniciatives que condueixen a canvis socials. Per aconseguir aquests canvis, diu l'autor, tothom es veurà amb la necessitat de dissenyar i redisenyar, de forma continuada, la seva existència. De ser així, per a l'autor, el paper dels experts en disseny serà el d'impulsar i donar suport a projectes individuals i col·lectius, contribuint en les transformacions que se'n derivin (p. 1). El moment actual, Manzini el situa entre les dues realitats que descriu. Per a ell estem en un moment de canvi en què la humanitat s'ha de posar d'acord sobre els límits del planeta, i pensar què ha de ser la qualitat de vida en aquesta nova

ordenació. Cal aprendre a generar estratègies que provoquin moviments profunds. Per altra banda, Jan Boelen¹ (2020) defineix el moment actual afirmant que *'the economical, governmental and democratic systems are in crisis. Powers are shifting and we have to develop new relations and values between people, people as consumers, producers and distributors'* (www.janboelen.be).

En aquest mateix sentit, per exemple, ja no en l'àmbit acadèmic sinó en l'entorn professional del disseny, la Barcelona Design Week del 2019 va voler situar el disseny com a una disciplina essencial a l'hora d'afrontar aquests nous escenaris. El centre d'interès de l'esdeveniment va girar entorn de la idea que la societat actualment està en un moment de transició econòmica; evoluciona d'una economia lineal a una de circular. Des de la organització², es va voler qüestionar com el disseny és capaç d'entendre i saber com actuar en aquests entorns incerts i complexos, en què, segons argumentaven en la promoció de l'esdeveniment, no existeixen evidències suficients per a poder prendre decisions amb certa seguretat. De manera intermitent, van sorgint arreu del món iniciatives en forma de jornades, seminaris, tallers, accions concretes o formacions de caire més reglat, amb aquest enfocament del disseny. Aquestes iniciatives tal vegada ara han augmentat arran de la situació actual de pandèmia global, ja que les reflexions 'gremials' sobre què pot fer el meu àmbit de coneixement en aquests moments de bloqueig i desorientació general, són constants. Cal, però, ser crític amb totes aquestes reflexions de voluntat de millora social, i intentar desxifrar si es tracta d'operacions per aprofitar moments d'abatiment general i per afavorir situacions particulars d'uns quants, o relament són moments de voluntat de pensament col·lectiu per a contribuir a la millora del benestar general.

Sigui com sigui, sembla un fet que, els contextos en què la inestabilitat, el desequilibri i les polaritzacions –tant des d'un punt de vista econòmic, com social, cultural o psicològic– es converteixen en una constant, provocant noves necessitats que cal llegir en clau de reptes i oportunitats; i això per tal de revisar, repensar, actualitzar i ampliar àrees d'acció i pensament com el disseny o l'educació. D'aquesta manera, seria possible contribuir a la transformació d'aquesta realitat globalment insostenible en una de sostenible. És, doncs, en aquest context mundial, favorable a què l'acció de transformar prengui protagonisme, que estudiar i comprendre l'origen i les implicacions de la capacitat de transformació del disseny es converteix en l'interès vehicular de la investigació que presento.

1 Jan Boelen (1967, Bèlgica) és, entre d'altres, comissari de disseny, arquitectura i art contemporani, i rector de la *University of Art and Design in Karlsruhe* (HfG). Al llarg dels anys ha anat modelant projectes i exposicions que animen el visitant a mirar objectes quotidians d'una manera nova. Boelen ha editat recentment *Social Matter, Social Design: For Good or Bad, all Design in Social* (Valiz, 2020), en què tracta les implicacions del disseny en la vida quotidiana.

2 L'edició del 2019 de la Barcelona Design Week va ser organitzada pel Foment de las Arts i el Disseny (FAD) i la Barcelona Centre del Disseny (BCD), comptant amb la col·laboració del Museu del Disseny de Barcelona, la participació de l'Ajuntament de Barcelona, i el suport de la Generalitat de Catalunya.

3.2 Posicionament

Tenint en compte que al llarg de la investigació i argumentació de la tesi tracto aspectes relacionats amb posicionaments socials, culturals, polítics, econòmics o filosòfics, em sembla pertinent i important explicitar des d'on jo he actuat, he pensat i he argumentat.

Quant a les marques que m'inscriuen en un sexe, ètnia o país determinat puc dir que sóc dona, blanca, de quaranta anys, mare, europea, de classe mitja. Intentant però fugir de la pobresa que suposa aquest tipus d'identificació, si em refereixo a d'altres característiques més complexes, que em singularitzin (Serres, 1995), podria dir que en aquests moments –perquè aquestes adscripcions van canviant i es van acumulant al llarg de la vida–, també sóc dissenyadora, docent, i investigadora. Definir-se un mateix, però, és com allò que ens deien a primer de carrera: dissenyar-se la targeta de presentació d'un mateix és una tasca molt difícil i que no sempre t'acaba identificant. El consell que ens donaven els professors-dissenyadors era que ens la dissenyés un molt bon amic. Doncs seguint aquella idea, he demanat a dues molt bones amigues que em descrivissin, amb la intenció d'afegir circuits que ajudin al lector a singularitzar el meu perfil.

Fora i sensible a parts iguals, perquè una cosa no treu l'altra. Amb una gran visió estratègica, que de vegades va més enllà d'on el seu cos li permet arribar. Aleshores entra en caos, descansa i s'hi torna a posar. Amb gran interès per mirar endins, encara que el què hi trobi no li acabi d'agradar. Però ho analitza i busca la manera d'afrontar-ho, encara que això impliqui molt d'esforç. L'objectiu s'ho val.

Compromesa, generosa, sensible, capaç de percebre els més petits detalls. Busca l'ordre en el caos, creant composicions harmòniques gràcies a la seva creativitat i perseverança. La curiositat l'empeny a descobrir, conèixer, saber el perquè. I res la fa més feliç que compartir tot allò que aprèn amb els altres.

En aquest punt, m'agradaria aprofitar per fer visible que, gràcies a aquesta investigació de tesi i a l'aproximació que he fet a la configuració d'identitats³ –per mi, nova i diferent a la que tradicionalment m'havia ofert el camp del disseny–, he après a sentir-me còmode amb la proposta de configuració identitària, desobediència amb la norma, segons el filòsof francès Richard Serres (1995) en què apunta la idoneïtat de definir-nos a través de perfils singulars i inimitables. He après a valorar la fluctuació, les interseccions i la varietat, en la configuració de les identitats. També a considerar el fet que formar part, al llarg de la vida, de diferents subconjunts, determinats per les experiències que anem vivint i en què adquirim nous coneixements, també ens ajuda a identificar (Heskett, 2003; Julier,

3 Vid infra pàgina 186.

2010; Serres, 1995). En aquest sentit, he pogut explorar els meus propis límits, les meves dificultats i transformacions, i no només els dels altres, en qüestions com, per exemple, la meua adscripció al conjunt dels professionals del disseny (Sánchez de Serdio, 2011). He intentat qüestionar definicions tradicionals, no traçar noves fronteres, i no contribuir a l'exclusió que provoca la idea de pertinença. He intentat pensar sempre en estadis i posicions complexes, provisionals i fruit de l'acumulació. En definitiva, el que m'ha mogut en tot aquest llarg procés que representa una tesi doctoral, ha estat la voluntat de produir coneixement de manera compartida i poder-lo transferir perquè, aquest segueixi movent-se i evolucionant.

Finalment, en coherència amb tot aquest discurs, sóc conscient que el treball que presento, tot i estar basat en experiències corals, és individual, parcial, provisional i en molts moments, tal vegada, contradictori (Ellsworth, 1989). El que exposo són reflexions que, tal com proposa Sánchez de Serdio⁴ (2011): (a) pretenen treballar des d'intervencions modestes, limitades, i sobretot plenes de contradiccions i assoliments parcials; (b) pretenen interrogar les iniciatives des del seu lloc i circumstàncies concretes; (c) volen estar atentes a les negociacions i resistències que han anat vertebrant els projectes; (d) intenten que les iniciatives generin moviments entorn dels desitjos i limitacions dels participants i no des de principis prèviament definits; i, finalment, (e) aquestes reflexions no pretendre provocar cap transformació radical sinó moviments tal vegada petits però significatius.

3.3 Mètodes i metodologies

En relació a l'enfocament metodològic, realment no sé si he estat jo qui ha escollit el posicionament metodològic resultant, o bé aquest que m'ha anat escollint a mi, ja que les inquietuds i les intuïcions van ser els primers detonants a l'hora d'entrar al camp. És a dir, que si bé no he partit d'una idea preestablerta d'estratègies concretes a utilitzar, sí que he utilitzat un marc de referència metodològic, escollit per la sintonia que mostra amb els objectius fixats. Aquest marc s'ha centrat bàsicament en tres metodologies: Investigació-acció-participativa, Investigació basada en la pràctica, i Investigació a través del disseny.

La Investigació-acció-participativa m'ha ofert la possibilitat de poder fer recerca 'en' i 'amb' una comunitat, i fer-ho de manera col·laborativa, no només en la concepció del projecte, sinó en l'accionament d'aquest –característiques que radiquen en els dos projectes. En relació als canvis que la metodologia demana fer,

4 Investigadora i educadora en els camps de les pràctiques artístiques col·laboratives, la cultura visual, l'educació i la investigació qualitativa. Fins el 2013, professora de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona, i des de 2017, de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). També ha estat assessora dels departaments d'Educació i Públics del Museu Nacional Centre d'Art Reina Sofia, i col·labora amb altres professionals i organitzacions en projectes culturals i educatius.

han ocorregut i han afectat tant l'àmbit personal dels diferents agents implicats –jo inclosa– com aspectes de les institucions participants. Val a dir que, tenint en compte que la capacitat de transformació (del disseny) és justament l'objecte d'estudi d'aquesta tesi, semblava adient, almenys, l'aproximació a una metodologia que tingui en compte i promogui canvis, moviments i desplaçaments.

Quant a la Investigació basada en la pràctica, m'ha permès donar sortida a la incertesa pròpia de la pràctica del disseny, i a la derivada del fet de ser projectes compartits, havent de tenir en compte les particularitats, objectius, temps, imprevistos, etc., de cada un dels col·lectius participants. Dins d'aquesta metodologia, l'autor que he pres de referència ha estat el filòsof Donald A. Schön (1987) i el seu concepte de 'pràctica reflexiva'. El seu treball gira entorn de l'aprenentatge professional i de la societat de l'aprenentatge, entenent la pràctica com un espai reflexiu i que, per tant, permet al professional pensar mentres fa. Schön busca una nova epistemologia de la pràctica en el marc de l'aprenentatge professional, establint així un coneixement diferent del que de manera habitual es troba als llibres de text, i com a contrapunt a l'ús de la teoria i de la ciència en la resolució de problemes pràctics.

Tornant a la investigació que presento, tal com indica un dels principis bàsics de la metodologia de la 'Investigació basada en la pràctica' –i com es podrà anar comprovant, sobretot a la segona part de la tesi, en què dialogo amb els projectes duts a terme–, més enllà de generar accions per a respondre a preguntes inicials, ha estat la mateixa pràctica la que m'ha anat proveint de les preguntes. I són aquestes les preguntes que han anat guiant la investigació, fent que les respostes seguissin informant la pràctica per a fer-la avançar i millorar. Aquesta manera d'investigar, alhora, connecta amb la pràctica del disseny, en tant que pràctica i creativa. Tant és així que, tot i que encara en procés de formació a causa del fet que durant molt de temps disseny i investigació han estat vistos com a entitats separades, existeix la 'Investigació basada en la pràctica del disseny'. Aquest enfocament de recerca és igualment basat en la pràctica però, en aquest cas, centrada en les particularitats que ofereix el disseny, fet que la feia pertinent d'incloure en el marc de referència metodològic esmentat.

Finalment, vull destacar que la relació metodològica que he establert amb les evidències recollides durant els projectes, ha estat a tall de treball comparatiu amb les opinions bàsicament de teòrics del disseny i filòsofs, però també amb les de professionals provinents dels camps de l'art, de l'educació o de l'antropologia; però també, en alguna ocasió, amb altres projectes en què he participat com a dissenyadora, intervinguts però, pel fet comercial. Aquesta estratègia m'ha permès dialogar amb els projectes a partir d'aspectes clau procedents de la fonamentació inicial però també d'aspectes emergits durant la pràctica. Així, m'he pogut acostar a l'assoliment dels objectius que motiven la investigació.

4. Estructura

El desenvolupament de la tesi l'he estructurat en dues parts. Cada una d'elles està encapçalada per una de les parts del títol, o si es vol, la suma de les dues fraccions conformen el títol de la investigació. I finalment, hi ha un apartat en el qual recullo les conclusions.

Part 1: Disseny, pedagogia i transformació social

En aquesta part desenvolupo els dos supòsits de què parteix la tesi. Per fer-ho, m'he servit, directe o indirectament, d'autors bàsicament del camp del disseny i la pedagogia; alguns d'ells també apareixeran a la segona part. Del camp del disseny, m'he servit d'historiadors com Victor Margolin o Alexandra Midal; de teòrics com Nigel Cross, Ezio Manzini, Mahomoud Keshavarz o Michael Kaetler; i de professionals del disseny he consultat les obres de Ken Garland, Fernando Amat o Jaime Sierra. Del camp de la pedagogia, m'he relacionat sobretot amb autors que se situen, deriven o dialoguen amb perspectives pedagògiques radicals com Elisabeth Ellsworth, Henry Giroux, Joe L. Kincheloe, bell hooks o Dennis Atkinson, tots ells amb caràcter internacional. Però també m'he servit de l'experiència d'autors de contextos més propers entre ells Aida Sanchez de Serdio i Javier Rodrigo. Finalment, en un segon pla, he utilitzat referents d'altres disciplines que, de manera més o menys directa, han treballat en els temes que investigo. Em refereixo a filòsofs com Chantal Mouffe, Jacques Rancière i Alain Badiou; i antropòlegs com George Marcus, Alberto Corsín o Adolfo Estalella.

Part 2: Consciència i dissidència en el desenvolupament de dos projectes que problematitzen el disseny d'identitats

En aquesta part, exploro amb més profunditat tres aspectes que han resultat ser clau per a l'argumentació de la tesi: el disseny d'identitats com a tema, la col·lectivitat com a estratègia i el fet pedagògic com a mode d'acció. Les diferents exploracions les he construït, per una banda, com els supòsits de la primera part, a partir de diversos autors, alguns d'ells coincidents. Però, en aquest cas, sobretot he treballat a partir del diàleg amb les dues iniciatives que he dut a terme en el marc d'aquesta investigació. D'aquesta manera, la pràctica m'ha permès donar

sentit de realitat a un discurs de base abstracte. I el discurs abstracte m'ha permès donar sentit conceptual i reflexiu a aquelles pràctiques que vaig co-crear i co-desenvolupar. En aquesta mateixa part, i abans d'entrar a construir els tres discursos entorn dels aspectes clau, és on descriu els dos projectes.

Finalment, voldria fer explícit que aquesta estructura conceptual, l'he pensat, decidit i formalitzat de manera conscient i des del començament del procés d'escriptura, no només des d'un punt de vista acadèmic, sinó també des d'un punt de vista de disseny (gràfic). Tot i que la voluntat inicial era la d'incidir encara més en l'ús dels recursos gràfics com la composició, el color, la tipografia, el paper, o el tractament de les fotografies, el que presento no és gratuït sinó, que respon a la necessitat de diferenciar nivells, relacions i intencionalitats als continguts dels diversos textos. Aquesta estratègia ha estat més necessària a la segona part, per tal d'ajudar el lector a percebre la voluntat de diàleg entre un text central i els dos projectes duts a terme, a través de l'obertura de petites 'finestres'.

Part I

Disseny, pedagogia i transformació social

Primer supòsit 28

1. Establiment i articulació dels trets essencials del disseny 30

- 1.1 La força del sector econòmic 33
- 1.2 La força del règim estètic 35
- 1.3 La força de la transformació. Disseny social: estat de la qüestió i recorregut cronològic 39
 - 1.3.1 Estat de la qüestió 42
 - 1.3.2 Recorregut cronològic 55
- 1.4 Aproximació particular al disseny social: entre el disseny conscient i el disseny dissident 109

2. Del disseny artesanal al disseny com una intel·ligència 118

- 2.1 Gir 120
- 2.2 El disseny entès com una disciplina 122
- 2.3 El disseny en l'educació generalista 126
- 2.4 El disseny com una intel·ligència 129

Segon supòsit 136

1. Doble triangulació: motivacions i resistències 138

2. Constructe disseny-pedagogia 142

- 2.1 Pedagogies radicals 143
- 2.2 Pedagogia de l'esdeveniment 155

Primer supòsit

Tal com he enunciat en la introducció, per tal d'identificar els trets propis de la naturalesa transformativa del disseny i com aquesta es manifesta, estableixo dos supòsits que neixen de la consideració que aquesta capacitat de transformació és un dels trets essencials del disseny.

En aquest apartat desenvolupo la primera de les dues suposicions:

El primer supòsit d'aquesta tesi consisteix en el fet que el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny es deu a la proximitat i articulació amb dos dels seus altres trets essencials: el règim estètic i el sector econòmic. La relació entre aquests tres àmbits de manifestació del disseny no és harmònica, ni estable, sinó que és el resultat de les tensions i friccions que es produeixen entre els pols transformatiu, estètic i econòmic. Com a conseqüència d'aquest primer supòsit, considero que la confluència en el disseny de tres àmbits en tensió, amb objectius sovint incompatibles, està a l'origen del que s'ha considerat una forma específica d'intel·ligència: el pensament en disseny, més conegut amb el terme anglès *design thinking*.

Per desenvolupar la idea, seguiré la mateixa estructura en què l'he configurada: en primer lloc, argumentaré l'establiment i articulació dels trets essencials del disseny; en segon lloc, argumentaré el fet de considerar aquesta articulació com l'origen de la concepció del disseny com a camp amb una intel·ligència pròpia. Aquest disseny parteix d'una visió més completa i complexa que la que parteixen les tradicionals classificacions que el divideixen, per exemple, en disseny gràfic, disseny d'espais o disseny de producte⁵.

⁵ Aquesta divisió disciplinària del camp del disseny, a partir de l'estratègia de formalització que seguirà el procés, resulta útil per a explicar el camp a agents externs, però no per pensar-lo des de dins.

1. Establiment i articulació dels trets essencials del disseny

Si tal com comença el supòsit, el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny té lloc per la proximitat i articulació entre dos dels seus altres trets essencials, el primer que cal és definir aquests tres trets essencials: el règim estètic, el sector econòmic i la mateixa capacitat de transformació. En segon lloc, i seguint amb el supòsit, caldrà entendre perquè la relació que s'estableix entre ells és el resultat de tensions i friccions, i no pas d'estats d'harmonia i estabilitat.

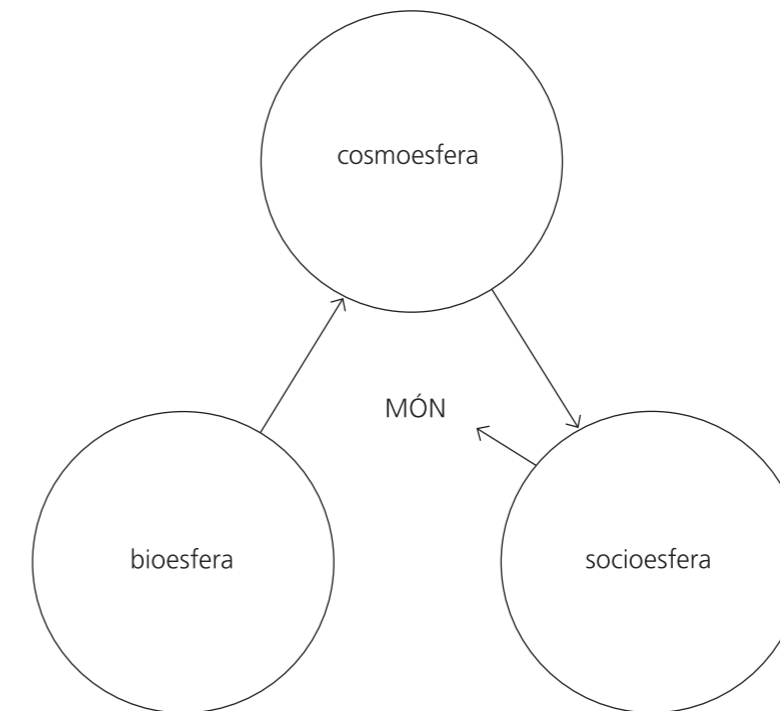
Per treballar en ambdues tasques –definir i relacionar–, prenc com a model el sistema de tres esferes que va produir Victor Margolin⁶ (2005), un dels pioners de la investigació sobre disseny. Així creo una adaptació que em permet estructurar el funcionament dels processos de disseny que defenso. La proposta original de Margolin va ser, com diu ell mateix, un intent de joventut de crear una cosmologia que expliqués les tres forces imperants –per ell i en aquell moment– al món:

El meu mètode era altament intuïtiu. Partia d'imatges i visions espontànies més que no pas d'un model de deducció lògica. Vaig aconseguir produir un sistema de tres esferes –la cosmoesfera, la biosfera y la socioesfera–, que configuraven un diagrama triangular. La cosmoesfera era el regne de l'energia incipient que lluitava per trobar una forma; aquesta energia era intel·ligent i contenia una intencionalitat que serviria de guia en la construcció d'un món benèfic. La biosfera era un transformador que convertia l'energia còsmica en una organització social i que contenia la realitat biològica d'aquest món a partir de la qual emergien les formes de vida. I la socioesfera era el regne de la cultura, a través de la qual els homes s'organitzaven i organitzaven

⁶ Victor Margolin va estudiar literatura a la *Columbia University* de New York a començaments de 1960 i després cinema a França, per acabar fent el doctorat en història del disseny al *Union Institute* de Cincinnati, a finals de 1970. A partir d'aleshores ha estat professor d'història de l'art i del disseny a la *University of Illinois* de Chicago. Tot i començar com a historiador del disseny, el 1983 va col·laborar com a creador i també com a editor de la revista acadèmica internacional *Design Studies*, moment en què es va introduir al camp de la cultura del disseny. Allí va coincidir amb Bruce Archer i Nigel Cross.

els recursos de la Terra. La relació entre els tres regnes era la dialèctica. En el millor dels móns possibles, els homes a la biosfera transformaven l'energia de la cosmoesfera en una socioesfera humana. (p. 14)

Però lluny d'aquell món ideal que imaginava Margolin, ell mateix defineix la realitat com allò en què unes forces fan incursions en les altres, descompensant-les i, fins i tot, destruint-les per complet.



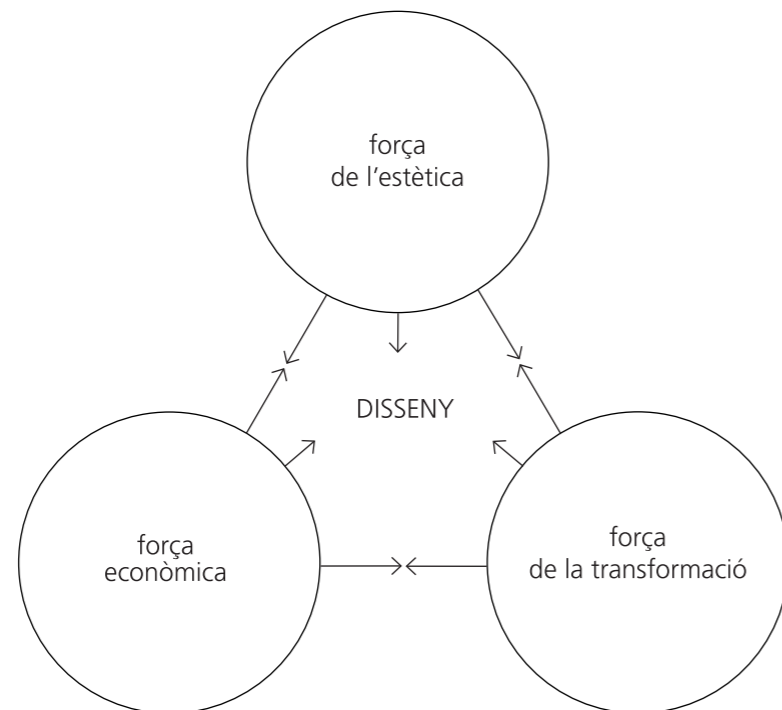
Representació visual de la idea de les esferes de Victor Margolin que he realitzat en el marc d'aquesta investigació.

Anys després d'aquest intent, l'investigador es va introduir al camp de la cultura del disseny, i va començar a pensar en el disseny com un vehicle capaç de revelar les motivacions humanes per a construir el món.

D'aquest sistema que a Margolin li va servir per pensar i interpretar el món, m'apropio de la idea de l'existència de tres esferes que configuren un camp determinat, que en el meu cas actuen a mode de forces, i de l'estructura de relació triangular que proposa. En canvi, deixo de banda l'ideal de relació de l'autor, ja que s'allunya de la realitat dels processos de disseny, en constant moviment. Margolin aspirava a unes relacions harmòniques i compensades i, per tant, estàtiques, la qual cosa és contrària al moviment constant en què viu el disseny, entès com a producte de la societat, que treballa per a ella i que, per tant, va canviant a mesura que aquesta canvia (Pelta, 2011).

Pel que fa a la metodologia que utilitzo per arribar a la meua proposta, com en el cas de Margolin, cal dir que té un alt percentatge d'intuïció –en contraposició a la deducció–, ja que parteix de les experiències i coneixements que he anat adquirint sobre el disseny i que, en certa manera, nodreixen la creació d'associacions que em capaciten per prendre algunes decisions. Aquest funcionament, d'altra banda, m'és propi per ser una de les característiques de l'aprenentatge en disseny. Tal com afirma l'investigador en disseny Nigel Cross (2006), basant-se en estudis sobre l'activitat del disseny, generalment el caràcter intuïtiu del comportament del dissenyador en l'acció de dissenyar, és una de les característiques més efectives i rellevants de la naturalesa del disseny (p. 100).

Així doncs, i seguint l'exemple de Margolin, per explicar el funcionament dels processos de disseny, proposo un sistema de tres esferes que corresponen a les tres forces pròpies del disseny –el règim estètic, el sector econòmic i la capacitat de transformació– que es configuren en un diagrama triangular i que estan en constant moviment.



Representació visual de la idea de les esferes que proposo.

Un cop situats, a continuació descriuré les particularitats del funcionament de les tres forces en els processos de disseny. En el cas de la força del mercat i de l'estètica, l'aproximació serà breu, centrant l'atenció en el desenvolupament de la capacitat de transformació, ja que és la que centra el focus de la investigació. En aquest cas, com es veurà, el desenvolupament esdevé, per una banda, un estat de la qüestió de la capacitat de transformació social del disseny i, per l'altra, un recorregut cronològic per diferents manifestacions de disseny social.

1.1 La força del sector econòmic

La força del sector econòmic és aquella que fa actuar el disseny en sintonia amb les necessitats del mercat. Tal com he descrit en la introducció en parlar dels contextos econòmics-socials-culturals⁷, des de fa temps, hi ha una gran tendència cap a la privatització de serveis, l'acumulació de riqueses, i l'afavoriment de valors com l'individualisme, el corporativisme i el consumisme; i això, amb la intenció de substituir els serveis dels governs, l'ètica pública i la democràcia econòmica (Kincheloe, 2008). És a dir, que les forces del mercat són les que dominen el món.

Relacionant aquesta idea amb el camp del disseny, Raquel Pelta (2012) recorda que, les inquietuds dels dissenyadors del s.XIX i començaments del s.XX van ser principalment les condicions laborals dels treballadors, la higiene de la població, l'accés als béns de consum o, fins i tot, la democratització del gust. Un cop acabada la Segona Guerra Mundial, el model de vida nord-americà, basat en la cultura de masses i l'expansionisme, va tenir una gran influència en la reconstrucció d'aquests aspectes socials, i va desencadenar una crisi de valors. Aquest fet va comportar que les inquietuds dels professionals del disseny comencessin a ser orientades cap a una societat consumista i capitalista, i foren criticats des de sectors intel·lectuals del moment, per exemple per crear necessitats artificials. Raquel Pelta destaca el fet que autors identificats amb aquests sectors crítics, per exemple l'arquitecte Richard Neutra, defensessin que el disseny havia de deixar de ser un tema comercial per a ser un tema psicològic (Neutra, 1954, tal com se cita a Pelta 2012). Així doncs, semblaria pertinent afirmar que, com més protagonisme prenen els sectors econòmics en els processos de disseny (situació predominant també actualment), el disseny es focalitza més en la creació de productes que responguin a les demandes dels mercats, establint relacions intervingudes bàsicament pel fet comercial i, per tant, limitant la definició de disseny a termes com client, problema i solució.

L'estreta relació que el disseny tradicionalment ha mantingut amb una cultura industrial centrada en la producció i el mercat, ha provocat canvis profunds i no sempre positius al nostre entorn, per exemple en temes mediambientals (Pelta, 2012)⁸. En aquest cas, una de les conseqüències seria la disminució de la capacitat de transformació del disseny, o pitjor encara, la vanalització del terme

⁷ Vid supra pàgina 18.

⁸ Raquel Pelta també destaca, però, que per aquesta relació de privilegi amb els qui prenen decisions a nivell productiu. Tot i potenciar la dependència del client, ha col·locat el professional del disseny en una posició millor que la d'altres professionals per tal de poder participar en processos de canvis socials positius.

disseny. En aquest sentit, Michael Kaethler⁹ (2018) adverteix de la necessitat de no accionar la capacitat de transformació del disseny per donar sentit als béns del mercat i seguint, així, les lògiques orientades a aquest mercat. També adverteix de la necessitat d'actuar des d'actituds pragmàtiques que abordin tan sols preocupacions socials òbvies com la pobresa o l'aigua potable. Kaethler proposa pensar a transformar dinàmiques i conductes estructurals de la societat deixant de buscar solucions concretes a problemes determinats (Manzini 2018; Kaethler 2018).

Finalment, és bo assenyalar la visió de la presència de la força de l'economia en els projectes de disseny d'Anna Calvera¹⁰ (2007). Calvera té una visió menys catastròfica de la incorporació del disseny en la pràctica i la teoria del món econòmic, entenent que l'ha convertit en un factor que aporta valor qualitatiu i quantitatiu als productes:

Por ese macanismo, las decisiones de diseño también son consideradas decisiones de marketing en el doble vertiente de comunicación con el usuario y de desarrollo del producto. De ese modo, se ha cumplido finalmente lo que venía siendo una idea clave del diseño como actividad desde los tiempos de Ulm y de la Escuela de la Buena Forma, a saber, que el diseño no es una actividad final, arte-finalista, que se ocupa de dar forma y apariencia estética—eso era estilismo en buena teoría del diseño—, sino un proceso complejo que participa en la decisión de un producto desde su misma esencia, desde el planteamiento inicial. Es una actividad estructural estratégicamente decisiva en una economía, como la actual, donde los factores clave van más allá del carácter funcional o servicial de los utensilios y lo que se compra y vende son sensaciones, experiencias, valores e incluso signos imaginarios. (p. 19)

9 Michael Kaethler té estudis en ciències polítiques i antropologia social. Té estudis de màster en literatura i cinema eslauc, i en disseny urbà i planificació del territori sobre els assentaments humans. És investigador Marie-Curie i doctor per la KU Leuven de Bèlgica. Treballa en l'epistemologia social per entendre com funciona el coneixement en disseny i en art a través del programa TRADERS. Els darrers anys els ha dedicat principalment a investigar en contextos de conflicte i post-conflicte, des de l'Índia fins a Amèrica Llatina i Rússia. Ha treballat per a diverses organitzacions incloent-hi l'ONU.

10 Anna Calvera (1955-2018), és un referent en el camp de la història del disseny gràfic espanyol. Graduada en disseny gràfic, i doctorada en filosofia, va exercir com a professora d'Història i Teoria del Disseny i d'Estètica a la Universitat de Barcelona. Va ser membre de la *Design History Society*, de l'Acadèmia Europea de Disseny, i del Comitè Internacional d'Història del Disseny i Estudis del Disseny. En diverses conferències i publicacions va exposar la importància de la història per entendre els diferents fenòmens del disseny, especialment el gràfic, així com el paper del disseny com a factor econòmic.

1.2 La força del règim estètic

La força de l'estètica es presenta com un dels factors d'identitat més atractiu del món del disseny, fet que ha portat a estètica i disseny a relacionar-se de maneres molt diferents, depenent del moment i el context. Anna Calvera (2007) proposa un recorregut en què estableix les principals relacions entre ambdós camps –en el cas del disseny, sobretot el de producte– començant per l'actualitat, retrocedint al s.XVIII, i acabant novament al moment actual, al qual anomena post-post-modernitat. Fer una revisió d'aquest recorregut, recuperant la imatge de les tres esferes i la idea de les tres forces, em permet anar veient com la força de l'estètica actua, alimentant i minimitzant o fins i tot destruint, les altres dues, la de l'economia i la de la transformació.

Diu Calvera que ja és habitual que *el hecho de diseñar y la comprensión estética de lo que se diseña queden reducidos a simples operaciones de cosmética* (p. 9). Aquest camí, que segons apunta l'autora, ha tingut molt èxit ja que en els darrers anys el fet estètic en disseny ha entrat a formar part de la legislació i de les directrius econòmiques relatives a polítiques d'I+D+I (Investigació, Desenvolupament, Innovació), tant en aspectes mercantils com en aspectes fiscals. El cas més rellevant, diu l'autora, és l'ús que en fa el màrqueting, disciplina segons la qual els fenòmens estètics són primordials per a la definició dels productes, ja que s'entenen com una manera de classificar estils de vida i marcar pautes consumistes que permeten entrar, al mercat, nous articles i serveis. Segons Calvera, és important remetre's a la llei espanyola de protecció jurídica del disseny (industrial) per veure la definició que en fa del terme, ja que aquesta n'estableix la identificació social:

[La ley española de protección jurídica] establece una separación tajante para la innovación tecnológica o los aspectos técnicos y remite la tarea del diseño a las cuestiones propias de la apariencia de los objetos y artículos aunque pretenda no hablar en absoluto de estética. (...) Por lo que concierne específicamente a la estética (...), sea ésta artística o no, comporta también un juicio sobre la calidad del diseño obtenido (...). Des de esta perspectiva, las nuevas reglas del juego están claras: en las cosas de diseño, sólo es objetivo lo que se puede definir en términos comerciales, es decir, según el marketing. (...) No es que se trate de pedir la protección legal de las aportaciones estéticas, sino de poner en evidencia cuán importante va a ser a partir de ahora tener elementos para comprender y hablar con serenidad de aquellos factores estéticos que influyen en la identificación de un diseño concreto. (pp. 10–11)

En aquest aspecte, Calvera conclou que, tot i que sembla que la innovació estètica és un tema del màrqueting, és evident que l'expressió i la presa de decisions estètiques corresponen al disseny:

En este contexto, cuando lo estético del diseño está en el primer plano de la actividad económica y empresarial, sería bueno empezar a prestarle mayor atención y dedicarle por lo menos algún que otro

estudio para comprender cuán grande es la responsabilidad del diseñador en términos estéticos y en qué medida son las decisiones estéticas que toma las que permiten seguir ejerciendo una labor cultural en el sentido mas amplio y fuerte del término. (p. 12)

Però aquest discurs que considera tant el fet de dissenyar com la comprensió estètica d'allò que és disseny, com a simples operacions de cosmètica, no és l'únic entorn de la relació entre estètica-disseny. La mateixa Calvera, seguint amb la lluita del disseny per demostrar que no és un simple acabat estètic, planteja la pregunta de si el fet estètic, allò que anomena *lo bello de las cosas*, és quelcom que es pot afegir superficialment als objectes o als grafismes, o si al contrari, es tracta de quelcom més estructural.

Es fácil entender un cierto paralelismo entre ambos discursos, entre, por un lado, la lucha del diseño por demostrar que no es un mero ornamento, ese acabado 'estético' de los objetos que les permite inserirse en el mercado, encontrando un lugar para sí en un nicho cualquiera; y por el otro, en la constante afirmación de la estética por demostrar la importancia de la calidad y la densidad cultural de las obras de arte para el desarrollo de lo humano y de las formas de cultura de la humanidad. (p. 14)

Per comprendre-ho cal, però, considerar el fet estètic com quelcom que actua dins del sistema de coneixement, idea de mitjans del s.XVIII, moment en què es considera que es va fundar l'estètica com a disciplina¹¹. En aquells moments es plantejava, per exemple, el per què de la varietat de gustos, l'educació del gust, els factors de la manifestació del luxe en els objectes o la incidència econòmica del gust. En aquest sentit, Calvera diu:

(...) la calidad estética de los objetos de uso era vista como el resultado de los muchos esfuerzos que la humanidad había hecho para mejorar sus condiciones de vida y, por lo tanto, les parecía ser la demostración palpable del progreso humano en pos del bienestar. (p. 14)

Conferir a l'estètica un lloc important per al progrés de la humanitat, va ser doncs una de les premisses de la modernitat, entenent que la sensibilitat era un dels elements claus per a la formació de les persones. Durant aquest període i fins a finals del s.XIX, allò considerat bell va anar ocupant, a banda de la sensibilitat, terrenys sentimentals, emocionals i reflexius, situant-se cada vegada més en l'art

¹¹ La preocupació per entendre el fenomen estètic, però, amb temes com la bellesa de les coses o la raó de ser de l'art, el fet d'intentar demostrar que el fet estètic és fonamental per a la vida i el desenvolupament de les facultats humanes i que l'art no és un ornament de la vida, eren tractats abans del s.XVIII des del camp de la filosofia.

entès com el lloc d'allò bell, mentre que allò bell pròpiament dit quedava substituït per altres categories estètiques. Aquests pensaments estètics van derivar en el fet d'atribuir al disseny, entès com a professió, la missió de caire moral (entre d'altres), de vetllar per la millora dels objectes quotidians fabricats industrialment, i de la cura de la bellesa del paisatge.

Desde esta perspectiva, no cabe duda de que la historia de la idea de diseño (...) puede releerse como una reflexión de carácter estético, como una investigación en pos de los criterios y fundamentos sobre los cuales podía basarse una estética en sentido fuerte, adecuada a los procedimientos industriales como una nueva forma de producir. (Calvera, 2017, p. 16)

Ja a principis del segle s.XX –amb molts canvis en els aspectes fundacionals de l'estètica, però també en el camp del disseny– el disseny i els objectes no van tenir gaire interès per a la reflexió estètica i la filosofia. Tot i així, Calvera en destaca el funcionalisme com una nova manera de relacionar estètica i disseny. És a dir, allò que millor funciona és el més bell. Aquesta idea està vinculada també al principi de Mies Van der Rohe amb el 'menys és més', tot i que, segons l'autora, aquesta última idea va acabar convertint-se en una concepció elitista de l'art i la cultura.

En aquell moment, l'estètica es preocupava d'entendre l'art i les seves manifestacions i, també el coneixement que arriba a través dels sentits, però tot allò que tenia a veure amb el plaer o l'experiència en relació a les produccions humanes, quedava fora de les seves preocupacions. En aquest sentit, Calvera recorda la intensa i freqüent crítica a la raó instrumental en el pensament del s.XX, en què, per exemple, autors com Theodor W. Adorno, Walter Benjamin o Martin Heidegger denunciaven el disseny perquè era *apariencia seductora de la mercancia, una estètica manipuladora al servicio de los intereses del capitalismo* (p. 17).

Desde esta perspectiva, el arte, o sea, el arte verdadero –que no el arte menos o el arte aplicado o decorativo, pero tampoco manifestaciones del arte popular o las mejores creaciones de la cultura de masas, mucho menos la producción de imágenes cotidianas para los medios de comunicación social– ha sido propuesto a menudo como el único refugio de lo humano. Cuán difícil es entonces encontrar en la filosofía de la modernidad elementos suficientes como para dar cuenta y comprender lo que ha hecho el diseño por satisfacer su dictado fundacional, a saber, contribuir activamente y hacerse cargo de la mejora estética del mundo contemporáneo tornándolo un medio habitable y un paisaje que satisfaga y cultive lo mas humano de las personas! (Calvera, 2017, p. 17)

És a dir que, en general, en aquell moment, segons l'autora, el pensament estètic va veure en l'estetització proposada pel disseny, una estètica empobrida, obviant la idea que *la antigua utopía del diseño fue la naturaleza estética* (p. 17). Per altra banda, a través de la concepció italiana del disseny en termes d'estètica de

la filosofia, es podia llegir que a banda d'una estètica amb relació al mercat i a un consum de masses, també existia un ideal democràtic que pensava que a través d'un disseny de qualitat, tots els consumidors tindrien l'oportunitat d'envoltar-se d'objectes amb dignitat estètica, fent-la progressar simplement pel fet d'usar-los.

Un cop arribats a la postmodernitat, segons Calvera, allò que s'ha esdevingut en relació al disseny i a la seva estètica, és per una banda l'estetització de la vida quotidiana; per una altra banda, la situació del disseny al costat de la moda i la comunicació mediàtica, i a causa de la difusió del fet estètic i dels comportaments estètics fora del món de l'art, es genera un comportament estètic difús (p. 19) i es confirma la idea del disseny com a fenomen que millor vehicula aquest comportament. Així el disseny es converteix en l'únic i omnipresent vehicle estètic de la cultura (banal) de la imatge per a les grans masses.

Una vez finalizado el siglo XX y también el movimiento moderno y sus ecos, la práctica del diseño se encuentra todavía carente de una reflexión que se ocupe de comprender y explicar en qué consiste su actividad como práctica estética y cómo puede, porque de hecho ha podido muchas veces, desempeñar un papel de liberación de lo humano sin entorpecer la vida de cada día. (Calvera, 2017, p. 18)

Segons l'autora, l'efecte d'aquests dos fets ha estat la incorporació del disseny en la pràctica i la teoria del món econòmic, convertint-se en un factor de valorització i transformant-se així en un *proceso complejo que participa en la decisión de un producto desde su misma esencia, desde el planteamiento inicial* (p. 19).

L'etapa postmoderna, doncs, ha situat el disseny en un context d'estetització difusa, entre l'art i els dominis de la quotidianitat. Aquest fet ha provocat, per una banda, un canvi de l'essència dels productes, i ha fet que el propi disseny pugui ser vist com aquesta essència, i no pas fruit de la innovació tecnològica. En aquest cas, el disseny parteix d'un sistema complex de funcions, entre les quals hi ha les simbòliques que formen un estil de vida i per tant tenen un caràcter més social afectant, més enllà de gustos, usos, costums, pràctiques, activitats, o aficions. En definitiva, parteix del conjunt de funcions que defineixen allò que una persona fa amb la seva vida. Per l'altra banda, la reflexió sobre quin tipus d'estètica és la que correspon a aquest domini del disseny i què s'entén per bellesa, provocant que *el fenómeno de la estetización cotidiana constituya por lo menos una esperanza para comprender desde la teoría estética fenómenos socioculturales tan importantes como el propio diseño* (Calvera, 2017, p. 20).

1.3 La força de la transformació. Disseny social: estat de la qüestió i recorregut cronològic

A mode de preàmbul i abans de començar a explorar la capacitat de transformació del disseny a través del concepte de 'disseny social', voldria fer dos apunts.

En primer lloc, voldria sumar-me a la creença, defensada explícitament per autors com Victor Papanek (Papanek, 1995, tal com se cita a Pelta, 2011) i Jan Boelen (2015), que diu que no hauria d'existir una categoria especial de disseny anomenada 'disseny social', ja que tots els dissenyadors haurien de formular els seus valors per a crear projectes de disseny basats en la humilitat i en la combinació d'aspectes socials i culturals, de manera que, tot plegat, quedés integrat en cada disseny, és a dir, formant-ne part indivisible.

En segon lloc, m'agrafaria també fer palès el fet que, si una de les debilitats clara del disseny és el poc i a vegades distorsionat coneixement que se'n té des de fora, si parlem del disseny com a eina per generar canvis i transformacions, la situació encara és més dramàtica. La dificultat radica en el fet que la gran majoria de la població no sap què és el disseny ni per a què serveix. En general, per la lectura que en transmeten els mitjans de comunicació i determinades empreses, però també museus i, fins i tot una endogàmia pròpia del món del disseny, aquest és percebut, com acabo d'argumentar amb relació al fet estètic¹², com una eina del màrqueting i, per tant, com un valor afegit i una eina de manipulació i seducció que té únicament a veure amb l'estètica; o en el millor dels casos, el disseny és vist com una pràctica artística que produeix làmpades i mobles espectaculars. Tot plegat passa també, perquè la gent no és conscient que vivim en un entorn totalment dissenyat (Pelta, 2015; Margolin & Margolin, 2002). En aquest sentit, sembla difícil que moviments socials, ONGs, associacions, plataformes, i en definitiva qualsevol agent que treballi activament pel canvi, identifiqui el disseny com quelcom amb un pensament propi i amb capacitat per transformar positivament, la qual cosa els pot resultar útil per als seus objectius d'evolució i canvi (Pelta, 2015; Margolin & Margolin, 2002; Subirats 2015). D'altra banda, el polític Joan Subirats¹³ (2015) també apunta que tal vegada, des de l'àmbit del disseny, es creu que aquest, a través del caràcter procesual que el caracteritza, pot ser molt important. És per això, que diu que existeix la voluntat de treballar colze a colze amb moviments i activistes socials en la creació de processos que fan que les coses siguin millors. Sigui com sigui, per contrarestar el desconeixement i la desconfiança que pugui existir, el matrimoni Margolin (2002) proposen potenciar la investigació en disseny social. D'aquesta manera creuen que es pot donar resposta a les preguntes que es generen a l'entorn del paper del disseny i dels seus professionals, en processos col·laboratius d'intervenció social, millorant

¹² Per aprofundir en el fet estètic del disseny, vid supra pàgina 35.

¹³ Joan Subirats és catedràtic de Ciència Política de la UAB i investigador del centre de recerca *Institute of Government and Public Policy* (IGOP) de la mateixa Universitat.

així la percepció que se'n té. O, fins i tot, facilitaria la detecció de factors que caldria canviar, perquè el disseny fos acceptat com a agent socialment responsable. En aquesta línia, el matrimoni Margolin proposa alguns mètodes i metodologies, per exemple, observacions-participants en què professionals del disseny entren a formar part d'entorns socials com a part d'un equip multidisciplinari per tal d'observar i documentar les necessitats que s'hi treballen.

Fetes aquestes dues consideracions i, tenint en compte que aquestes situacions ideals ara per ara no existeixen, els discursos crítics segueixen essent imprescindibles.

Procedeixo amb l'exploració de la capacitat de transformació del disseny.

La manera en què he decidit d'explorar la força de la transformació del disseny és a partir de la construcció del que, en l'entorn acadèmic, es coneix amb el nom d'«estat de la qüestió». En concret, un estat de la qüestió de les concepcions del disseny que s'orienten explícitament a explorar i explotar la seva capacitat de transformació; i, a més a més, és explícitament direccional cap a la creació de models de societat basats en el benestar generalitzat. I puntualitzo sobre la direcció que pren la capacitat de transformació del disseny perquè necessito que quedi ben clara. El disseny, per definició, com apunta per exemple Mahmoud Keshavarz¹⁴ (2016a), recolzant-se en les idees de Herbert Simon, de finals de la dècada del 1970, sempre consisteix en accions destinades a canviar situacions existents per situacions preferides, sense comptar la ideologia o la orientació que escullin:

Design is conditioned by its orientations, directions and capacities, while at the same time conditioning human beings, things and the world. The designed and designing articulate possible conditions through materialities. (p. 91)

És a dir, és important veure que allò generat per l'home és quelcom que es pot canviar, en una direcció o altra; per això, sembla pertinent preguntar-se, abans de dissenyar, cap a quines situacions preferides es vol anar, i si es pot, problematitzar-ne la resposta.

És aquest context general, allò que utilitzaré de manera tal vegada provisional, el terme Disseny Social (DS). També perquè és el que s'usa majoritàriament en l'àmbit acadèmic, tot i que la influència que el configura prové no només d'aspectes socials, sinó també, per exemple, d'aspectes filosòfics o polítics. I a més a més, perquè hi ha una disparitat de termes per encapçalar els discursos i les

14 Mahmoud Keshavarz és investigador postdoctoral i autor vinculat a l'*Engaging Vulnerability Research Program* del *Department of Cultural Anthropology and Ethnology* de la *Uppsala University* de Suècia; i acadèmic visitant a la *Parsons the New School* i a la *University of Gothenburg*. Les seves investigacions i publicacions se situen en la intersecció entre els estudis de disseny i les polítiques de moviment i migració. La seva obra ha aparegut en diverses revistes i antologies, essent autor de *The Design Politics of the Passport: Materiality, Immobility and Dissent* (Bloomsbury, 2019), cofundador de *Decolonizing Design Group* i co-editor de *Design and Culture Journal*.

pràctiques en disseny motivades per la idea de transformació; com a mostra hi hauria: disseny per a la necessitat, disseny per viure, disseny pel desenvolupament, disseny activista, disseny radical, anti-disseny o disseny humanitari¹⁵; cada terme sorgit per donar sortida a una particularitat del discurs. A més a més, al llarg de la història del disseny¹⁶, els discursos i les pràctiques que giren entorn del DS –generats per dissenyadors, moviments, col·lectius o institucions–, tot i no tenir una perspectiva amb un seguiment majoritari, han anat trobant diferents espais de manifestació i acció des de finals del s.XIX fins a l'actualitat (2020). Com recorda Victor Margolin (2005), en general, els professionals del disseny no han concebut la seva pràctica més enllà de les forces del consum i les lògiques dels clients empresarials. Fins i tot, això succeeix en contextos acadèmics com congressos, publicacions o universitats, on en principi hi ha més autonomia per a dur a terme discussions amb llibertat. En aquests espais, les manifestacions en contra d'un model de creixement econòmic expansionista, també han estat massa modestes.

Per a construir l'estat de la qüestió, m'he servit d'alguns d'aquests discursos –en ambdós sentits–, que he seleccionat –tenint en compte que aquesta no és una tesi d'història– prenent com a referents historiadors i teòrics del disseny com Victor Margolin, Richard Buchanan, Penny Sparke, Alexandra Midal o Clive Dilnot. A part però de la seva importància i influència en el camp de la historiografia i la teoria del disseny, he escollit aquests autors i no uns altres pels criteris que els han guiat a l'hora de determinar què és i quan comença el disseny. Alguns autors opten per explicitar els criteris, però sobretot es veuen reflectits en allò que han decidit incloure o excloure en les seves particulars històries i teories del disseny. El fet que incloguin reflexions o exemples de projectes relacionats amb el DS, i tamé el paper que ocupa la dona professional del disseny en els seus relats, ha estat allò que m'ha portat a triar-los. I per acabar m'agradaria puntualitzar que he recorregut a perspectives històriques en disseny generades per historiadors sobretot per accedir a aquells discursos i posicionaments generats durant la segona meitat del s.XIX i durant el s.XX. En el cas però dels discursos apareguts durant el s.XXI, m'hi he relacionat ja no des d'una perspectiva històrica, sinó des de la contemporaneïtat i en base a les paraules dels mateixos autors. Em refereixo posem per cas, a les idees

15 La majoria dels termes enumerats han estat utilitzats en diferents moments i contextos, però en poso alguns exemples: Disseny per a la necessitat, es va utilitzar el 1976 en el *Symposium Design For Need: The Social Contribution of Design*, organitzat pel *The Royal College of Art* de Londres; Disseny per viure, el 2015, per donar títol a l'exposició 'Disseny per viure. 99 projectes per al món real', organitzada pel Museu del Disseny de Barcelona; Disseny pel desenvolupament, el 2020, per donar nom al Màster *Design for Development: Architecture, Urban planning and Heritage in the global south*, per la Universitat Politécnica di Milano; Disseny activista, l'any 2002, pel col·lectiu de Madrid, *Un mundo feliz*; Anti disseny i Disseny radical, a finals de la dècada de 1960, a Itàlia; i Disseny humanitari, el 2016, per Mahmoud Keshavarz, al capítol del llibre *The Design Philosophy Reader, The violence of humanitarian Design*.

16 Segons Margolin (2005) datar l'inici de la història del disseny és una de les dificultats amb què es troben aquells qui han volgut construir-ne una. En el cas d'aquest estat de la qüestió, l'inici el marco al s.XIX, moment en què, si bé encara no es parlava de disseny pròpiament dit, s'estableix allò que s'ha considerat el precedent immediat d'aquest.

d'Ezio Manzini, Mahmoud Keshavarz, Friedrich von Borries o Terry Irwin. Després de l'estat de la qüestió, presento un recorregut cronològic pels discursos i posicionaments que, tenint en compte la dificultat congènita de la definició del terme disseny (Margolin, 2005), s'acosten al DS. Les referències recollides en aquest recorregut, les he analitzat establint vuit aspectes que han anat emergint a mesura que avançava en el procés de lectura, esdevenint, curiosament, comunes, en gran mesura, a tots els discursos. Finalment, aquests aspectes m'han ajudat a generar un ordre intern comú als diferents discursos, posicionaments, pràctiques o iniciatives, en certa mesura igualant-los, i al mateix temps permetent-me exposar, explorar i interpretar la informació. Simplement a tall informatiu, les dimensions que he establert són:

- Context en què apareix.
- Característiques que aporta a la definició de disseny i a la definició del paper del dissenyador.
- Objectius que persegueix, idees que defensa, preocupacions que manifesta.
- A què s'oposa.
- Influències que rep.
- Referències d'autors o projectes amb què dialoga.
- Estratègies i propostes de disseny que genera.
- Contradiccions, objectius no assolits, mancances que se'n desprenen.
- Influències que exerceix, continuïtats del discurs, transferències de coneixement o d'acció que genera.

I, finalment, acabo l'apartat amb una aproximació personal al DS, comprensible, si es vol, a mode de conclusions (inestables), en què proposo una ordenació dels discursos exposats a partir de dos estadis: disseny conscient i disseny dissident.

1.3.1 Estat de la qüestió

Com he anat apuntant, una de les particularitats del disseny és la dificultat per poder establir què és, i així doncs de poder convenir una definició estable.

En aquesta línia d'argumentació, Víctor Margolin i Richard Buchanan (1995) situen el 'descobriment' (tot i que continu i incomplet) com a procediment que ha anat afectant la comprensió general de disseny durant el s.XX en aspectes com: la consciència pública que se'n té; la percepció; el desenvolupament de l'educació pròpia en disseny; el perfil del professional del disseny; i la investigació. Els autors destaquen quatre descobriments, dels quals n'hi ha un que fa referència

directe a les possibilitats de generar interpretacions significatives del terme disseny, i per consegüent aportar noves idees, afirmacions i significats. Considerar el disseny com un nou ordre dels elements de la naturalesa, entendre'l com la ciència d'allò artificial, o concebre'l com una forma de comunicació, constitueixen una mostra d'aquestes noves aportacions. En l'àmbit acadèmic, aquest descobriment ha comportat un llarg debat que, tot i ser valuós, no tan sols no ha permès arribar a consensos significatius, sinó que sovint ha comportat la fragmentació de la comunitat del disseny en funció de la visió del significat del terme que es defensa. En aquest mateix sentit, Clive Dilnot (1989) situa com una de les causes que el disseny vagi adquirint diversos significats –segons ell, sovint contradictoris i incomplets–, són els diferents papers que li han ofert la indústria, l'economia o la cultura. I això, al mateix temps de discriminar entre el tenir en compte el procés (l'acte de dissenyar) i els resultats (objectes i imatges dissenyades) (p. 233).

Els altres tres descobriments que apunten Margolin i Buchanan es configuren, més aviat, com implicacions de la definició expandida de disseny, perquè parlen, en primer lloc, de la generalització de la presència del disseny en la vida quotidiana del món contemporani; i en segon lloc, del fet d'entendre el disseny com una disciplina independent; i, per últim, de l'entesa del disseny com un camp amb principis i valors en disputa. Més endavant els desenvolupo una mica més.

És doncs, dins d'aquesta ambigüitat en què el disseny es configura com una barreja incòmode de significats (Dilnot, 1989), que situo, amb la intenció d'ajudar a clarificar, les dues definicions de Disseny. Tal com he dit abans, les anomeno, seguint sobretot Víctor Margolin, Richard Buchanan i Clive Dilnot, definició expandida i definició restringida de disseny.

Finalment, només faré notar que existeix una relació desigual i de tensió entre aquestes dues definicions: una exclou l'altra i l'altra absorbeix a la primera. Aquestes friccions s'evidencien per tal com els professionals del disseny i els autors que defensen i treballen per a generar una definició ampla del terme, no renuncien a la visió més estreta.

Definició restringida de disseny

Començo per situar la definició restringida de disseny, perquè és la que representa la majoria dels casos de disseny al llarg de la història de la seva pràctica i de la seva teoria (Dilnot, 1989), sobretot a partir de la Segona Guerra Mundial. I això es portarà a terme amb un èxit i un progrés de forma gairebé ininterrompuda, i aconseguint adaptar-se a l'aparició de noves tecnologies i noves situacions polítiques i socials. Segons apunta Margolin (2002, 2005), això és en part gràcies al cos teòric extremadament ben desenvolupat del què disposa i també perquè toca camps com la gestió o la semiòtica del màrqueting.

Aquesta visió respon a aquell disseny entès com una activitat que se centra en la metodologia de la planificació del producte per donar forma als objectes, particularment aquells que són destinats al mercat. Aquesta situació fa que sigui una pràctica professional fermament relacionada amb la cultura del consum i la innovació, i informada per les forces comercials i capitalistes, posicionant-se com un

component essencial en la competitivitat econòmica global (Margolin & Buchanan, 1995; Margolin & Margolin 2002; Margolin, 2005; Dilnot, 1989; Keshavarz, 2016b).

Vist així, el disseny s'articula com una activitat professional especialitzada en un plantejament i un resultat. El plantejament, programat entre client i dissenyador, està majoritàriament relacionat amb una varietat de propòsits com vendre, experimentar, seduir, transmetre, persuadir o imposar (Keshavarz, 2016a). El resultat, afectat per l'enfocament del mètode, contempla les característiques que actuen com evidències dels valors que se li han atribuït (Margolin & Buchanan, 1995).

Segons Margolin (2005), aquests són dissenys que contribueixen al control que, un model de societat basat en l'expansió, exerceix sobre l'economia i sobre les polítiques de comerç mundial. En aquesta mateixa línia, l'historiador i crític d'art nord-americà Hal Foster (citat per Alexandra Midal, 2019), també s'afegeix a la idea del disseny al servei de les forces del mercat. Foster, segons Midal, creu que el disseny no ha actuat per salvar cap aspecte de la vida, i el considera com una entitat única amb el màrqueting; al costat d'això, estructura la seva crítica entre el fet del col·lapse de la cultura, l'augment de la presència del màrqueting i la incursió del disseny a tots els aspectes de la quotidianitat. En definitiva, Foster culpa el disseny d'haver cultivat la confusió entre el fet utilitari i l'estètic, i considera el professional del disseny l'agent més eficaç per a la creació de la figura del consumidor.

Finalment, les revistes especialitzades o els congressos professionals també reforcen aquesta definició estreta del disseny, limitada als productes i que privilegia l'interès per la cultura del consum per sobre dels problemes locals i globals. Per una altra part, les percepcions del disseny més instituïdes entre els no professionals del disseny –com he dit, sovint generades des dels discursos que transmeten per exemple els mitjans de comunicació o els museus–, van també en aquesta línia de definició. Per una banda, hi ha la idea que el disseny cultiva sensibilitats artístiques, i per l'altra, la que genera molts diners. És a dir, que és una pràctica artística que produeix posem per cas, làmpades, mobles i cotxes espectaculars (Margolin & Margolin, 2002; Margolin 2005).

Definició expandida de disseny

Margolin i Buchanan (1995) consideren l'anterior visió del disseny massa estricta, la qual cosa fa descuidar el paper central que desenvolupa el disseny en la vida social, relació que fa que el disseny es converteixi en una activitat on participen tant professionals del disseny com no professionals i que, per tant, aporta resultats intrínscament lligats a l'acció humana. Per la seva banda, Mahmoud Keshavarz (2016a) entén que en aquesta definició estricta, en què el disseny apareix com una mera instrucció integrada als productes, i de tal manera només és un proveïdor de serveis, s'obvia l'afectació del disseny com una força per vigilar o crear hostilitat.

Des dels seus orígens, hi ha exemples de dissenys que s'han oposat al liberalisme

dominant i, al contrari del que la definició restrictiva imperant transmet, aquests dissenys no només s'han preocupat de la producció de bens útils. Per exemple John Ruskin o William Morris van ser, com apunta Alexandra Midal (2019), polítics en el seu treball, i van prestar al disseny una dimensió interpretativa i especulativa, iniciant debats que pretenien anar més enllà, no només de les qüestions comercials, sinó també de les socials.

El primer pas que proposa Margolin (2005) és acceptar que històricament el disseny ha actuat més com una pràctica contingent que com una pràctica basada en la necessitat. Advertint, però, un canvi en aquest pensament dominant en disseny –restrictiu– a causa de l'evidència que els vells models de pràctica comencen a no funcionar, proposa estar alerta a les noves opcions que obliga als professionals del disseny a desprendre's de perspectives passades. Pel disseny, una cultura basada en el consum ha de ser reconeguda només com una de les formes de pràctica, entre moltes altres.

A començaments de 1980, Clive Dilnot (1989) ja advertia sobre el mateix, quan veticinava que probablement, el moviment cap a una societat de post-productes, caracteritzada per una administració social més explícita, provocaria la recuperació del significat del disseny quant a planificador. És a dir, que el disseny es convertia en mitjà per a ordenar el món, més que no pas com una activitat per donar forma a mercaderies. I a finals de la mateixa dècada, el mateix Margolin (1989), seguint Herbert Simon que demanava una ciència rigurosa del disseny, ja havia començat a lluitar per elaborar una definició més oberta de disseny, i lamentava el fet que aquest fos encara un tema marginal per a les persones, perquè no s'havia explicat bé l'ampli paper que el disseny podia tenir en la societat. En el mateix moment, Dilnot (1989), tot i estar d'acord en què hi ha una falta de voluntat general per atorgar al disseny l'estat d'activitat amb un interès per a ser estudiada i definida, complementa aquesta visió. Ell afirma que certs desenvolupaments de la societat coincideixen amb un augment general de l'interès de les principals indústries nacionals per temes relacionats amb el disseny. Les empreses van reconeixent el disseny com un agent important en el desenvolupament corporatiu, i els governs cada vegada veuen més el disseny com un recurs per ajudar a la regeneració industrial. Així que, sobretot, segons Dilnot, la responsabilitat de defensar una definició del disseny més enllà del que fan, en termes de pensament i concepte, és dels mateixos professionals del disseny.

Ja a començaments del s.XXI, dins d'aquesta situació de canvi, de nou Victor Margolin (2005) situa el focus en el moment, futur, en què el disseny hagi aconseguit separar-se d'aquest paradigma dominant. En aquest moment, aquest autor diu, caldrà, per exemple, establir exactament quina és la contribució dels professionals del disseny al projecte. A més a més, assenyala que cal estar atents als coneixements necessaris perquè aquests professionals treballin amb d'altres, d'altres camps com l'enginyeria, les ciències naturals o socials¹⁷.

¹⁷ Margolin (2005) destaca que aquesta socialització ha de començar en l'etapa formativa, moment en què, majoritàriament, els estudiants són exposats a un nombre limitat de situacions, quant a la diversitat, en les quals poder intervenir des del disseny.

És per això que aquests autors, juntament amb altres, treballen per corregir la visió restrictiva del disseny, que consideren una negligència. Tenen la necessitat d'ampliar les discussions en disseny, i especular sobre qüestions socials, culturals i filosòfiques, i també revertir el patró limitat de pràctiques en disseny. Així mateix, pretenen una millor comprensió de la disciplina i una millor comprensió del pensament del disseny, no només com un cos de pràctiques professionals i tècniques especialitzades, sinó com un art de la comunicació.

Margolin i Buchanan (1995), a tall d'exemple, treballen per aquest objectiu des dels Design Studies, camp d'investigació concebut –per ells entre d'altres– per a poder millorar la comprensió de la idea i els mètodes que hi ha darrera les pràctiques del disseny, a partir de les contribucions de professionals, historiadors i teòrics d'aquest camp. Així arriben a la creença que la pràctica del disseny no es pot entendre adequadament si es deixen de costat els problemes i preocupacions del discurs cultural contemporani¹⁸.

Mahomoud Keshavarz, en canvi, des de l'espai que li ofereix la seva investigació de tesi (2016a), fa una doble aproximació al concepte de disseny. En primer lloc, s'allunya també de totes aquestes perspectives restrictives que el relacionen, posem per cas, amb la idea de contenir instruccions, desitjos o identitats. Keshavarz, influenciat per Buchanan, Fry, Markussen o Dilnot –autors també referents directament o indirecte de l'argumentació d'aquesta tesi–, defensa l'existència d'una varietat d'enfocaments del disseny –socials, polítics, ambientals i econòmics– com a resposta a la participació d'aquest en la resolució de problemes complexos, més coneguts com *wicked problems*. És a dir, Keshavarz contribueix a les discussions sobre la necessitat que el disseny deixi de participar en el món com un simple proveïdor de serveis per a un grup de població específic predeterminat; ja que té les capacitats particulars adequades per fer-ho. I el promou com una activitat compromesa amb situacions i sistemes presents, a través d'enfocaments alternatius i amb relació amb altres actors i entorns. Aproximar-se al disseny des d'aquest punt, fa que Keshavarz se centri en les seves condicions ontològiques, entenent-lo com un acte i també en els efectes que genera en diferents entorns:

Design in its ontological condition that is connected with materials and their possible articulations is always shared with other material entities within an environment. The appearance of any design activity, no matter whether it is product design, service design, graphic design, interaction design – the list could go on – is already changing the environment in which the designed thing is set to function. (p. 86)

La segona aproximació al concepte de disseny que fa Keshavarz, i que dialoga

18 La possibilitat de poder ampliar els temes per discutir a través dels *Design Studies*, va representar un canvi radical en la reflexió sobre el disseny en la cultura contemporània i, a la vegada, de manera paral·lela, va ajudar a anar generant alguns canvis en les pràctiques del disseny contemporani.

amb la seva visió expandida del disseny, està formada per dues definicions. La primera prové de la paraula que utilitza el món de parla àrab per referir-se al disseny, i que pren del professor d'arquitectura Samer Akkach¹⁹:

[T]asmim (design)...[in] current usage, however, seems to be based on tasmim as 'determining,' 'making up one's mind' and 'resolve' to follow up a matter. Thus in linguistic terms 'design' is an act of determination, of sorting out possibilities, and of projecting a choice. It has little to do with problem-solving, the prevailing paradigm, as the designer (musammim) seems to encounter choices, not problems, and to engage in judging merits, not solving problems. It is closer to 'decision-maker'. (p. 90)

D'aquest sentit del disseny, Keshavarz en destaca la direccionalitat que les accions de disseny han de prendre, just al contrari –diu– de l'orientació que se'n fa des del disseny occidental, majoritàriament interpretada com un conjunt de tècniques i habilitats i qualitats per a la millora de coses en general (p. 90).

La segona definició amb què dialoga Keshavarz, i que en aquest cas pren del professor d'estudis culturals de la University of Sussex Ben Highmore, està associada a una comprensió del disseny que el relaciona amb un entorn actiu on aquest pren forma i participa en contextos ecològics, socials, polítics i econòmics, com els que estem veient. Però l'aportació més rellevant d'aquesta aproximació al disseny és la relació que l'autor estableix tant amb la idea de negociació com amb la d'ensamblatge:

[design] as a series of negotiations, as an orchestration (of sense, of perception and so on), as an orientation (something that encourages and generates propensities and proclivities), as an assemblage (and as an assembling activity, where it is always possible that combinations themselves combine), as an arrangement (a temporary coming together) and so on. (p. 91)

Des d'aquestes dues aproximacions teòriques al concepte de disseny, Keshavarz l'acaba definint com un substantiu i un verb, i centra l'atenció per tal com entenent-lo així, genera accions i activitats que van més enllà de la cosa dissenyada: abastant l'articulació d'artefactes, entorns, situacions i polítiques (p. 75). Vist així, argumenta que el disseny ha d'involucrar-se en qüestions polítiques, entenent que el resultat és una relació en què ambdós camps no només se sumen, sinó que s'influencien. Keshavarz, doncs, posa el disseny en relació amb una determinada visió de fet polític, i atorga a les articulacions que es generen, el paper de distribuïdores de sentits i valors de la societat en aspectes com els desitjos o els

19 Samer Akkach (Damasc, Síria) és professor d'arquitectura, i director i fundador del Centre d'Arquitectura d'Àsia i de l'Orient Mitjà (CAMEA) a la *The University of Adelaide* a Austràlia. És un investigador premiat en diversos camps al voltant de la història, l'arquitectura i el paisatge de les tradicions àrab-islàmiques i otomanes.

comportaments laborals o de consum.

Com que s'entén el disseny, doncs, com un pensament i una pràctica amb una influència més ampla, es pot concretar, a priori, amb els següents objectius, característiques, implicacions, desafiaments i oportunitats. A continuació detallo els aspectes que considero principals, perquè són els coincidents en diferents dels discursos que acabo d'exposar (Margolin, 1989, 2005; Margolin & Buchanan 1995; Dilnot, 1989; Margolin & Margolin 2002).

Quins objectius té el disseny entès des d'una visió expandida?

- Actuar per un món que distribueix, configura i organitza accions socials (Keshavarz, 2016).
- Trobar un nou espai des del qual crear un nou paper del professional del disseny i per tant una nova identitat. És a dir, conferir al dissenyador un nou rol per poder participar en projectes destinats al benestar de la humanitat, tant dins a com a fora de l'economia de mercat (Margolin, 2005).
- Crear noves formes de pràctica en disseny –igual que estan fent altres professionals com biòlegs, forestals, agrònoms, urbanistes o enginyers en els seus camps– que actuïn cap a una cultura de la sostenibilitat.

Quines característiques té el disseny entès des d'una visió expandida?

- **Concep i planifica el món artificial o humà.** Els dissenyadors treballen a partir de la invenció i la planificació i això provoca diversitat d'enfocaments i per tant diversitat de produccions, per exemple, paraules, imatges, objectes, activitats i sistemes (Dilnot; 1989; Margolin & Buchanan 1995; Margolin, 2005).
- **És una disciplina independent²⁰.** Falta però un acord per determinar en què es pot caracteritzar el disseny i els seus propis termes. Les discussions sobre els mètodes són una constant en la literatura sobre disseny, i giren entorn de preguntes que, per exemple, qüestionen si el disseny és un art o una ciència, si és una activitat individual o col·lectiva, sobre quin tipus de coneixement requereix, i com es relaciona amb altres activitats.
- **És un element essencial en una nova filosofia de la cultura.** En aquest context, Maurizio Vitta (1989) parla de la cultura del disseny com aquell concepte que comprèn totes aquelles disciplines, fenòmens, coneixements, instruments analítics i filosofies que els processos de disseny han de tenir en compte; i sobretot s'ha d'esdevenir en la mesura en què aquests objectes es produeixen, distribueixen i s'usen en contextos amb models econòmics i socials cada vegada més complicats. Aquest concepte de cultura del disseny reforça la creença

²⁰ Aquest és el tercer dels descobriments que ha modelat, segons Margolin Buchanan (1995), el disseny durant el s.XX.

que el disseny és una activitat definida en certa manera pel medi social en què opera. Per tant, no podem concebre cap teoria del disseny que sigui independent d'una teoria de la societat. En aquest mateix sentit el consultor de màrqueting, Augusto Morello (1995), reclama una teoria que ajudi a aclarir els valors que promouen tant el procés de disseny com la producció del resultat. Perquè diu que, si bé la seva preocupació se centra directament a introduir productes més significatius al mercat, i per tant en la relació que s'estableix entre els productes i el concepte de qualitat de vida, cal distingir entre productes útils (produïts per usuaris) i els que simplement malbaraten els recursos (produïts per consumidors). Per Morello, doncs, cal que el disseny s'entengui també en termes culturals per tal que el mercat proporcioni objectes que esdevinguin contribucions culturals, enlloc de respondre als conceptes fruits de les estratègies econòmiques dels fabricants. És a dir, que el disseny pot contribuir al bé comú, però cal ubicar discursos sobre els productes en marcs culturals amplis enlloc d'aïllar-los en debats sobre l'èxit en termes de mercat. En aquest cas, la pregunta rellevant, que plantegen Margolin i Buchanan (1995), és: qui controla la producció del significat cultural del disseny?, el resultat de les intencions dels fabricants o sorgeix de la negociació entre tots els involucrats en el disseny?

- **És, en certa mesura, una capacitat natural en l'ésser humà** (Cross, 1995).

Què implica treballar des d'una visió expandida del disseny?

- **Modificar la pràctica del disseny.**
- **Tenir en compte l'entorn de l'objecte** per a poder explorar les múltiples dimensions de l'activitat del disseny i saber com aquest actua com instrument, poderós, de construcció social:

My description of the product milieu is intended to expand our awareness of how we participate as designers and users in the lifeworld. Design, once narrowly defined as a marginal activity concerned with the aesthetic appeal of a limited range of consumer goods, can now be seen to be at the core of all our conceptions and plans for our personal and collective social lives. (Margolin, 1995, p. 141)

L'entorn d'un producte, com diu Margolin, no és, doncs, una capa neutral. Cal tenir-lo en compte en tant que mediador entre la motivació prèvia i l'acció posterior. Sempre estem enmig d'un entorn que experimentem com quelcom viu, flexible i, fins i tot, agressiu que pot generar acció, o inhibir-la. Per tant, cal considerar que, tot allò dissenyat, encara que funcioni en un entorn particular, està connectat amb el món. A la vegada, però, el disseny no es simplement el resultat dels entorns, sinó també una font de producció d'entorns (Keshavarz, 2016a).

- **Fer ús de conceptes i mètodes extrets d'altres disciplines i perspectives professionals.** Cal animar individus d'altres disciplines i perspectives profes-

sionals, més enllà de les que des d'una visió restrictiva, s'han relacionat amb el disseny, per tal d'abordar temes importants del propi camp. Aquest fet desafia la manera en què els professionals del disseny defineixen les seves esferes de coneixement, alhora que disposa de la visió d'altres perfils per a explorar els processos en la seva totalitat. El resultat és una pràctica col·laborativa, vertebrada des de la voluntat de comprensió i influència (Margolin, 1995; Kesha-varz, 2016a).

- **Ser un participant actiu i innovador en l'exploració de noves expressions de la idea de 'compromís'**, tot i ser un valor en decadència en la vida contemporània (Margolin & Buchanan, 1995).
- **Tenir en compte criteris de distribució i consum dels objectes**, no només la seva producció (Vitta, 1989).
- **Generalitzar la presència del disseny en la vida quotidiana del món contemporani**²¹. Durant el s.XX, el disseny ocupa una centralitat evident, però aquesta importància no és encara entesa a nivell públic, tot i que en les societats altament industrialitzades, el disseny ha substituït la naturalesa en termes d'experiència humana. A poc a poc però, han anat entrant, en la societat, noves curiositats, preguntes i possibilitats, en la mesura en què les persones han anat agafant consciència del fet d'estar envoltades d'imatges i objectes produïts per professionals del disseny que influeixen deliberadament en les seves accions i experiències. En aquest sentit, Dilnot (1989) destaca l'opinió de Penny Sparke (1983) que considera el fet que la paraula disseny hagi entrat en el vocabulari quotidià de les persones és una clara conseqüència de què els conceptes de dissenyador i de disseny no s'han entès. Tal vegada perquè els intents per a definir el rol del professional del disseny han estat difusos, confusos i mal informats, Sparke posa l'exemple de referir-se als perruquers com a 'dissenyadors de cabells'.
- **Entendre el disseny com un camp amb principis i valors en disputa**²². La inclusió de preocupacions morals i ètiques és una realitat en els discursos de disseny, ja des de finals del s.XIX quan William Morris titllava de barats i desagradables els productes que en aquella època es dissenyaven i produïen a Gran Bretanya. Aquesta vessant ètica de la pràctica del disseny ha estat històricament construïda des de dins de la professió, a causa de la invisibilitat de l'acte de dissenyar, tant pel públic com pels acadèmics, a diferència de la visibilitat dels seus resultats. Sigui com sigui, allò que es plantegen Margolin i Buchanan (1995), és quins principis i valors han de guiar el disseny. El fet que siguin extremadament diversos entre els professionals del disseny, fa que sigui difícil arribar a un consens, i per tant, que la qüestió recaigui en aquell que jutja el disseny: el professional, el fabricant, els crítics, els experts científics, un

21 Segon descobriment que ha modelat, segons Margolin i Buchanan (1995), el disseny durant el s.XX.

22 Quart i últim dels descobriments que ha modelat, segons Margolin i Buchanan (1995), el disseny durant el s.XX.

determinat segment de població, clients individuals, la societat, la cultura...?

A qui desafia treballar des d'una visió expandida del disseny?

- **A l'autoritat dels professionals del disseny** ja que deixen de ser l'únic grup qualificat per a parlar de disseny. Aquest fet fa que alguns professionals es preocupin per si aquesta discussió ampliada pot fer disminuir el seu estatus professional; però, alhora, hi ha els qui creuen que una discussió ampliada ajudarà a aclarir la naturalesa del disseny i a millorar la seva comprensió amb relació a la importància cultural.
- **A l'autoritat d'aquelles disciplines ja establertes que reclamen una visió particular de la cultura**, però sense abordar explícitament el paper del disseny com quelcom que pot anar més enllà de la idea de decoració o embelliment de la vida cultural. Aquestes disciplines posen l'èmfasi en els productes materials resultants del disseny i no en una gamma ampliada amb altres tipus de productes.

Quines oportunitats genera treballar des d'una visió expandida del disseny?

- **La creació d'un espai per al disseny dins dels debats generals sobre teoria social**, especialment aquells que se centren en les transicions entre models de societat.
- **L'aportació de maduresa i sofisticació** en les pràctiques del disseny.
- **L'aparició de professionals del disseny que se sentin còmodes en creuar els límits disciplinaris per anar cap a territoris d'altres camps**. Aquest fet propicia la participació dels dissenyadors/es en equips interdisciplinaris, generalment amb perfils professionals amb una perspectiva del disseny que probablement no vingui d'una comprensió basada en la divisió per àrees com el disseny gràfic o l'industrial; per exemple, professionals de la psicologia, sociologia o l'antropologia.
- **L'aparició de nous perfils de professionals del disseny**, derivats del treball col·lectiu, sovint amb futurs usuaris dels resultats, que han de desenvolupar un paper més subtil i informal guiant processos i vetllant per a la integració de contribucions sòlides d'altres actors en el projecte.
- **L'aparició de la figura del no professional en disseny però que actua, activament, en processos de disseny**. Per tal de contra-restar el desafiament que suposa posar límits a la professió del disseny –per exemple entre d'altres motius per la irrupció de determinats *softwares*–, s'estableixen criteris més estrictes per definir la identitat del professional. Aquestes condicions d'exclusió professional però no poden impedir que les persones, per exemple, dissenyin les seves llars o publiquin els seus llibres, essent competents i autosuficients en camps, a priori, dominats per professionals (Margolin, 1995).

- **La configuració com a un pràctica més significativa per a les persones.**

If by studying design in a narrow sense we were only looking at an isolated set of objects and techniques that did not much affect the way social life was conducted, then this would indeed be so. But if we recognize design as a more significant practice with broader influence, then knowledge about it has greater value to us. (Margolin, 1989, p. 6)

- **L'empoderament dels individus en l'exploració de les diverses qualitats de l'experiència comunitària** (Buchanan, 1995).
- **L'aparició de professionals del disseny que se senten incòmodes quan altres es desplacen cap al territori del disseny**, fent servir nous conceptes i mètodes d'argumentació per caracteritzar la pràctica del disseny.

Un cop establertes aquestes dues definicions generals de disseny –restrictiva i expandida– cal recordar que els discursos que motiven aquest estat de la qüestió, i el posterior recorregut cronològic, se situen dins de la definició expandida. Aquests, doncs, responen a la necessitat inicial d'ampliar les discussions en disseny a través de l'especulació sobre qüestions socials, culturals i filosòfiques –com apunten Margolin, Buchanan o Dilnot– però també polítiques –com argumenten Keshavarz, o von Borries–, revertint, en el millor dels casos, en la modificació del patró de pràctiques restrictives en disseny. A la vegada, aquests discursos participen – amb diferents proporcions, intensitats i contextos– de les implicacions, desafiaments i conseqüències que configuren aquesta peculiar definició de disseny.

Amb voluntat de seguir l'argumentació iniciada, a continuació em dispenso, també, a establir una definició de DS, i a convenir, que el motor que mou aquests enfocaments és el concepte de transformació, la direccionalitat de la voluntat transformadora dels discursos treballats.

Disseny social

En general, es pot convenir que DS és aquell disseny orientat a contribuir al benestar social, satisfent necessitats reals, per exemple, de persones amb situacions de vulnerabilitat derivades de l'edat, del gènere, de la classe social o de la salut (Margolin & Margolin, 2002; Margolin 2005; Dilnot 1989); o orientat a tractament del creixement accelerat de les ciutats que alhora provoquen problemes de vivendes, gestió dels residus, purificació de l'aigua, malbaratament d'aliments o recursos insuficients en temes de salut (Margolin, 2005). També es parla de DS en casos de millora de temes mediambientals, volent anar més enllà del disseny verd o l'ecodisseny en què alguns professionals del disseny estan fent intents d'introduir principis ecològics a les economies de mercat (Margolin, 2005). Això és, que el DS comprèn aquells discursos que entenen el disseny com una eina capaç per transformar i millorar el món a través de concebre i donar forma a

productes materials i immaterials, amb relació a l'economia o l'ètica (Margolin, 2005; Pelta, 2012).

Aquest desplaçament des de la visió més estricta del disseny, Margolin (2005) el concreta a través del concepte de desenvolupament sostenible –en contraposició al desenvolupament expansionista– que utilitza com a marc de referència per a traslladar als professionals del disseny, posem per cas, preocupacions mediamambientals²³. La sostenibilitat és, doncs, un dels valors que Margolin situa com essencial i sobre el qual el camp del disseny, igual que han fet altres camps, n'ha de prendre consciència. En definitiva, replantejar les actituds imperants i treballar per a un món sostenible, diu Margolin, ja no és una qüestió idealista sinó necessària, i exposa que per anar cap a aquests models de societat basats en el valor de la sostenibilitat, cal enfocar el desenvolupament econòmic i social des d'una perspectiva global (p. 141).

En aquesta mateixa línia, cal actuar en contraposició als models expansionistes de les societats i, per tant, enfocar el paper del disseny lluny del capitalisme industrial. L'historiador del disseny britànic John Heskett (citat per Margolin, 2005; Dilnot 1989) va publicar, el 1980, un llibre sobre la història del disseny industrial, amb l'interès particular d'entendre les condicions d'innovació del disseny i els efectes de l'estètica de la por, sobretot a partir d'elements militars com avions, tancs o vehicles blindats. El que Heskett aporta al debat és el fet de trencar la relació simbiòtica entre el bon disseny –Bauhaus– i les formacions socials democràtiques. Així doncs, Heskett, a través dels seus estudis, respon a la necessitat de re-avaluar la relació de les societats amb els tipus de pràctiques de disseny.

Però, també, hi ha discursos que acullo dins del marc del DS, i que actuen des de definicions més amples del disseny, definicions que van més enllà del que planteja essencialment Victor Margolin o Ezio Manzini, perquè entenen el disseny en relació amb el fet polític.

És el cas del discurs que ja he començat a apuntar amb anterioritat de Mahmoud Keshavarz (2016a) que, amb relació a les definicions de disseny exposades fins ara, reconeix una condició ontològica del disseny quan aquest s'annexiona a la política i així crea articulacions que vertebrin condicions com les d'habitar, accedir, compartir i comprendre el món a través de la col·laboració en accions de dissidència, rebuig o revolta:

(...) a theoretical attempt to formulate an ontological understanding of design as a set of articulations and modes of acting that manipulate the materiality of the world. (...) I argue that design is a political articulation and that politics is an articulation of materialities. Such an understanding recognises that both design and politics are articulatory practices. (...) This asserts that articulation as a concept, method and practice is where design and politics overlap.

²³ Margolin (2005) també recull altres possibles marcs de referència en relació amb temes mediamambientals, com l'ecofeminisme (més radical) o el disseny verd (més conservador).

To understand design and politics as practices of articulation stresses that articulation is not only a matter of either politics or design, but is also the very method and practice that affirms that design and politics are co-supportive and co-productive. (p. 75)

Keshavarz dialoga amb casos de migrants indocumentats i sol·licitants d'asil²⁴. En aquests casos, les accions són en forma de lluites més o menys organitzades com ocupacions, marxades, vagues de fam i van vinculades a demandes amb relació al dret de la llibertat de moviment, al dret a residència o al treball. En definitiva, al benestar social més enllà de les fronteres nacionals. Aquestes lluites, diu Keshavarz, pertorben l'espai de la política partidista, desafien formes i pràctiques establertes de lluita, i distribueixen els drets, els espais i els temps.

Un altre exemple en aquesta mateixa línia, seria l'aproximació al DS que proposa l'arquitecte Friederich Von Borries²⁵ (2016). Borries parteix de la idea que la manera en què s'ordenen les coses i els éssers humans i, per tant la societat, és el resultat de processos de creació, en què el disseny hi pot tenir un doble paper:

Si el diseño tiene la capacidad de establecer estructuras de poder, también puede ser utilizado para el fin contrario, es decir, para cambiar estructuras de poder. En ambos casos, diseño, entendido como diseño social, es político. (p. 63)

En aquest cas, i servint-se del concepte del sociòleg Lucius Burckhardt, Borries destaca que l'objecte del DS són les relacions socials que constitueixen la societat i que no tenen perquè concretar-se en un disseny material, sinó que inclouen processos als quals anomena invisibles. Aquests processos invisibles configuren els objectes i les relacions humanes que ordenen les societats, i el disseny que vol ser social, els ha de considerar de manera conscient.

Tot i que els discursos de Keshavarz i Borries els desenvolupa a continuació, en el recorregut cronològic, sembla que pugui convenir, ara ja, que el DS implica –a part de l'assumpció d'una definició expandida del disseny amb el conseqüent allunyament de la pràctica tradicional d'aquest–, la politització del concepte. Això s'esdevé en la mesura que van prenent consciència i implicació –de manera pro-

gressiva i incrementada des de la dècada del 1990– en temes de caire social. Així, Margolin (2005) entén la contemplació del disseny des d'una visió ampliada, com un estímul per a proposar reformes per a una cultura basada en el consum. També vol provocar, de manera paral·lela, un procés de canvi cap a noves pràctiques professionals que obliga a repensar la identitat dels professionals del disseny. Keshavarz (2016a), a més a més, entén el disseny amb relació a la política, com un generador d'articulacions que podem llegir com a detonants, amb implicacions que s'insereixen en la idea de dissidència. I Borries (2016) concep el disseny com una eina amb la capacitat de projectar la societat a través d'instruments que, utilitzant diversos mecanismes, actuen per a la transformació social.

Abans de concloure amb l'estat de la qüestió, voldria destacar que en aquests processos de canvi que afecten, per una banda les bases que sustenten els models de societat, i per l'altra les definicions i concrecions del disseny, hi ha, evidentment, aspectes que provoquen tensions. Per exemple, amb relació a la modificació del disseny, Margolin (2005) destaca que, tot i que les necessitats de disseny en el món són evidents, el pla de reinventar la professió no ho és. Fet que s'evidencia, diu, amb la no existència de camins clars que condueixin a produir un canvi radical en les pràctiques del disseny per ajudar a la creació d'aquesta cultura de la sostenibilitat. També posa en relleu la necessitat que els professionals del disseny repensin la seva activitat, tant individual com col·lectiva, per trobar vies d'intervenció en els problemes de la humanitat. Això és, que malgrat els intents, encara hi ha poca reflexió i dedicació per generar les novetats que ha d'absorbir el disseny i el dissenyar, amb relació a aquests desplaçaments. En serien exemples: la cerca de nous objectius i de nous procediments d'encàrrec, el recolzament i la implementació dels projectes, les noves estructures i mètodes i els canvis en l'educació dels professionals del disseny, per a poder dissenyar pensant en necessitats més enllà de les generades pel mercat. Tampoc es pot oblidar la crisi de voluntat per part dels mateixos professionals del disseny de qui, en canvi, se n'espera determinació. I tampoc es pot deixar de pensar la manca d'exemples de projectes orientats socialment que serveixin per a estimular o inspirar. Aquesta tipologia de projectes, tot i existir, queden majoritàriament exclosos dels cursos acadèmics en disseny i de les publicacions de caire professional (Margolin & Margolin, 2002; Margolin 2005).

1.3.2 Recorregut cronològic

Un cop establert l'estat de la qüestió, em dispenso a presentar el recorregut cronològic que, com he anunciat, passa per aquells discursos i posicionaments que responen a la definició de disseny expandit i que exploten la capacitat de transformació del disseny, dirigint-la cap a la creació de models de societat basats en el benestar generalitzat. Per fer-ho, com el seu nom indica, em serveixo d'una lògica cronològica que acull un període que va des de finals del s.XIX fins pràcticament a l'actualitat i dividit en quatre trams: el primer comprèn l'època de finals del s.XIX; el segon la de la primera meitat del s.XX; el tercer la de la segona meitat del s.XX, coincidint amb el final de la Segona Guerra Mundial; i el darrer tram recull aquells discursos apareguts durant aquest gairebé primer quart de s.XXI.

24 Com descriu a la segona part del treball, una de les dues experiències realitzades en el marc de la investigació d'aquesta tesi, ha estat realitzada també amb menors migrants. Aquests joves arriben a Espanya sols i sense documentació, i generalment passen a ser tutelats per a l'entitat competent de l'administració. És per això, que el treball de Keshavarz té un paper rellevant en la present fonamentació.

25 Friedrich von Borries (Berlín, 1974) és arquitecte i doctor per la Technical University de Karlsruhe a Alemanya. Ha estat docent d'arquitectura i disseny urbà a la *Technische Universität* (TU) de Berlín i investigador a la *Bauhaus Dessau Foundation*, i a la *Eidgenössische Technische Hochschule* (ETH). Ha participat en diverses conferències i exposicions, entre les quals *Shrinking Cities* i la Biennial d'Arquitectura de Rotterdam. Entre les seves publicacions destaca *Who's Afraid of Niketown. Urbanism, Branding and the City of Tomorrow*, *Episode Publishers* (2005).

Primer tram: finals del s.XIX

— Catharine Beecher, Christine Frederick i Lillian Moller Gilbreth

Beecher, Frederick i Moller Gilbreth van ser tres dones americanes, que van investigar sobre l'organització de les llars en un moment en què el cansament i l'esforç en el treball eren temes que generaven molt d'interès. Alexandra Midal (2019) les considera pioneres perquè en l'origen dels seus treballs hi havia qüestions polítiques i femenines. A partir de mitjans-finals del s.XIX i durant la primera part del s.XX, aquest grup de protodissenyadores, encapçalades per Catharine Beecher –sobretot en temes d'economia domèstica i higiene–, van adoptar principis funcionalistes de les línies de producció de les fàbriques per a proposar noves formes d'organització de l'àmbit domèstic. En termes generals, perseguïen reforçar la separació entre l'esfera pública i la privada i reformar l'organització domèstica i l'educació de les dones per a ajudar a la seva emancipació. El reconeixement de les tasques domèstiques –en aquell moment era una activitat socialment invisible– com a una professió amb entitat pròpia.

Amb aquestes propostes basades en una organització racional de les llars, una de les innovacions que elles van aportar va ser la relació que establiren entre la domesticitat, el disseny, la ciència i l'enginyeria. Aquest enfocament –segons Midal– va proliferar, la qual cosa va suposar un cert reconeixement de les dones en la societat nord-americana.

En el cas de Christine Frederick i Lillian Moller Gilbreth, les seves aportacions van tenir impacte a començaments del s.XX, però les situo en aquesta part del recorregut perquè els seus discursos formen part del camí que va obrir Catharine Beecher. Els discursos i treballs de totes tres, en essència, reflecteixen les següents idees a través de la mirada (Midal, 2019).

Catharine Beecher, des d'un context religiós, polític i econòmic, configurat a partir de la revolució tecnològica que el capitalisme industrial havia instaurat, va exercir d'educadora i escriptora, dirigint-se, principalment, a les dones. Per exemple, va publicar alguns escrits de caràcter instructiu i va fundar diversos centres i institucions de caire educatiu. La seva voluntat era instituir una creença basada en un individualisme democràtic, teològic i moral. Amb el projecte sobre la reavaluació dels espais domèstics, Beecher buscava la disminució de la càrrega i el cansament innecessari de les mestresses de casa, però de manera implícita, el que estava fent era exaltar el valor de la domesticitat –tradicionalment tancat, a diferència dels espais de treball. També volia influir en l'educació de les dones joves pertanyents a classes privilegiades, demanar l'equiperació quant a drets amb els homes i una separació entre les esferes públiques i privades. El principi que la movia era el del racionalisme, visible també en aspectes estètics. Aquesta idea de llar racionalista, exposa Midal, va problematitzar la concepció del funcionalisme al servei del capitalisme, formant una base d'objectius educatius amb implicacions d'arrel política. Sigfried Giedion (citada per Midal, 2019) també emfatitza el fet que el manteniment de la llar no era un problema aïllat, sinó que formava part de la qüestió femenina. D'aquesta manera, per Giedion, la feina de Beecher estableix un moment en la història del disseny en el qual les dones, a través de l'esfera domèstica, configurem un espai de reforma social i política.

Les fàbriques tèxtils del s.XIX, on Beecher va poder observar el model de les línies de producció i que va adaptar a les llars, van configurar el que seria la seva

concepció política de l'economia domèstica, i varen constituir una gran influència per ella. L'autora demanava que s'atorgués independència financera a aquelles dones que havien estat educades per a la cura de les llars, tractant l'àmbit domèstic com una professió. A banda de l'educació de les dones i l'elaboració de teories, també va treballar en invents pràctics com dispositius per a la ventilació, superfícies contínues de treball, per a la racionalització del disseny de les habitacions, per a la regulació de la temperatura, l'emmagatzematge i, fins i tot, en temes d'ergonomia postural.

Tot aquest posicionament, tot i ser tan sols un punt de partida en les reflexions sobre les tasques de la llar, va marcar un canvi elemental en la concepció de les mestresses de casa, reconeixent-les, tal com es perseguia, com a una professió. Aquesta tendència seguiria i s'aniria reinterpretant en les generacions posteriors, a tot el món. Algunes ramificacions d'aquestes propostes es van estendre cap a l'organització familiar, tot i que encara es van mantenir relativament fidels als models tradicionals de família. El discurs de Beecher, però, també va rebre crítiques. Va ser criticada per la naturalesa ambigua de la seva filosofia de vida: tot i el seu anhel de llibertat, no volia alterar l'equilibri de poder dins de les llars, perpetuat per tant, la submissió de les dones als seus marits i famílies, veient-les abans que res, com a esposes i mares.

Christine Frederick, professora de ciències domèstiques, va començar el seu projecte d'investigació entorn de les dones i la cuina, tot i que ràpidament va ampliar el camp arribant a treballar conceptes socials i econòmics. Al voltant de la dècada de 1920, va donar suport al projecte de reforma, encetat per Beecher, amb voluntat política. En aquells anys, el model domèstic tradicional, a vegades amb alguns principis basats en l'esclavitud, havien estat canviats per models contractuals en què la mestressa de casa i els seus treballadors formaven, diguem-ne, un equip en què cadascú tenia unes obligacions.

En la mateixa línia d'allò que li havia passat a Beecher, Frederick va ser considerada feminista i antifeminista a la vegada. Feminista, perquè treballava per un canvi de l'esfera domèstica a partir de paràmetres d'eficiència i organització, per exemple, promovent la minimització dels moviments per a reduir el cansament en espais com la cuina. I antifeminista, per tal com, tot i la direcció reformadora que prenien els seus discursos i actuacions, defensava els valors familiars tradicionals, el lloc de la dona a les llars, i l'actitud de submissió de les esposes als seus marits. I per tant, rebutjava els valors feministes del moment que cercaven l'emancipació de les dones a través de generar nous equilibris entre ambdós sexes. Frederick, a més a més va ser criticada per convertir les dones en agents propis del consumisme. I això perquè, tot i oposar-se a les compres irracionals amb relació a l'economia domèstica, per exemple, adquirint aparells atractius però cars i amb un consum d'energia excessiu i amb una obsolescència massa curta, proposava a les mestresses de casa, sota paràmetres d'obligació moral, canviar regularment els productes per altres que considerava innovadors.

Influenciada pel racionalisme, pel camp de la publicitat, per la psicologia femenina i el *taylorisme*, Frederick va realitzar molts experiments que van acabar amb artefactes complexos com una nevera que funcionava amb un sistema de contrapesos, o una taula amb una peça circular giratòria situada al mig per a facilitar el servei dels aliments. Les manifestacions de Frederick van tenir transcendència fora dels Estats Units. En el cas d'Europa, l'entrada va ser a través de Paulette Bernege, editora de la revista *Mon Chez Moi* i fundadora de la lliga de l'*Organización Ménagere*.

Lillian Moller Gilbreth era psicòloga i doctora per la Universitat de Brown, i pionera també, com a dona, en termes d'incursió a la universitat i a institucions d'enginyeria, en què feia transferència dels seus coneixements. En el seu cas, va ser després de la mort prematura del seu marit que va liderar les investigacions que fins aleshores havien dut a terme junts. Gilbreth, influenciada per Taylor, Beecher i Frederick, va fer confluïr també les seves investigacions amb els camps de la psicologia i la ciència. Els Gilbreth, creien en la necessitat d'avançar en les condicions de treball, sobretot els repetitius, per exemple eliminant els esforços innecessaris que portaven al cansament físic i mental. Les seves propostes van girar entorn del disseny de sistemes que els permetien estudiar els moviments del cos, acabant per reconèixer la importància de conceptes com la motivació, la satisfacció o l'estrés, enfront dels tradicionalment considerats determinants com l'estandarització o l'ergonomia. Tots aquests coneixements i principis que van aplicar, per exemple, al disseny de sistemes de mobles, van constituir un punt de partida per a una ergonomia aplicada.

— Augustus Welby Pugin, John Ruskin i William Morris

A la segona meitat del s.XIX, a Gran Bretanya, enmig d'una creixent industrialització que havia allunyat els artesans de l'ús de la creativitat per portar-los a una producció diguem-ne més freda, va sorgir un primer moviment social. Els integrants d'aquest moviment, preocupats de manera general per temes com les condicions laborals dels treballadors, la higiene de la població, els drets per una vivenda digne, l'accés a béns de consum o la democratització del gust—, volen tornar el país la dignitat perduda, proposant, entre d'altres, el retorn a una relació més estreta entre l'art i la indústria —existent ja al Renaixement— a través del treball artesanal (Pelta, 2012).

Les figures destacades van ser el decorador teatral, dissenyador, arquitecte i teòric Augustus Welby Pugin; l'autor, artista i col·leccionista John Ruskin; i, sobretot, el dissenyador, decorador i escriptor, William Morris, que es va convertir en la figura més influent de l'època.

Augustus Welby Pugin pretenia tornar a l'arquitectura una creativitat basada en valors morals, ètics i religiosos com la honestedat. Perseguia sobretot el fet de tornar a enfocar l'arquitectura en les necessitats reals dels individus i abandonar necessitats basades en els capricis. Reformar l'arquitectura i el disseny en aquest sentit, suposaria reformar la societat (Pelta, 2012), perquè per Pugin, el disseny representava el millor mitjà d'oposició a una societat moderna i a la relació que s'establia amb les màquines, criticant el materialisme victorià i acusant la producció industrial de dividir més els homes que les tasques de producció en si (Midal, 2019). Pugin busca la referència al món medieval i en especial al gòtic (Midal, 2019; Pelta, 2012).

John Ruskin entenia el disseny com una nova forma de col·laboració amb l'enginyeria, basada en principis de funcionalitat. D'aquesta manera, el disseny encarnava la comesa de la renovació i la millora de la vida, entre altres, per exemple, les condicions laborals dels treballadors. Ruskin, com Pugin, creia que el disseny era la millor eina per a donar sortida a les contradiccions que la industrialització havia portat a la vida moderna, en el seu cas, incidint especialment en la deshumanització que van provocar les màquines, i en l'evident progrés desigual

de la civilització: mentre hi havia gent que passava gana, les botigues estaven plenes, i els treballadors treballaven moltes hores a canvi de salaris mínims. Ruskin va ser influenciat pel treball del polèmic autor escocès, contemporani seu, Thomas Carlyle, que apostava per la reforma social, culpant la industrialització de provocar —al contrari d'allò que prometia— un èxode de persones i misèria a barris marginals, a través de noves formes de pobresa. Ruskin, però, va anar més enllà de les idees de Carlyle, i va defensar la reconciliació entre la vida i l'art, rebutjant la diferència entre artista-treballador i entre art-quotidianitat. Ell considerava l'art com el producte de les necessitats dels membres d'una societat (Midal, 2019). Les seves teories van girar entorn al fet de reunir les belles arts i les arts aplicades en pro de provocar reformes socials (Midal, 2019; Campí, 2007). Amb aquesta idea Ruskin va preparar l'espai contextual i teòric sobre el qual William Morris actuaria una mica més tard, convertint-se en una influència per ell (Midal, 2019), i Morris en un fervent seguidor de Ruskin. El treball de Ruskin va permetre, doncs, que els seus contemporanis s'adonessin de la decadència que havien patit les funcions socials de l'art, especialment durant els anys posteriors a la Revolució Industrial. Les seves idees sobre com havia de reorganitzar-se la societat, les va formalitzar en llibres, conferències i articles, però, sobretot, en la fundació, cap al 1878, del Gremi de San Jorge (Pelta, 2012).

Pugin i Ruskin van ser els predecessors de Morris, pel que feia a la lluita a favor de la dimensió social de l'art i la seva reintegració a la vida quotidiana.

William Morris va obrir nous camins per a la teoria i pràctica del disseny, convertint-se, alhora, en un dels creadors més polèmics de la història. Influenciat per autors com Fourier, Marx o Friedrich Engels, va ser un gran defensor de la causa socialista, i va estar implicat activament en política, amb la redefinició de la societat i del seu sistema de valors com el seu projecte més evident (Campí, 2007; Midal, 2019). Per a ell, els artistes / artesans²⁶ havien de crear objectes agradables que permetessin la satisfacció tant de la seva expressió individual com de la realització d'un producte de qualitat, a més, de tenir el deure i l'honor d'educar el públic. Amb aquestes expectatives, Morris extreu de la feina dels artesans un cert sentit d'orgull, però sobretot un sentit de felicitat real, que li va permetre afegir una dimensió democràtica i anticapitalista a la noció de felicitat derivada del treball, ja que per a l'artista / artesà el plaer de la creació era la seva veritable recompensa (Midal, 2019). Cap al 1880, en el moment àlgid de la seva carrera com a decorador de moda i empresari, Morris es va anar tornant més crític, també amb la seva obra, i es va anar centrant cada vegada més en el disseny editorial i en l'activisme polític, enfrontant-se obertament al problema del compromís ètic del dissenyador en el marc del sistema capitalista (Campí, 2007), per exemple, buscant com tornar els mitjans de producció al treballador enlloc de fer-ho cap a l'inversor i cap a l'especulador (Midal, 2019). I era justament en aquest sentit, que Morris pensava que el destí del disseny era canviar el món. Tot i entendre'l des d'una definició bastant estreta, com a creador d'objectes i am-

²⁶ Morris, com explica Alexandra Midal (2019), contraposava la figura de l'artesà a la del fabricant, a qui criticava per no haver fet mai, la majoria d'ells, cap treball manual i, per tant, els considerava simplement capitalistes i venedors.

bients quotidians, per a Morris el disseny tenia la capacitat de produir beneficis socials tant pels consumidors com pels fabricants, a través sobretot dels materials, la senzillesa i la practicitat (Pelta, 2012). En definitiva, Morris va assentar les bases per a una redefinició de les arts decoratives com a part d'un projecte social –en aquest cas des d'una visió bastant ampla– volent art, educació i llibertat per a tothom (Midal, 2019). Segons Alexandra Midal (2019), Morris va articular i promoure una certa manera d'entendre la relació entre el món tangible dels objectes i les idees polítiques més abstractes, considerant el disseny un catalitzador d'idees polítiques, com per exemple la revolució proletària. Morris va desafiar la noció establerta del disseny com a servidor del mercat, focalitzant la responsabilitat de l'arribada d'una capitalisme que calia dominar, en l'objecte produït industrialment (Midal, 2019). Amb la ferma voluntat d'atacar els efectes nocius que la Revolució Industrial estava tenint en els contextos naturals i domèstics, per una banda perseguia aconseguir un món en què la bellesa i la necessitat convisquessin harmònicament, i això no seria possible sinó es resolien problemes com la pèssima situació laboral i econòmica dels treballadors i la degradació del medi ambient urbà. I per l'altra banda, s'oposava a l'estat de degradació de totes les arts menors, especialment al Regne Unit. La limitació del contacte de l'art només amb les classes altes, al contrari del que havia passat a l'Edat Mitjana en què tothom podia gaudir-ne, i la falta d'interès per part dels industrials cap a l'ús real dels objectes, per a qui la productivitat era la prioritat principal, per davant de la qualitat o qualsevol dimensió artística que pogués tenir, en podien ser factors importants. Resoldre les qüestions socials, doncs, era fonamental (Pelta, 2012). Així que Morris va dur a terme la seva lluita des de la convicció que l'art era el camí cap a la subversió i la transformació del sistema i que, per tant, convivia de manera intrínseca amb la societat i la vida (Pelta, 2012; Midal, 2019). Una de les estratègies que va seguir per a criticar la societat contemporània va ser a través de la publicació de textos de caire especulatiu en què descrivia mons alternatius i imaginaris: el més famós, *News from Nowhere* (1890). A la novel·la, a través de l'ampara que li donava la visió utòpica, va criticar la supremacia expressada pels valors industrials i la civilització moderna que va comportar (Midal, 2019). Morris hi exposa minuciosament les virtuts polítiques, socials i ambientals d'una societat reestructurada. Descriu una societat comunista i postrevolucionària en què homes i dones viuen en igualtat, harmonia i llibertat, creant des de l'artesania, mentre les màquines, impulsades per energia neta, fan les feines més pesades (Campí, 2007; Midal, 2019). Morris suggereix que l'home no pot ser feliç, si no pot habitar entorns saludables i agradables, lliures de contaminació i ser lliure, per i practicar l'ofici que vol, al ritme que vol, creant objectes útils, o decorant el seu entorn com vulgui (Midal, 2019). Finalment, la feina de Morris tenia algunes contradiccions, tal com destaca Midal (2019): l'elevat cost del mode de treball que pretenia universalitzar, el seu rebuig a les màquines tot i ser l'únic mitjà per a produir els objectes assequibles que defensava, i l'aspecte realment antiquat del seu projecte revolucionari. Malgrat les contradiccions, la seva concepció del disseny i el fort imperatiu moral que li havia conferit, van ser la base dels seus successors, tant anglesos com europeus (Midal, 2019). N'és exemple el metge Henri Cazalis, que des de França va formar part del concepte de *Hygienist Design*.

— Henri Cazalis i l'*Hygienist Design*

A París, el 1880, la situació derivada de la Revolució Industrial era complicada.

La realitat quotidiana dels treballadors, amb feines que els deixava exhausts i no els aportava suficients ingressos per alimentar i cuidar les seves famílies, estava marcada per la gana, l'alcoholisme, les malalties, el fred, el perill i la brutícia. La majoria dormien en petits dormitoris amb molts llits, amb mala ventilació i, per tant, antihigiènics i eren focus de malalties en la majoria dels casos mortals. En aquests casos, la falta de comoditat quedava a darrer terme. En aquest context, Henri Cazalis, juntament amb d'altres metges, es van unir a la lluita per combatre les pèssimes condicions de les llars –com la manca d'accés a l'aigua potable– i les diverses patologies greus sorgides de les dinàmiques pròpies de la Revolució Industrial. *L'Hygienist Design*, com Morris, concebia el disseny com un lloc en què la moralitat i la societat es combinaven, considerant l'art quelcom essencial per a l'home. I, més a més, se sumava a la creença que la decoració de les llars –mobles, il·luminació, motius decoratius–, tenia una influència determinant sobre el benestar mental de les persones que hi habitaven. Per Cazalis, la missió del disseny, a més a més, era desinfectar, blanquejar i aportar a les llars una neteja visible que alhora reflectís la moralitat dels habitants. D'aquesta manera, establia una relació de causalitat directa entre el deteriorament de la salut dels treballadors, la manca de sanejament, la malaltia, i els principis d'higiene per a l'organització dels interiors i decoració de les llars. La voluntat de buscar solucions als problemes de salut pública i demostrar que un determinat hàbitat podia curar els seus habitants, Cazalis va voler estendre aquestes solucions a escala nacional –francesa– a través dels processos industrials. La promoció del disseny que va fer va ajudar a mostrar el paper clau que els dissenyadors, juntament amb els metges, van tenir en el desenvolupament dels valors higiènics, oferint un marc vital per a la interacció del cos i l'espai domèstic (Midal, 2019).

Segon tram: primera meitat s.XX

Aquest tram el configuro bàsicament amb els discursos d'aquells moviments, institucions o dissenyadors a qui Víctor Margolin (1989) anomena modernistes i que defineix, tot i reconèixer la dificultat de caracteritzar-los com a grup, com els qui van intentar alinear el pensament del disseny amb valors científics i tecnològics. En general creien que els avenços de la ciència i la tecnologia eren evidència del progrés social, que proporcionaven paradigmes pel pensament de disseny i que, per tant, podrien ajudar a trobar solucions òptimes a determinats problemes. Molts d'ells, explica Margolin, sentien que el disseny concebut de manera racional, podia ajudar a resoldre problemes socials. En són exemple, algunes de les vanguardies artístiques com el futurisme o el constructivisme; el dissenyador-enginyer Buckminster Fuller; o algun dels membres del centre educatiu Bauhaus.

— Arquitectes moderns

Els arquitectes moderns consideraven el disseny dins del seu àmbit de pràctica (Midal, 2019) i es van fer seu el principi de prevenció, a través de la higienització, que promovia Cazalis i l'*Hygienist Design*. Aquest principi de salut, es va convertir en estructurant per ells, concretant-ho amb llars lliures de decoració superflua, en què s'evidenciés la bona salut i els valors dels seus habitants, i que incorporessin espais per a l'esport (Midal, 2019). Volien contribuir a la refor-

ma i revolució de la societat, responenent a les seves necessitats (Pelta, 2012). En definitiva, aspiraven a una anàlisi humanista de les funcions socials i ètiques de l'entorn, basant-se en principis democràtics i en conceptes d'urbanisme que conduïssin a tenir el dret a una vivenda que permetés una vida saludable i pacífica (Midal, 2019). Anys més tard, entrant ja el funcionalisme, el moviment modern va ser criticat per la construcció d'utopies arquitectòniques, ja que el discurs que defensava les millores socials va ser un fracàs per no fer-se realitat. Malgrat tenir consciència del fracàs, un petit nombre de dissenyadors se'n van cosiderar hereus i van investigar possibles ramificacions de les idees modernistes (Midal, 2019).

— Bauhaus

Escola establerta a l'Alemanya Oriental entre el 1919 i el 1933, amb un ideari que no va ser continu ni homogeni. El seu objectiu era establir una ruptura amb el passat i crear un moviment sostenible que permetés accionar els programes polítics i socials que defensava, sempre vinculats a l'augment d'una societat recentment industrialitzada. Va buscar rutes viables per a la producció industrial de béns de consum i que trenqués amb els codis existents. En definitiva, buscava aplicar un disseny de qualitat als objectes de consum. Recorrent al funcionalisme, els dissenyadors de la Bauhaus van trobar l'equivalent formal als valors humanistes essencials per a la democràcia, aconseguint convertir-se en un instrument per a les reformes socials. Ja a la segona meitat de la seva existència, el 1923, amb László Moholy-Nagy i Walter Gropius al capdavant, l'escola va assumir les idees del constructivisme social. Aquests dos autors establirien un diàleg entre l'art i la tecnologia que representaria, bàsicament per a ells, un projecte comunista anti-burgès. De 1928 a 1930, Hannes Meyer va assumir la direcció de l'escola i la va radicalitzar en sintonia amb els principis marxistes i els ideals socialistes. En aquell moment, l'art, el disseny i l'arquitectura passaven a formar part d'un tot, per qüestions d'utilitat social, fent que fossin accessibles per als treballadors. (Midal, 2019). Meyer creu que el disseny podia incrementar el benestar de la gent i harmonitzar les necessitats individuals amb les col·lectives. Les idees de Meyer, però, van generar tensions i dificultats cada vegada majors dins l'escola, fins que va renunciar a ser-ne el director. En aquest sentit de tensions i de desigualtat en la trajectòria de la Bauhaus, Clive Dilnot (1989) destaca l'opinió del filòsof cultural i teòric de l'arquitectura, l'alemany Lothar Kühne. Kühne afirma que la Bauhaus i el modernisme de 1920 son productes d'una fase de l'economia capitalista. Basant-se en un examen detallat de la relació entre les formes de treball, la propietat i el disseny d'objectes tan estètics com tècnics, veu els objectes com quelcom que ha d'estar necessàriament integrat en les relacions socials, constantment canviant. D'aquesta manera rebutja les relacions basades en intercanvis monetaris, com les del capitalisme, preferint una pràctica del disseny basada en les necessitats reals. Dilnot (1989) també destaca el treball del col·lectiu *Ulmer Verein für Kunstwissenschaft*, una associació d'historiadors de l'art i de l'arquitectura d'esquerres, formada a l'oest d'Alemanya, que es va centrar en els aspectes sociopolítics de l'arquitectura i el disseny.

Finalment, els conflictes bèlics de final de 1930, també van mobilitzar un gran nombre de creadors que van dsobresortir en fenòmens afins a la transformació social. Per exemple, la Guerra Civil Espanyola va desencadenar la creació de

col·lectius de dibuixants i artistes activistes que es van organitzar contra el clima polític, primer el dels anys republicans i després contra el de la guerra en si. En serien exemples, el Sindicat de Dibuixants Professionals de Barcelona, el *Taller de Artes Plásticas*, la *Alianza de Intelectuales Antifascistas*, i el *Sindicato de Profesionales de las Bellas Artes en Madrid*. El cartellisme, va ser una de les estratègies que més va triomfar, sobretot com a vehicle de transmissió de les ideologies republicanes (Pelta, 2012).

Tercer tram: segona meitat del s.XX

Aquest tram es refereix a la segona meitat del s.XX, concretament coincidint amb el final de la Segona Guerra Mundial. Estableixo el tram, de nou, coincidint amb el posicionament de Victor Margolin (1989), que es refereix a aquest moment com el començament d'una nova fase històrica en què, moltes de les forces que van donar forma a l'economia i a la cultura de finals de segle, es van constituir com a dominants: la publicitat, la televisió, el replantejament dels mercats mundials, l'augment de les expectatives dels consumidors, la distinció entre alta cultura i la cultura popular, etc. Amb relació al disseny, Margolin diu que:

During this period, design writing has also changed drastically and has come to challenge the often reductive and uncr itical assumptions that were espoused by the prewar modernists and their postwar followers. Current writing about design expresses a multitude of tensions, resistances, and alternatives (...) We live in a time of questioning; certainties are not always unequivocally espoused . The diversity of contemporary thought about designing and design has finally brought to the sur face many issues that had been previously repressed or set aside. (...) While most of the books were written by designers and critics or are about designing, a growing body of literature is not specifically about design practice but about design as a cultural activity which provides evidence of how people live. Increasingly, scholars from fields such as anthropology, psychology, sociology, and esthetics are addressing questions in their research that are related to design. This is clearly a postwar phenomenon, and one that has become particularly evident in the past twenty years. (Margolin 1989, pp. 265–266)

Al final de la Segona Guerra Mundial, doncs, es va qüestionar, a través de canvis formals i tecnològics, la relació de la societat amb les aspiracions utòpiques del moviment modern. Aquestes aspiracions van ser substituïdes per noves visions utòpiques, però més crítiques i també visions distòpiques. Totes elles tenien l'objectiu de desmuntar la supremacia del funcionalisme i de la industrialització (Midal, 2019). Midal recorda, però, que aquests moviments postmoderns van portar els professionals del disseny a rebutjar tant les nocions d'eficiència i efectivitat com la seva tasca de proveïdors de serveis. Així mateix, van buscar combinar els experiments d'avantguarda amb les demandes del mercat, oferint a les persones no allò que necessitaven, sinó allò que volien. Van considerar el disseny com una

activitat lúdica en què els valors suposadament intocables passaven a ser reciclats per uns de nous.

Tot i que a continuació situaré els discursos de DS, sorgits en aquest període i que he pogut detectar, apunto primer dues visions de com es va concretar la situació del disseny en aquest moment de postguerra. En el cas dels professionals britànics del disseny, es van re-apropriar de diverses innovacions tecnològiques desenvolupades per i per als militars (Midal, 2019). En el cas d'Itàlia, va ser el país que va generar més debats i escrits sobre disseny, construint una forta relació entre professionals, indústria, crítics, teòrics i el públic, fent que els debats anessin des de qüestions relacionades amb la indústria fins a temes estètics i polítics. Un espai important per aquests debats va ser la Trienal –exposició que havia començat el 1927–, però també revistes i llibres de disseny com *Domus*, *Casabella*, *La Casa o Civiltà delle Macchine* (Margolin, 1989).

ANYS 1950

Als anys 1950 hi va haver una crisi de valors que va afectar la societat occidental en general, fent emergir noves inquietuds polítiques relacionades amb temes ètics, morals i de drets civils, com per exemple, els drets de les dones, les armes atòmiques o l'avenç del capitalisme i del consumisme. Tant a Europa com als Estats Units, des de sectors intel·lectuals es començaven a sentir crítiques contra el disseny acusant-lo de servir el capitalisme, i alguns dissenyadors començaven a proposar models alternatius (Pelta, 2012).

— *Council for Industrial Design*

A Anglaterra, mentre el *Council for Industrial Design* –fundat el 1944– va continuar promovent, després de la guerra, la qualitat del disseny des d'una perspectiva tradicional, o en la terminologia d'aquesta investigació, restrictiva, altres grups van presentar al públic i a professionals del disseny, formes més crítiques i més teòriques de pensar sobre aquest camp.

— **Rayner Banham**

Historiador i crític anglès que va fundar *l'Independent Group* al voltant del 1950, amb la voluntat de reunir-se, discutir i escriure sobre temes referents a la cultura popular i a l'estètica d'allò despreciable, ajudant així a construir les bases del moviment pop britànic. Diversos dels articles de Banham, centrats en els orígens de la societat de consum d'aquell moment, van ser recopilats al llibre *Design by Choice* editat a 1981 per Penny Sparke (Margolin, 1989).

— **Giulio Carlo Argan**

Historiador i polític italià, va liderar la crida a eliminar l'ús exclusiu del disseny en termes de mercats de consum, proposant la integració del disseny i la planificació (Margolin, 1989).

— **Asger Jorn**

Artista danès i membre del grup COBRA. Influenciat pel butlletí francès *Potlatch* de Guy Debord²⁷, va elaborar crítiques al funcionalisme burgès i va qüestionar el paper de l'artista en la societat industrial. En aquest sentit, Jorn creia que el disseny podria permetre a l'artista assumir un paper polític més rellevant a la societat. Va intentar, doncs, contrarrestar el valor estètic dels béns de consum i per tant la subjecció del dissenyador a les forces del mercat. En definitiva va oferir una visió d'un dissenyador rebel, antiburgès i revolucionari (Midal, 2019).

A EEUU, la situació era semblant.

— *The International Design Conference*

Celebrada per primera vegada el 1951 enmig de l'optimisme que comportava la prosperitat de la postguerra va estar motivada pel mateix impuls de promoure la qualitat en el disseny que el *Council for Industrial Design*, i també s'hi van poder sentir opinions radicals i controvertides que criticaven, per exemple, el consum excessiu (Margolin, 1989). Margolin assenyala que el fet que aquestes veus poden haver inspirat alguns llibres que, a partir de la dècada dels anys 1960 van promoure el valor del disseny a una audiència de caire popular²⁸.

— **George Nelson**

Dissenyador industrial, arquitecte i consultor nord-americà que es va diferenciar pel seu pragmatisme i creença que el disseny podia contribuir a la qualitat de vida de les persones, valor que va promoure (Margolin, 1989).

— **C. Wright Mills**

Sociòleg nord-americà que va criticar durament el disseny industrial en una conferència que va acabar sent publicada amb el nom de *The Designer: Man in the Middle*²⁹ (Margolin, 1989).

²⁷ El 1953, l'artista i escriptor italià Enrico Baj, va ensenyar a Jorn el butlletí *Potlatch* de Guy Debord. El butlletí volia crear un nou moviment que actués de reunió de la producció cultural i d'avanguardia de la crítica revolucionària de la societat (Midal, 2019).

²⁸ Per exemple: *Who Builds America?* (New York: Anchor Books, 1966); *The Design Necessity* (Cambridge and London: MIT Press, 1973); o *The Art of Design Management: Design in American Business* (New York: Tiffany and Company, 1975).

²⁹ *The Designer: Man in the Middle* es pot trobar a *Power, Politics, and People: The Collected Essays of C. Wright Mills*, editat per Irving Louis Horowitz (New York: Oxford University Press, 1963).

— **Richard Neutra**

Arquitecte, austríac-nordamericà, que el 1954 va publicar el llibre *Survival through Design* en el qual, en sintonia amb Buckminster Fuller, defensava la idea que el disseny havia de deixar de ser un assumpte de caire comercial per passar a tenir una vessant psicològica (Pelta, 2012).

— **Vance Packard**

Economista, sociòleg i periodista nord-americà, va atacar fortament el consumisme, l'ús excessiu de recursos, l'obsolescència dels objectes, la manipulació dels consumidors, el paper de la publicitat i el paper del disseny en la creació de necessitats artificials. Ho va fer a través de textos d'èxit com: *The Hidden Persuaders* (1957), *The Status Seekers* (1959) i *The Waste-Makers: A Startling Revelation of Planned Wastefulness* (Nueva York: McKay, 1960) (Margolin, 1989; Pelta, 2012). Les crítiques de Packard van tenir alguns resultats a la dècada del 1960, moment en què molts joves van rebutjar els somnis vinculats a la prosperitat material, buscant construir una cultura alternativa basada en la vida comunitària i la reducció del consum (Margolin, 1989).

ANYS 1960

La dècada del 1960 va ser un moment d'efervescència econòmica, i el disseny es va expandir, com mai, per Europa. La idea de bon disseny, vinculada a la màquina i a l'estètica de la eficiència promoguda pel moviment modern havia quedat endarrerada. De la mateixa manera, el funcionalisme va ser reavaluat i reinterpretat, provocant també la seva fi. Tot plegat va deixar pas a una segona revolució, aquest cop amb relació a l'avenç que experimentava la tecnologia, que també es va estendre, responant a les crides de la cultura de masses i a la societat de l'oci. En aquest context, la figura del professional del disseny es va consolidar, obtenint major visibilitat i representació en els organismes i institucions. Però pel fet de ser un moment de creixement expansionista i liberal de l'economia, el disseny es va definir de nou, tal com havia passat en moments anteriors, en termes de producció i consum abundant i sense preocupacions; en definitiva, centrant els temes que feien referència a la producció i al consumidor.

Aquest fet contribuïa a la percepció que aquesta visió del disseny era la natural, oblidant que en el moment de la seva aparició a Anglaterra, el disseny s'havia format seguint ideals socialistes progressistes (Midal, 2019). De la mateixa manera però, en aquesta dècada, el disseny va ser més que mai un lloc de debat cultural i polític, sobretot en el camp del disseny gràfic en què hi va haver molta mobilització.

Alguns dissenyadors / autors (nord americans i europeus) impulsats per revoltes estudiantils, per descontentaments de molts sectors de les societats, pel sorgiment de contracultures, per moviments en pro dels drets dels negres i feministes, van començar a conceptualitzar el disseny com un procés més contingent i subjectiu que el que imaginaven els modernistes. Així s'allunyaven d'objectius racionals, i s'acostaven a la satisfacció de necessitats humanes –individuals, socials, emocio-

nals, instrumentals, etc.–. Centrats en l'idealisme, l'activisme i la dissidència, van començar, per exemple, a pensar en les audiències amb relació al clima intens de canvi social que es respirava³⁰. Margolin (1989) destaca el fet que si els dissenyadors estan realment interessats en fer possible algun tipus d'acció social, *design debates must continue to address the need for social models that accurately represent and can aid in easing wide disparities of awareness, motivation, and privilege* (p. 16).

Dels discursos que destaco d'aquest moment, Margolin (1989) considera que els de Maurizio Vitta, Diani, Branzi i Moles desafien el paradigma modernista, a través de formular respostes de disseny a les noves condicions socials i tecnològiques.

— **Buckminster Fuller**

Victor Margolin (2005) proposa recórrer al marc de pensament i treball del dissenyador, arquitecte, enginyer i escriptor nord-americà Buckminster Fuller per explorar les possibles relacions entre el disseny i certes accions que actuen dins la cultura de la sostenibilitat, i així avançar cap a una nova agenda pel disseny. Per a Margolin (1989), Fuller era el dissenyador model en el moviment que criticava el consum excessiu, animat en part per la indústria publicitària. Raquel Pelta (2012) en destaca el seu compromís social, cap al medi ambient i cap a la defensa de la idea que el dissenyador pugués rebutjar l'*status quo* que l'obligava a dissenyar formes de guanyar diners. Ja a començaments de la dècada dels 20 va començar a proposar nous productes que qüestionaven les pràctiques tradicionals de la indústria nord-americana de la construcció, i a finals de la Segona Guerra Mundial, va aportar una varietat d'objectes, que, amb més o menys èxit, van servir per qüestionar les estructures econòmiques, polítiques i socials que motivaven el disseny de l'època. En definitiva, va fer aportacions al replantejament del disseny i va fixar les bases d'un pensament crític (Margolin, 2005; Pelta, 2012). Va ser, però, durant els anys 1960 que va participar, des de la *Southern Illinois University*, en el programa *Década de la Ciencia del Diseño en el Mundo*, en què es pretenia demostrar com el disseny –Margolin apunta que en el sentit integral del terme– podia desenvolupar un rol central per atendre els problemes més urgents del món, com per exemple la revisió dels recursos energètics. I, en mateix període, el programa esmentat, va servir d'inspiració per al catàleg del *The Whole Earth Catalog de Stewart Brand*, que presentava eines de baixa tecnologia per fomentar un estil de vida alternatiu. La publicació realment actuava com a contradocument d'un catàleg que presentava objectes suposadament elegants de la col·lecció del Museu d'Art Modern. Fuller va treballar amb conceptes com la lleugeresa, l'eficiència o la tecnologia al servei de les persones, marcant un camí cap a les nocions actuals d'eficiència o accessibilitat (Pelta, 2012). Tot aquest pensament crític va ajudar a assentar les bases del qüestionament del disseny enfocat de cara als mercats, i cap a aquells que se sentien decepcionats.

30 En aquesta línia, Margolin destaca les següents publicacions: *Industrial Design and the Community* (London: Lund Humphries, 1967); *Design for Need: The Social Contribution of Design* (Oxford: Royal College of Art, 1977); una sèrie d'articles que van formar part a 1976 d'una conferència al *Royal College of Art*.

— **Maurizio Vitta**

Crític literari d'art i d'arquitectura que creia que una característica important de la postmodernitat era el paper de les imatges que, a través dels mitjans de comunicació, es convertien en un mitjà de persuasió per a motivar les persones a actuar. Per altra banda, Margolin (1989) destaca la idea de Vitta que el disseny contribueix a crear una societat que exigeix objectes que puguin ser usats des d'un paper central, però de manera contradictòria. Si bé, per una banda l'objecte requereix ser constanment modificat però mantenint-se fidel a la seva funció original, el dissenyador ha d'aconseguir que, de manera específica, darrera d'aquestes transformacions s'expressin els valors culturals, estètics o semiològics de l'objecte. En aquest sentit, Vitta s'aparta dels modernistes que creien que els objectes eren simplement expressions de funció o valors d'ús.

— **Andrea Branzi**

Dissenyador i crític italià que creu, tot rebutjant les creences modernistes i a causa de la interdependència entre el disseny, l'economia política i la indústria, que aquest és una forma de construir el jo, és a dir, una manera de reforçar la identitat de cadascú i l'única disciplina que ofereix estratègies viables de protesta. (Midal, 2019; Margolin, 1989).

— **Gert Selle**

Alemany i teòric del disseny que segons Margolin (1989) estava més preocupat pel tractament del 'bon gust' que per problemes socials complexos provocats, per exemple, per la introducció de noves tecnologies i dels patrons de vida constantment canviants. La seva visió, però, aporta també elements interessants al tema. Amb una influència marxista i des d'una posició ni modernista ni postmodernista, Selle es va oposar a la voluntat dels professionals del disseny a controlar les formes de la vida quotidiana, imposant normes de valor estètic o moral i celebrant la resistència que el públic oferia a aquesta tendència. A través de la crítica a les vanguardies del disseny, Selle persegueix la capacitació de la gent comú a exercir el seu propi gust, permetent alhora reafirmar els seus projectes personals de vida. En altres paraules, creia en la capacitat de les persones comunes per regular les seves vides en coherència amb les seves pròpies necessitats, al contrari que altres teòrics del disseny que creuen que és necessària una narrativa professional del disseny per a poder abordar alguns dels problemes massa complexos per ser superats des de les capacitats pròpies de la població civil. Selle pretenia uns dissenys que, a través d'una concepció de la bellesa oberta (moviment kitsch), permetessin a les persones determinar quin valor d'ús volien atorgar a aquests dissenys i quina representació d'identitat significava per a ells. La formulació de les teories de Selle, doncs, es relacionen amb els aspectes socials i polítics del disseny, i també de l'art i de l'arquitectura (Dilnot, 1989).

— **Marco Diani**

Teòric del disseny que va plantejar si repensar la noció de disseny podia suposar usar-lo de manera més efectiva, tal vegada en un marc interdisciplinari en què es poguessin resoldre problemes més complexos. Per exemple planteja temes com la

pèrdua de participació humana en la presa de decisions, l'abstracció de determinats procediments, la intensificació del ritme de treball, o els patrons canviants de socialització. Per Diani, una missió possible per a la ciència del disseny era la de tenir una visió generalista que percebes els problemes des d'una interacció complexa entre humans i tecnologia (Margolin, 1989).

— **Frances Butler**

Artista i educadora nord-americana, considera, des d'un posicionament crític amb el modernisme i el post modernisme, que el disseny gràfic no pot proporcionar imatges que corresponguin al que considera sentiments i preocupacions humanes legítimes. Butler creu que cal recuperar la funció de les imatges d'evocar la memòria, de proporcionar models de conducta i d'unió de comunitats amb creences compartides. Per a ella, tant l'abstracció modernista com la separació postmoderna dels estímuls visuals de l'experiència viscuda, limiten el potencial de la comunicació pública per transmetre models visuals de valors i comportament. En aquest sentit, tot i que la crítica de Butler va dirigida a la capacitació i a la pràctica dels dissenyadors gràfics, creu que els dissenyadors en general estan més preocupats per a la producció d'imatges visualment estimulants que no pas per fer que el públic reflexioni sobre com viure (Margolin, 1989).

— **Dieter Rams**

Dissenyador industrial alemany, apadrinat per personatges destacats de la *Ulm School of Design* com Hans Gugelot, Fritz Eichler i Otl Aicher, ha treballat de manera exclusiva, a mode de doble carrera professional, per a l'empresa alemana Braun (a partir de 1950) i per a l'anglesa Vitsoe (a partir de 1959) –ambdues, productores durant més de 50 anys dels seus objectes i per tant representants dels seus principis. Amb una aproximació al disseny basada en el *less but better* i el funcionalisme, entès com aquell disseny en què el propòsit de l'objecte és el que guia el disseny i, per tant, cada decisió –forma, textura, color, cost, etc.– es pren per tal de maximitzar l'acompliment d'aquest propòsit.

Rams es va erigir com el principal representant del moviment conegut com *Good Design*, a través de la publicació dels *The 10 Principles of Good Design*. Entre els noms destacats representatius d'aquest corrent del disseny, hi ha també, posem per cas, la parella d'arquitectes i dissenyadors nord americans Charles i Ray Eames, i el dissenyador danès de mobiliari Hans Wegner. Rams manifesta el seu posicionament crític, sense complexos, des d'una absoluta complicitat amb la cultura empresarial i industrial, cosa que provoca que tota manifestació que fa entorn del que considera un bon disseny, ho fa a través de les oportunitats que li brinden les dues empreses per a qui ha treballat: Braun i Vitsoe. Rams, a través del *Good Design* i el funcionalisme que el caracteritza, vol superar la manca de confiança dels objectes d'avanguardia, basant-se en un disseny clar, fàcil d'usar i amb una forma discreta. En aquest marc d'acció, i amb relació als grans problemes de la humanitat, el dissenyador es mostra crític amb la sostenibilitat mediambiental. En cincret, creu que cal diferenciar entre el negoci i la importància de la sostenibilitat mediambiental, evitant, per exemple, el malbaratament de recursos. En un discurs que va pronunciar a la ciutat de Nova York, per exemple, Rams fa una crida als dissenyadors per tal que, tenint en compte les generacions futures, abandonin un disseny irreflexiu que tan sols provoca produccions i consumisme

irreflexiu. Els demana pensar en què s'està fent, per què, i com, de tal manera que puguin assumir una major responsabilitat envers l'estat d'allò que ens envolta. Calia entendre l'escassetat creixent i irreversible de recursos naturals, i deixar d'omplir caòticament cases, ciutats i paisatges.

En definitiva, Rams persegueix millorar els processos de disseny i de fabricació, i l'adaptabilitat dels productes en les llars, considerant la forma com l'element essencial del disseny i, en concret, les formes silencioses, còmodes, comprensibles i perdurables. L'objectiu principal del *Good Design*, es concreta en vetllar perquè els dissenyadors dissenyin (productes) per a les persones, i no per aportar solucions a problemes propis. Treballa per proporcionar nous productes a persones, amb els quals ell espera que canviaran els seus vells hàbits per uns de millors. Se centra en l'objecte i parla de bullidors d'aigua, de microones o de portes; i en èpoques més contemporànies, parla d'interfaces d'usuari, de sistemes de transport públic i de les megaestructures de les ciutats. Malgrat aquests aspectes més físics que de pensament, Rams també planteja qüestions entorn a la concepció del disseny com: Com afectaran els ràpids canvis del nostre entorn al disseny? O, en circumstàncies de canvi, el disseny ha de ser reactiu o proactiu? (Hustwit, 2018)

— Ken Garland,

Dissenyador gràfic, fotògraf i escriptor anglès. Va començar dibuixant i estudiant el que en aquella època, al voltant de 1947, es deia disseny comercial. Al cap d'uns anys, va acabar els seus estudis, ara sí ja de disseny gràfic, a la *Central School of Arts & Crafts* de Londres. Al llarg de la seva carrera professional, ha realitzat projectes de disseny gràfic, bàsicament comercials, tant a nivell individual en una primera etapa, com des del despatx Ken Garland & Associates, creat el 1962, en una segona etapa. Entre els anys 1956 i 1962 va ser editor de la revista *Design* i, el 2008, va fundar l'editorial *Pudkin Books*. Les publicacions escrites, bàsicament a la revista *EYE*, i la fotografia, han estat els seus altres dos eixos principals.

Garland va ser especialment rellevant per generar un moviment entorn del manifest *First Things First* (en endavant FTF) que va crear, inicialment, una mena de reflexió personal sobre aquells aspectes que realment li interessaven del disseny gràfic. El manifest es va publicar per primera vegada el 1964 al diari *The Guardian*, moment en què l'economia britànica estava en auge i, per tant, el model de societat de consum creixia, igual que a la resta d'Europa. El disseny, superats els anys d'austeritat de la postguerra, s'estava professionalitzant, i es començava a percebre com una professió glamurosa i atractiva, amb moltes oportunitats, especialment al voltant de la publicitat i el *packaging*. Les reaccions al manifest però van ser contradictòries. Per una banda desconcert i rebuig per part sobretot, de la indústria de la publicitat ja que, majoritàriament, van considerar hostil la idea que se'n desprenia: que existís quelcom mal fet dins del mercat o que es pogués estar fent alguna cosa que no fos bona i necessària. Per altra banda aquest manifest va provocar, entre alguns dissenyadors, certa sensació de qüestionament a la seva professionalitat. I finalment va generar, també, entusiasme. A 1999, el manifest va tornar a publicar-se a la revista de *Adbusters* amb el títol de *First Things First Manifesto 2000*. Aquesta segona edició va representar pràcticament una renovació dels objectius inicials del primer manifest, però adaptat a les necessitats del s.XXI, en què com és evident hi ha una crisi ambiental, social i cultural, i ara també sanitària i sembla que, a més amés, sense precedents. Garland

i els dissenyadors signants del primer FTF, van declarar posar-se al servei de la població, remarcant que allò que demanen era un canvi de prioritats, esperant, deien, el cansament de les trampes i les persuasions. De la mateixa manera, però, eren conscients, i així ho explicitaven, que abolir la pressió publicitària o allò que en aquell moment produïa majoritàriament felicitat, no era factible. Això els serà motiu de crítica més endavant. En aquest sentit, molts anys després, fins i tot després de la segona versió del manifest, a 2012, en un article a la revista *EYE*, Garland, ja amb 82 anys, lamenta no haver reconegut en el manifest inicial, la part positiva i creativa que podien tenir els bons clients, acceptant alhora que no tots els clients que havia tingut havien estat modèlics. Tal vegada, diu, n'havia tingut de mentiders, tramposos o egoistes que es dedicaven a guanyar diners sense cap mena de càrrec de consciència. Tot i això, la seva experiència amb els clients havia estat sempre positiva i basada en la confiança, també després de la publicació del manifest FTF.

El manifest, doncs s'inseria per una banda en la problemàtica de l'hiperconsum i la hiperabundància i, per l'altra, en les formes de comunicació, generalment amb una direccionalitat manipulada cap al consum i per tant poc útil i estable. En paraules del dissenyador gràfic, docent, curador i autor Andrew Howard (1994), va ser una crida valenta a rebutjar el *high pitched scream of consumer selling* i l'atractiu, aleshores omnipresent, que representava la indústria publicitària, en favor del que es va anomenar treball de disseny gràfic socialment útil. El signants i seguidors del text abogaven per ajudar la gent, entenent les seves necessitats i intentant generar nous processos que acabessin amb més informació i menys persuasió, més eficiència i menys estètica, més comoditat i menys tendència. La crítica es dirigia a la manera com la comunitat del disseny abordava aspectes de la pròpia professió. Garland i els signants proclamaven estar saturats de dissenyar, per exemple, menjar per a gats, detergents, regeneradors de cabells, dietes per aprimar o desodorants; i reclamen fer servir les seves capacitats en rotular carrers, dissenyar manuals d'instruccions, materials educatius, o publicacions científiques. En definitiva, quelcom que ajudés a promocionar la indústria, l'educació, la cultura i la consciència del món. En la segona versió del manifest, es va voler, de nou, intentar fer un gir en l'ordre imperant de les prioritats dels professionals del disseny, en què primaven aquelles qüestions de tipus estètic i tecnològic, per concentrar-se en aspectes com la utilitat, la durabilitat, la comunicació i la democràcia. En definitiva, allunyar el pensament i la pràctica del disseny de la lògica del màrqueting i, per tant, del consumisme, expandint-se i generant nous significats. En aquest cas, l'objectiu va ser recuperar el crit d'atenció al compromís dels dissenyadors i seguir fent crítica de l'ús de les seves capacitats i talent al servei de les tècniques publicitàries, premiat per la força del mercat per considerar-les lucratives i eficients.

— Moviment Pop

Alexandra Midal (2019) situa a través del crític i teòric del disseny anglès Peter Reyner Banham, el Moviment Pop. Per Banham, el disseny que forma part d'aquest moviment es va convertir, per una banda, en el mirall de la nova societat, reflectint-ne l'abundància; i per l'altra, en un desafiament directe al Moviment Modern. Va convertir-se així, en una cultura basada en l'obsolescència, el gust, la resistència i el qüestionament a les fórmules del 'bon disseny' i el rebuig als efectes negatius de la producció. La fórmula que van fer servir va ser la de

revitalitzar de nou l'artesanía i l'interès per l'eclecticisme i el kitsch (Pelta, 2012). Per acabar amb la dècada del anys 60, situo dues aproximacions al disseny que Margolin (2005) destaca com a alternatives amb èxit a la relació tradicional entre el disseny i les forces dels mercats.

— Curtíbia, Brasil

El projecte de ciutat que es va dur a terme a Curtíbia (Brasil) promogut per l'arquitecte, urbanista i polític Jaime Lerner, va constituir un espai institucional per a la investigació i la planificació urbana, amb la intenció d'identificar problemes dins la ciutat que podien ser abordats des del disseny. Margolin destaca aquest cas perquè li sembla un exemple de què pot passar quan un dissenyador comparta amb la complicitat del poder polític, ja que la gestió de Lerner va permetre que l'equip de disseny de Curtíbia elaborés projectes que donaven resposta a les necessitats detectades. Es van realitzar projectes de diverses naturaleses, que tal vegada ara ens semblen normals, però en aquell moment i, a Brasil, no ho eren. La idea que els vertebrava a tots era la de crear un servei integrat, dissenyant a partir de la investigació de les necessitats i inserint els projectes individuals en una visió més ampla de planificació urbana. Es va, per exemple, col·locar senyals amb els noms dels carrers escrits amb sistema Braille; es van instal·lar parades d'autobús més eficients a mode de refugi pels passatgers, es van pensar un sistema especial de rutes d'autobús, codificats amb colors, en funció de les distàncies dels destins, i també s'introduïren sistemes de reciclatge de plàstic i es transformaren autobusos vells en llars d'infants situades en llocs centrals perquè la gent pogués deixar els nens mentre anaven a comprar (More Than Green³¹, n.d).

— Nancy y John Todd

Biòlegs nord-americans que a finals de la dècada dels 60 del segle passat, treballaven des de la perspectiva de l'ecodisseny. Els Todd van basar el seu pensament de disseny en una comprensió dels sistemes naturals, per exemple, els principis de construcció i regulació dels grans espais com les selves, llacs o prats. D'aquesta manera, podien incorporar els principis del món natural en l'establiment de solucions originals als problemes humans. El mètode d'aquests biòlegs es va caracteritzar pel fet de dissenyar a partir d'algues, bacteries, peixos i altres organismes a mode de 'màquines vivents'. Creien que aquestes 'màquines' podien produir aliments o combustibles, tractar residus, purificar l'aire, regular els climes o diverses tasques d'aquestes a la vegada. Entre els projectes que van dissenyar hi ha instal·lacions als barris per a tractar les aigües residuals, el compostatge a partir de residus urbans, jardins a les teulades dels edificis o biorefugis que facilitaven el cultiu urbà.

31 'More Than Green' és un projecte d'investigació de PLAYstudio que treballa sobre la sostenibilitat en el medi urbà, a gran escala. Desenvolupen projectes estratègics propis o a partir de la selecció i catalogació de casos d'estudi en format enciclopèdia.

ANYS 1970

Margolin (1989) destaca que ja a finals del l'any 1960 va sorgir un discurs radical d'avanguardia que, per una banda, criticava les limitacions dels objectes tradicionals i, per l'altra, desafiava el domini de la producció capitalista. Els professionals del disseny van seguir desenvolupant noves estratègies, però canviant la polèmica i l'activisme dels anys 60 per un moviment més crític. Les causes segueixen essent humanitàries i separant-se de les finalitats purament comercials. A partir d'aquesta dècada, apareixen discursos que defensen el pacifisme, mostren resistència al poder governamental, expressen reivindicacions feministes, s'afageixen a la lluita contra el SIDA, defensen els drets dels animals, se sumen a l'activisme homosexual, segueixen les qüestions mediambientals o els atacs a les multinacionals, per exemple, de l'alimentació, a causa de l'aparició d'aliments transgènics (Pelta, 2012).

Com ha anat succeint fins ara, durant els anys 70 també van anar apareixent postures alternatives que variaven la responsabilitat dels professionals del disseny, però també com sempre en aquest camp, aquestes postures eren més aviat minoritàries. Durant aquests anys van sorgir diversos grups, congressos o espais que van contribuir però a generar discursos alternatius. Per exemple, a Berlín, el 1969 es va crear el *The International Design Center (IDZ)*, convertint-se en un espai per a debats i exposicions crítiques, desafiant les teories del disseny que seguien el model racionalista. O a Londres, el 1976 el *Royal College of Art*, juntament amb el ICSID, van organitzar el congrés *Design for Need*, amb l'objectiu de debatre sobre el disseny en el país anomenats del 3r món, i debatre sobre les possibilitats de la tecnologia, i altres temes de caràcter social, com seria el cas del disseny per a altres capacitats, terme actual però que, en aquells anys, s'anomenaven discapacitats (Pelta, 2012a). Els dissenyadors suecs Maria Benktzon i Sven-Eric Juhlin a través de l'*Ergonomi Design Gruppen* – avui, *Veryday* –, en van ser exemple, treballant per a uns dissenys funcionals, inclusivament i amb interès estètic, fet que fins aleshores no s'havia associat als productes amb aquesta perspectiva (Pelta, 2012).

Però els que van obtenir més rellevància van ser el col·lectiu Grapus, o els moviments *Anti-Design* i *Radical Design*. Tot ells van començar just als anys 1970 o fins i tot una mica abans, i van tenir influència fins una mica després.

— Grapus

Col·lectiu fundat el 1970 pels dissenyadors Pierre Bernard, Gérard Paris-Clavel i François Miehe i tots ells membres de partit comunista francès. Aquest col·lectiu es va dissoldre el 1991. Grapus va aparèixer en un moment en què a París hi havia una barreja de revolució i idealisme, era el Maig del 68; i la gràfica – estudis de disseny, impremtes, cartells, murals, etc – es percebia, igual que en les avantguardes artístiques de començament de segle, com una eina eficaç d'intervenció social. Grapus actuava de manera crítica amb els discursos oficials i pròxim al comunisme. El seu funcionament es basava en el respecte a l'estil individual dels seus membres, però tot allò que publicuessin sota el nom del col·lectiu havia de passar per una discussió assembleària de tots els membres. D'aquesta manera, les campanyes, les identitats corporatives o les línies de comunicació les van generar per als sindicats, els centres culturals, museus i organitzacions humanitàries,

per exemple en temes relacionats amb els drets humans. Això va cridar l'atenció a dissenyadors d'arreu del món que buscaven nous camins del disseny des d'on actuar, i així es van agrupar diferents dissenyadors de renom entorn de projectes amb aquesta direccionalitat. En aquest sentit, Grapus va representar una concepció del disseny fortament marcada per l'idealisme, el compromís, la voluntat de servei públic i la vinculació a la cultura i a la política. La posada en pràctica d'aquestes idees va permetre arribar a noves visions de la societat.

— Joe Cesare Colombo

Arquitecte i dissenyador milanès que Midal (2019) situa entre el pop i els dissenyadors radicals, entre els béns de consum produïts en massa i el disseny que criticava el sistema capitalista. Al començament de la seva carrera professional, Colombo va participar de la idea de disseny vinculada a la producció i al consum de productes com cadires o cuines, espai, aquest últim, en què va anar guanyant reconeixement internacional. Uns anys després, però, aquesta perspectiva del disseny no el satisfieia, i va començar a desenvolupar una postura autocrítica, qüestionant el paper del disseny i del dissenyador amb relació als sistemes de producció. Aquest reposicionament va portar a Colombo a considerar el disseny i la seva pràctica com una disciplina profundament política, allunyant-lo de la frivolitat. El 1969 va fer públic aquest posicionament en un manifest que va anomenar *Antidesign*³², i que va estar envoltat de polèmica, va desautoritzar tot el seu recorregut anterior, negant-se a seguir servint, com a dissenyador, les lògiques del capitalisme. Colombo, doncs, influenciat pel filòsof i sociòleg alemany Herbert Marcuse, va començar a reformular el disseny creant aquesta nova concepció que va tenir un pes important en el avanços dels dissenys que es van dur a terme a Itàlia, a la segona meitat del s.XX (Dilnot 1989; Midal 2019). La noció tal com la va concebre Colombo va tenir un recorregut curt però. En concret va acabar el 1971, coincidint amb la mort, prematura del dissenyador. En aquell mateix moment, el terme va ser recuperat pel moviment radical però, com exposaré breument a continuació, amb connotacions diferents.

Per a Colombo, el concepte *antidesign* va representar l'eina que li permetia vertebrar una revolució del disseny, centrant-se en variar conceptes com la definició, la funció i la repercussió. Per fer-ho va explorar els processos que caracteritzaven la societat industrial del moment, basant-se en l'anàlisi que Marcuse havia fet on descrivia una societat repressiva, que afavoria una ideologia única per assolir control social, dinamitant el pensament crític. Colombo, veient que la indústria no mostrava interès en absorbir els canvis radicals que la societat experimentava, va detectar, per exemple, la manipulació dels treballadors a través de tasques alienants, la subordinació excessiva a la tecnologia o la marginació de l'individu. I seguint la línia de Marcuse, en va adoptar el seu concepte de 'pensament negatiu' (Midal, 2019, p. 289) per començar aquesta revolució en el camp del disseny. En aquest sentit, Midal puntualitza que el prefix anti- no pretenia ser pejoratiu ni destructiu sinó que pretenia ser fidel al llenguatge de Marcuse, elogiant el poder de la negativitat i la contradicció, creient que era l'única via vàlida en la seva comesa. La de Colombo era, doncs, una posició desafiant a la noció tradicional

i modernista del disseny com quelcom unificat, mentre buscava una visió dinàmica i crítica de la disciplina, a través de la recerca de comportaments socials o psicològics complexos. L'antidisseny de Colombo pretenia aportar autonomia al disseny, sobretot en àmbits com l'arquitectura, provocant una ruptura que permetria reavaluar-lo. Quant a la pràctica del disseny, Colombo va rebutjar els objectes en la mesura que eren elements que contribuïen a l'alienació de la classe treballadora, augmentant els recursos de les classes burgeses, apostant per elements anònims i que es poguessin produir en massa i, per tant, que poguessin ser venuts a preus assequibles. Rebutjava la producció de caire exclusiu.

Finalment, en el discurs de Colombo, Midal hi veu però certes contradiccions, i moviments de posició, perquè tot i desafiar el modernisme, utilitza criteris de funcionalitat i, tot i atacar el consumisme, dissenya molts dispositius per a ser produïts. De totes maneres, tal com anunciava, i tal com adverteix Midal, l'antidisseny cal considerar-lo d'una manera més ampliada i complexa, a causa de l'apropiació que els arquitectes i dissenyadors radicals van fer del terme, d'altra banda la definició més popular del concepte.

— Antidisseny

En un sentit més ampli, es considera Antidisseny el moviment de disseny i art originat a Itàlia que va durar fins aproximadament la dècada del 1980, tot i que la seva influència va anar més enllà. El seu inici va ser la reacció de dissenyadors i artistes, per una banda, a les tradicions i cultures institucionalitzades i, per l'altra, a la creixent sensació d'insatisfacció amb l'augment de falta de rellevància social del disseny. I, finalment, també al Modernisme, a qui alguns dissenyadors i artistes percebien com un llenguatge empobrit i una estètica massa perfeccionista. El Modernisme posava l'èmfasi en la idea de permanència, en l'estil, en l'estètica i en la cerca de la bona forma. Treballaven amb paletes de colors restringides a blancs, negres i grisos i preservaven el que enteniien com la integritat de les propietats dels materials, escollint-los en base a la seva durabilitat. La reacció per part dels qui van adoptar l'Antidisseny va ser en primer lloc posar el focus en els modes de vida, és a dir, tenir en compte el context. Miraven el món amb la curiositat i el sentiment de perplexitat d'un nen, abandonant-ne la seva comprensió racional. Interessant-se per altres cultures i alliberant-se de condicionaments, volien permetre contaminacions i adoptar un cert caràcter efímer a través, per exemple, de la creació d'objectes amb una temporalitat ràpida, tot i que poguessin ser substituïts per un altre de nou o simplement més funcional. En aquest sentit, volien aprofitar el poder que creien que tenia el disseny, l'art i l'arquitectura per a crear objectes / espais que fossin únics, allunyant-se dels mandats de la indústria i de la producció serialitzada. En aquest punt però, denoten certa contradicció i ambigüitat, tot i que acceptar les dualitats forma part del seu ideari. Si els usuaris-consumidors assumien aquesta premissa, el consumisme podia augmentar desmesuradament i compulsiva, tot i que el missatge que es volia donar des de l'Antidisseny era el de fer que aquest usuari-consumidor pensés sobre els objectes que estava comprant, fins i tot si els havien d'acabar llençant al cap de poc.

Referent als materials i als colors, n'exploren el potencial i el seu valor expressiu. Per altra banda, enfatitzen el to irònic i el caràcter *kitch* dels seus projectes, utilitzant la distorsió d'escala com a reacció a la premissa del modernisme de 'la forma segueix la funció', i com a estratègia, per exemple, per a subvertir la forma

en què l'usuari-espectador pensava l'objecte. Seria una mostra d'això, el disseny d'una cadira desmesuradament gran, per fer sentir l'usuari-espectador molt petit. Perseguien crear objectes funcionals, però no necessàriament bells.

En definitiva, aquells qui es van sumar al moviment, sentien que era el disseny que havia de respondre a la singularitat de l'ésser humà, i no al revés. Els modernistes havien usat el disseny per crear objectes útils i discrets que encaixessin a un estil de vida modern, i els antidissenyadors volien crear objectes útils però còmics, fins i tot ridículs, que provoquessin estranyesa, confusió i que donessin importància als sentits. Preferien objectes híbrids, compromesos i distorsionats, que no pas objectes purs, nets i proporcionats. És en certa manera, un discurs enfocat al disseny com a potencial creador de significats, de narratives, de valor simbòlic, però amb els procediments tradicionals.

— Disseny radical

En el mateix moment, lloc i context que l'Antidisseny, va néixer el Disseny Radical convertint-se, en molts moments, en sinònims, tot i que el Disseny Radical va fer algun pas més en termes de politització. El Disseny Radical va ser un moviment que va sorgir de la resposta d'uns quants estudiants de l'Escola d'Arquitectura de la Universitat de Florència a l'agitació política, social i cultural del moment, i per tant, a la necessitat de generar un canvi al món occidental que impregnés tots els aspectes de la vida. Segons Francesca Molteni i Maria Cristina Didero (2017), directores del documental *SuperDesign: Italian Radical Design 1965-1975*, aquest va ser un moment de 'turbulència positiva' amb especial influència a Itàlia. Així, aquest país va esdevenir un lloc emocionalment creatiu a causa de l'energia i la capacitat creativa d'industrials, dissenyadors, arquitectes i curadors. És a dir, es va convertir en un focus global en què es va estendre una mena de 'virus radical', més enllà de l'arquitectura i també per al disseny i l'àmbit artístic, tal com expressa l'arquitecte, artista i crític Gianni Pettea en el mateix documental, arribant a projectar escenografies en què es fusionaven moda, fotografia, il·luminació, música i objectes o objectes com el sofà 'Bocca', el tamboret 'Puffo', l'element decoratiu 'Formaggio', el sofà-escultura 'UP7', o el sofà d'espuma 'Pratone'.

Coneguts com 'els radicals' per prioritzar els motius polítics en les seves accions, els membres del moviment a Itàlia³³ van expressar les seves idees contra les limitacions del capitalisme, contra el paper del consumidor-usuari i contra el disseny i l'arquitectura excessivament formals i funcionals. Però, també van expressar la seva atracció per les possibilitats socio-culturals de models de vida alternatius, sobretot mitjançant la creació de revistes, la publicació de manifestos i articles, la participació en concursos nacionals i internacionals, en exposicions, en pel·lícules i en projectes de recerca sobre l'arquitectura urbana, la innovació i el medi ambient. També van tenir influència en l'ensenyament i, eventualment, van formar els seus propis estudis de disseny, des d'on van crear projectes amb una mirada sociopolítica i amb un caràcter explícitament especulatiu, presentant

33 De manera individual o col·lectiva, van formar part del moviment nombrosos dissenyadors, arquitectes, tals com: Archizoom, Superstudio, UFFO, Global Eines, 9999, Ziggurat, Studio 65, Studiodadaa, Gianni Pettea.

visions de possibles futurs com una manera de provocar i fer crítica. És per això, que moltes de les idees dels dissenyadors radicals van quedar més com a projectes sobre paper i manifestos impresos, que com a dissenys produïts a la manera de la pràctica tradicional del disseny.

Segons el projecte europeu *SpeculativeEdu* (2018-2020)³⁴, la visió d'aquests estudiants, va representar, per un costat, un trencament amb l'enfocament d'austeritat característica dels anys de postguerra a Itàlia i, per l'altre, va contribuir a modificar el paisatge del disseny italià. En aquest sentit, a *SpeculativeEdu* també se assenyalava un moment que fou un detonant. El 1966 a Itàlia, s'organitza l'exposició '*Superarchitettura*', en què van participar els grups Superstudio³⁵ i Archizoom³⁶. L'exposició va servir d'impuls als dos grups per constituir-se com a pilars del *Design Radical Movement*, alhora que en va possibilitar la creació d'un manifest. També amb origen a l'Escola d'Arquitectura de la Universitat de Florència, tant *Superstudio* com *Archizoom* qüestionen el paper de l'arquitectura i el disseny a través del posicionament que els ofereix l'anomenat Antidisseny, centrant gran part del seu pensament en com l'arquitectura i el disseny poden actuar com a catalitzadors per al canvi social. Ells treballaven creant espais des d'on projectar i se situaven entre la crítica social, els somnis, la ironia, la melancolia, la seriositat, la passió, el joc i l'enginy, amb la finalitat d'explorar idees que no tenien perquè dependre necessàriament d'una realització final –tal com s'entén en les pràctiques tradicionals del disseny o l'arquitectura–, sinó la de provocar algun efecte, sobre el pensament de l'espectador, obligant-lo a activar la creativitat i la imaginació per crear les seves pròpies suposicions. Com a exemples d'aquest posicionament, trobem per una banda dos projectes, un de cada estudi, contemporanis l'un de l'altre, que lluny de plantejar una proposta per a una suposada ciutat real, plantegen utopies crítiques en forma de model per tal de qüestionar l'essència de la idea de ciutat, i comprendre fenòmens que estructuraven les societats i les ciutats; alhora que suposen una experiència democràtica per a l'espectador. En el cas de *Superstudio* van crear '*The Continuous Monument*', una proposta que consistia en una estructura que, per una banda, servia de refugi per a la humanitat i, per l'altra, deixava la resta del planeta deshabitada permetent el desenvolupament lliure de la naturalesa, sense intervenció humana. *Archizoom* va proposar '*No-stop City*', una proposta de ciutat que es construeix i es reconstrueix constantment a si mateixa en base a les necessitats dels seus habitants. Un altre exemple és *Superonda*, també d'*Archizoom*, que va ser un disseny fet amb la voluntat de desafiar els convencionalismes que se li suposen a un sofà, amb l'objectiu de fomentar un

34 *SpeculativeEdu* és un projecte educatiu finançat per el programa de la Unió Europea ERASMUS+, que té per objectiu de reforçar l'educació especulativa en disseny mitjançant la recopilació i l'intercanvi de coneixements i experiències existents, alhora que es desenvolupen nous mètodes en el camp del disseny especulatiu. El seu objectiu és recopilar, intercanviar, reflexionar, desenvolupar i avançar en la pràctica educativa en l'àrea del disseny especulatiu i el seu enfocament autocrític. El projecte ha durat dos anys (2018 - 2020), i ha reunit institucions acadèmiques i de recerca europees, PIMES i una ONG de pràctica especulativa, educació i investigació. També professionals del disseny especulatiu de tot el món per dur a terme un concepte de recursos educatius oberts i gratuïts.

35 Grup fundat per Adolfo Natalini i Christiano Toraldo.

36 Grup fundat per Andrea Brazini, Gilberto Corretti, Paulo Deganello i Massimo Marozzi.

enfocament de la vida més flexible, movent-se entre l'ambigüitat de la fórmula lilit-sofà-*chaise longue*. Tot i el recorregut relativament curt que van tenir els dos estudis –*Archizoom* es va dissoldre el 1974 i *Superstudio* el 1978–, la influència que va generar el *Radical Design Movement* va anar més enllà de les seves propostes especulatives, essent cada vegada més nombrosos els projectes que reflexionen sobre problemes derivats de la insostenibilitat social i mediambiental del planeta. En aquest punt recupero, per almenys deixar-la a l'aire, la pregunta que es fa Molteni amb relació al seu documental SuperDesign:

What is left today, what is the Radical Movement's heritage, in a historical period in which the speed of cultural change have resulted not only in a generalized conformity, but also in a loss of values and in the rise of populist parties and nationalist movements?

Els passos dels radicals van ser seguits per altres seguidors del moviment postmodern utilitzant el disseny per infiltrar-se en el sistema del mercat, tot i que amb formes no sempre prou revolucionàries o assertives (Midal, 2019).

En el discurs dels dissenyadors i arquitectes radicals, Midal també hi detecta certes contradiccions. Per exemple, el fet que tot i treballar per derrotar l'economia capitalista amb tendència especulativa i els seus símbols, van anar, a través dels seus dissenys, dominant un mercat des del qual volien operar. Per tant, el confrontament que publicitaven realment no era tant. El resultat va ser la recuperació d'aquell sistema a què s'oposaven, evidenciant la dificultat del compromís polític enfront de la força del mercat.

— Ettore Sottsass

Arquitecte i dissenyador italià, fundador del grup de disseny *Memphis* i, entre d'altres, consultor de disseny de l'empresa Olivetti. Midal destaca l'aparició del posicionament anomenat *controdesign* de mans d'Sottsass. La crítica que va fer Sottsass, sobretot als arquitectes radicals, va ser amb relació a l'*status quo* econòmic i productiu que els atorgava. El *controdesign* doncs, va formar part de la tensió entre la política i el disseny, negant-se a participar del sistema existent de producció industrial, ni que fos en una mínima part. Les estratègies centrals del *controdesign*, en la tasca de crear qüestionaments crítics i sortir dels dominis del mercats i del capitalisme, van ser: incorporar nocions fins aleshores distants del camp com el *kitsch*, els fets inesperats, la imperfecció o les casualitats; usar mètodes provinents de la literatura com la ficció; o recórrer a l'eliminació de l'objecte, fent analogia a l'art conceptual.

Amb relació a aquests discursos entorn del disseny, anti i radical, Midal conclou que en definitiva, qüestionen la materialitat de l'objecte com a instrument d'un poder simbòlic; és a dir, qüestionen el paper de l'objecte a la societat i en el sistema econòmic. Es podria dir que aquests moviments porten a terme cada enfocament amb les seves particularitats, però explorant les maneres d'aconseguir alliberar la vida dels requeriments del capitalisme. Segons Midal però, tot i les coincidències, els radicals van obstaculitzar tant el discurs del *controdesign* com el de l'Antidisseny de Colombo. D'aquesta dècada, tot i que van crear certs moviments al seu voltant, destaco els dissenyadors Víctor Papanek i Enzo Mari.

— Victor J. Papanek

Dissenyador, professor i escriptor nascut a Viena, des d'on va emigrar cap als Estats Units el 1939. Allà es va graduar en arquitectura i disseny a la *Cooper Union* de Nova York i va cursar estudis de postgrau al *Massachusetts Institute of Technology* (MIT). Durant mes de 30 anys va treballar considerant el disseny com una eina política i aplicant els principis del disseny socialment responsable en projectes col·laboratius, per a la Organització Mundial de la Salut (OMS) i per a la UNESCO, en territoris en vies de desenvolupament com Àfrica o Sud-Amèrica. Papanek va considerar el disseny l'eina més poderosa amb la qual l'home podia donar forma a la societat i a ell mateix, a través de donar forma a utensilis i ambients (Pelta, 2012). El 1971, coincidint amb el càrrec de degà de disseny del *California Institute of the Arts*, es va publicar per primera vegada el seu llibre *Design for the Real World: Human Ecology and Social Change*. El llibre va ser una crítica a l'enfocament del disseny imperant en aquell moment, i una crida als dissenyadors a enfrontar-se als problemes reals (Margolin, 1989, 2005). Papanek es va centrar sobretot en el paper del disseny en temes d'ecologia –ecodisseny– i justícia social –disseny per a la necessitat–, perquè considerava que eren condicions inseparables i prioritàries per portar el planeta i la societat cap a una condició de sostenibilitat. En definitiva, el rerefons del seu pensament és una crítica al sistema econòmic capitalista i una crida al necessari canvi social. Parla, per exemple, de reducció de la contaminació, de la fam o d'obsolescència dels objectes (Pelta, 2011). Papanek fa una crida a allunyar-se de la idea fetixista dels objectes, pròpia de societats de consum i, entre les noves pràctiques, proposa per exemple treballar amb gent en vies de desenvolupament per a crear productes que utilitzessin baixa tecnologia (Margolin, 2005). Proposa crear una agenda per a dissenyadors marcadament social, idea encara ara vigent, com evidencia la reclamació que en fan, per exemple, el matrimoni Margolin (2002, 2012). Finalment, en el llibre hi descriu tipologies de productes que els dissenyadors podien crear per a abordar necessitats socials –ajudes didàctiques, de capacitació laboral, dispositius de diagnòstic mèdic, de seguretat o de problemes de contaminació– com apunta Margolin (2002). Alguns d'aquests productes amb el temps s'han acabat produint, i molts d'altres no perquè no responien a necessitats de cap grup de població identificable amb un mercat. El 1984 es va editar una segona edició del llibre en què Papanek afegeix una reflexió interessant: el paper dels dissenyadors en aquest procés de canvi. El dissenyadors acostumen a ocupar posicions clau, d'enllaç, en els processos d'ideació i producció, fet que els capacita per a la comprensió de diverses disciplines, podent ajudar a millorar aquests processos. En aquest sentit doncs, Papanek fa una crida a dissenyadors (bàsicament industrials), indústries i governs per tal que determinin el mal ecològic i social que s'està causant. En aquest punt, aconsella que la intervenció dels professionals del disseny ha de ser modesta, sensible i respectuosa amb el context social en què es treballa (Pelta, 2011). Papanek també va ser conegut per la crítica que va fer al paper dels dissenyadors en la producció de béns de consum i en el deteriorament del medi ambient, desafiant als dissenyadors industrials a resoldre problemes relacionats amb temes de caire social com l'educació, la diversitat de capacitats en les persones o el subdesenvolupament dels països (Margolin, 1989, 2005).

L'aparició d'idees innovadores va generar divisions d'opinions. En aquest cas però, a més a més, Papanek construeix una crítica directa als seus companys dissenyadors, acusant-los d'estar massa preocupats per aspectes estètics, de malgastar recursos materials i d'oblidar les seves responsabilitats socials i morals.

En definitiva, de crear dissenys de mala qualitat (Pelta, 2011; Rawsthorn, 2011; Margolin, 2005). Així, també a causa del pobre posicionament crític existent entorn de la cultura del disseny, les idees de Papanek van provocar divisions en la comunitat del disseny. Si bé per una banda el llibre va ser menyspreat per alguns dissenyadors, generant fortes crítiques cap a Papanek, per l'altra, al cap d'uns anys, el llibre era el més llegit del món en temes de disseny, sobretot entre alguns sectors de dissenyadors, que van començar a desenvolupar, per exemple, programes de disseny per a respondre a necessitats socials sobretot d'aquelles comunitats tradicionalment desfavorides.

Quant a la relació amb el mercat, Papanek (2014) explica que va intentar realitzar projectes de caire comercial –una ràdio– però que no li agradava. De seguida es va dedicar a la docència i a la investigació. Rebutjava el disseny comercial, definit-lo com la perversió d'una gran eina com era el disseny. Feia crides als dissenyadors que satisfessin les necessitats genuïnes de les persones i no el falsos desitjos creats (Rawsthornmay, 2011). En aquest sentit, a diferència de Garland, Papanek critica durament el mercat i proposa que els dissenyadors socialment responsables s'hi enfrontin, ja que cada vegada es produeixen més productes i més inútils. Papanek creu que aquest perfil de dissenyadors són els que han d'organitzar les seves pròpies intervencions fora de la lògica dels mercats principals. Margolin (2012) destaca algunes contradiccions del discurs de Papanek. Ell creu que tots aquests esforços realitzats per Papanek són una alternativa possible al disseny de productes per al mercat però realment no han aportat un nou model de pràctica social. Margolin també destaca que, a vegades la crítica tan dura de Papanek als mercats, pot ser contraproductiva, limitant les opcions del possible dissenyador social. I finalment, l'historiador assenyala que, més enllà de la crítica, Papanek no aporta gaire orientació de com accionar aquestes idees. Ken Garland en el seu moment també es va sumar a aquests reflexions. Com passa moltes vegades en discursos crítics, els arguments de crítica a l'*status quo* són més forts que les propostes d'alternatives. El mateix Papanek admet per exemple, en el prefaci de la segona edició del seu llibre, que les contribucions dels dissenyadors en països en vies de desenvolupament eren condescendents amb el context en què es desenvolupaven, ja que no tenien en compte el potencial de coneixements que ja hi havia. Papanek va tractar altres temes com les patents o els drets d'autor, temes que avui dia estarien sota el paraigua de l'anomenat *Open design*. També va escriure diversos llibres sobre temes similars, però cap ha tingut un impacte tan gran com el de *Design for the real world*.

Totes les seves idees van exercir una influència a dissenyadors i a estudiants d'arreu del món que buscaven alternatives al disseny de productes destinats a la cultura del consum. També va influir en esdeveniments de recerca i pensament com el congrés *Design for need* (Margolin, 2005, 2012; Pelta, 2012). Amb una visió d'impacte global però, la seva posició crítica del disseny industrial com a destructor del medi ambient, tampoc va tenir un gran impacte en la professió (Margolin, 2005).

Però, la continuïtat de les seves idees queda assegurada a través de la *Victor J. Papanek Foundation* de la *University of Applied Arts* de Vienna. La fundació, inspirada amb l'enfocament crític i intercultural de Papanek, vol seguir avançant en la comprensió del disseny contemporani, des de la perspectiva de la responsabilitat social. El seu principal objectiu, tal com expressen en la seva web, és mantenir el paper dels dissenyadors com a mediadors imprescindibles dels ideals humanistes. I la Fundació segueix amb la tasca de Papanek, per exemple, a través de simpo-

sis bianuals que realitza des del 2011, amb temes com *Anti-Design: Prescription for Rebellion?* (2011), en què es proposava mirar més enllà de l'estètica del disseny tradicional de productes, arribant a una visió polititzada del poder del disseny en pro de la transformació social; o *Real World: Design, Politics, Future* (2019), en què situen el disseny en una situació transitòria d'exploracions i redescobriments, proposant pensar sobre el paper del disseny en la construcció de futurs polítics i econòmics alternatius. La fundació també col·labora amb el *Museum of Arts and Design* de Nova York amb els *Victor J. Papanek Social Design Award*, la qual cosa és una mostra de l'interès del paper del disseny en temes socials.

En definitiva, Papanek és reconegut mundialment com a pioner del disseny sostenible i humanitari, i des del punt de vista de l'autor, tothom té la responsabilitat de treballar per a la millora medioambiental i social. Només cal pensar en quin és el seu impacte i què pot fer cadascú en aquesta tasca global (Pelta, 2011).

— Enzo Mari

Artista plàstic i dissenyador italià que va projectar la seva obra des d'un racionalisme estètic però amb una forta motivació política. Decebut per una indústria i un model de consum del qual no se'n sentia partícip, va mostrar interès per aspectes socials del disseny, la seva funció dins la vida quotidiana i el paper del dissenyador en els processos de producció. Mari, premi Internacional de Barcelona Disseny (1997), defensava, tal com va reivindicar en el manifest³⁷ que va llegir a la inauguració de la Primavera del Disseny de 1999, a Barcelona, l'ètica i la utopia com a objectius ineludible de tot projecte de disseny. Aquella edició, la Primavera del Disseny, comissariada per l'historiador i dissenyador Oriol Pibernat, estava impregnada de la idea que el disseny té una funció social que l'obliga a reflexionar profundament sobre les necessitats i les aspiracions de les persones. És a dir, té la funció de vetllar pel benestar i la qualitat de vida.

El projecte més incònic de Mari va ser el manual d'instruccions bàsiques amb els plànols per a la construcció de mobles, que va publicar el 1974 amb el nom d'*Autoprogettazione*. En total, són 19 models entre taules, cadires, armaris i llits que es podien construir fàcilment amb fustes, claus i martell. Amb aquest projecte, Mari va eludir el sistema de producció i distribució de mobles, pilar de la indústria italiana; i, per extensió, va generar una mirada crítica a tot el sistema de producció del moment. En definitiva, Mari, amb aquest projecte, va fer un canvi en l'agència de les persones (Midal, 2019).

ANYS 1980

Durant la dècada dels 80, Alexandra Midal (2019) apunta que els dissenyadors van abandonar el compromís polític i, van cedir a la dimensió teòrica que recentment havien assumit a d'altres camps com l'antropologia, la sociologia, la psiquiatria o la semiòtica. Això va provocar per una banda, l'ampliació dels horitzons del disseny, ja que aquestes altres disciplines el van considerar com el

seu objecte d'estudi. Però, per l'altra, va col·locar el disseny en una situació de vulnerabilitat justament per delegar la responsabilitat de les seves dimensions teòriques a altres disciplines, oferint cada una la seva pròpia concepció del que havia estat i havia de ser el disseny. El disseny, però, havia d'assumir un paper propi, sobretot en un moment en què creixia el discurs interdisciplinari.

— *Royal College of Art*

El *Royal College of Art*, durant el 1982, va organitzar una conferència internacional sobre política del disseny, intentant unir-hi temes com la teoria, la tecnologia, la indústria i les preocupacions socials³⁸ (Margolin, 1989).

— Grup Memphis

El 1980, l'arquitecte i dissenyador italià Ettore Sottsass va fundar el grup Memphis. Sottsass creia que dissenyar no volia dir donar una forma sofisticada a un producte, per a una indústria que considerava estúpida, sinó que havia de ser una manera de parlar de la vida, de la societat, de política, del menjar, i fins i tot del mateix disseny. Memphis, va ser la negació, per part del seu fundador, de sotmentre el seu disseny a les forces exteriors que tradicionalment el sustentaven. En molts sentits doncs, es col·locava a prop dels moviments radicals i rebutjava els valors i la moral del moviment modern, però va fer ús de la decoració, ja que creia que encarnava emoció i sentiment (Midal, 2019).

ANYS 1990

Tot i que la dècada dels 90 va generar nous discursos de disseny de caire social, també n'hi van haver de sorgir en anys anteriors que van anar evolucionant en aquesta dècada, com per exemple Víctor Papanek que va publicar el 1995 *The Green Imperative. Ecology and Ethics in Design and Architecture*, en què reforçava les idees de disseny per a tothom, disseny universal i disseny inclusiu. També n'és una mostra l'actualització del manifest de Ken Garland amb el nom de *First things First Manifesto 2000* (1999).

Aquest va ser també el moment en què es va celebrar la anomenada popularment Cimera de la Terra o Cimera de Rio (1992)³⁹, on hi van participar i assumir compromisos la majoria de líders polítics del món, amb relació a la necessitat de posar fre als efectes nocius ambientals dels models de societat expansionistes. Margolin (2005) en destaca el fet que, tot i no haver servit de gaire res a nivell polític, va provocar l'emergència d'una cultura de la sostenibilitat, provocant la pregunta de quin rol hi havien de tenir els dissenyadors. A l'assemblea es van identificar sis categories: qualitat de vida, ús eficient dels recursos naturals, protecció del ciuta-

38 Les actes van ser publicades en sis volums a 1984, pel *Design Council* de London.

39 Cimera de la Terra o Cimera de Rio és com popularment es coneix la Conferència mundial convocada per l'ONU i celebrada a Rio de Janeiro al juny del 1992.

dà, administració dels assentaments humans, administració dels residus i promoció del creixement econòmic sustentable. Dins de cada categoria hi havia diverses problemàtiques que Margolin identifica com a susceptibles de ser treballades per professionals del disseny: la modificació de patrons de malbaratament en el consum, el desenvolupament de tecnologia per a l'assistència mèdica en zones rurals, la creació de sistemes de mobilitat massiva i mediambientalment segures, o una nova estètica pels productes elaborats amb materials reciclats.

Referent a discursos individuals, quatre dels que recullen Margolin i Buchanan (1995), participen de la configuració de la perspectiva del disseny social: són Langdon Winner, Carl Mitcham, Tony Fry i sobretot Ezio Manzini que amb el temps, s'ha acabat erigint com un dels referents en aquest camp.

— Tony Fry

Dissenyador, teòric del disseny i la cultura, educador i autor anglès que concep el disseny com quelcom que pot marcar la diferència entre la creació i la destrucció, la qual cosa, doncs, és essencial com a instrument per a la recreació social.

— Kenji Ekuan

Dissenyador industrial i activista japonès que Margolin (2005) destaca pel fet de generar noves pràctiques pel disseny. Ekuan és partidari de la idea que el disseny ha de canviar, i s'evoca a configurar un terreny amb situacions que puguin ajudar a revelar noves pràctiques. Ekuan considera que el disseny sembla trobar-se en un estadi d'estancament, tant a nivell ideològic com d'activitat. Creu que el disseny s'ha contret per a dedicar-se només a la contemplació, mentre que el món ha d'enfrontar-se a problemes greus tan de caire mediambiental com de benestar social. Ekuan creu que per a generar un canvi i que el disseny desenvolupi un paper important, cal desvincular-lo de la seva identitat passada i cal que redefineixi els seus objectius. És a dir, que es redissenyi a ell mateix. Una tasca que podria fer el disseny, proposa, és proposar una imatge i uns estils de vida compatibles amb l'ambient de la vida quotidiana i laboral; en definitiva, mundial. Per aconseguir-ho, defensa la interdisciplinarietat i la internacionalització de totes les àrees del disseny com a estratègia. Però de moment, encara és una estratègia que es queda en formulació, ja que considera que aquests diàlegs no estan suficientment definits per a poder aplicar-los a la pràctica. En aquest sentit, Ekuan també va participar, juntament amb el CSDID, de la fundació de la organització *Design For The World*, que el 1998 es va establir a Barcelona, i de la qual en formaven part les organitzacions de disseny més importants del món. El seu objectiu era treballar amb corporacions com la OMS o la Creu Roja per a promoure solucions de disseny que excedissin el marc d'un sol camp del disseny.

— Andrew Howard

Dissenyador. Trenta anys després de la publicació de la primera edició del manifest *First Things First* (FTF), Howard va publicar un article a la revista *Eye* (1994) en què tot i defensar el posicionament reaccionari del manifest FTF, s'hi-mostrava crític, generant fins i tot una reacció en el mateix

Garland⁴⁰. Howard feia una crida a pensar novament en la funció social del disseny però afegint-hi la cultura com a element determinant.

Resulta sorprenent el fet que les premisses que componien el primer manifest, al cap de 30 anys encara semblessin igual de radicals. És a dir, que els problemes que contenia la primera versió seguien estant sense resoldre. Al marge d'això però, Howards considera que Garland i el manifest, tot i la voluntat de ser reaccionaris, tenen una posició conservadora, perquè accepten el poder del màrqueting sense pretendre lluitar contra ell, tan sols minimitzar-lo o en tot cas vorejar-lo. Segons Howards, el manifest comença amb una força i una radicalitat que, en arribar a les conclusions es desfan, acabant per no transmetre allò que semblaria realment necessari per assolir allò que reclamen. Literalment el que diu el text i Howards critica és: *We do not advocate the abolition of high pressure consumer advertising: this is not feasible*. Per a Howards, els signants no deixen clar si realment ho desitjaven o no i, per tant, sembla evident que a última hora, es fan enrere de la declaració inicial d'anar contra la força de la publicitat, amagant-se darrera d'una visió realista del posicionament.

Fent front, doncs, a aquesta crítica i amb la voluntat de trobar noves direccions, Andrew Howards se suma a una nova corrent de pensament, crítica amb l'excessiva experimentació formal i que pretén anar més enllà de l'entesa del disseny com una unió de peces, com la visualitat i el formalisme. Els dissenyadors seguidors d'aquest pensament es plantegen com hauria de ser el disseny contemporani, en un moment en què la tecnologia informàtica està irrompent amb força i modifica procediments i configura nous models estètics. Aquests dissenyadors creuen en un disseny amb contingut social que actuï com una forma de producció col·lectiva, i volen tenir-ho en compte alhora de dissenyar. El més rellevant, però, és que s'adonen que, perquè aquesta posició prengui sentit, el caràcter del projecte ha d'estar determinat per alguna cosa que va més enllà de les intencions: els processos de producció i el context social. Tot plegat els obre la necessitat de connectar amb una nova definició de disseny. Però aquesta cerca els resulta un fet problemàtic atès que analitzar el contingut dels projectes de disseny en relació a la política, l'economia o els valors, es considera quelcom fora del paper dels dissenyadors.

Les qüestions que planteja Howards, a partir de les reflexions de la primera edició del manifest, són clarament significatives en termes de transformació social. Els aspectes més rellevants del seu discurs es poden concretar en termes d'objectius i de metodologies que estableix per al procés de disseny i en aspectes relacionats amb el paper que ha de desenvolupar el dissenyador en termes de discurs.

40 En el número 14 de la revista Eye (1994), a la secció de la carta a l'editor, Garland contesta l'al·lusió que li va fer Howards a l'article que va publicar en el número anterior de la mateixa revista. Garland dona suport al fet que, com diu Howards, el disseny no es pot separar del context social en el qual intervé, i defensa que el manifest estava en sintonia amb aquesta idea. Però amb el fet del no alliberament de la indústria de la publicitat, i que Howards atribueix a un estovament del discurs, Garlands ho argumenta a través d'un doble posicionament que ja s'ha anat veient: per una banda el què se sent capaç de fer i reclamar com a dissenyador gràfic, i per l'altra, allò que creu que ha de mostrar lleialtat com a ciutadà i votant. Aquesta divisió diu, és la que ha anat duent a terme durant la seva vida professional: poden viure del disseny a través de projectes comercials, però tenint la consciència raonablement tranquil·la a través de la realització d'alguns projectes de caire social.

Quant als objectius, creu que (a) cal crear projectes de disseny significatius per a les persones en general, projectes que les enforteixin a base de fer que les idees i la informació siguin accessibles –encara que en la seva proposta, sigui només en termes de cultura visual– i també (b) crear projectes que no actuïn només en relació a les àrees tradicionals de producció industrial, sinó que ho facin en relació a temes d'Estat com la salut, l'educació o l'oci.

Metodològicament, Howards destaca la necessitat de la participació activa en la construcció del projecte de les persones que formen part de la cultura que s'està treballant. La idea és que si s'amplia l'àrea d'influència del disseny a àmbits de la vida personal, més enllà dels que vertebraven les pressions del mercat, les decisions han de ser participades pels mateixos ciutadans. D'aquesta manera passen de ser consumidors passius a ciutadans actius capaços d'actuar sobre les seves necessitats i desitjos en tant que participen de la seva definició. Però també destaca les relacions socials, més enllà del disseny d'objectes oberts i empoderadors, com a detonants per a la construcció d'una cultura democràtica, a través de la generació de diàlegs equitatius i no repressius. Posa d'exemple el fotògraf i dissenyador italià, Oliviero Toscani, conegut sobretot per les campanyes publicitàries per a la marca de roba *Benetton*. Per Howards, un gran cartell publicitari com els de Toscani per *Benetton*, no és un diàleg en iguatat de condicions. De fet, qüestiona que es pugui considerar un diàleg, ja que realment està dissenyat per a intervenir en les consciències de manera que no es pugui ignorar en el moment de la compra. En definitiva, actua de manera que el consumidor perd el control sobre l'acte de comprar, i això és el que Howards considera opressiu d'aquest ús del disseny. Finalment, Howards veu la necessitat que el dissenyador entengui perfectament el funcionament de la cultura en què s'intervé –com funciona, com s'ha format o com actua la percepció que té cadascú d'ell mateix–, involucrant-s'hi. Però també cal que el professional del disseny sàpiga on encaixa en la comunitat en què s'involucren, en qualitat de professionals de la comunicació, de l'intercanvi d'idees i informacions i de la construcció de vocabulari visual.

Davant l'argumentació de certs dissenyadors dient que la seva tasca no és fer política, la resposta que els dona Howards és que el disseny no es pot separar del context que el rep, ni del propòsit que persegueix, per tant, no es pot separar ni de la cultura ni de la política.

Quart tram: primer quart de s.XXI

Aquest darrer tram cronològic recull aquells discursos apareguts durant aquest gairebé primer quart de s.XXI. Durant aquest període, tal com recull la descripció del context de la part inicial d'aquest treball, ens estem enfrontant a problemes relacionats amb el canvi climàtic, la pèrdua de biodiversitat, l'esgotament dels recursos naturals, la diferència cada vegada més gran entre rics i pobres, i ara mateix a una pandèmia. Tots aquests problemes es poden definir com problemes complexos o perversos –*wicked problems*–, atribuïts, per aquells que tenen una visió ampliada, al disseny, ja que per enfrontar-s'hi es requereix de nous enfocaments. Estem, doncs, en un moment que requereix de canvis globals per tal d'avançar cap a una societat sostenible social i mediambiental. L'exemple més clar és justament el darrer que he apuntat, que estem vivint actualment, i que fa que estigui revisant aquest text escrit fa uns mesos, confinada a casa a causa de

l'estat d'emergència i d'alarma decretat per minimitzar l'impacte de propagació d'un tipus de coronavirus.

— *Design for Good*

Exemple d'inicativa global, duta a terme per AIGA⁴¹, l'organització internacional de professionals del disseny més gran i més antiga. AIGA s'autodefineix com a ens que fa avançar el disseny, entent-lo com una artesania, una estratègia i una cultura, que impacta sobre els negocis, la societat i el futur col·lectiu. En aquest sentit, *Design for Good*, els permet aprofundir en la idea d'un disseny pel canvi social, actuant de recurs per aquells dissenyadors que volen actuar en projectes comunitaris, amb un impacte social positiu, per exemple, compartint projectes que poden resultar inspiradors, com proposava Margolin, o oferint la possibilitat d'obrir diàlegs entre equips de treball.

— Nigel Whiteley

Professor d'arts visuals a la *Lancaster University* d'Anglaterra i autor de *Design for Society*, se suma a la idea que les estructures de mercat que promocionen ideologies consumistes del disseny reforcen, a la vegada, l'individualisme, impossibilitant la visió social del disseny. Whiteley parla del disseny socialment útil entent-lo com aquell que es realitza dins mateix del sistema i que és dut a terme per a un dissenyador que se situa entre la tensió del mercat i un treball polític valent. Per a l'autor, a les zones riques del nord, els mercats incentiven els dissenyadors que es dediquin a la pràctica orientada al consum. I a les zones pobres del sud, existeix una demanda de disseny conscient, no pas orientat al mercat, i que la majoria de vegades no es cobreix perquè els dissenyadors del sud se'n van al nord perquè els seus són ben diferents en l'altre tipus de disseny. El disseny socialment útil, doncs, diu Whiteley, és el que se situa dins la tensió que genera un sistema de mercat corrupte i l'acció política valenta per a voler canviar aquest sistema per un altre, obligant el dissenyador a navegar-hi (Pelta, 2012).

— Ezio Manzini

Autor i acadèmic italià, és un dels referents en termes, com ell mateix l'anomena, de disseny orientat a la innovació social⁴² i a la sostenibilitat. El situo al tram corresponent al s.XXI perquè, tot i que a les dècades dels anys 1980 -1990 és quan va començar a centrar la seva recerca en enfocaments estratègics del disseny creant, per exemple, escenaris que portessin a solucions amb qualitat ambiental i social, o amb processos innovadors en termes de producció i consum, el seu recorregut s'ha anat consolidant amb diversos projectes de ressò internacional durant aquest segle. Per exemple la creació el 2009 de DESIS⁴³, una xarxa internacional

41 <https://www.aiga.org/design-for-good>

42 Per ampliar el tema de la innovació social segons Ezio Manzini, veu infra pàgina 266.

43 <http://www.desis-network.org>

d'escoles de disseny i altres organitzacions relacionades amb el disseny, actives en la innovació social i la sostenibilitat; o la publicació el 2015 del llibre *Design, When Everybody Designs*.

A *When Everybody Designs*, Manzini (2015) fa una aproximació al context social general, amb la intenció d'oferir una visió general de l'estat de les societats, per a tenir una visió de què pot impulsar, recolzar i orientar en les possibles accions de disseny. Actualment, segons Manzini vivim un període d'inestabilitat on conviuen dues realitats molt diferents i en conflicte. Per una banda, planteja una realitat tradicional, composta per un món vell i despreocupat de les limitacions del planeta, realitat dominant i de referència per a molts, ja que dona forma a les principals estructures econòmiques i institucionals. És, doncs, una realitat amb una llarga trajectòria d'èxit que alimenta la idea que la seva continuïtat és inevitable. Per altra banda, descriu una realitat a la qual anomena 'en transició', ja que implica un procés de canvi en què la humanitat s'ha de posar d'acord sobre els límits del planeta. L'objectiu, apunta, és el d'aprendre a viure millor en aquest moment de transició i anar anticipant allò que serà la qualitat de vida en aquest nou món que es vol construir. El que acabi essent aquesta nova civilització –diu– dependrà de molts factors: del que ja hàgim fet, del que estiguem fent i del que farem. Manzini, defensa que una de les maneres de trencar amb les estructures dominants de la realitat tradicional, per tal d'assolir l'objectiu de construir una nova civilització, és a través d'un període de transició com el que estem actualment vivint i on es generin activitats vertebrades per la innovació social. Aquesta innovació que, com ell planteja, s'ha d'entendre en convergència amb altres dimensions, per exemple, la tecnològica. Segons Manzini, cal esperar per veure com evolucionaran els micro mons que vagin apareixent. Pot ser que desapareguin per insostenibles o que segueixin així durant molts anys essent l'acció de transició la que permeti arribar a configurar el nou món. Per a l'autor, la transició cap a la sostenibilitat s'ha de veure com un procés d'aprenentatge, i la societat com un enorme laboratori d'experimentació social:

Veo estas ideas, las actividades que a ellas se refieren y las relaciones que generan, como una especie de hermosas islas de sabiduría socioeconómica y cultural en un mar caracterizado por formas insostenibles de ser y de hacer que, por desgracia, siguen siendo la tendencia dominante. La buena noticia es que crece el número de esas islas hasta formar un amplio archipiélago que podría verse como la tierra firme que emerge de un continente a punto de nacer: la expresión ya visible de una nueva civilización. (p. 35)

Manzini sustenta les seves idees en la innovació social com a estratègia per a modificar la realitat tradicional. La innovació social per a Manzini són aquelles idees que satisfan les necessitats socials i creen noves relacions o formes de col·laboració. Aquestes innovacions milloren la capacitat de la societat per al seu funcionament. Més enllà de donar respostes concretes i pràctiques a problemes difícils, poden ajudar a avançar cap a la sostenibilitat del planeta, posant en sintonia l'interès individual amb el social i ambiental i, generant així, possibilitats fins ara desconegudes. Aquestes innovacions són també el principal motor de canvi i el camí per resoldre els grans i creixents problemes a què s'enfronta actualment la humanitat. Un agent transformador dels sistemes en contextos en què les eines tradicionals no poden donar resposta.

Manzini analitza les experiències que aporten innovació social, no només en base a la solució concreta del problema, sinó com aquestes experiències transformen dinàmiques i conductes més estructurals de la societat, establertes en la realitat tradicional. En aquest sentit, Manzini destaca entre els detonants per a la proliferació d'activitats en què hi actuï la innovació social, la necessitat de reinventar i redefinir la forma de vida i la idea de benestar. I considera que aquesta sensació és creixent en persones de diferents contextos i per diverses raons. Per exemple en països occidentals rics, on les diverses crisis econòmiques i mediambientals porten a voler reduir el consum, però també en països amb economies de ràpid creixement, en què hi ha la necessitat de canviar ràpidament els contextos socioeconòmics tradicionals per uns de nous. Manzini cita el sociòleg britànic Anthony Giddens per definir la societat contemporània com aquella que impulsa els seus subjectes a definir els seus propis projectes vitals, entre alternatives sobre les que tenen (o creuen tenir) les possibilitats d'escollir. Tot plegat suposen problemes socials que no tenen solució segons els models tradicionals, ni tampoc amb les iniciatives plantejades des de dalt. En aquest sentit, algunes de les característiques que segons Manzini tenen les activitats en què es concreten aquestes idees són:

- **La col·lectivitat:** participació activa i cooperativa dels individus, les famílies i les comunitats. Cada vegada més, les persones es veuen obligades a canviar la seva manera de viure, de pensar i la idea del benestar. Manzini esmenta persones ocupades en els problemes del dia a dia, en les seves oportunitats, en el sentit de la seva vida, i persones que ho afronten des de la innovació quotidiana, usant la creativitat i la capacitat pel disseny que tenim de manera innata per tal d'inventar i fer també realitat quelcom nou. Des d'aquí, descobreixen noves formes d'organització i també el poder de la col·laboració per augmentar les seves capacitats, arribant a solucions integradores. Així doncs, el que fan aquestes persones, segons Manzini, no és només superar les seves pròpies dificultats, sinó construir les bases d'una possible nova civilització. Manzini defensa que amb molta freqüència, la innovació social i cultural fa que la persona pensi el seu projecte vital (o almenys en part), de manera col·lectiva. És llavors quan (re)descobreix la força que dona fer coses junts. Manzini entén la col·lectivitat com a fenomen novedós: persones que trenquen amb la seva rutina i experimenten noves formes de viure i de produir més col·lectives.
- **La interdisciplinarietat:** *Estas propuestas emergen de la recombinación creativa de los activos ya existentes (...) y cuyo objetivo consiste en alcanzar metas socialmente reconocidas pero de una manera completamente nueva* (p. 6).
- **El context:** processos que parteixen de contextos socials i culturals concrets, i per tant d'un fet local i quotidià. Manzini defineix la localitat des de la influència que es té dd'allò que passa a nivell planetari, no des de l'aïllament, ja que estem en un món connectat. Per a ell doncs, la localitat implica un punt de vista (el món tal com el veiem des d'on som), i un punt d'acció (l'acció que podem exercir sobre el món des d'on som).

I en tota aquesta perspectiva, Manzini es pregunta quin coneixement del disseny es necessita –i tal vegada cal crear–, si volem unir-nos a la lluita per un món sostenible i quin paper hi han de tenir els professionals del disseny. De manera

fonamental i òbvia atribueix al disseny la funció de solucionar problemes, però també el concep com a forma de pensar i de fer, i li suposa una capacitat de reflexió i de generar estratègia. *Es sobretudo (...) en proporcionar sentido a las cosas, donde el diseño debe mostrar su especificidad, donde puede hacer una contribución más original que cualquier otra disciplina* (p. 4).

Manzini considera que en un món en ràpida i profunda transformació, d'alguna manera tothom és dissenyador. I quan parla de tots es refereix a qualsevol persona o col·lectiu –individus particulars, organitzacions, empreses, entitats públiques, associacions de voluntaris, ciutats, regions, estats–, que es vegi en la situació de definir la seva pròpia identitat i el seu propi projecte vital en un món en transformació (pròleg). Entén, doncs, el disseny com a capacitat humana generalitzada, però amb la necessitat de cultivar-la de manera adequada per tal que sigui útil, cosa que no sempre passa, recalca. En aquest cas, aconsella que:

Frente la contradicción entre una realidad que obliga a los individuos a estar más concienciados con respecto al diseño y la dificultad de que tal cosa tenga lugar de una manera efectiva, se hace necesaria la participación de los expertos. (p. 1)

Defineix un món en què...

... todos, lo quieran o no, se ven en la necesidad de diseñar y rediseñar de forma continua su existencia, en el que convergen iniciativas que dan lugar a grandes cambios sociales; un mundo donde el papel de los expertos en diseño no es otro que impulsar y apoyar proyectos individuales y colectivos y, en consecuencia, contribuir a las transformaciones que puedan derivarse de ellas. (p. 1)

En aquest sentit, el que proposa és:

Poner en funcionamiento su [la de tothom] capacidad para diseñar como una forma de pensar y de hacer que suponga reflexión y sentido estratégico, que obligue a fijarnos en nosotros mismos y en nuestro entorno, y a decidir qué podemos hacer para mejorar el actual estado de las cosas. (p. 1)

Manzini proposa dos perfils de dissenyadors, disseny difús i disseny expert, que es posen especialment de manifest en la realitat en què s'obren els horitzons cap a un nou món. Ambdós perfils, diu l'autor, han de col·laborar per construir una nova civilització, i han d'experimentar, replicar i connectar, atès que són tres línies d'acció que requereixen de les capacitats d'ambdós perfils. (p. 6)

Una civilización se forma, sobre todo, por valores, por cualidades y, en términos más generales, por sistemas con sentido. Esto es, por tanto (...) lo que el diseño, tanto el difuso como el experto, debe contribuir a crear. Si bien es cierto que las capacidades para diseñar se expresan tanto en la solución de problemas como en la creación de sentido, queda mucho por hacer en ambos aspectos desde la perspectiva de esta nueva civilización. (p. 3)

En aquest procés, els dissenyadors experts hi tenen un paper doblement actiu: internament, generant noves maneres d'actuar i, externament, creant les condicions per tal que aquests processos s'efectuïn.

Lo primero es fomentar y orientar estas iniciativas a todos los niveles y en todos los campos en los que pueda aplicarse; lo segundo es mejorar líneas de acción que consisten en replicar las mejores soluciones y conectarlas; la experimentación y la replicación son dos procedimientos complementarios que en esta transición permiten experimentar nuevas soluciones para consolidar y reproducir aquellas que sean mejores. Por último, es necesario que todas esas pequeñas iniciativas estén conectadas para que tengan un mayor impacto. (p. 6)

Segons Manzini, l'expert que pot cultivar de forma adequada el disseny com a una capacitat humana generalitzada, és aquell que té l'interès d'investigar i desenvolupar-se professionalment en la pràctica del disseny i la seva cultura. Creu que aquests poden actuar com a agents socials capaços, gràcies a les eines culturals i operatives que tenen, de recolzar i impulsar processos de disseny en què tothom hi estigui involucrat, tant experts com no experts. Per a generar aquest nou espai dins del disseny, i situar-s'hi, cal que es deixi de veure els dissenyadors tradicionals com els únics titulars i gestors de la disciplina, i es prengui consciència que la pràctica del disseny s'ha generalitzat i que també se li ha atribuït una nova tasca: la de posar en marxa iniciatives que ajudin a diversos actors socials a fer ús (o un millor ús) d'aquesta pràctica. Tot plegat significat que els dissenyadors, els que vulguin decidir-se per aquestes pràctiques, cal que es redissenyin a ells mateixos i, per tant, canviïn la seva manera de treballar.

Aquest discurs de Manzini el recupero per dialogar amb els dos projectes duts a terme, a la segona part⁴⁴.

— Michael Kaethler

Curador i investigador amb experiència en els camps de la ciència política, l'antropologia social, el disseny urbà i la planificació espacial i té una recerca doctoral en què, utilitzant l'epistemologia social, intenta entendre com funciona el co-neixement en disseny i en art. Forma part també del professorat del màster en disseny social⁴⁵ de la *Design Academy* d'Eindhoven (DAE) i està vinculat al departament amb el mateix nom. Per ells però, realment:

(...) There is no such thing as social design! As a designer you are obliged working with the social aspect. You ask yourself continuously: why do I design, what impact will my design have, whom

44 Vid infra pàgina 266.

45 <https://www.mastersocialdesign.info/>

will it affect and what do I achieve with my body of work. This critical attitude is what defines our department as Social Design (DAE, 2020)

Des del màster en disseny social consideren, doncs, que la dimensió social ha d'estar integrada en la pràctica generalitzada del disseny, de la mateixa manera que altres veus demanen el mateix amb valors com la sostenibilitat o l'accessibilitat. En aquest sentit entenen, doncs, que el disseny és social.

Jan Boelen, director del màster i també director artístic i curador de diversos centres d'art i galeries, sobre el plantejament dels estudis de màster, en destaca:

The research programme of Social Design develops new models, strategies and products that can play a decisive role in the development and transformation of society. (...) The economical, governmental and democratic systems are in crisis. Powers are shifting and we have to develop new relations and values between people, people as consumers, producers and distributors. We will respond to these changes and formulate scenarios, models and products that will be embedded and tested within the context for which they are intended (Boelen, 2020)

Boelen, partint de la idea que normalment al disseny se li suposa la tasca de proporcionar respostes i no la de fer preguntes que desestabilitzin, llavors es pregunta que si el disseny és la resposta, quina és la pregunta? L'autor segueix i diu que la idea de fons és que l'autoreflexió no és una pràctica tradicional del disseny i que provoca que es vegi a si mateix com quelcom neutral i ideològicament privat. Però, aleshores, si no es qüestiona la lògica fonamental de produir objectes, se seguiran produint els objectes de les ideologies predominants.

La proposta acadèmica de la DAE permet que es projectin propostes com una metodologia de disseny que utilitza la manipulació d'imatges digitals com a tècnica per a la transformació de materials (proposta de l'estudiant Audrey Large); o que es visibilitzin pràctiques econòmiques alternatives a partir de diàlegs que suggereixen diverses formes de concebre relacions econòmiques, social, culturals i polítiques (proposta de l'estudiant Pablo Calderón); o que es dugui a terme una investigació que explora els objectes de protesta, posant de relleu l'existència d'una asimetria entre els objectes hiperdissenyats per al control de multituds, i els objectes amb un disseny improvisat, per a la resistència (proposta de l'estudiant Mariangela Beccoi). És, doncs, el pensament crític en disseny social el que es potencia des de la DAE, i Kaethler n'és un exemple.

El 2018, Boelen va publicar l'article *Critical Reflections on Social Design* a la revista *Questioning Design* que edita el departament de DS de la DAE en què situa un context on es reconeixen les figures oposades d'opressor i omprimit, i planteja als dissenyadors la necessitat de pensar a quin costat col·loquen els objectes dissenyats. És a dir, convida a reflexionar si la pràctica del disseny afavoreix certes classes socials, ideologies i relacions de poder, promovent les seves causes a costa del benestar dels altres. La seva sospita és òbviament que sí, tot i l'existència de moviments crítics i radicals dins del món del disseny. Però, com apunten altres autors presents en aquest recorregut, generalment són postures marginals. Kaethler és, doncs, de l'opinió que el disseny, almenys pel que fa a la tradició occidental d'aquest, ha servit majoritàriament a la ideologia predominant, és a dir,

a la lògica del capitalisme. Aquest paper l'hem vist consolidat en la industrialització, moment en què el disseny es va convertir en una eina perquè el capitalisme pogués millorar la producció i el consum de béns. I aquest autor també reconeix una altra visió errada del disseny com una cosa neutral, sense context ni arrelament històric, visió que considera errònia perquè el disseny (objectes, materials, relacions, processos) necessita d'un context real amb oportunitats, necessitats, conseqüències i responsabilitats on actuar i ser modificat.

Per fer que el disseny explori d'aquest rol de complicitat amb el capital i explotar les capacitats del disseny per remodelar radicalment el món, Kaethler proposa fer una reflexió sociopolítica i crítica sobre la relació entre disseny – dissenyador – context.

In a time of overwhelming social, economic and environmental crises, it's worth questioning if design is an integral part of the problem. Design schools continue to produce students who excel at designing chairs, lamps or well meaning but ill-fated objects that perpetuate instead of ameliorate our decline. Is social design any different?

La idea central seria entendre el disseny com una pràctica amb repercussions polítiques i ètiques, ja que intervé i imposa canvis en els comportaments, les relacions i les formes de pensar. El disseny media les nostres realitats socials, la nostra interacció amb el món i, per tant, genera idees sobre qui som. Té la capacitat de modelar el món físic, cosa àmpliament estudiada, però també el món del pensament. L'autor però detecta una fricció entre la capacitat del disseny de ser social i el coneixement i, per tant, la consciència que en tenen els dissenyadors, i les implicacions que té. Aquesta fricció és visible en les pràctiques desenvolupades dins de l'àmbit del DS, on és explícit l'èmfasi en el treballar pel benestar social, encara que moltes vegades els dissenyadors no s'adonen de com interactuen els dissenys amb les estructures de poder.

Kaethler diu que per a poder parlar de DS real, perquè provoqui un canvi social i perquè no sigui superficial, temerari i perpetuador del declivi social o portaveu de les ideologies predominants, cal comprendre el context (forces i configuracions de poder) a fi de comprendre allò que cal treballar i determinar com fer-ho. En aquest punt, planteja que el DS sigui la versió blanquejadora del món del disseny, com ho és la responsabilitat corporativa per a les grans empreses. Aquestes, a través de destacar iniciatives més o menys positives, el que fan és distreure el públic de les seves pràctiques destructives, com una espècie de versió del 'capitalisme solidari'. Quan és així, el DS es converteix en un intent de fer més agradable el disseny tradicional centrat en l'objecte i el material.

Aquesta visió és la que fa que Kaethler vegi la majoria de projectes considerats DS com a projectes amb bones intencions, però desconnectats d'una reflexió més ampla sobre l'acte del *making*, que és el que hauria de ser. La conseqüència –diu l'autor– és l'existència de projectes que ni són un bon disseny ni tracten adequadament el fet social, és a dir, que representen el pitjor del compromís social i el pitjor del disseny. Per això, emfatitza que el DS no tracta d'abordar preocupacions socials òbvies, ni que sigui víctima, sinó que mostra les trampes del pragmatisme, descuidant el poder de l'estètica i de les formes materials que són realment, aspectes potents i persuasius del disseny, també en el DS. Diu Kaethler que en general les definicions que es fan del concepte de DS són breus, poc concises i

sempre parlen de transformació però, en canvi, sense gaires detalls. Per l'autor, les característiques importants per a actuar des d'un enfocament crític del disseny social són:

- Buscar l'alliberament de la força del mercat, buscant concebre el disseny com un acte humà innat per donar sentit al món, més enllà dels béns de consum. Kaethler pensa que si s'emfatitza el disseny com una pràctica de significació, s'altera la direcció i l'objectiu del dissenyar, permetent una major intervenció de les esferes socio-culturals, desafiant les lògiques dels mercats. Aixó dóna lloc a manifestacions com l'art compromès socialment o la cultura de protesta
- Estar obert a la pràctica especulativa, com a facilitadora de processos i resultats que no s'ajusten fàcilment als entorns de disseny més convencionals.
- Reconèixer el passat de la tradició del disseny.
- Posicionar-se com a dissenyador:
 - Conscient de la seva força disruptiva i transgressora necessària per intervenir en un món amb dinàmiques interrelacionades i conseqüències reals.
 - Conscient de la necessitat de trencar les estructures de poder, de control i d'hegemonia, a través de la presa de decisions.
 - Reflexiu i clarament posicionat pel que fa a valors individuals i culturals.

Kaethler fa una primera aproximació a la categorització de projectes, generalment autodefinits, de DS. Aquells que critica són els que, tot i ben intencionats, considera ingenus, ja que es basen en preocupacions òbvies i que realment s'acaben aliniant amb idees predominants provinents del poder. En canvi, en sintonia amb les característiques acabades d'enumerar, els que considera bons projectes de disseny social són aquells que estan dissenyats contextualitzats amb les institucions, els drets i el poder i controlen la temporalitat. I encara que es materialitzen en forma d'objecte i, per tant, no segueixin un enfocament especulatiu, la relació amb ell provoca una transformació de pensament perquè té un nivell de reflexió addicional.

En definitiva, Kaethler creu que el disseny és quelcom massa important i poderós per deixar-lo només en mans dels dissenyadors, col·lectiu que diu que, amb algunes excepcions tot i que molt importants, ha mostrat un menypreu important cap a un món a punt de crisi. Creu, doncs, que cal que la humilitat i la humanitat esdevinguin trets principals del disseny. I acaba la reflexió:

There is a great many things that design can accompany when rooted in creativity, intuition and socio-political reflection. Whether it is poetic or protesting, design is an enabler for change, it's simply the question of what type of change designers desire; reproducing the values of the status quo or disrupting and challenging these power dynamics to work towards a more socially-just society? Now I ask you, the reader, is teargas a design problem?

— Mahmoud Keshavarz

Investigador postdoctoral i autor, com he dit en la introducció del capítol, Mahmoud Keshavarz (2016a) treballa per reconèixer una condició ontològica del disseny que ell entén que s'esdevé quan el disseny s'annexiona a la política i crea articulacions que vertebrin condicions com les d'habitar, accedir, compartir i comprendre el món a través de la col·laboració en accions de dissidència, rebuig o revolta. És a dir, l'autor teoritza, però també projecta, sobre les possibilitats del disseny en relació a la política. Amb aquesta temptativa, l'autor proposa el concepte de *design-politics*, posant el focus en el nexa que s'estableix entre ambdós termes, nexa al qual atribueix la producció, realització i generació d'articulacions. D'aquesta manera, l'enfocament del disseny i la política com a dues disciplines i àmbits de coneixement separats, desapareix. Per comprendre l'origen d'aquestes articulacions, Keshavarz fa una aproximació teòrica als conceptes de disseny i política que s'alineen amb la visió ampliada de la noció de disseny. Amb relació a la noció de política, Keshavarz dialoga amb les teories de la política de la filòsofa i politòloga belga Chantal Mouffe i del filòsof francès Jacques Rancière. I és justament l'atribució de significat que Rancière fa al terme *polític* i la distinció que estableix amb el terme *police* que porten Keshavarz a anomenar *police-politic* a la política dominant i reserva el terme *politic* per a totes les formes i pràctiques que rearticulen l'espai i els temps d'una situació en concret (p. 77). Majoritàriament, la població atribueix la política a les administracions ideològiques, política que els partits fan de temes contemporanis a través de debats que acaben generant propostes que es recolzen, o no, en els parlaments. Keshavarz fa palès que en aquest marc, les pràctiques culturals com l'art, el disseny o la literatura generalment actuen de vehicle ideològic per a mobilitzar les masses a favor o en contra d'una ideologia. D'aquesta manera, la contribució del disseny es redueix a representacions simbòliques dels valors dels partits, per exemple a través del disseny de campanyes electorals o de cartells de propaganda (p. 76).

Hi ha però una manera menys limitada de pensar i de fer política a què Rancière fa referència i que Keshavarz adopta, i que es manifesta a través d'agrupacions, accions, protestes, revoltes i rebutjos. Això fa que calgui ampliar també les categories de persones que es relacionen amb la política, a fi d'incloure-hi migrants, treballadors, dones o estudiants. Davant del conflicte, la tendència ha estat la de suggerir que aquestes articulacions s'anomenin d'una altra manera, tot reservant el terme polític per a la política de partits. Però Rancière fa una proposta en la línia contrària: anomenar *politic* a tots els actes de dissidència, rebuig i revolta que generen reconfiguracions públiques per part dels mateixos que estant exclosos de la política en termes convencionals (p. 36). I llavors proposa usar la paraula *police* per a referir-se a la burocràcia, als canvis de poder, a les campanyes electorals, als debats i als arguments de la política dominant, bàsicament preocupada per mantenir l'ordre i l'*status quo* (p. 84).

Keshavarz ho resumeix dient que la tasca de la política, doncs, és la d'inscriure allò que s'exclou, i participar així de la societat de manera col·lectiva. És a dir, cal tenir una visió de la política, que faci que les persones siguin vistes i escoltades com a subjectes que parlen. Amb relació al disseny, Keshavarz reconeix la manera comuna de referir-s'hi:

It is common to refer to design as an act of packaging certain instructions, desires, identities, and so forth. In its modern use,

the term design is often associated with the market, innovation and consumption. Such associations and assumptions happen in a material world where the designed thing, as an outcome of the skills and mastery of its designer(s) through manipulation and operation within the artifice, is programmed to do what a triangle of customer, client and designer directly or indirectly plan. Such planning might be connected to a variety of purposes, such as to sell, to experience, to seduce, to convey, to persuade, to impose, and so on (p. 85)

Conseqüentment, l'autor entén que, si s'està eclipsat per les forces comercials i capitalistes, els enfocaments del disseny que presenten alguna alternativa, sovint generats des d'entorns acadèmics, han d'apostar per a participar també en altres àrees de coneixement. Aquestes àrees, tot i estar allunyades d'aquelles amb les quals el disseny s'ha relacionat tradicionalment, contempen enfocaments socials, polítics, ambientals i econòmics (p. 85). Cal, segons Keshavarz, analitzar el disseny no només a partir de les seves intencions –per a qui i per a què va ser dissenyat– sinó també a partir de la influència que té amb els altres agents de l'entorn. Aquests enfocaments alternatius són els que recull aquest estat de la qüestió; i, tal com defineix Keshavarz, entenen que, a causa de les capacitats peculiars del disseny i la seva participació al món, cal deixar de veure'l com un simple proveïdor de serveis per passar a entendre'l com a una activitat compromesa. El disseny, més enllà de ser un servei, pot actuar com una força de vigilància o crear hostilitat.

En aquest cas, n'és exemple la reflexió, molt crítica, que fa l'autor entorn del que anomena disseny humanitari. Keshavarz (2016b), des d'una posició crítica amb la concepció clàssica del disseny, basada en la idea del *problem-solved*, considera que, en un context d'emergència amb necessitats de caire de humanitari, l'enfocament des d'un funcionament binari, allò que fa és perpetuar els problemes –la crisi és el problema i l'humanitarisme és la solució, en aquest cas, a través del disseny–. Aquest raonament porta Keshavarz a desenvolupar la idea de l'existència de violència que ell anomena disseny humanitari.

This is why design cannot be about problem-solving but needs to be a form of situational recognition. Design needs to act upon that recognition, which is a form of rearticulation and negotiation of the forces involved in a situation, with directions determined by a certain politics. (p. 124)

Keshavarz (2016b) descriu el disseny humanitari com una perspectiva sovint relacionada amb el sentiment d'empatia, i això el porta a referenciar l'*Emphatic Design*, existent, i entès com una manera de crear solucions tècniques a desigualtats estructurals i problemes globals com l'accés a l'aigua, a la vivenda, a l'educació, a la salut, etc., mitjançant la participació de diversos actors com estudis de disseny, empreses, ONG i residents de les comunitats receptores de les ajudes. Keshavarz creu, però, que aquest tipus d'enfocament del disseny, en buscar solucions tècniques, el que fa és descuidar la política i la història de les condicions dels contextos en què intervé. A banda que, els principals usuaris i consumidors d'aquests béns humanitaris, coneguts com 'pobres globals', s'acaben convertint en oportunitats de disseny per a la generositat d'una èlit, enlloc de ser ells els subjectes que, amb la seva pròpia visió del món i habilitats, generin les seves

pròpies polítiques de vida. Pel que fa a la relació que el disseny humanitari i el disseny empàtic estableixen amb el mercat, l'autor creu que, allò que es fa, és replicar els models neoliberals. En altres paraules, el que havia de ser una situació humanitària aparentment temporal, es converteix en un espai permanent per al consum de productes d'ajuda, dissenyats específicament per al 'mercat humanitari'. I l'autor també posa l'accent en la temporalitat i, en concret, en la idea de permanència, que diu, forma part de la base de la pràctica del disseny humanitari, perquè les necessitats acostumen a partir d'un estat d'emergència, malgrat que en la majoria dels casos els dissenys resultants acaben convertint-se en solucions que perduren en el temps.

The materiality of design tends to last longer than emergency rescue practices. Design solutions to emergency crises thus move beyond the site and moment of emergency and turn temporary status into a permanent condition. The spectacle and the materialities that design practices offer, reconfigure the exception into the norm and tend to normalize the condition of suffering. (p. 124)

En definitiva, Keshavarz es preocupa pel tipus de món que estem produint i pel tipus de món que estem perdent a conseqüència dels dispositius que es dissenyen sota el paraigua del disseny humanitari. Si no es deixa de banda una actitud ingènua, diu l'autor, el disseny humanitari acaba participant de les pràctiques que els estats despleguen en situacions d'emergència, i legitimen la perpetuació de les estructures i tornen a l'ordre establert, en lloc d'avaluar les causes reals de l'emergència. És a dir, es perpetua el problema i no es resolt d'arrel. La pregunta que, des d'una actitud crítica, planteja Keshavarz és: Què se suposa que ha de fer el disseny allà on intervé, i què s'espera que resolgui? La particularitat del seu discurs, doncs, recau en el fet de centrar-se en les condicions ontològiques del disseny, com a acte, i en els efectes que aquest genera en els diferents entorns; la qual el porta a defensar la idea que la simple aparició de qualsevol activitat de disseny, ja està canviant l'entorn on s'està configurant per a poder funcionar (p. 85). D'aquí la importància d'entendre el disseny com quelcom sistèmic, encara que hagi estat dissenyat per un entorn particular. I és també la condició ontològica del disseny, la que permet a Keshavarz entendre'l com una practica articuladòria, entenent que les articulacions són el conjunt de negociacions, decisions, orientacions i direccions que els dissenyadors practiquen de manera intencionada en les accions de disseny. És necessari, doncs, que els dissenyadors entenguin que, tal i com estan les coses ara, no és com han estat sempre, i que en conseqüència cal actuar per transformar. Per reforçar la seva idea, l'investigador recorre a una definició de disseny de Clive Dilnot, teòric del disseny a qui també he acudit per construir aquest recorregut:

Essentially design is nothing else but the encounter with given realities (actualities, situations, circumstances, conditions or experiences) in terms of their transformative possibilities and potentialities. Design opens these possibilities through initiating a process of negotiation with the given which extends the boundaries of the previously possible. In so doing it transforms notions of actuality (unpaginated).

— Ilpo Koskinen

Sociòleg especialitzat en la investigació en disseny des d'una perspectiva bàsicament crítica, s'ha centrat en temes com la interacció social, la multimèdia mòbil, la tecnologia de la informació o el comportament del consumidor en termes quotidians. Koskinen (2016) proposa una nova manera d'entendre el DS, que anomena "*new social design*", tot allunyant-se del que considera causes utòpiques originals que mouen els dissenyadors a canviar el món. Aquest nou disseny social que l'autor proposa, té fases similars a altres processos de disseny, i els mètodes que ell utilitza són bàsicament de disciplines de disseny. Per tant, la seva peculiaritat radica, no tant en els artefactes que acaba creant, sinó en la manera com s'aproxima al fet social, entenent que allò que cal és tenir en compte a la vegada els diferents mons socials que existeixen, sense les tradicionals distincions. Per a Koskinen, la majoria del DS –expressat en forma, per exemple, de disseny de serveis, disseny comunitari, disseny activista o disseny públic–, incorpora les causes socials com a motivació al disseny tradicional en el sentit de productor d'objectes. No obstant, durant l'última dècada aproximadament, apunta que el disseny ha anat adoptant formes immaterials, la qual cosa ha provocat també un canvi en el DS. Per a l'autor, algunes peculiaritats del disseny resultant d'aquest nou canvi són:

- El disseny no persegueix semblar 'disseny' de manera òbvia, sinó que actua de maneres més subtils que a les que ens tenen acostumats les pràctiques tradicionals del disseny.
- És més important la definició que utilitza de fet social, que no pas els objectes que acaba creant.
- Els dissenyadors que s'hi relacionen es mostren contents de canviar un món que veuen ple d'oportunitats. Aquesta peculiaritat, que també defensa Jeremy Till⁴⁶ (2015), amb la creença que hi ha un nou moviment de dissenyadors que són molt més conscients que el pensament en disseny, és una manera de (re)imaginar el futur de la nostra societat. En aquest sentit, argumenta, són dissenyadors que no veuen el món ple de problemes sinó ple d'oportunitats. Segons Till, veure el món ple de problemes comporta millorar-lo a poc a poc mentre el vas solucionant, però seguirà essent el mateix món. En canvi, veure'l ple d'oportunitats permet convertir-lo en un món diferent i més optimista.
- La voluntat d'actuar en les vides quotidianes de contextos locals, és molt important.

En base a aquestes característiques, Koskinen estableix dues maneres d'actuar per a dur a terme pràctiques dins del marc que ofereix el nou DS que proposa:

1. **Treballs que posen l'èmfasi a crear una comunitat entorn d'un interès / problemàtica / oportunitat de la vida quotidiana, comuna.** En aquest

⁴⁶ Jeremy Till és arquitecte, escriptor i director de *Central Saint Martins* i vicerector de la *University of the Arts London*.

cas, l'objectiu és construir un sentiment de pertinença, a través de la creació de noves formes d'interacció comunitària que ajudin a les persones a fer front a aquest element comú. En aquests tipus de projectes, el motiu i la situació és canviant, però sempre es basa en formes socials locals: ajuntar persones per a crear una comunitat que ajudi en la vida.

2. Treballs que posen l'èmfasi en sumar-se a una comunitat existent.

L'objectiu és crear petites intervencions –tal vegada imperceptibles– a través d'un conjunt de dissenys a petita escala, sacsejar les persones, canviar els seus hàbits o iniciar un procés de reflexió amb la pretensió de produir un bé social.

Tot i que en ambdues situacions, els objectius dels dissenyadors són diferents, tots ells deixen, a un segon pla del projecte, les seves habilitats com a dissenyadors, habilitats que reclamen les pràctiques tradicionals de disseny, per tal de posar en primer terme el concepte de disseny. En aquest sentit, Koskinen estableix un paral·lelisme entre l'art conceptual i el nou DS, i diu que l'art conceptual, ha empès els artistes a deixar al marge les habilitats tècniques, per donar prioritat a les idees i als conceptes que sustenten les obres d'art. Totes aquestes noves implicacions del DS, provoquen, doncs, un nou gir en els processos de disseny. En seria un exemple el paper dels dissenyadors, però en el cas concret del discurs de Koskinen, el que ell explora és la relació amb el fet estètic.

Segons ell, el nou DS, òbviament ha enriquit el disseny, però també ha provocat pèrdues en alguns dels aspectes que considera constitutius del disseny. En particular destaca que, quan l'atenció del disseny canvia i s'enfoca cap a les forces socials, els conceptes estètics vinculats als productes perden gran part de la seva rellevància.

There are no golden sections in social life; mass becomes detached from objects; and harmony becomes an ideologically loaded term. One ramification of this is that new social design is puzzling to design-ers who saw aesthetics as design's differentia specifica but grew up with an aesthetic language of physical objects. For them, new social design raises the question of whether these new forms are still design (pp. 18-19)

L'autor apunta que l'estètica es troba en les formes en les quals les persones interactuen, i no pas en els objectes o que creen els dissenyadors. Creu que si es parla en termes d'objecte, la seva estètica té un deute amb el disseny crític, ja que tradicionalment la mentalitat del consumidor trivialitza els objectes per convertir-los en simples béns de consum. És a dir que, tot i que l'estètica és present en aquests projectes de disseny, no radica en el món del disseny, sinó en les activitats i els objectes de la comunitat en qüestió; i també en les noves interaccions que els dissenyadors han ajudat a crear i no pas en els resultats d'aquestes interaccions. Les preguntes que es fa Koskinen són: és l'estètica una condició *sinequanon* del disseny? La seva resposta és sí, però matitza que no de manera òbvia. Per tant, la segona pregunta és: com funciona l'estètica en el nou DS? Per a Koskinen, el fet estètic en el nou disseny social és un tema de compromisos conceptuals i filosòfics, de manera que la resposta –diu– radica en aquests compromisos i no en pràctiques de disseny on això es mostra de manera evident.

El tema estètic en disseny el situa com una via de continuïtat d'aquesta investigació. Tans sols vull apuntar doncs que, a grans trets, l'autor proposa tres maneres d'entendre l'estètica des del nou DS: *agonistic*, *convivial* i *conceptual*. Koskinen diu que, entre els tres enfocaments, existeixen diferències innegables en els constructes polítics, teòrics i filosòfics que els motiven, però que comparteixen el fet de situar-se fora de la lògica dels mercats.

— Friederich Von Borries

Arquitecte alemany, que tal com anunciava a la introducció del capítol pertany al grup d'autors amb un discurs sobre el disseny social amb relació al fet polític. Borries (2016) parteix de la idea que la manera en què s'ordenen les coses i els éssers humans i, per tant, la societat, és el resultat de processos de creació en què el disseny hi pot tenir un doble paper:

Si el diseño tiene la capacidad de establecer estructuras de poder, también puede ser utilizado para el fin contrario, es decir, para cambiar estructuras de poder. En ambos casos, diseño, entendido como diseño social, es político. (p. 63)

Borries situa com a objectes de DS les següents particularitats:

- Les identitats col·lectives que produeixen la consciència que hi ha un 'nosaltres' a través dels membres individuals de la societat.
- L'organització de la vida pública a través de l'estructuració de l'espai i del temps. L'urbanisme i la planificació urbana són una forma d'ordenació que condicionen les relacions humanes: el tipus de construcció d'edificis públics, la forma de les vivendes (comunitats de lloguer, cases unifamiliars, llars per a gent gran, etc) o els equipaments que els acompanyen. I amb relació al temps, el DS va més enllà de la creació de rellotges per entrar en la formulació creativa de tot allò que suposa la gestió del temps.
- La producció i distribució de béns, ja que determinen l'estructura econòmica d'una societat. Actualment es troben entre paràmetres que van des de l'atomització al *do-it-yourself*.

Però sobretot, l'autor centra l'atenció en les infraestructures, entenent que són les connexions en xarxa –entre espais, éssers humans i objectes– les que determinen la quantitat i la forma de les relacions possibles en una societat (p. 65). I concep el disseny com una eina amb la capacitat de projectar la societat a través d'instruments que, tot utilitzant diversos mecanismes, actuen per a la transformació social. I en distingeix dues categories: (a) instruments idealistes que fan referència a la construcció, representació i transmissió d'ideals alternatius; i (b) instruments materialistes que contribueixen, a través de la creació de mobles, cases o ciutats, a la transformació d'espais, objectes i contextos on es poden veure formes de relacions de moment inimaginables (p. 65). Borries planteja que el disseny social es pot visibilitzar a través de dues accions: projectar o sometre –o

totes dues a la vegada⁴⁷. Segons Borries, el DS 'sometent' legitima i enforteix les estructures de poder, ja que el disseny, com a possible creador d'ordre social, pot esdevenir un instrument del poder (p. 67). Per contra, el DS 'projectant' intenta obrir espais de possibilitat amb la voluntat de crear llibertat: (a) exercint crítica, amb els mitjans de disseny, a les estructures existents de poder; (b) creant espais alternatius que contribueixin a l'empoderament de les societats que es rebelen de manera col·lectiva, contra les estructures econòmiques i polítiques dominants; (c) desenvolupant contramodels a l'ordre social existent tot aprofitant la força de la imaginació, però sense renunciar a la possibilitat d'intervenir en la realitat, malgrat el perill del fracàs.

La qüestió que planteja Borries és que el DS no té perquè ser sempre projectant, sinó que la força projectant pot desviar-se cap al sometiment. Per a fer front a aquest perill, Borries proposa una cultura de la reflexivitat crítica, en formes participatives, amb interrogació d'un mateix, i que integri tota la societat. D'aquesta manera...

...crean apertura para alternativas, contramodelos, e incluso para el rechazo. La interrogación de sí vuelve posible que una sociedad pueda transformarse desde sí y pueda adaptarse a condiciones cambiantes. Requisito para ello es la apertura. Porque el grado de reflexividad de una sociedad se mide en su apertura – si apertura se entiende como lo contrario a cierre totalitario. (p. 68)

— Victor i Silvia Margolin

Victor Margolin va ser professor d'Història del disseny a la *University of Illinois*, Chicago; i Sylvia Margolin fou professora de treball social a la *Governor's State University* també de Chicago. Ambdós proposen (2002) un model social per a la pràctica del disseny, model social que creuen ha d'anar, a la vegada, acompanyat de processos d'investigació per a ser examinat i desenvolupat, de la mateixa manera que la investigació ha donat suport al disseny, enfocat a les necessitats dels mercats. Tot i que les seves idees es construeixen en contraposició al que anomenen 'model de mercat', recalquen que el 'model social' no el proposen per actuar en format binari amb el de mercat, sinó que entenen cada model com l'extrem d'un continu. La diferència entre un i l'altre, la situen en les prioritats que marca l'encàrrec inicial, i no en el mètode de producció ni en el de distribució de l'artefacte resultant, que des de la seva perspectiva i tradició acostuma a ser al voltant de la disciplina del disseny industrial.

Per desenvolupar aquest model social del disseny, el matrimoni Margolin es basa en la creença que els dissenyadors que volen crear dissenys socialment responsables, trobaran aliats valuosos entre els professionals que treballen en camps en què el concepte de cura, servei i ajuda són importants, igual que la salut, l'educació o el treball social. I és justament aquest últim camp, el del Treball Social (en endavant TS), el que estudien i prenen de model, interessant-los el 'com' treballen els professionals d'aquesta àrea a fi de satisfer les necessitats de poblacions

en algun sentit marginades. Del camp del TS els Margolin en destaquen tres aspectes, que els resulten interessants per a la seva comesa. En primer lloc, els interessa el TS perquè treballa sobre la relació i l'intercanvi que té lloc entre una persona / família / grup / organització / comunitat i el context en què interactua aquesta relació. Aquest context, que afecta el funcionament humà, pot ser variat: biològic, psicològic, cultural, social, natural, o físic-espacial. La proposta dels autors se centra en el context físic / espacial, ja que, diuen, és el que es compon de les coses creades pels humans: objectes, edificis, carrers, etc. I entenen que un entorn amb objectes físics inadequats poden afectar aspectes emocionals com la seguretat, les oportunitats socials, els nivells d'estrés, el sentiment de pertinença, l'autoestima o, fins i tot, la salut física d'una persona o d'una comunitat. Un altre aspecte que els Margolin troben interessant del TS, és el fet que els professionals d'aquest camp s'aproximen a les problemàtiques des d'un punt de vista obert, més enllà del focus concret, tenint en compte altres factors que els merament evidents. I, finalment, també els suscita interès el fet que els processos que es duen a terme des del TS es fan de manera col·laborativa i interdisciplinària, la qual cosa implica que els professionals del disseny s'integrin en l'equip de la comunitat juntament amb altres altres professionals com psicòlegs, terapeutes o logopedes. Aleshores, l'equip treballa junt per a avaluar les problemàtiques, i els diferents membres de l'equip intervenen quan es considera necessari. Un darrer aspecte que interessa a la parella Margolin és el fet que, per a desenvolupar la seva tasca, els treballadors del camp de TS, tendeixen a seguir un model de pràctica que es concreta en uns sis passos. Els autors agafen aquests passos i reflexionen sobre què hi poden desenvolupar els dissenyadors (en general des de la perspectiva de l'objecte). Per exemple: en la fase que anomenen 'de compromís', el dissenyador pot sumar-se al treballador social en la tasca d'escoltar i fer-se una idea de la problemàtica que existeix; en la fase d'evaluació, el treballador social observa com l'afectat interactua amb els diversos contextos, per tal d'intentar arribar a l'arrel del problema. En aquesta tasca, el dissenyador pot treballar amb l'equip a fi d'identificar els factors que contribueixen en la creació del problema; i en la planificació, el treballador social col·labora amb el sistema que envolta l'afectat per a prioritzar les necessitats i, posteriorment, en col·laboració, poder idear les diferents solucions. El dissenyador podria desenvolupar estratègies d'intervenció. En definitiva, el que pretenen els Margolin amb la creació d'aquest model a partir del diàleg amb el camp del TS, és aplicar-lo a col·laboracions similars i a professionals d'altres camps:

Although we base our discussion on the intervention model used by social workers, a similar model could also be applied to collaborations with health care professionals in hospitals and other health care settings, as well as to joint projects with teachers and educational administrators in school settings. The model could work as well with teams of experts engaged in projects in developing countries. (p. 25)

— Transition Design

Àrea d'estudi del disseny relativament nova, que en contempla l'estudi i la pràctica, tot defensant la transició de la societat cap a nous models de vida que portin a futurs més sostenibles, i entenen que les problemàtiques que cal treballar

⁴⁷ Borries planteja aquest dilema a partir del què va plantejar el filòsof i pedagog francès Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) a l'obra *Del contrato social o los principios del derecho político* (1762).

formen part d'un sistema complex. Creada el 2012 a la *Carnegie Mellon School of Design* de Pittsburgh (Pensilvania, Estats Units) la seva integració als programes i plans d'estudis no es va dur a terme fins el 2014. Terry Irwin, directora del *Transition Design Institute* des del 2009 i fins al 2019 directora de l'escola, n'és una de les màximes representants, juntament amb Gideon Kossoff i Cameron Tonkinwise. En paraules de la mateixa Terry Irwin (et al., 2015), la proposta del *Transition Design* (en endavant TD) treballa en la línia de complementar les especialitzacions tradicionals, alhora que desenvolupa un disseny per al servei i un disseny per a la innovació social. Igual que els discursos que ha anat recollint aquest recorregut cronològic, el TD creu, que per a poder fer / acompanyar / provocar aquests canvis, cal que el disseny generi noves formes, més enllà de les pràctiques tradicionals.

La concepció del TD es basa, doncs, en teories i corrents de pensament de diversos camps i disciplines i en tots aquells discursos i iniciatives, històriques o contemporànies que responen al concepte de transició, i posen el focus en la manera com es manifesta el canvi cap allà on pretenen anar. Aquests discursos són generats tant en sectors acadèmics com en d'altres espais sense ànim de lucre, alguns d'ells promoguts per autors recollits en aquest estat de la qüestió, com Víctor Papanek, Víctor Margolin o Ezio Manzini. L'aspiració del TD és esdevenir l'agent integrador entre tots ells. En aquest sentit, Irwin et al. destaquen el posicionament d'Arturo Escobar, antropòleg colombià expert, entre d'altres camps, en ecologia política, antropologia del desenvolupament i de moviments socials, expressat a 2013 en un article seu no publicat⁴⁸:

Shared by most transition discourses is the contention that we need to step out of existing institutional and epistemic boundaries if we truly want to envision the worlds and practices capable of bringing about the significant transformations seen as needed. The project seeks to develop a particular approach to such a contention, based on a set of concepts derived from both trends in the academy and in social-political life. (Escobar, 2013)

Algunes d'aquestes teories sobre les quals es basa el TD són: el *Living Systems Theory* que explora les possibilitats de canvi a partir de les relacions que s'estableixen entre els organismes i els seus entorns; el *Futuring*, que, a través d'enfocaments com la ciència ficció o el disseny especulatiu fa front a la necessitat d'idees radicalment noves que generen visions convincents de futurs sostenibles; la *Indigenous Wisdom* per permet aprendre de la relació simbiòtica que les societats indígenes preindustrials tenien amb el seu entorn natural i així aconseguien viure de manera sostenible; el *Cosmopolitan Localism*, entès com un estil de vida basat en el fet que les solucions als problemes globals són dissenyades a partir de la localitat, s'adapta als contextos socials i ecològics específics malgrat que, en paral·lel, estiguin connectades en forma de xarxa mundial; o *Alternative Economics* que ajuda a avançar cap al desenvolupament de noves tipologies de sistemes econòmics i noves maneres d'intercanvi més equitatives, integrades i locals, real-

ment la pedra angular del canvi.

I, en base a aquests corrents de pensament, el marc del TD descriu quatre àrees de coneixement, d'acció i d'autoreflexió que es reforcen i evolucionen alhora. Aquestes àrees són: visió; teories del canvi; mentalitat i postura; i noves formes de disseny. En base a aquest aspecte, i entenent la necessitat de generar transicions socials amb el disseny com a eina clau, algunes de les característiques principals que es desprenen del TD són:

- Aborda els problemes dins d'una escala espai-temps.
- Treballa per a una nova concepció dels estils de vida per tal de vincular-los més al context local i fer-los més amigables i participatius.
- Concep la vida quotidiana com un espai especialment poderós i transformador, en el sentit d'explorar maneres de satisfer les necessitats humanes bàsiques de manera local.
- Entén la necessitat de tenir una consciència global en termes, per exemple, d'intercanvi d'informació i tecnologia.
- Es posiciona en contra del paradigma dominant d'economies basades en un creixement desenfrenat.
- Es basa en el coneixement del passat, per concebre solucions tot pensant en les generacions futures.
- Contribueix tant en paradigmes existents com en paradigmes nous que desafien l'*status quo*, i es basen, per exemple, en paràmetres d'equitat i qualitat de vida.

En definitiva, Irwin et al. destaquen que els dissenyadors per a la transició desenvolupen narratives i visions de futur; amplifiquen i connecten esforços; i impulsen solucions innovadores vinculades al context, i tot amb el compromís de tenir una continuïtat amb l'aprenentatge, el canvi personal i la tenacitat per a canviar els sistemes.

Finalment, durant els anys que hem vist del s.XXI, hi van havent altres autors, organitzacions i espais que, amb aproximacions diverses al disseny o amb el disseny actuant com a satèl·lit, contribueixen també a la construcció de discursos i pràctiques que actuen per a la crítica, l'agitació i el canvi social. Per acabar amb aquest recorregut de més de cent anys d'història, a continuació en destaco alguns, que resulten rellevants a nivell social o per la meua investigació.

— Guy Julier

Professor de Cultura del disseny de la *University of Brighton*, és també investigador i curador en disseny contemporani al *Victoria & Albert Museum* de Londres, i membre del consell editorial del *Journal of Visual Culture*. A partir del 2000, Julier ha sumat als seus interessos entorn de la sociologia contemporània i l'economia

48 Escobar, A. (2013) (unpublished). *Transiciones: A Space for Research and Design for Transitions to the Pluriverse*. Forthcoming in *Design Philosophy Papers*.

política del disseny, l'activisme del disseny i el DS i, en concret, les seves relacions amb els marcs neoliberals. En són una mostra, el *Leeds Festival of Design Activism* que va dirigir el 2009; el número especial que va editar el 2013 del *Journal of Visual Culture* sobre activisme i disseny; o la conferència *Design Activism and Social Change* que va convocar juntament amb la Fundació Història del Disseny, el 2011 a Barcelona. La conferència, en paraules de la mateixa organització, es posicionava amb la intenció d'oferir una oportunitat important a estudiants i professionals del disseny, a participar del desenvolupament de la investigació històrica sobre l'activisme del disseny:

'Design activism has emerged in recent years as a term to denote creative practices that invoke social, political and environmental agency. Typically, it distances itself from commercial or mainstream public policy-driven approaches. Instead, it embraces marginal, non-profit or politically engaged design theories, articulations and actions'

Igual que en el cas d'Ezio Manzini, a la segona part de la tesi⁴⁹, recupero Julier per tal de dialogar amb els dos projectes duts a terme, en aquest cas, al voltant del tema del disseny d'identitats.

— Nelly Ben Hayoun

Dissenyadora, directora de cinema, docent i investigadora francesa resident a Londres. Professora visitant a la *Architectural Association School of Architecture* i al *Royal College of Art*, també va ser professora i investigadora sènior al *Central Saint Martins*. Actualment dissenya i investiga des del seu propi estudi, *Nelly Ben Hayoun Studios*, i ho fa de manera interdisciplinària mitjançant el cinema, el disseny, la música, la semiòtica, la política i les pràctiques digitals i científiques, per idear, segons les seves pròpies paraules, esdeveniments i experiències significatives subversives.

We have consulted and worked with leading scientists, creatives, writers, brands, politicians, policy makers, musicians and engineers worldwide and we have a track record of having successfully challenged public engagement mechanics through theatrical, experiential and design practices. (Ben Hayoun, 2020)

El seu objectiu és implementar els seus projectes per a qüestionar i repensar els sistemes d'educació, de disseny, de distribució, de comunicació i també polítics, econòmics, històrics, sociològics, etc., cap a models més plurals.

Entre els seus projectes molt nombrosos, a fi d'alinear-se més directament amb l'interès d'aquest recorregut, en destaco dos. Per una banda, la direcció de la *The University of the Underground*, fundada el 2017, amb la finalitat de crear un model educatiu que, replicable a diferents parts de món, doni suport a un pensament poc convencional i desafii l'*status quo*:

We aim to support pluralistic thinking in leadership by offering free education to the next generation of activists. We aim to maintain and cultivate countercultures that will reactivate the public's engagement with democratic institutions and their plausible futures. We aim to define new models of education and cultural endeavors that will spread across borders, beyond nation-states. In short, the University of the Underground exists to show young creatives and beyond how to engineer situations, design experiences, and ignite social change in institutions and governments. We believe in the freedom of learning but also we believe that education should be free to students. We are experimenting with models in order to achieve this. (University of the Underground, 2020)

I per altra banda, el projecte *I am (not) a Monster* (2019). En ell, Ben Hayoun, inspirada per la seva experiència en la direcció de la *University of the Underground*, i a través de converses amb diversos pensadors, artistes i polítics, pretén desmuntar la mecànica de l'activisme i desvetllar allò que cataloga com una de les majors qüestions de la nostra època: què significa ser un pensador radical?, quins són l'origen i la dinàmica del poder del coneixement i de l'acte de pensar?

— Design Activism Research Hub⁵⁰

Grup de treball basat en el *Graphic Communications Programme del London College of Communication*⁵¹ (DARH) i enfocat tant a pràctiques contemporànies relacionades amb l'ús de noves tecnologies i modes de comunicació, com a formes més tradicionals de protesta i gràfica de carrer a través de pancartes, pòsters o fulletons. Mitjançant l'organització d'esdeveniments i espais de discussió, els membres del DARH pretenen fomentar l'interès, la investigació, l'anàlisi i l'intercanvi de coneixements, i això en el camp de la producció cultural contemporània i històrica, dins i fora de la universitat. El seu interès recau, doncs, en donar suport, des de la cultura visual i material, als moviments socials i polítics i altres formacions de resistència i agitació, que treballen per un canvi social. A través dels seus textos fundacionals, els dissenyadors del DARH assumeixen una definició del terme *Design Activism* que es diferencia de la manera en què s'entén dins del camp del disseny, acostant-se més al que es podria desprendre de la idea d'*activist Design*.

— Liz McQuiston

Dissenyadora gràfica, escriptora i educadora vinculada al *Royal College of Art* de Londres i a la *Carnegie-Mellon University* d'Estats Units. Amb cert ressò internacional dins del camp de l'agitació gràfica, aquesta autora centra el seu discurs en

⁵⁰ <https://darh.myblog.arts.ac.uk>

⁵¹ El *London College of Communications* és un dels centres que formen part de la *University of the Arts London* (UAL), especialitzada en art, disseny, moda, comunicació i arts escèniques. Els altres centres que formen part de la UAL són: *Camberwell College of Arts*, *Central Saint Martins*, *Chelsea College of Arts*, *London College of Fashion* i *Wimbledon College of Arts*.

la relació entre el disseny gràfic i la política. De McQuiston, en resulten especialment interessants dues accions. La primera, duta a terme el 1976 i recollida en el tram d'aquest recorregut corresponent als anys 70, és la participació, com a editora, en la antologia de ponències participants al *Symposium Design For Need: The Social Contribution of Design*. La segona és la publicació del llibre *Visual Impact, Creative Dissent In The 21st Century* (2015) on explora com l'art i el disseny, a través de l'impacte visual, han provocat importants canvis socials i polítics en els anys transcorreguts de s.XXI. Per fer-ho fa un recull de les imatges que han generat més impacte i més influència i que han estat polititzades; i aquestes imatges són el testimoni d'esdeveniments globals com la revolta de l'anomenada Primavera àrab, les crisis ambientals com l'huracà Katrina, o el moviment *Je suis Charlie* aparegut arran dels atemptats gihadistes a París. McQuiston proporciona d'aquesta manera una visió del panorama polític global actual a través del disseny i, en concret, del que ella anomena dissidència creativa.

— Alain Le Querrec

Professor d'art francès que paral·lelament exercia el disseny de cartells de manera autodidacta. La revolució estudiantil de París del maig de 1968 va fer que Alain Le Querrec s'adonés del poder del cartell polític al carrer. Fascinat per això, se'n va anar a Varsòvia per estudiar a l'acadèmia de Belles Arts. Mentre exercia de professor a la Gran Bretanya, va poder desenvolupar la seva pràctica cartellista aplicant tècniques molt simples i rudimentàries en el disseny de cartells destinats als moviments polítics, socials i culturals i ha esdevingut un personatge clau del cartellisme polític i social internacional. Les seves obres ironitzen sobre l'art, la cultura i la política del món contemporani, mostren una forta influència de la revolució del '68 a París, i també dels anuncis polítics de l'escola polonesa. En la seva obra anteposa la dimensió crítica a l'estètica i no mostra cap contacte amb la publicitat.

— Tipi Gara Eraldaketarako Diseinua

Col·lectiu basc que entenen i treballen el disseny com una eina per a generar solucions que millorin les condicions de vides de les persones, alhora que potencien les seves capacitats i habilitats.

— Colectivo Un Mundo Feliz

Col·lectiu madrileny centrat en el disseny activista, format per Sonia Díaz i Gabriel Martínez. Actius des de l'any 2002, quan Espanya va entrar a participar a la guerra d'Iraq, el seu interès recau en la creació d'imatges que tracten sobre temes no comercials. Es defineixen com una ONG gràfica que fa activisme social i polític, ja que per a ells el disseny és una peça clau per a conformar opinió pública, crear accions artístiques reivindicatives i lluitar per les injustícies, sempre existents. Aquest grup expressa les preocupacions i esperances amb relació al món que ens envolta, a través dels projectes visuals carregats de denúncia social. Es consideren, doncs, dissenyadors-activistes. Treballen també des de la voluntat de col·laborar, i ho fan sempre amb la idea de generar peces que estiguin estretament relacionades amb l'acció cultural, la metodologia del *do-it-yourself*, i una cultura visual que reculli també la idea del *graffiti* de carrer.

— Madrid Design Festival

Festival anual celebrat a Madrid⁵² que reivindica el valor del disseny com a transformador de la societat.

— Inteligencias colectivas

Grup de treball⁵³ inspirat en exemples reals de construccions no estandaritzades i intel·ligents, per a crear un lloc de trobada, una base de dades lliure i un registre de detalls constructius:

Cada lugar del mundo posee su propio abanico de técnicas constructivas. La coexistencia de diversos calados de industrialización y desarrollo económico permiten que las viejas técnicas artesanales que subsisten se mezclen con productos semiindustriales y mantengan su vigencia en entornos poco estandarizados. De este modo, las soluciones constructivas sin planificación arquitectónica trascienden, generando una gran variedad de procedimientos sobre los que existe una sabiduría popular heredada, pero corregida y combinada con un alto grado de improvisación en términos de materiales y técnicas de nuevo cuño.

— Foment de les Arts i el Disseny

Associació sense ànim de lucre de professionals i empreses vinculades al disseny. Dins el Foment de les Arts i el Disseny (FAD) hi conviuen cinc associacions, tot coincidint amb el que consideren que són les disciplines creatives que organitzen actualment l'art i el disseny: artistes i artesans, directors d'art i dissenyadors gràfics, disseny industrial, disseny d'espai i moda. El FAD, ubicat a Barcelona però amb influència a tot l'estat espanyol, es constitueix com un gran pol generador d'opinió en el camp professional del disseny, sobretot a través dels premis que l'associació organitza anualment. Així doncs, a través dels projectes premiats i de l'organització interna de l'associació, neix una proposta d'ordenació del camp del disseny que tendeix a la restricció més que no pas a l'expansió. En el mateix sentit, se situa, a grans trets, el posicionament del Museu del Disseny –a través de les seves col·leccions permanents. Aquestes dues institucions, sota el paraigua del *Disseny Hub*, són un equipament de l'Ajuntament de Barcelona, en què també hi ha subscrit la Barcelona Centre de Disseny (BCD). Però dins d'aquest context, també cal veure-hi alguns gestos d'obertura institucional:

- **Xarxes d'Opinió (FAD, 2015).** L'objectiu de Xarxes d'Opinió⁵⁴ era identificar, desglossar i debatre els problemes principals que preocupen a la ciutadania. Una reivindicació de la dimensió política i social del disseny, el qual sovint

52 <http://madriddesignfestival.com>

53 <https://www.inteligenciascolectivas.org>

54 <https://www.fad.cat/wip/xarxes/>

–segons s’afirma– viu en una certa asèpsia: ‘La democràcia s’ha obert camí en l’activitat de dissenyar, però encara podem constatar un altre gran pas quan veiem que, a vegades, el mateix disseny ha possibilitat aquesta democràcia en crear mecanismes i estratègies que possibiliten la participació ciutadana: el disseny per a la transformació social’. Aquest disseny el defineixen com aquell que treballa amb objectes i conceptes que promouen, instiguen, alimenten o detonen la transformació social; i també com aquell que entén que el disseny té una part consubstancial com a agent de transformació social, bo i acollint diversos conceptes que poden promoure o dificultar la transformació social a través del disseny. Aquestes transformacions van ser recollides en un seguit d’entrevistes⁵⁵ que el FAD va realitzar en el marc del programa ‘Disseny i transformació social’⁵⁶. L’objectiu dels actes programats era debatre al voltant d’objectes i de conceptes que a través del disseny promouen, alimenten i accionen la transformació social.

- **Disseny per viure. 99 projectes per al món real (Museu del Disseny, 2015).** Exposició comissariada per Oscar Guayabero, que pretenia mostrar el paper del disseny a l’hora de cercar solucions a problemes quotidians de diversa índole, millorant el benestar de les persones de qualsevol àmbit geogràfic.
- **Jornades ‘Disseny per Viure’ (Museu del Disseny, 2016-2018)** Les jornades que es van presentar com la continuïtat de l’exposició del mateix nom celebrada el 2015. Els objectius de les jornades van ser aconseguir visualitzar projectes i professionals que estan treballant en l’entorn del disseny social i també obrir el territori del disseny al disseny com a eina de canvi. Se’n van fer tres edicions, cada una vinculada a un tema diferent: Sostenibilitat Urbana, El disseny com a transmissor de coneixement i Diversitat funcional, pròtesis i ciborgs.
- **Out of Metrics (2018).** Cicle d’actes⁵⁷ on es van presentar dissenyadors i arquitectes amb reconeixement mundial i que operen fora de les mètriques purament mercantilistes. Són professionals que han escollit altres camins perquè el seu treball creatiu i les seves contribucions siguin per a un món millor i que han posat per davant la lògica humanista, deixant de banda la lògica de mercat. També busquen crear coses que contribueixin a un canvi social a través del disseny i la creativitat.
- **Jornades Futurs del Disseny Gràfic. Noves pràctiques i significats. (FAD, 2019)** Organitzades per l’Associació de Directors d’Art i Dissenyadors Gràfics (ADG-FAD) amb la col·laboració del Museu del Disseny de Barcelo-

55 https://www.youtube.com/channel/UCqPW5awaMBdZFFq2nJ-B_Ug/videos

56 <https://www.fad.cat/wip/xarxes/wp-content/disseny-i-transformacio-social/ca/>

57 <https://www.fad.cat/outofmetrics/2/ca/>

na, aquestes jornades⁵⁸ tenien la intenció de servir d’espai de reflexió sobre el futur del disseny gràfic.

- **Exposició Victor Papanek: la política del disseny (Museu del Disseny, 2019-2020)** Exposició retrospectiva del dissenyador, duta a terme gràcies a la col·laboració entre el *Vitra Design Museum* de Basilea, la *Papanek Foundation* de Vienna, i el Museu del Disseny de Barcelona. La pregunta que vehiculava la retrospectiva va ser: ‘Quin ha de ser avui el rol del disseny i del dissenyador per ser veritablement útils a la societat?’
- **Barcelona Design week (BCD-FAD-Museu del Disseny, 2020).** Enguany, sota el títol ‘*Think, design, act*’, les activitats que es plantegen giren entorn de la idea del disseny activista i, en concret, al voltant de temes com quin paper té el dissenyador en la configuració del progrés social i polític; quin és el gènere del disseny; l’artesania entesa com a forma d’activisme; el disseny que et pot salvar la vida en temps d’emergència sanitària; el benestar; o l’ús del plàstic com a forma d’activisme.

1.4 Aproximació interna al disseny social: disseny conscient i disseny dissident

Per acabar aquest primer punt del primer supòsit, tal com he anunciat al començament, elaboro una aproximació particular al DS, comprensible, si es vol, a mode de conclusions provisionals, però sobretot construïda per fer aflorar aspectes significatius per a aquesta investigació.

Els dos exercicis d’aproximació que acabo de fer –construcció d’un estat de la qüestió i recorregut cronològic– m’han permès intuir la possibilitat de discernir entre dues tendències dins del disseny social: disseny conscient (en endavant DC) i disseny dissident (en endavant DD). Ambdues, les imagino com a estadis, en què el DC és precursor del DD, si bé entenc que acaben convivint, de la mateixa manera que conviuen, com hem vist, les pràctiques de disseny basades en una definició restrictiva i les basades en una d’ampliada.

Ambdós estadis, DC i DD, pel fet de formar part del DS, com ha quedat establert, fan avançar el disseny cap a una versió crítica, ampliada i actualitzada i treballen en pro de la creació de noves formes de vida sostenibles per a tothom, inclòs el planeta. També presenten però certes peculiaritats que crec que cal tenir en compte. La base de la diferenciació que proposo entre les pràctiques de disseny generades des d’una tendència i de l’altra és:

58 <https://www.adg-fad.org/ca/news/jornades-futurs-del-disseny-noves-practiques-i-significats>

1. Què transforma:

- Aspectes socials i mediambientals.
- El disseny, la seva pràctica, el seus professionals i la seva formació.

2. A través de què transforma:

- A través d'objectes materials.
- A través de processos, pensaments, conductes, etc.

3. Quin és el detonant:

- La consciència que li generen determinats fets socials.
- La voluntat de dissidència, motivada sobretot per la relació que estableix amb la política –entenen el concepte de política tal com la defineix Mahomoud Keshavarz servint-se de Jaques Rancière.

Cada una de les variants d'aquests aspectes les penso com extrems d'una mateixa línia i, per tant, no són excloents sinó que la proporció de la presència d'una o de l'altra són el que marquen la tendència. De ser així, per exemple, i a grans trets, les pràctiques que marquen una tendència més clara a l'hora de transformar a través d'objectes materials són els que definirien el què anomeno DC. Aquests objectes materials esmentats s'activen a partir de la consciència que generen determinats fets socials i que transformen aspectes socials o mediambientals sense afectar gaire la pràctica del disseny.

Però, també detecto altres aspectes que decanten els discursos i pràctiques cap a una tendència o a una altra. N'hi ha que, com hem vist, determinen el DS en si mateix, com la relació que s'estableix amb el mercat o amb el fet estètic. Però n'hi ha d'altres, com els desplaçaments que experimenta el professional del disseny, o com les noves metodologies de procés que tenen a veure amb la col·lectivitat, que esdevenen especialment rellevants en un o altre cas.

A partir d'aquesta base, a continuació desenvolupo ambdós estadis, tot dialogant amb alguns dels discursos treballats fins ara.

Disseny conscient

Prenc el terme Disseny conscient (en endavant DC) de l'escriptor, assessor i productor d'esdeveniments John Thackara, que l'utilitza per descriure el disseny que afegeix un estadi d'ètica i responsabilitat a la pràctica tradicional. I hi afegeixo la visió de l'autor Nigel Whiteley que entén el disseny socialment útil com aquell que es realitza acceptant les normes del sistema. En aquest marc, doncs, aquest estadi de 'consciència' consisteix bàsicament en:

1. Informar les decisions pròpies del procés de disseny, amb valors ètics i de responsabilitat social però sobretot mediambiental.
2. Tenir en compte les conseqüències dels dissenys en els sistemes industrials i naturals, abans d'oferir-los a la societat, per exemple, en qüestions d'hiperproducció d'objectes o d'ús dels materials.

3. Demostrar certa sensibilitat amb el context en què s'acciona el disseny, entenent el lloc, el temps i les diferències culturals com a valors positius i no com a obstacles.

4. Començar a entendre les persones dins dels processos de disseny, més enllà de considerar-les com a peces clau dins d'un sistema consumista, tot donant-los prioritats com a éssers humans.

En certa manera, aquests quatre punts són el que em fan pensar en el DC com a precursor del DD. Tal vegada ho siguin.

Per a aprofundir una mica més en aquest estadi de consciència, reprenc els discursos i les pràctiques de Dieter Rams amb el *Good Design* i de Ken Garland amb el manifest *First Things First*. Si ve ambdós discursos van generar alguns moviments en les formes de pensament d'alguns professionals del disseny que podien haver resultat importants per a modificar la pràctica del disseny i transformar substancialment la societat, hi ha certes ambigüitats en els seus discursos i pràctiques, sobretot, amb la relació a l'*status quo*, que fan que es quedin en un estadi de consciència. Per exemple, Rams formula els deu principis que constituïen allò que per ell era *Good Design*, i ho fa després d'haver triomfat en el disseny de productes de consum, i amb l'estela d'aquesta feina encara vigent. En el cas de Garland, per exemple, tot i la repercussió i l'èxit sostingut del manifest, els projectes relacionats amb causes socials i polítiques que va realitzar, sempre van ser a títol individual. Com explica ell mateix en una entrevista el 2012 en la revista digital *Monografica*, l'autor es reafirma en la idea que l'activitat política més efectiva que ell pot fer no és com a dissenyador gràfic, sinó com a votant. En aquest sentit, Garland creia que com a ciutadans, per tenir influència real a la societat, cal formar part d'algun partit polític i donar el vot als polítics.

En aquest mateix sentit, recorrent a les connexions que ambdós dissenyadors estableixen amb les forces del mercat, es pot veure que són connexions més aviat de bona sintonia i sinèrgia que de fricció i dissidència. Ni Garland ni Rams contemplan treballar fora de la lògica del mercat capitalista, i estableixen relacions clientelars, tot i que –diuen– aspiren a modificar aquesta lògica tant en qüestions mediambientals com en conductes de consum. Com he dit abans, per Garland no hi ha conflicte entre clients –persona suposadament explotadora cruel, de negocis, empresari, industrial–, i creatius –artista, dissenyador, fotògraf o arquitecte–. Aquesta imatge dolenta de client per a ell, no correspon a la majoria, de la mateixa manera que entre els creatius tampoc tots responen a la idea de bondat. Clients i creatius han de ser socis. De fet, fa una crítica als dissenyadors que es posicionen allunyats del fet comercial, perquè ocupin posicions acadèmiques, riqueses heretades i falsos vots de pobresa. Els diu que facin el que creguin que han de fer, però que ell s'ho ha passat molt bé treballant des del fet comercial, i que, com a socialista que és, espera que segueixin havent-hi béns i serveis per a vendre i, per tant, per a promocionar.

En aquest sentit, Ken Garland destaca la persuasió com l'habilitat que els dissenyadors han d'utilitzar també en tasques de caire socials; i reclama un millor repartiment dels recursos monetaris, per no haver de treballar en projectes amb finalitats socials, en estones lliures, a mode d'ajuda.

Pel què fa a la relació amb el fet polític, en el cas del *Good Design*, no hi ha cap menció. En el cas de Garland, com he dit, deixa clar que ell és socialista, que creu en el sistema polític partidista a qui cedeix tota la responsabilitat de gestió a través del que segons ell és una obligació de la ciutadania: el vot. Ambdós discursos doncs queden lluny de la politització del disseny.

Quant a la presa en consideració dels grups o comunitats en què el disseny intervingrà, tot i que Rams, per exemple, declara que no pot donar per bo un disseny si no entens les persones a qui va dirigit, ho fa sempre entenent-los com a proveïdors d'informació.

En termes d'impacte, des d'aquests punts de vista, totes aquelles comunitats que quedin fora d'aquest marc, també quedaren fora de la influència de la capacitat de transformació del disseny. És per això, que quan els dos discursos es concreten en pràctiques, la relació amb aquests problemes grans i complexos d'interès social i mediambiental que estableixen a nivell de titular, es dilueixen, i es queden més aviat en un estat de consciència. Dit d'una altra manera, tal com expressen Sílvia i Victor Margolin (2002), aquests esforços per a construir discursos crítics a la pràctica tradicional del disseny, amb una mediació gairebé absoluta de la força dels mercats, van servir per a proporcionar evidències que era possible una alternativa. Ara bé, aquests autors no desafien en cap moment la pràctica tradicional, mantenint, clarament, la divisió disciplinar, la posició dels professionals del disseny com a únic expert amb poder en la presa de decisions, però supeditats als mandats del fet comercial.

Garland, Rams i, fins i tot Víctor Papanek, tot i tenir un discurs més innovador i en certa manera radical, van seguir centrats en l'objecte com a resultat del procés de disseny i, per tant, en el disseny com a objectiu i no com a eina. En el cas del *Good Design*, l'objectiu era el de generar un cos de bones pràctiques per tal d'assegurar-se que, tant els gràfics com els objectes físics o digitals responguessin a aquesta idea de disseny. En aquest cas, els resultats capturen la idea i hi treballen, però no pretenen canviar la mirada amb la qual els usuaris percebran la situació. El discurs de Rams se centra en preocupacions pròpies de les pràctiques tradicionals del disseny i, en concret, del disseny industrial com ara la forma, el color, el material, la proporció, l'equilibri, l'harmonia, o la funció; tot fent èmfasi en la funcionalitat que considera, ha d'estar al centre del bon disseny.

Per tant, més enllà de la voluntat de participació en problemes globals que permeten parlar de transformació social i mediambiental, realment Garland i Rams segueixen participant d'una societat expansionista sense participar de la construcció de cap nova forma de vida sostenible. La crítica i els valors de canvi que ells es proposen, en general, no pretenen una modificació substancial de l'estructura del mercat capitalista a què estan subjectes, ni de la cultura en què participen, ni dels discursos polítics majoritaris. Per tant, són discursos que des del vincle amb la indústria i en sintonia amb la lògica dels mercats, contenen la idea de transformació des de la producció de béns de consum, tot i que regits per unes bones pràctiques i amb consciència ètica i mediambiental més que no pas socio-cultural i política. A partir d'aquests discursos es capta l'interès per

les persones, però sempre dins d'una relació professional, d'utilitzadors⁵⁹, per tal de veure quines necessitats té l'individu, per exemple en termes d'ergonomia, o d'experiència d'ús. El professional del disseny és el que pensa i el que decideix. Aquests professionals són crítics en el fet que aquest segueixi a cegues els dictats d'un mercat mogut per la lògica del consumisme, que és cada vegada més compulsiu; però malgrat això, ells juguen, amb les mateixes regles.

Disseny dissident

A partir d'autors com Irwin, Koskinen, Kaethler i Keshavarz, estableixo l'estadi del Disseny dissident (en endavant DD) per ser aquesta, la dissidència, allò que el mou. Pel que es desprèn del recorregut cronològic, els discursos i els posicionaments que marquen aquesta tendència, de manera explícita, aquests apareixen ben bé ja al s.XXI. Aquests, sobretot problematitzen el DS amb acostaments crítics, proposant adaptar-lo a nous contextos, a noves necessitats socials i a incorporar-hi noves implicacions⁶⁰.

En fer-ho, s'articulen noves oportunitats de canvis estructurals en les societats; també s'articulen modificacions profundes tant del pensament, com de la pràctica així com del perfil dels professionals del disseny. En el cas del DD, la definició la construeixo a partir dels següents aspectes, perquè em sembla que, juntament amb els bàsics que he marcat a l'inici d'aquest apartat, els que aquí tal vegada són posats de relleu, aporten més peculiaritat a aquest estadi:

- **Actitud crítica.** Consisteix a superar la crítica en front de la manca d'optimització dels sistemes de producció industrial o a la manca de criteris ergonòmics en determinats productes de consum, per quotidians que siguin. Així es podrà ser crític amb l'existència de discursos hegemònics, amb la lògica consumista dels mercats o amb el desaprofitament dels recursos naturals.
- **Reflexió addicional.** Michael Kaethler estableix que la diferència fonamental entre un projecte real de DS i un de ben intencionat però superficial i, fins i tot, ingenu, rau en el fet de demostrar un nivell addicional de reflexió. Aquesta reflexió més profunda és la que permet, per exemple, reconèixer i fer explícites les limitacions del projecte, que normalment recauen en la necessitat de ser conscients que s'està intervenint en un món amb dinàmiques interrelacionades. Per tant, la pràctica en disseny s'introdueix en un context local i, alhora, en un context més gran. Perquè aquest disseny també s'afecti de les transformacions que es persegueixen, cal que es pensi de manera sistèmica i amb temporalitats més llargues. Això fa imprescindible que el disseny es coordini amb altres pràctiques.
- **Formes immaterials.** L'adopció de formes immaterials, més enllà de la

59 Vid infra pàgina 266.

60 Crítiques que es veuen, per exemple, en el posicionament que Mahmoud Keshavarz (2016a) fa a les idees del disseny humanitari; o fa al concepte de *Whitewashing Design* de Michael Kaethler (2018).

producció d'objectes, és un argument defensat per diversos autors. Koskinen (2016) i Kaethler (2018) proposen explorar què passa amb el disseny quan els objectes físics són empesos cap a un segon pla i les forces i els processos socials, els comportaments, les relacions i les formes de pensar es converteixen en la seva matèria principal. És a dir, proposen entendre el disseny també com a mediador de les realitats socials, de la interacció amb el món, i per tant, com generador d'idees entorn de qui som. Aquests autors entenen el disseny com una eina que permet animar i desenvolupar processos, amb la intenció de provocar canvis dràstics a les estructures i a les regles de les societats, als estils de vida i a les actituds. Aquesta concepció, evidentment, afecta la definició de disseny, ampliant-la cap a la presència en les reorganitzacions de grups socials o formes de govern, amb l'objectiu del canvi social profund. En definitiva, es tracta de participar del canvi de posició de les persones en les forces que mouen el món, afectar els comportaments i les relacions (Boelen, 2015), i traslladar la idea de disseny de l'objecte al procés i al subjecte (Till, 2015). Com diu Michael Kaethler (2018), la capacitat que té el disseny de modelar el món físic està àmpliament estudiada, però també cal fer-ho amb la capacitat de modelar el món del pensament. La proposta de Kaethler és ampliar la visió clàssica de la capacitat del *making*, incorporant-hi les relacions socials, formes de coneixement, el poder i la ideologia. Per a l'autor, molts projectes considerats dins l'àmbit del DS estan desconnectats d'aquesta visió ampliada del *making*. El perill és que els projectes en qüestió acabin per representar el pitjor del compromís social i el pitjor de la pràctica tradicional del disseny. Entendre el DS des d'aquesta nova visió, proporciona la possibilitat d'explorar relacions i processos, i tenir una visió més crítica i més rica dels objectes i materials, tots ells, elements vertebradors de la societat. Això, segons Koskinen, allunya realment el disseny de la dependència del mercat, alhora que obra una nova gama de possibilitats d'enfocament per a construir un nou món.

- **Disseny com a forma pròpia de pensament.** El fet de concebre el disseny més enllà de l'acció estricta de formalitzar, com un procés de pensament, és evident que no ha estat la perspectiva principal en la pràctica del disseny. És per això que, novament, i davant la fallada d'altres formes de pensament, es reclama el *design thinking* com el tipus de pensament que permet detectar buits a la societat i omplir-los, en base a la creativitat i a la crítica i a través de petits gestos, actes o objectes. La mentalitat peculiar del disseny ha de permetre provocar canvis en el dia a dia, que resultin significatius, i no només distracció, entreteniment i diversió. Només així s'arribarà a grans canvis sostenibles. (Recchia, 2015; Till, 2015).
- **Aliança Disseny – Societat.** En els darrers anys hi ha un augment de col·lectius on es combinen elements específics de dinàmiques i canvis socials, amb d'altres d'ús específic d'àmbits com l'arquitectura o el disseny. Aquestes combinacions demanen d'una major capacitat d'articulació, comprensió mútua i integració entre dos espais que abans actuaven com a òrbites molt diferenciades: per una banda el fet social, per l'altra el tècnic i finalment el polític. Les relacions tradicionals entre els tres àmbits han girat entorn del fet tècnic formant part del polític, i del fet social sense accés a les capacitats tècniques, reduint la seva acció a una lògica reactiva. Actualment en canvi, a través de les sinèrgies entre social-tècnic-polític, han augmentat les possibilitats de cons-

truir dinàmiques, s'ha incorporat el disseny de processos i l'anàlisi de com s'han de fer les coses i, per últim l'àmbit social s'ha tornat més propositiu, tot deixant de contemplar la lògica espontània i auto-organitzativa com la manera perquè succeeixin els canvis (Subirats, 2015; Ferroni, 2015). En són exemples locals les cooperatives La Col⁶¹ i Raons Públiques⁶²; i els col·lectius El globus vermell⁶³ i Tipi Gara⁶⁴.

- **La col·lectivitat com a estratègia.** Com a conseqüència d'aquesta aliança amb la societat, s'evidencia que la transformació comença quan les propostes inclouen diversitat d'agents, al contrari del que passa tradicionalment, quan la presa de decisions queda restringida als agents considerats experts en la matèria. Aquesta posició implica ampliar l'espectre de les persones que prenen les decisions. Cal doncs, donar veu i recursos a la gent protagonista dels processos que pretenen transformar, per tal que puguin expressar i decidir sobre allò que més els interessa, i que no siguin només objectes tancats sense capacitat d'interpretació (Jones, 2015; Venkatraman, 2015; Domínguez, 2015; Subirats, 2015). Recolzant aquest idea, Jeremy Till (2015) destaca que el moment més creatiu d'un procés de disseny és el de reescriure el *briefing* (allò que defineix el problema). En el món tecnocràtic i comercial, però, la definició del problema el determina aquell que assumeix la direcció del projecte i tot el que fa el dissenyador és embolcallar-lo en una idea bàsicament estètica. Així doncs, és imprescindible que la població, més enllà dels dissenyadors, prengui consciència del seu entorn, i que els experts en disseny ajudin en aquest procés, per acabar de transformar la societat junts. És evident, doncs, que cal partir de la idea de col·lectivitat per dur a terme un procés de disseny que pretengui algun tipus de transformació (Zandigiacomi & Pedret, 2015). Assumir aquest aspecte, obliga evidentment a redefinir el paper del dissenyador a partir de la pràctica col·lectiva, fet que ha treballat per exemple Manzini, quan parla del dissenyador expert en relació al dissenyador difús. En la segona part de la tesi, s'aprofundeix en aquest aspecte.
- **Visibilitzar, legitimar i construir nous relats.** La preocupació per veure i fer veure que no hi ha un relat, sinó que, més enllà dels imposats per les forces predominants n'hi ha molts, i que realment encara en falten, és un altre dels factors de canvi. Ajudar la gent a crear-se el seu relat propi o col·lectiu, a partir del coneixement i l'empoderament, és la gran base per a la transformació (Hasani, 2015; Arrufat, 2015). Cal doncs, crear discursos, però també visibilitzar i legitimar els existents, i també fer-ho en determinats coneixements que queden a l'ombra dels institucionalitzats, generalment per l'acadèmia (Jones, 2015).

61 www.lacol.coop

62 <https://raons.coop>

63 <https://elglobusvermell.wordpress.com>

64 <https://wearetipi.com>

Després d'aquests apunts sembla que ja podem estar d'acord en quines coses implica la transformació, el canvi i el moviment social en termes generals. Joan Subirats (2015), per exemple, parla d'una millora de les condicions de vida de la gent, amb temes de justícia, igualtat de capacitats, de possibilitats i d'oportunitats vitals.

Però què implica la transformació en termes de disseny?

Ezio Manzini parla de canvis d'actitud explícits en la vida quotidiana, en temes com el menjar, l'habitatge, els serveis socials, o la mobilitat. Francesca Recchia (2015), Ilpo Koskinen (2016) i Michael Kaethler (2018), amb una voluntat tal vegada més crítica i amb visió de futur, destaquen la necessitat de treballar de manera subtil, sense fer grans declaracions i fugint de l'autofelicitat.

Sembla, doncs, que cal mirar el DS, entenent el disseny com una eina i no com un objectiu; com el mitjà i no com el fet important d'un projecte; com un element per facilitar, connectar i comunicar. El focus no és el disseny ni el món del disseny, sinó dissenyar el món en què volem viure (Boelen, 2015). Es tracta de basar el disseny en termes de creativitat i intuïció, com sempre, però també de reflexió i sociopolítica.

Em quedo amb la sensació, però, que la majoria dels professionals del disseny que es regeixen per la visió més restrictiva, simplement ho fan perquè desconeixen l'existència d'altres maneres de veure el disseny. En canvi, els que treballen des d'una visió expandida, són capaços de discernir entre quan cal activar una o altra capacitat del disseny. Tal vegada, un bon disseny amb voluntat de transformació i una bona actitud del professional del disseny que pretén treballar en aquest sentit, és aquell que treballa des de la consciència, la dissidència i, sobretot, des de la humilitat. Aquesta humilitat comporta no pretendre fer grans accions per a grans canvis, sinó petites accions que formin part d'un sistema més gran que, aquest sí, modifica estructures complexes.

Retornant a l'estructura de les esferes de força que proposo que configuren el disseny, i veient què representa o que pot representar cada una d'elles, és important comprendre també la relació que s'estableix entre elles. Cal adonar-se, sobretot a través de la pràctica, que aquestes forces són dinàmiques i que no actuen com un sistema estable, harmònic, ni de suma –com tal vegada seria d'esperar–, sinó que es configuren de manera diversa, tant durant els diferents moments d'un procés de disseny, com en cada projecte. També cal ser conscient que aquesta relació no és harmònica sinó dinàmica: diferents proporcions, diferents velocitats i diferents direccions. Fins i tot, les unes actuen en contra de les altres i lluiten, xoquen, reboten, generen incompatibilitats i intenten anul·lar-se per aconseguir un resultat concret. No es pot oblidar, això sí, que, perquè sigui disseny, totes tres esferes han de formar part del procés, tant si la relació que s'estableix les combina, les separa o, fins i tot si n'anul·la alguna. És a dir, no es tracta que el sector econòmic alimenti el règim estètic, i aquest alimenti la capacitat de transformació, per acabar formant un tot dins d'un disseny, sinó que les tres forces poden aparèixer de manera desarticulada. Això pot provocar en un cas extrem que un excés d'estètica faci que el resultat sigui anticomercial, o que un excés de la capacitat de transformació faci que allò dissenyat sigui antiestètic. Si entrem ara en el terreny

de la pràctica del disseny, quan hom està dissenyant, tot i que en la majoria dels casos no es fa intencionadament, s'està pensant a la vegada en què diu el client, en el component estètic que ha de tenir el resultat. I serà aquest resultat el que farà evolucionar algun aspecte de la vida de les persones, fet que evidencia la necessitat de construir una configuració concreta per a cada projecte.

El que proposo és considerar que allò que fa que sigui peculiarment disseny, és l'obligatorietat d'actuar de les tres forces presentades a la vegada dins d'un mateix procés, obtenint com a resultat una forma de pensar extremadament sofisticada, és a dir, intel·ligent.

Finalment, vull apuntar que si bé es podria concloure que és possible agrupar els projectes de disseny segons combinacions estabilitzades de les tres forces, realment, si s'estudia en profunditat cada projecte en funció del paper que aquestes tres forces hi desenvolupen es pot veure que no és ben bé així.

D'altra banda, aquesta tesi rebutja la idea de procés de disseny basat en la convenció, per tant, la diversitat de configuracions possibles supera l'eventual estabilitat que suposa una catalogació, i a més a més, aquesta catalogació només aconseguiria empobrir els processos de disseny. En aquest sentit, l'originalitat de la tesi és fer actuar el disseny estant sempre atent a les friccions i tensions que es generen entre les tres forces, i no els moments d'harmonia i celebració.

2. Del disseny artesanal al disseny entès com una intel·ligència

Un cop argumentat el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny, a través de la producció del sistema de les tres forces articulades, em dispo a argumentar què és allò que en aquesta primer supòsit, estableixo com a conseqüència:

Considerar aquesta articulació l'origen de la concepció del disseny com un camp amb una intel·ligència pròpia.

Com he esmentat abans, concebre el disseny com un procés en el qual actuen tres forces a la vegada, i de manera particularment articulada en cada projecte, genera una forma de pensar extremadament sofisticada i per consegüent intel·ligent.

Sembla, doncs, evident la necessitat d'entendre què vol dir 'concebre el disseny com un camp amb intel·ligència pròpia', o el que s'acabarà estenent amb el nom de *design thinking*.

En aquest àmbit, Nigel Cross⁶⁵ (2000, 2006, 2011), acadèmic, educador i investigador britànic de temes de disseny, s'ha constituït com un dels autors referents, tot i que els seus inicis d'acadèmic van girar entorn dels sistemes de disseny assistit per ordinadors. La construcció de la teoria que defensa –el disseny té un pensament específic i aquest es constitueix com una forma d'intel·ligència pròpia–, l'ha portat a investigar temes de pensament i cognició en relació al disseny. Per a Cross (2011), veure el pensament del disseny com una forma d'intel·ligència pròpia, ajuda a identificar i clarificar les característiques de la naturalesa d'aquest i, alhora, ofereix un marc per a poder comprendre i desenvolupar les seves capacitats a través de l'educació del disseny.

65 Nigel Cross és professor emèrit de *Design Studies* de la *Open University* del Regne Unit, editor de la revista acadèmica *Design Studies*, i coorganitzador de la primera gran conferència de la *Design Research Society* (DRS) sobre Design Participation (1971) i des de 2006 el seu president.

Juntament amb Nigel Cross, el també anglès Bruce Archer⁶⁶ va iniciar i liderar diferents especulacions i investigacions en aquestes línies. Cross des de la *Open University*, i Archer des del *Royal College of Arts* de Londres (en endavant RCA) van estar vinculats, a diferents nivells, amb la revista acadèmica internacional *Design Studies*. Per un cantó, Nigel Cross (1982, 2006) va centrar els seus estudis en dues eines: la investigació en disseny i l'educació en disseny⁶⁷, i per l'altre Archer i els seus col·legues de la RCA es van organitzar en dos departaments: The Department of Design Research i The Design Education Unit. La justificació d'aquesta meua elecció és la certesa que ambdós moviments –investigació i educació– es preocupen per desenvolupar el disseny com un tema general; i també la intuïció que durant els darrers anys⁶⁸, tan la línia de recerca de Cross com la línia d'Archer estan començant a convergir en una preocupació comuna: la disciplina del disseny.

Per arribar al reconeixement de la intel·ligència del disseny però, ha calgut recórrer un llarg camí. El punt d'inici va ser a finals dels anys 1980, moment en què segons Nigel Cross es van començar a establir les bases teòriques necessàries per constituir el disseny⁶⁹ com una disciplina d'estudi coherent. El següent pas va ser proposar-la com a tercera àrea en l'ordenació de les àrees de coneixement dels sistemes educatius contemporanis, amb la voluntat que esdevingués una disciplina independent i equiparable a les altres dues històricament dominants: les ciències i les humanitats. Aquests passos intermedis han permès, dins de la investigació en disseny (Cross, 1995; Cross, 2000; Archer, 1979; Nadler, 1980), establir la manera de pensar del disseny com quelcom clau dins la disciplina. Però també han permès situar el disseny com una eina fonamental en l'educació generalista –en contraposició a l'educació l'especialitzada–, obligant a determinar els elements i contextos necessaris per tal que aquest ús del disseny es faci de manera favorable.

Ambdós assoliments resulten importants per a la fonamentació d'aquesta tesi, ja que posen en valor un disseny que va més enllà de la pràctica tradicional –dividida segons l'estratègia de formalització–, situant el disseny com una àrea de coneixement i relacionant-lo amb processos educatius amb finalitats que van més enllà de l'especialització professional. Però, sobretot, és important la consideració que presento pel què fa a les argumentacions d'autors com Nigel Cross, que estableixen les capacitats pròpies del disseny com a causa de l'existència

66 Enginyer mecànic britànic i professor d'investigació en disseny al *Royal College of Art* de Londres, des d'on va defensar la investigació en disseny i el va ajudar a establir com a disciplina acadèmica.

67 Cross entén l'educació en disseny com una subdisciplina del disseny preocupada, entre d'altres, pel disseny en general, fet que el va portar a considerar que aquesta característica podia convertir-se en un valor intrínsec de l'aprendre a dissenyar.

68 Contretament, en el cas de la investigació en disseny, durant 20 anys (1962-1982); en el cas del moviment de l'educació en disseny, durant deu anys (1972-1982).

69 Els autors que han treballat en aquesta línia que té per objectiu constituir el pensament del disseny com una intel·ligència pròpia, escriuen Disseny amb D majúscula, per tal de reforçar la idea de categoria pròpia amb voluntat d'entrar dins d'una regulació oficial.

d'una intel·ligència pròpia. Per a mi, aquestes capacitats no són la causa sinó la conseqüència d'aquesta intel·ligència del disseny. El que estableixo com a causa és el sistema de forces articulades que he proposat a l'apartat anterior, creat per explicar el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny i que precisament es constitueix com una forma complexa de pensament.

La consecució seria:

En tot procés de disseny, s'hi articula de manera particular un sistema de forces intrínseques al disseny, fet que el constitueix com una disciplina amb una pensament pròpi i complex, permetent constituir-lo com a intel·ligència pròpia, dins de la concepció de l'existència de múltiples intel·ligències. Aquest pensament es tradueix en accions en què es posen en joc les capacitats del disseny per desenvolupar un projecte (modificar presents, construir futurs).

Entendre el disseny com una intel·ligència pròpia és, doncs, un dels pilars centrals de la fonamentació d'aquesta tesi. Segueixo, per tant, amb l'argumentació esmentada, per a entendre què han establert els estudiosos com a intel·ligència del disseny, des de finals de la dècada del 1980 fins a l'actualitat, centrant el focus, també, en les dues comeses importants que acompanyen la construcció d'aquesta teoria:

1. Posar en valor un disseny que va més enllà de la pràctica tradicional, considerant-lo com una disciplina d'estudi coherent, forta, independent i comparable al binomi tradicionalment establert entre les ciències i les humanitats. És a dir, establir les bases necessàries i proposar-lo com a tercera àrea en la ordenació de les àrees de coneixement del sistema educatiu contemporani.
2. Desenvolupar una forma d'educació en disseny rellevant també en l'àmbit generalista de l'educació i, per tant, relacionant el disseny amb processos educatius amb finalitats que van més enllà de l'especialització professional.

2.1 Gir

En l'època artesanal, dins de l'anomenada cultura material, els processos de disseny es basaven en la còpia de formes, tamanys i materials dels objectes del passat. Aquests eren considerats processos de disseny artesanal amb un cert nivell d'inconsciència, però que van produir objectes apropiats, bells i alhora subtils.

A la dècada dels 60 del segle passat, es va apostar per l'aliança entre el disseny, la tecnologia, la ciència i el racionalisme com una de les maneres per a superar problemes humans i ambientals, amb la creença que aquests no es podien resoldre només amb la política o l'economia. Als anys 70 es va començar a reaccionar contra l'aplicació dels mètodes científics al disseny, tot plantejant la idea dels pro-

blemes complexos com aquells que no són abordables des de la domesticitat que proposen les tècniques de l'enginyeria i la ciència.

En aquesta mateixa línia però des de fora de l'àmbit del disseny, a començaments del 1980, a Anglaterra, van aparèixer veus que també alertaven que la societat moderna s'estava enfrontant a problemes, per exemple, de caire ecològic o de qualitat de vida, que requerien que la població tingués competències més enllà de la alfabetització o l'aritmètica (Archer, 1979, p. 18). Va ser en aquell moment, dins de tota aquesta conjuntura social, quan dins del món del disseny es va produir un gir. Autors com Archer, Cross, Schön, Davies o Talbot van començar a criticar les limitacions del disseny i a posar en valor el seu potencial, per actuar, per exemple, en aquest context canviant i complex que es dibuixava. Volien deixar de banda les formulacions del disseny amb relació a les ciències, a través d'un paradigma positivista que conduïa a una resolució racional dels problemes (Cross, 1982, 2006). I en canvi, apostaven per reconèixer quines eren les autèntiques fortalezes del disseny i quins els mèrits que caracteritzaven els seus processos (Cross, 2000, 2006). Per exemple, Bruce Archer (1979), estava preocupat per no deixar de banda consideracions qualitatives primordials del disseny com el benestar, la comoditat, l'ètica o la bellesa; o quantitatives com la resistència, el cost o la durabilitat. Malgrat això, però, Archer planteja per primera vegada que el disseny pot ser identificat com un subjecte per mèrits pròpis, independentment dels àmbits en què s'aplica amb efectes pràctics (p. 17). Tot aquest plantejament el construeixen des d'un paradigma constructivista i en base a una epistemologia de la pràctica⁷⁰, entenent que ambdues perspectives són implícites als processos que condueixen a situacions amb un alt grau d'intuïció, incertesa, inestabilitat i conflicte (Schön, 1984), com els del disseny o l'art.

Aquest gir va provocar recerques i estudis sobre l'activitat del disseny i el comportament dels seus professionals, que van aportar coneixement per detectar capacitats del disseny i reflexionar sobre la seva naturalesa. Per exemple, l'estudi, que van realitzar Davies y Talbot (1987) dirigit a persones que es dedicaven al disseny considerades excel·lents. L'estudi que els va permetre resumir aquelles característiques que semblaven claus per tal que aquestes obtinguessin èxit en la gestió de la incertesa, dels riscos i de les oportunitats que es presenten en un procés de disseny. En resum, eren persones:

- Obertes a qualsevol tipus d'experiència, principalment a aquelles que puguin influenciar i esdevenir rellevants per al problema de disseny en què estiguin treballant.
- Amb un alt nivell de consciència.
- Sensibles a les subtilezes dels entorns en què es troben, fet que els permet, per exemple, notar coincidències que altres persones, menys conscients no perceben.

- Capaços de reconèixer oportunitats per assolir un objectiu, sobretot en moments en què possibilitats i riscos coincideixen.
- Capaços d'identificar pressumpcions factibles i involucrar-s'hi profundament, fins i tot, si cal, oblidant altres elements involucrats en la problemàtica, convertint així el *design thinking in an absorbing, demanding, sometimes obsessional activity*

2.2 El disseny entès com una disciplina

Temps enrera situar-se en aquest nou marc, tal com plantejava Archer, permetia pensar el disseny com un subjecte en si mateix més enllà de la pràctica tradicional que el relaciona amb els àmbits en què s'aplicava, i alhora, avançar cap a l'objectiu de definir-lo com una disciplina d'estudi coherent i forta. La proposta era considerar el disseny la tercera àrea en l'ordenació de les àrees de coneixement del sistema educatiu contemporani, al costat de les tradicionals ciències i humanitats. Aquesta tasca, com he apuntat, era necessària en la construcció de la teoria del disseny com intel·ligència.

Calia preguntar-se per exemple: quines eren les àrees de coneixement tradicionalment reconegudes? per què? quins buits deixaven? quines altres formes de coneixement podia cobrir aquests buits?

Al llarg de la història, qui ha tingut la responsabilitat de l'educació, diguem-ne generalista, ha anat canviant el marc on podia desenvolupar-se el disseny. Després del Renaixement eren els gremis artesanals que van determinar allò que calia aprendre era allò realitzable i comprensible. Més tard, van ser els sacerdots que, capaços per llegir i escriure, van dominar l'educació, fent créixer durant un temps la dominació de les anomenades humanitats. Ja en l'època contemporània, a grans trets, es consolida l'organització de les àrees de coneixement entorn de les Ciències i les Humanitats, establint entre elles, –depenent de l'època i del territori– relacions de més o menys fricció. L'objectiu genèric és el d'alfabetitzar les persones, entent-ho com la capacitat de comprendre, apreciar i valorar, a través de les paraules, les idees que s'expressen. Aquesta acció que es pot resumir amb les capacitats que se suposa que tenen aquestes dues grans àrees (Archer, 1979).

Tornant a les veus discordants d'aquest discurs bicèfal, Bruce Archer i els seus col·legues del RCA consideraven inacceptable el fet de justificar la nominació d'una tercera àrea de coneixement, simplement com tot allò que no entrava en les àrees de les ciències i les humanitats. Per això construïen l'argumentació següent:

Segons Archer (1979), la divisió entre ciències i humanitats deixa de banda l'art, l'artesanía, la dansa, el teatre o la música, és a dir, activitats vàlides en entorns educatius –no necessàriament especialitzats–, sobretot, presents a la vida social i política, però que no es col·loquen en cap dels dos camps definits. Per això, en

la idea d'alfabetització a través de les dues àrees tradicionals, Archer hi troba a faltar per exemple, saber com es fan les coses –artesanía–, o saber com es produeixen –tecnologia–. Alhora Archer planteja com un problema el fet que no hi hagi una paraula per a definir la capacitat d'entendre, apreciar i valorar les idees que s'expressen a través del *making* i el *doing*⁷¹. És a dir, les idees que es deriven d'aquestes activitats, tot i que els seus resultats, envolten tota la nostra vida quotidiana. En un primer període, al conjunt d'activitats que comparteixen aquestes capacitats, Archer s'hi referirà com a Material Culture. El raonament, doncs, era: si les idees que es deriven del *making* i el *doing* representen una cultura diferenciada, la transmissió de l'experiència acumulada en aquest camp hauria de dur-se a terme en una àrea de coneixement diferenciada.

En la mateixa línia discursiva, el RCA publica un informe (1979) en què s'argumenta que, partint del fet que el disseny comprèn i acull les idees que es deriven del *making* i el *doing* (*material culture*), la seva preocupació central és la ideació i realització d'alguna cosa nova, amb el modelling com a llenguatge fonamental. És a dir, que el disseny idea, planifica, i realitza a partir de maneres de conèixer i maneres de descobrir pròpies. Aquestes argumentacions, doncs, que reafirmaven la creença –inoculada per Archer– que en la ordenació tradicional de les àrees de coneixement, i dominant també en els sistemes socials i culturals, n'hi faltava almenys una, el disseny.

Però, dins del propi camp també hi havia friccions. Nigel Cross (1982) argumenta que, fins i tot aquesta visió ampliada d'Archer i el RCA, en què es conceben tres cultures del coneixement era, encara, un model massa simple. A les seves contribucions, segons Cross, els faltava aprofundir en les formes del coneixement pròpies del Disseny perquè, si aquest es volia establir en termes intel·lectuals i educatius, havia de tenir la seva pròpia coherència interna i fins aleshores no hi havia hagut gaire cura en aquest tema, per part dels seus propis intel·lectuals. Malgrat aquesta petita tensió, en argumentacions posteriors s'evidencia que un autor es complementa amb l'altre, encara que amb el temps, Nigel Cross ha esdevingut l'autor de referència pel camp, estenent les seves investigacions durant més de quaranta anys.

Abans d'aprofundir en el procés de construcció del disseny com a àrea de coneixement, faig un apunt sobre les reflexions que hi van haver sobre com anomenar-la.

Les primeres vacil·lacions van ser entre dos termes: art i tecnologia. Si bé, el terme 'Arts' a Bruce Archer li semblava ideal, aquest s'utilitzava com a sinònim més o menys perfecte de l'àrea de les humanitats. Pel que feia a la possibilitat d'utilitzar els termes 'Tècnic' o 'Tecnològic', tant Archer com Cross la van suspesar. Cross (1982) argumenta que la *material culture* del disseny és bàsicament la cultura del tecnòleg, del dissenyador *doer* i *maker*. Així entesa, la tecnologia implica, en el desenvolupament d'activitats pràctiques, una síntesi de coneixements i habilitats tant de les ciències com de les humanitats, per tant no s'activa només el coneixement científic sinó també altres tipus de coneixements. Però encara

que podia ser un bon terme, finalment ambdós autors també el van descartar per ser , com en el cas del terme 'Arts', conegut per altres sentits, i no ser del tot acceptats per la comunitat de dissenyadors (p. 222).

Finalment, va aparèixer l'opció d'anomenar la tercera àrea simplement Disseny, amb 'D' majúscula. Aquesta va ser la que va guanyar més acceptació, fins i tot fora de l'àrea estrictament del disseny professional. Per exemple, les escoles de secundària d'Anglaterra i Gales li van atribuir un sentit que anava més enllà del qual, de manera quotidiana, aquells persones relacionades directament amb la professió, li podien donar. Van plantejar l'àrea del Disseny com: la de l'experiència humana; la de les capacitats i coneixements que reconeixen les inquietuds i necessitats humanes –materials i espirituals–, tenint en compte i adaptant-se a l'entorn a què pertanyen; l'àrea que particularment, però no exclusivament, es relaciona amb la configuració, la construcció, el sentit, el valor i la finalitat en aquells fenòmens creats per l'home (Archer, 1979, p. 20).

Retorno al relat de la construcció de l'àrea 'Disseny'.

La necessitat d'entendre que el disseny com a àrea posseeix una manera de pensar diferent d'altres formes, sobretot científiques⁷², però igual de poderosa en el moment en què s'aplica, era, doncs, evidentment compartida tant per l'escola de Nigel Cross, com per la de Bruce Archer. Per satisfer aquesta necessitat però, com ja s'ha anat veient, van escollir punts de partida diferents, van contribuir amb reflexions complementaries i van arribar a conclusions coincidents.

Per una banda, Cross (1982) va partir de la necessitat d'entendre què implicava l'educació en qualsevol de les dues cultures ja existents, tot arribant a idees com les següents: la transferència de coneixement sobre un fenomen d'estudi determinat; la capacitat en els mètodes d'investigació pertinents per l'àrea en qüestió; o la introducció en el sistema de creences i valors de la cultura en si. A partir d'aquí, es formula preguntes com: quines són les característiques que distingeixen el disseny de les altres àrees de coneixement? a quines preguntes ha de fer front l'àrea del Disseny, tan pel què fa a temes de recerca com d'educació? quines metodologies utilitza? quins resultats o aplicacions hauria d'intentar aconseguir?

I, amb la voluntat de clarificar el seu plantejament de l'àrea de Disseny, Nigel Cross fa el següent exercici comparatiu (pp. 221-222):

1. Fenòmens d'estudi:

- En les ciències: el món natural.
- En les humanitats: les experiències de la humanitat.
- En el disseny: el món construït per l'home.

2. Mètodes:

- En les ciències: experiments controlats, classificacions, anàlisis
- En les humanitats: analogies, metàfores, crítica, evaluació
- En el disseny: *modelling*, patrons, síntesi

3. Valors:

- En les ciències: objectivitat, racionalitat, neutralitat, preocupació per la veritat.
- En les humanitats: subjectivitat, imaginació, compromís, preocupació per la justícia.
- En el disseny: practicitat, imaginació, empatia, preocupació per la idoneïtat.

Archer, per la seva banda, per tal d'ajudar a donar llum a la seva preocupació inicial de determinar, no tant què quedava fora de les ciències i les humanitats, sinó què feia el Disseny particular, va esgrimir allò que absorben cada una de les dues àrees tradicionals. Com es pot comprovar, el seu estudi no distava gaire de les idees de Cross. Archer resumia el funcionament de les Ciències en la comprensió de fenòmens –basada en l'observació, la medició i l'experimentació–, que puguin permetre acabar formulant teories que determinin si es compleixen de manera generalitzable. En aquest cas, les consideracions socials, econòmiques i estètiques no es tenen necessàriament en compte. El funcionament de les Humanitats, per Archer, se centra en l'interès pels fenòmens que giren entorn dels valors humans, posicionant-se davant d'aquests, de manera diferent a aquell que plantegen les Ciències.

Ja a mode de resum, voldria apuntar que de les conclusions específiques d'aquests estudis de Cross i Archer, se'n poden generalitzar dues idees. La primera indica que aquest era el camí correcte, ja que així ho demostraven indicadors com les dues àrees ja existents que exclouïen aquells aspectes que tenien a veure amb el fer i el pensar, propis per exemple de les belles arts, de les arts escèniques i, fins i tot, de la tecnologia. I això perquè aquests àmbits generen fenòmens que necessiten posicionaments fora de les seves fronteres i, per tant, inapropiats o inaccessibles per a l'estudi des de la Ciència i les Humanitats (Archer, 1979). La segona idea explica que calia seguir avançant per aprofundir en les formes pròpies del coneixement, amb la intenció d'arribar a la comprensió de quins podien ser els valors intrínsecs del Disseny i poder-lo així establir com a àrea pròpia de coneixement i, per tant, justificar-ne l'entrada en entorns educatius generalistes. I sobretot, Cross (2006) aconsella fer-ho sense ignorar les altres dues cultures, ja que tenen històries molt més sòlides d'investigació que les que té el Disseny i, tal vegada, sigui necessari recórrer a elles durant el procés de construcció d'una cultura del Disseny defensable amb els seus propis termes.

72 En aquest afany per la diferenciació amb la Ciència, Nigel Cross hi té un paper més actiu, ja que sustenta que malgrat els repetits esforços per intentar clarificar els camps, segueix havent-hi certa confusió amb aquesta relació disseny-ciència. Planteja tres interpretacions: *Scientific Design*, *Design Science* i *Science of Design* (2006).

2.3 El disseny en l'educació generalista

Un dels objectius d'establir el Disseny com una forma d'intel·ligència és el d'argumentar i defensar la presència del disseny en l'educació generalista.

Per tal que aquesta proposta anés guanyant solidesa i acceptació, calia reorientar els objectius d'aprenentatge de l'educació especialitzada, per convertir-los en objectius d'aprenentatge vàlids per a tothom. La manera de fer-ho era identificar els valors intrínsecs i generalitzables del Disseny, derivats dels patrons més profunds de la manera de pensar, d'actuar i d'aprendre dels professionals del disseny, i deixar de banda els que fossin més específics (Cross, 2006).

Fins aleshores, els valors del Disseny establerts eren bàsicament els relacionats amb aquells que es treballaven en l'educació especialitzada. La manera de tractar-los era a través de docents que són principalment professionals del disseny i accidentalment docents. Aquests docents que transmeten els seus coneixements, habilitats i valors a través d'un procés d'aprenentatge vertebrat pel desenvolupament de petits projectes que faran els estudiants amb l'objectiu de desenvolupar un rol professional i tècnic.

What designers know about their own problem-solving processes remains largely tacit knowledge - ie they know it in the same way that a skilled person 'knows' how to perform that skill. They find it difficult to externalise their knowledge, and hence design education is forced to rely so heavily on an apprenticeship system of learning. It may be satisfactory, or at least understandable, for practising designers to be inarticulate about their skills, but teachers of design have a responsibility to be as articulate as they possibly can about what it is they are trying to teach, or else they can have no basis for choosing the content and methods of their teaching. (Cross, 1982)

En relació amb aquesta idea, Cross pensa que aquest model és defensable en el marc de l'educació professional, però que en contextos d'educació generalista tots els docents haurien de tenir formació pedagògica. El primer que proposa és entendre la diferència entre ambdós camins de l'educació, és a dir, buscar la diferència entre els objectius de l'educació en Disseny especialitzada –segons ell, extrínsecs– i els de l'educació generalista en què hi intervé el Disseny –segons ell, intrínsecs– però abans es fa una pregunta interessant que, segons com, pot resultar ser clau:

Quin és l'objectiu de l'educació general? Què fa que puguem dir que una activitat o un procés ha estat educatiu?

Per l'autor, l'objectiu de l'educació no ha de ser la preparació de persones per a poder assumir diferents rols de treball. De fet, diu ell, en cert sentit, no hi ha cap 'objectiu' per a l'educació general (p. 222).

Per a argumentar aquesta qüestió, ell recórrer al filòsof anglès Richard Stanley

Peters que li ofereix la següent visió:

It is as absurd to ask what the aim of education is as it is to ask what the aim of morality is... The only answer that can be given is to point to something intrinsic to education that is regarded as valuable such as the training of intellect or character. For to call something 'educational' is to intimate that the processes and activities themselves contribute to or involve something that is worthwhile... People think that education must be for the sake of something extrinsic that is worthwhile, whereas the truth is that being worthwhile is part of what is meant by calling it 'education'.

És a dir, que el concepte d'educació tan sols suggereix alguns criteris amb els quals es poden jutjar les activitats i els processos, i determinar si es poden qualificar com a educatius. De ser així, tal com exemplifica Cross, un projecte de disseny, per a estudiants, pot ser educatiu o no, en funció de si compleix o no els criteris establerts per a ser-ho. Dels criteris de Peters que recupera Cross, per ajudar-lo a considerar –en la mesura del possible– la validesa educativa de les activitats de disseny en processos educatius generalistes, en recupero dos:

1. **El projecte de disseny ha de transmetre algun coneixement sobre algun valor útil, profitós i que tingui interès.** Existeix la possibilitat d'estar educant a algú en quelcom que no sigui èticament correcte (p.e.: maltractar), però també en quelcom que no es consideri necessari.
2. **L'estudiant ha de ser conscient de si mateix, de què està aprenent i per què ho està aprenent.** En aquest punt la importància recau en el procés en què s'educa, considerat tant o més important que el tema que es treballa. Per tant, ni ha de ser un procés per imposar patrons als estudiants ni una excusa per generar processos sense orientació.

La part del discurs de Peters que més ajuda Cross a enfocar el Disseny com una àrea de coneixement útil als processos d'educació generalistes, més enllà dels especialitzats, és aquella que defineix una persona educada com aquella que, més enllà de saber i saber fer, ha de ser capaç de posar en relació allò que sap fer amb altres coses. És a dir, si només s'entrenen les habilitats pròpies del Disseny es configuren persones capacitades per ser professionals del disseny, però no seran persones 'educades' en el sentit ampli del terme, tal com s'ha plantejat. Sobre aquesta aproximació al concepte d'educació, Cross conclou que:

- L'educació general no capacita en habilitats productives útils pel *doing* i el *maker*.
- Ser educat és valuós en ell mateix, i no per mèrits extrínsecs ni pels avantatges que se suposa que ofereix, com per exemple trobar una feina.
- Cal poder identificar allò intrínsecament valuós del camp del disseny, per poder justificar-lo com a part de l'educació de tots, i contribuir així, en termes de Peters, al desenvolupament d'una persona "educada".

- Per justificar el disseny com a part de l'educació general, es necessari assegurar-se de què s'aprèn i com s'aprèn a les classes de disseny.

En aquell moment es comencen a explorar formes i implicacions del disseny amb la finalitat que formi part de l'educació general, de la mateixa manera que les ciències i les humanitats (Cross, 1982):

Since general education is in principle non-technical and non-vocational, design can only achieve parity with other disciplines in general education if it is organised as an area of study which contributes as much to the individual's self-realisation as to preparation for social roles. (p. 202)

Deixant de la capacitat per resoldre problemes, Cross (1982) introdueix –com a element intrínsec al disseny útil per a la educació general– la idea que el disseny té un tipus de pensament peculiar, un pensament constructiu, a diferència del raonaments inductius i deductius més coneguts. Aquest pensament constructiu cal entendre'l com un aspecte del desenvolupament cognitiu de l'individu que no s'ha tingut en compte a causa del domini de les cultures de les ciències i les humanitats i també a causa del domini de les teories del desenvolupament cognitiu per etapes⁷³. Seria l'anomenat raonament abductiu, que requereix d'estratègies com la imaginació i l'instint i, a causa d'un cert nivell d'imprecisió que li és propi, implica una manera de pensar no lineal o lateral.

Els següents tres punts, corresponents a diferents maneres de conèixer pròpies del disseny estipulades per Cross, justifiquen la presència del disseny en la educació generalista:

1. El disseny desenvolupa habilitats innates per a resoldre problemes mal definits del món real.
2. El disseny contribueix al desenvolupament cognitiu de forma concreta i icònica.
3. El disseny ofereix oportunitats per al desenvolupament d'habilitats en pensament i comunicació no verbal.

⁷³ La teoria de les etapes, segons Piaget, defensa que els tipus de raonament concret, constructiu, i sintètic acostumen a ocórrer en etapes primàries del desenvolupament infantil i que en etapes superiors s'arriba al pensament abstracte i analític (els tipus de raonaments que predominen a les ciències). Però hi ha altres teories, de Bruner, per exemple, que defensen que els desenvolupaments cognitius són un procés continu d'interacció entre els diferents modes, per tant, totes les maneres poden ocórrer en totes les etapes. És a dir, que són tipus d'habilitats cognitives innates que poden desenvolupar-se en qualsevol nivell. Els tipus de cognició concrets (Piaget) / icònics (Bruner) són particularment rellevants en disseny mentre que els formals (Piaget) / simbòlics (Bruner) ho són més en ciències. Cross argumenta que si s'adopten les teories com la de Bruner que defensen una continuïtat en el desenvolupament cognitiu, existeix una justificació sòlida per a la educació del disseny en contextos generalistes.

2.4 El disseny com una intel·ligència

Des de finals dels anys 80 del segle passat, la voluntat dels investigadors en disseny ha estat la d'anar creant una xarxa d'arguments i evidències entorn del que Nigel Cross va anomenar *Designerly ways of knowing*. En termes generals, els temes treballats es poden agrupar en:

1. **La naturalesa del Disseny.** Aquest tema presenta l'evolució de la visió tradicional micro, la qual entén el disseny com una activitat professional amb objectius productivistes (restrictiva), cap a una visió macro que permet identificar-ne les característiques generals i comunes a totes les subdisciplines (expandida).
2. **El comportament del Disseny.**
3. **La cognició del Disseny.** Aquest tema estudia com les persones aprenen a dissenyar i com aquest desenvolupament es pot fomentar a la educació.

Seguint amb una visió generalista de les investigacions, Cross (2006) descriu alguns dels objectius principals. Bàsicament, entendre i establir:

1. La naturalesa de l'experiència en disseny que vol dir com treballen i pensen els professionals del disseny, com són els problemes a què s'enfronten, etc.
2. Les forces i debilitats particulars del Disseny.
3. Les causes que fan que la cognició en Disseny sigui un aspecte essencial de la intel·ligència humana.
4. L'educació en disseny (professional o generalista).
5. EL desenvolupament de la cultura intel·lectual del món del disseny.

També Cross (1982, 2006) detecta tres fonts d'informació bàsiques:

1. Les persones (epistemologia del disseny): especialment professionals del disseny però també professionals d'altres camps defensen que el disseny és, fins a cert punt, una habilitat humana natural.
2. Els processos (praxiologia del disseny): metodologies, processos de disseny, desenvolupament i aplicació de les tècniques i estratègies que intervenen en el disseny.
3. Els productes (fenomenologia del disseny): formes i materials, entenent que la informació que contenen els objectes és important.

Tal com he apuntat, el fet d'arribar a crear un concepte fort sobre la intel·ligència del Disseny, vol provocar l'establiment del pensament en disseny com alguna cosa clau dins la disciplina i, alhora, entendre'l com quelcom fonamental i diferenciat en tots els nivells de l'educació. Però també es vol marcar els possibles límits i extensions per tal que no derivi cap a sectors que en debilitin el concepte, tal com va passar a finals de l'any 1980 a causa de l'extensió del seu ús bàsicament dins del món empresarial, portant-lo cap a significats basats simplement en termes comercials (Cross, 2000).

Amb aquestes voluntats, el 1990 és quan Cross suggereix per primera vegada el concepte de Disseny com una forma d'intel·ligència reafirmant-se en aquest concepte amb posterioritat (2000, 2011). Per construir aquesta teoria, Cross es basa en la teoria de les intel·ligències múltiples de Howard Gardner, psicòleg americà que proposa (1983), fent evolucionar la creença que només hi ha un tipus d'intel·ligència, l'existència de diverses competències intel·lectuals que funcionen de manera relativament autònoma, tals com la lingüística, la logico-matemàtica, l'espacial, la musical, la corporal-sinestèsica i la personal. Alguns dels criteris que usa Gardner per a determinar que una forma de pensament és constituïble com intel·ligència són l'aïllament potencial per dany cerebral; l'existència dins del camp dels savis idiotes, les persones prodigis i altres persones excepcionals; un desenvolupament històric evolutiu i particular; un conjunt d'accions definibles com a expertes; predisposició a ser codificat en un sistema de símbols.

Cross (2000), assumeix aquesta diversificació, però en critica la dispersió amb què queden les capacitats que ell considera pròpies del disseny. Entre aquestes capacitats cal destacar: (a) actuar a diferents nivells de detall, (b) interactuar intensament i reflexiva entre els problemes i les solucions, (c) passar del pensament abstracte a les representacions concretes amb facilitat, o (d) fer ús del pensament abductiu. Per això, proposa reagrupar aquestes i altres capacitats i configurar-les en una intel·ligència pròpia i diferenciada de les altres.

Vint anys després d'haver començat amb aquesta tasca i des d'un posicionament autocrític que l'acompanya, Cross admet que si en el moment de començar a treballar el tema, el 1990, hagués hagut de donar validesa a la seva teoria, en base a aquests criteris de Gardner, no ho hagués pogut fer, ja que en alguns casos falten evidències clares i fiables. Però les evidències han anat augmentant gràcies al creixement de la investigació en disseny enfocada al *design thinking*.

What has been happening in the field of design research is that there has been a growing awareness of the intrinsic strengths and appropriateness of design thinking within its own context, of the validity of a form of 'design intelligence'. (Cross, 2006)

Un espai de centralització d'aquestes investigacions van ser les diferents edicions del simposi *Research in Design Thinking* (DTRS). A través dels diversos estudis presentats al simposi, Cross segueix en el camí d'evidenciar que el cervell té funcions cognitives complexes que controlen i processen activitats pròpies de Disseny i que, per tant, contribueixen a la idea del disseny com una forma més d'intel·ligència.

Tot i que els següents aspectes propis de les formes de conèixer del disseny són de Nigel Cross (1982, 2000), també sintetitzen les aportacions de Bruce Archer:

- Capacitat de resoldre problemes mal definits, la qual cosa implica no centrar-se a resoldre el problema concret plantejat, sinó a analitzar el context d'una manera més ampla i poder així suggerir solucions apropiades que resolguin conflictes i incerteses que, en un primer moment, potser no s'havien plantejat.
- Actuació a diferents nivells de detall, passant d'una visió macro a micro i a la inversa.
- Capacitat d'emmarcar, recopilar i estructurar dades entorn de problemes per poder crear patrons coherents que poden indicar possibles formes de donar solució a la necessitat.
- Interacció intensa i reflexiva entre els problemes i les solucions.
- Capacitat de canviar fàcilment i ràpida entre les representacions concretes i el pensament abstracte, entre el fer i el pensar.
- Aplicació del pensament constructiu tant en el treball individual i com en el col·lectiu.
- Utilització de llenguatges no verbals.
- Utilització del pensament constructiu, abductiu i aposicional.
- Utilització de codis per passar de requeriments abstractes a objectes concrets.

Sigui quin sigui el nivell d'evidència que ha assolit de la teoria, Cross defensa que visualitzar el pensament en Disseny com una forma d'intel·ligència, és una visió productiva, en el sentit del doble objectiu que he anat recordant: ajudar a identificar i aclarir trets de la naturalesa del pensament en disseny, i oferir un marc per comprendre i desenvolupar el dissenyar a través de l'educació en Disseny i també en espais d'educació de caire generalista. En aquest afany d'obrir el camp per estendre's cap a altres terrenys, en aquest cas pedagògics, Cross defensa la idea que la possessió de les habilitats pròpies del disseny són quelcom generalitzat en els éssers humans, tot i que fins a cert punt.

A view of design thinking as a distinct form of intelligence does not necessarily mean that some people 'have it' and some people do not. Design ability is something that everyone has, to some extent, because it is embedded in our brains as a natural cognitive function. Like other forms of intelligence and ability it may be possessed, or may be manifested in performance, at higher levels by some people than by others. And like other forms of intelligence and ability, design intelligence is not simply a given 'talent' or 'gift', but can be trained and developed. (Cross, 2000)

Aquesta creença compartida per Bruce Archer destaca que la majoria de problemàtiques de l'ésser humà són problemes complexos i que, per tant, la seva resolució, més enllà de formar part intrínseca dels mètodes de disseny, ha de ser també a base de maneres efectives pròpies de la naturalesa humana. També comparteix aquesta creença Ezio Manzini (2015), coetani seu, però ell ho fa principalment centrat en el context italià, fet que ajuda a anar ampliant els entorns socials i culturals en què es manifesta aquesta visió del disseny.

Per acabar amb l'argumentació de la justificació de l'entesa del disseny com una forma d'intel·ligència, voldria obrir un breu espai a un tema que ha anat apareixent de manera recurrent al llarg de tota l'argumentació, i que és, sens dubte, un dels pilars de la consideració del disseny com un pensament específic: la manera com els professionals del disseny ens enfrontem a la resolució de problemes. En un sentit aplicat, dissenyar implica aportar solucions satisfactòries a problemàtiques existents. La peculiaritat d'això rau en allò que s'entén per 'problema abordable' i per 'solució satisfactòria' des d'un projecte de disseny; també en quina relació s'estableix entre un i l'altre, i com es posiciona el disseny davant d'ambues. Qüestions que desenvolupa a continuació.

En altres àmbits, generalment de caire científic, els professionals s'enfronten als problemes que els són propis, entenent-los com una declaració de requisits o necessitats. El disseny aborda els problemes des d'una altra perspectiva. Partint de la definició de problema que fa Archer (1979), com una zona obscura en què hi ha requeriments i aportacions –bàsicament previsibles–, però també desajustos entre ambdós, es pot entendre que el que fa el disseny és entendre aquelles problemàtiques a què s'enfronta com a problemàtiques mal definides. D'aquí els termes *ill-defined problems*, *ill-structured problems* o *wicked problems*, que ja he anat anomenant, i que en disseny utilitzen autors com Cross, Archer o Terry Irwin, en pedagogia ho fa Elisabeth Ellsworth i en filosofia, Timothy Morton. Archer (1979) i Cross (1982) entenen per problema mal definit aquell on els requisits no s'indiquen correctament i no hi ha suficient informació inicial. Per tant, no són susceptibles de ser solucionats ni a través d'una anàlisi exhaustiva, ni a través d'estratègies centrades en la solució, ni simplement a través d'estratègies com la transformació, la reducció, l'optimització o la superposició. El professional del disseny necessita informació addicional, que cal que trobi a través de la recerca, que generi a través de l'experimentació i que faci aparèixer per casualitat o simplement que accepti que no apareixerà. Això implica que aquest professional ha d'aprendre a tenir confiança en ell mateix per definir, redefinir i canviar el problema tal com se li presenta, a partir de les solucions que ell mateix va generant.

Per solució, normalment, s'entén el mitjà pel qual s'arriben a assolir els requisits. En disseny, Archer ho defineix com la coincidència entre els requisits i les aportacions del professional, però que alhora inclou una quantitat petita i per tant acceptable d'elements no adaptables i obscurs. El disseny per tal de reduir els desajustos i aportar solucions a les zones obscures, va oscil·lant entre les idees que emergeixen dels requeriments, i les idees que desenvolupa de les aportacions, just al contrari del que seria buscar la certesa de problemes ben estructurats i definits (Cross, 1982). És a dir, que la solució ha d'estar construïda activament, fent cas a la naturalesa constructiva i creativa del disseny.

Tornant a la recerca de contrastos entre el funcionament de les tres cultures –ciències, humanitats i disseny–, Cross (1982) planteja que dels professionals del disseny, se n'espera que produeixin resultats factibles en poc temps, mentre que els científics poden concloure que necessiten més investigació. L'autor destaca les següents tres idees que posen en relació amb els processos de resolució de problemes del disseny i de les ciències:

The scientific method is a pattern of problem-solving behaviour employed in finding out the nature of what exists, whereas the design method is a pattern of behaviour employed in inventing things of value which do not yet exist. Science is analytic; design is constructive. (Gregory, citat a Cross, 1982, p. 224)

The natural sciences are concerned with how things are...design, on the other hand, is concerned with how things ought to be. (Simon, citat a Cross, 1982, p. 224)

To base design theory on inappropriate paradigms of logic and science is to make a bad mistake. Logic has interests in abstract forms. Science investigates extant forms. Design initiates novel forms (March, citat a Cross, 1982, p. 224)

En la mateixa línia, Bryan R Lawson (citat a Cross, 1982) va fer un estudi en què va comparar l'estratègia que van seguir professionals de l'arquitectura i del disseny per una banda i científics per l'altra, per a resoldre un problema que els va plantejar. D'aquest estudi, en va concloure que els científics, en general, exploren sistemàticament i descobreixen regles fonamentals que permeten fixar una solució; i que, per tant, volen trobar la norma, centrant-se en el problema i, per tal de fer-ho proposen específicament estudiar-lo a través de l'anàlisi. En canvi, els dissenyadors-arquitectes volen trobar la solució, i per tant se centren en ella. Proposen un seguit de solucions fins que en troben una d'acceptable, aprenent així de la naturalesa del problema. Resolen problemes a través de la síntesi.

A partir d'aquí, Cross conclou que una de les peculiaritats de la resolució de problemes a través de processos de disseny és la de generar moltes solucions que poden arribar a ser bones, enlloc d'intentar crear-ne una que hipotèticament pot ser òptima. És a dir, parlant en termes de solucions, cal adoptar una actitud de satisfacció enlloc d'una d'optimització.

Un cop establert el marc d'actuació d'aquesta nova àrea, i com a equivalència als llenguatges propis i essencials de les humanitats –llenguatge natural, especialment l'escrit a través de l'ús de paraules escrites, sons parlats, senyals, codis, dígit, etc.–, i de les ciències –bàsicament la notació matemàtica– Archer (1979) proposa que l'àrea del disseny adopti com a propis els termes següents: *'Design Awareness'* com *the ability to understand and handle those ideas which are expressed through the medium of doing and making*, i el *modelling* com a llenguatge essencial, entenent el model com un sistema representació –amb un vocabulari centrat en mitjans com els dibuixos, diagrames, representacions físiques, gestos, etc.– i tots aquells involucrats en les idees de la *material culture* utilitzen per *capture, analyse, explore and transmit those ideas* (p. 20).

Finalment, amb voluntat ja de concloure el desenvolupament d'aquest primer supòsit que vertebra la investigació, i ressaltar l'autocrítica de Cross, quan exposa que per aconseguir la comprensió del disseny com una disciplina cal seguir investigant: (a) sobre els límits i la naturalesa de les habilitats generals del disseny; (b) sobre les formes del coneixement del disseny; i (c) sobre com treballar aquests aspectes a través de l'educació. Arribats a aquest punt, però, es poden determinar algunes característiques que la defineixen. En general, s'ha arribat a l'entesa de considerar que formen part de l'àrea Disseny, totes les disciplines que siguin de caràcter antropocèntric, aspiracional (preocupades pel *doing*) i operatiu (preocupades pel *making*). També formen part de l'àrea del disseny totes les idees regides pels artefactes produïts, usats i valorats per l'home, i per la sensibilitat i la habilitat que comporta la seva producció, i el seu ús.

Tot el que s'acaba d'exposar estaria en contraposició a aquells temes que no depenen de l'existència de l'home, que prenen forma de coneixement científic o que parteixen d'idees històriques, filosòfiques i crítiques. És a dir,

where Science is the collected body of theoretical knowledge based upon observation, measurement, hypothesis and test, and the Humanities is the collected body of interpretive knowledge based upon contemplation, criticism, evaluation and discourse, the third area is the collected body of practical knowledge based upon sensibility, invention, validation and implementation. (Archer, 1979, p. 20)

Segon supòsit

Un cop desenvolupat el primer dels supòsits en què es fonamenta aquesta tesi, i per tant establert que (a) la capacitat transformativa del disseny és un dels trets essencials d'aquest; (b) que la naturalesa d'aquesta capacitat es dona per l'articulació amb els altres dos trets essencials del disseny; i (c) que aquesta articulació és la causa de la concepció del disseny com un camp amb una intel·ligència pròpia; em dispo a argumentar el segon dels supòsits:

considerar que la capacitat transformativa del disseny està en relació amb un quart àmbit aparentment allunyat com és la pedagogia.

Per a construir l'argumentació, en primer lloc segueixo desenvolupant el fet de considerar el disseny com una intel·ligència pròpia i aquest cop fent un pas més i plantejant una doble triangulació en la relació entre les tres forces definides. I en segon lloc, estableixo una primera aproximació general a la relació entre els camps del disseny i la pedagogia, que defenso com a plausible per activar la capacitat de transformació del disseny. Com aniré argumentant d'ara en endavant, la capacitat de transformació del disseny es pot portar a terme a través de la creació del que anomeno 'fets pedagògics' (de moment de manera inestable) i que entenc, en general, com un dispositiu amb maneres de mirar diferent, de relacionar-se i de fer peculiars, la qual cosa esdevé un motor / detonant / facilitador de moviments / pertorbacions / trencaments / transformacions (individuals o col·lectives) en qualsevol context que ho necessiti i ho desitgi.

Deixo per a la segona part de la investigació, la concreció de la meva proposta particular del fet pedagògic⁷⁴, ja que a part de basar-se en la fonamentació d'aquesta primera part, també es basa en l'exploració dels dos projectes en què he col·laborat en el marc d'aquesta investigació.

1. Doble triangulació: motivacions i resistències

A l'apartat corresponent al primer dels supòsits he desenvolupat la proposta de sistema de forces articulades per explicar el caràcter diferencial de la capacitat de transformació del disseny⁷⁵. Ara però, per tal d'argumentar la idoneïtat de l'aproximació entre els camps del disseny i la pedagogia, reprenc la proposta en el punt en què l'he deixat per complementar-la, i ajudar així a respondre què fa que una força o una altra actuï de manera predominant. És a dir, què defineix la configuració d'aquestes forces en cada projecte de disseny.

Si parteixo de la importància del context en què s'acciona el projecte de disseny, ens trobem que per pensar la configuració de les forces, generalitzant, es donen aquestes tres situacions:

1. Que dins d'un centre formatiu superior en disseny predomini el règim estètic.
2. Que dins d'un estudi professional de disseny predomini el sector econòmic.
3. Que dins d'una ONG predomini la força de la transformació.

A més a més, en cada un d'aquests escenaris, podem trobar-nos amb escenes particulars. Per exemple:

- La persona que dissenya apel·la al règim estètic i s'hi posiciona amb força fent-lo prevaldre per sobre la capacitat de transformació i la força de l'economia.
- La persona que dissenya s'excusa davant d'un resultat que no la satisfà, al·legant que l'ha dissenyat el client, essent l'esfera del mercat la que ha determinat les decisions de disseny.

Però la tesi que defenso parteix del fet d'entendre que la influència del context no és l'únic element determinant per generar la configuració de forces pròpia de cada procés. És a dir, que amb el que ofereix el mateix disseny no n'hi ha

prou, sinó que es necessita un aliat extern que motivi alguna de les forces suficientment per provocar que aquesta força prevalgui per sobre de les altres dues. I alhora, cal tenir en compte que quan existeix quelcom que genera motivació, existeix quelcom que provoca la força contrària, és a dir, resistència. L'establiment de relacions en base a motivacions i resistències fa, doncs, que aquestes relacions siguin més complexes. Per exemple:

- Aquells professionals del disseny que volen una presència forta del règim estètic en els seus projectes, acostumen a recórrer a l'art com a força motivadora, entre d'altres coses, perquè els interessa. Tot i ser així – un projecte de disseny amb predominança de la força estètica, amb l'art com a motivació –, no vol dir que aquest projecte es pugui descriure com artístic, ja que, a la vegada, hi ha una voluntat del disseny, de no ser confós amb l'art. I, en aquesta mateixa situació, cal no oblidar les forces de l'economia i de la transformació que, tal vegada, estiguin oferint resistència.
- En general, la força del sector econòmic, parlant en termes de mercadotècnia, estableix una relació de resistència amb la força de la transformació, ja que bàsicament veu a les persones com a consumidors als qui cal generar necessitats per impulsar les vendes.

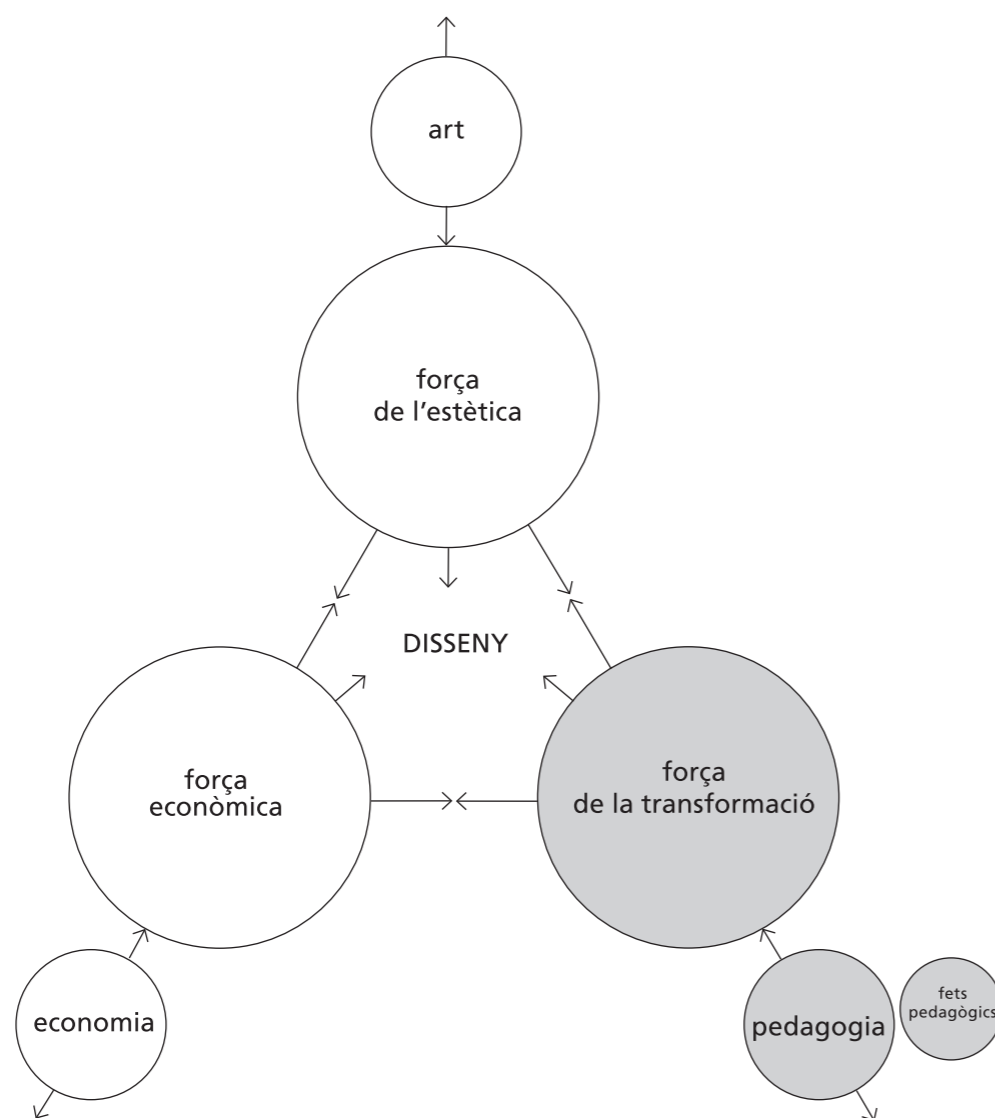
Per tant, per una banda els aliats poden motivar les forces, però, per l'altra, també poden oferir resistència a acostar-s'hi massa, per no quedar dissoltes. Aquest estira-i-arronsa passa amb totes les relacions.

Així doncs, completant l'estructuració triangular que proposo en el primer dels supòsits, estableixo que les forces i relacions que configuren cada projecte de disseny, realment s'organitzen amb una estructura de doble triangulació. En aquesta, com es pot veure en el següent esquema, cada una de les forces es vinculen amb un altre agent, extern, que serà qui actuï a mode de motivació o resistència, en relació a la seva força i/o a les altres.

Les aliances que proposo són:

1. El règim estètic amb l'art.
2. La força del sector econòmic amb l'economia.
3. La força de la transformació amb la pedagogia.

Aquest darrera relació de forces, la '3' és la que focalitza l'interès d'aquesta tesi.



Representació visual de la doble triangulació que proposo. Les fletxes indiquen les motivacions i les resistències entre les diferents forces. Marco amb gris, allà on poso el focus.

La proposta és, doncs, establir aquesta estructura de doble triangulació com a marc de treball i acció per a estudiar com es desplega la intel·ligència del disseny. I en concret, quines condicions tenen els projectes de disseny en què la força de la transformació actua com a dominant enfront de les altres dues; i, per tant, frenant, eliminant o modificant segons quines tendències comercials i/o massa estètiques. És a dir, veure **què fa que un projecte tradicional de disseny es converteixi en un fet pedagògic**.

Tan sols voldria fer notar que, en aquest punt, quan es passi de parlar de 'projectes de disseny' a 'fets pedagògics on actua el disseny', intueixo que necessitaré trobar un nom que reculli tant l'essència de l'acció, com la presència d'ambdós camps. Tal vegada sigui un camí, fixar-se en la nomenclatura sorgida –en situacions semblants– de la intersecció entre els camps de l'art, de la cultura i de l'educació, perquè no hi ha una fórmula fixa. Això mateix ha succeït –tal com he apuntat anteriorment en aquesta tesi– en el cas d'haver d'anomenar el que he convingut com a disseny social. Per exemple, Javier Rodrigo i Antonio Collados

(2014, 2015) parlen de pràctiques culturals, pràctiques col·laboratives, pràctiques instituent, o pràctiques artístiques col·laboratives; Irit Rogoff (2010) parla de pràctiques pedagògiques; i Dennis Atkinson (2012), parla de pràctiques artístico-pedagògiques, de pràctiques participatives socialment compromeses, i d'esdeveniments pedagògics. Finalment, m'agradaria destacar un exemple que se situa en la intersecció entre disseny, antropologia i pedagogia i que a part d'ajudar-me en la fonamentació de la tesi, aportarà quelcom en la recerca d'una denominació particular⁷⁶. Es tracta de la 'creació de prototips', pràctica que tot i provenir del disseny restrictiu, en aquesta intersecció s'entén com una forma cultural de la praxis radical (Corsin & Estalella, 2010; Sanders & Stappers, 2014).

Un cop presentat el marc de treball, em dispo a fer una primera aproximació a la relació entre disseny i pedagogia, tema central de la meua tesi.

2. Constructe disseny-pedagogia

Tot i que la tesi estableix i pretén investigar sobre una determinada relació entre el disseny i la pedagogia, cal puntualitzar que n' existeixen, almenys, dues més: la pedagogia del disseny, i el disseny en la pedagogia. Així com la relació dels dos camps en què centro aquesta investigació, està encara poc explorada, les altres dues que apunto, són àmpliament treballades i estudiades.

Només per situar el lector en les dues primeres relacions, vull apuntar que per pedagogia del disseny entenc la relació dins la qual la pedagogia es posa al servei del disseny per a formar els futurs professionals del camp. Quan parlo de la relació 'disseny en la pedagogia', em refereixo a aquells projectes de disseny on aquest actua en entorns pedagògics, ja siguin formals, no-formals o informals. En són exemple dissenyadores com Rosan Bosch⁷⁷; l'associació El Globus Vermell⁷⁸; o projectes com *School in exile. Education and Architectural form. Decolonizing Architecture Art Residency.Campus in Camps*⁷⁹.

Un cop situades aquestes dues altres relacions, em centro a explorar la que capta la meua atenció i que es configura en forma de constructe⁸⁰.

Tal com plantejo en la proposta de marc de treball, doncs, l'aliat extern que proposo perquè la força de la transformació del disseny actuï de manera predominant, és la pedagogia, amb l'objectiu, com he dit, de transformar els projectes de disseny en fets pedagògics, en els quals el disseny actuï de manera activa però no tot sol. Tal com ja he argumentat, també, la finalitat de la transformació que persegueixo no és tant el nivell de radicalitat d'aquesta transformació, sinó la intencionalitat que se li otorga. És a dir, com defensa Michael Kaethler (2018)

77 <https://rosanbosch.com/es>

78 <https://elglobusvermell.org/>

79 www.decolonizing.ps / www.campusincamps.ps

80 Prenc el terme de l'àrea temàtica de les ciències de la salut, en què s'entén com 'una idea o concepte complex format a partir de la combinació d'idees o conceptes més senzills' (Optimot)

la qüestió no és la de treballar la transformació des d'actituds pragmàtiques, tot abordant tan sols preocupacions socials òbvies –com la pobresa o l'aigua potable– ni usant-la per donar sentit als béns de mercat seguint les seves lògiques, sinó transformar dinàmiques i conductes estructurals de la societat deixant de buscar solucions concretes a problemes determinats.

Tenint en compte, doncs, la intencionalitat que atorgo a la capacitat de transformació del disseny, i amb l'objectiu d'anar definint aquesta relació disseny-pedagogia que crec que la motiva, decideixo explorar i dialogar amb les 'pedagogies radicals', com a línia discursiva dins del camp de la pedagogia; i amb Dennis Atkinson⁸¹ com a autor que navega entre l'art, l'educació i la filosofia.

A continuació desenvolupo la perspectiva de les pedagogies radicals i també faig una primera aproximació al marc de pensament de Dennis Atkinson. En ambdós casos posant èmfasi en tots els aspectes que de moment m'ha semblat –a mesura que els he anat estudiant i experimentant– que poden configurar una acció basada en un constructe entre disseny i pedagogia.

Tots dos discursos, els recupero i els acabo d'explorar en la segona part de la tesi, ja que els poso en relació amb els projectes duts a terme.

2.1 Pedagogies radicals

El terme 'pedagogia radical' ha estat usat amb diferents significats, depenent de l'autor o de la perspectiva a què pertany.

Els autors o col·lectius que treballen des de la pedagogia crítica, en general usen el terme 'pedagogia radical' com a sinònim de 'pedagogia crítica' –Henry Giroux, Joe L. Kincheloe, Mary C. Breuing, Subtramas o el *Radical Education Forum Crítica*–, concepte que apareix a finals de la dècada dels 70, en contraposició a la pedagogia fins aleshores generalitzada a les escoles, promoguda pels aparells ideològics dels estats i de les classes dominants, de caràcter eminentment prees- tabler, transmissiu, preescriptor i reproductiu de models socials instituits.

81 Professor emèrit del *Department of Educational Studies* la *Goldsmiths University of London* i del *Centre for the Arts and Learning*. També professor visitant a les universitats de Porto, Hèlsinki, Göteborg i Barcelona. De 1971-1988, va ser professor a escoles secundàries d'Anglaterra. Va dirigir diversos programes entre ells, el *PGCE Secondary Art and Design Teacher Education*, i el *MA Education: Culture, Language and Identity and the Post Graduate Research Programme in Educational Studies*. Va fundar el *Research Centre for The Arts and Learning* en el *Department of Educational Studies* al 2005 i en va ser director del 2005-2013. Atkinson, tot i no considerar-se filòsof, explora els conceptes dialogant amb Jacques Rancière, Alain Badiou, Jacques Lacan o Michel Foucault.

A partir de la data esmentada, han anat sorgint també altres perspectives pedagògiques que, tot i tenir l'arrel en la Pedagogia crítica i compartir alguna de les preocupacions fonamentals, s'han anat establint com a línies de pensament i com a altres perspectives procedimentals diferenciades: des de revisions crítiques de la mateixa pedagogia crítica, fins a pedagogies feministes, culturals, col·lectives, invisibles, disruptives, etc. Elisabeth Ellsworth⁸² (1989), defensa, aquesta, diguem-ne, ordenació. Per a Ellsworth, la pedagogia radical és una d'aquestes línies discursives, sorgida dels diferents intents d'alguns dels acadèmics inicialment afins a la pedagogia crítica, de teoritzar i sobretot de posar en pràctica certs desafiaments pedagògics a formacions socials opressives. A banda de la pedagogia crítica, Ellsworth apunta l'existència de *la pedagogy of student voice, la pedagogy of empowerment, la pedagogy for radical democracy, o la pedagogy of possibility*. En canvi, bell hooks⁸³ (1994) utilitza el terme 'pedagogia radical' per parlar del conjunt d'aquestes perspectives pedagògiques, crítiques i feministes, problematitzadores, etc.

Dins d'aquesta diversitat d'usos i etiquetes, m'adhereixo a l'ús que bell hooks fa del terme pedagogia radical, però afegint un matís: el plural. El gest, com apunta Javier Rodrigo (2011), visibilitza la voluntat de no parlar d'un sol paradigma d'educació sinó d'una multiplicitat de discursos pedagògics. D'ara en endavant, doncs, utilitzaré el terme 'pedagogies radicals', per parlar –de manera generalitzada– de totes aquelles perspectives que se surten del camí establert, per constituir-se com a branques polítiques de l'educació i, per tant, com a eines que poden generar alternatives als models de societat instituïts. De les perspectives que constitueixen línies de pensament i modes de treball per a defensar i promoure canvis, amb o a través de l'aprenentatge entès com un acte polític, igual que el marc que ha quedat demostrat, en deriva una visió expandida i dissident del disseny. Les pedagogies radicals, doncs, elaboren fortes crítiques a l'educació tradicionalment entesa com (a) un procés de reproducció de les ideologies hegemòniques; (b) amb aplicacions pragmàtiques, progressives i previsibles del coneixement; i (c) amb la intenció de desenvolupar coneixements i habilitats individuals.

És doncs, pel posicionament crític i problematitzador que assumeixen, per les relacions que estableixen amb el coneixement, la societat, la cultura o la política; o

82 Elisabeth Ellsworth és professora titular d'Estudis Filmics i *Mass-media*, i assessora d'innovació curricular a la *New School for Social Research* de Nova York. Els seus anàlisis se centren en la direccionalitat pedagògica i en com generar coneixement pedagògic des dels estudis de comunicació audiovisual, les arts, el disseny, l'arquitectura, els estudis de gènere, els estudis postcolonials i el nou pragmatisme.

83 Gloria Jean Watkins, nascuda a Hopkinsville (Kentucky) va adoptar el nom de la seva besàvia materna, una dona coneguda per les seves idees. bell hooks, graduada a la Universitat de Stanford, i doctorada a la Universitat de Califòrnia (Santa Cruz), es va convertir en una reconeguda intel·lectual, teòrica feminista, crítica cultural, artista i escriptora. Fou autora de més de tres dotzenes de llibres al voltant de diversos gèneres, incloses crítiques culturals, memòries personals, col·leccions de poesia i llibres per a nens. Els seus escrits tracten temes de gènere, raça, classe, espiritualitat, ensenyament i la importància dels mitjans de comunicació en la cultura contemporània. hooks va optar per escriure el seu nom sempre en minúscula, com una manera de donar importància a allò que feia i no a qui era.

amb la idea de transformació i col·laboració⁸⁴, que he decidit aproximar-me a les Pedagogies Radicals en general, i a algunes amb més atenció, com és el cas de les pedagogies culturals o les col·lectives, a fi de fer-les participar de l'elaboració del constructe disseny-pedagogia que pretenc estudiar.

Acabaré aquest apartat amb una selecció dels aspectes que resulten més rellevants per a la meua comesa, però primer faig un brevíssim apunt, problematitzant, sobre la pedagogia crítica, pel fet que, com he dit, és el punt de partida de la majoria d'aquestes pedagogies radicals, en certa manera, ajuda a entendre-les. Tenir en compte alguns dels qüestionaments que se li fan a les PC, em permet crear-hi una relació, realment crítica (valgui la redundància), i no de dogma.

El terme Pedagogia crítica va aconseguir ressò internacional a partir de la publicació del llibre *Pedagogia de l'oprimit*, de Paulo Freire (1975). Des de llavors, hi ha hagut diverses tendències. Per exemple, el corrent sorgit en contextos de pobresa com el Brasil originari de Freire (Adorno); o el corrent anglosaxó amb autors com Michael Apple, Henry Giroux o Peter McLaren que treballen en contextos del primer món. Aquest corrent anglosaxó va aconseguir tenir gran influència, per exemple, en la pràctica pedagògica, la formació del professorat, i en treballs acadèmics de sociopolítica i educació (Dewey).

De manera genèrica les bases filosòfiques de la pedagogia crítica es poden relacionar (a) amb la Teoria crítica i l'Escola de Frankfurt, (b) amb les influències de la teologia de l'alliberament, (c) amb impulsos progressistes en temes d'educació (Kincheloe, 2008), i també (d) amb fonts d'educació popular com la nova escola i l'escola activa i moderna (Rodrigo & Añó, n.d.).

La pedagogia crítica es va anar constituint, doncs, com una branca política de l'educació que entén l'ensenyament i l'aprenentatge com una eina per a la transformació social i la democràcia activa (Rodrigo & Añó, n.d.). I ho fa a través de mantenir una actitud de sospita davant dels significats i valors socials que es donen per suposats tal i com s'inscriuen en la cultura de masses, escoles, museus o universitats (Sánchez de Serdio, 2011). Dos dels aspectes comuns que val la pena destacar són:

1. La voluntat de conduir a l'emancipació de subjectes subjugats, a través de la comprensió crítica de les seves condicions d'existència i que els suposen una opressió en termes, per exemple, de classe, raça o gènere.
2. El foment del diàleg crític i democràtic, per part del docent, per tal de donar veu a l'estudiant, ja que consideren que o no en té o que està alienada (Sánchez de Serdio, 2011; Kincheloe, 2018; Ayuste et al., 2006).

84 En les situacions en què aquestes premisses són acceptades, normalment, les col·laboracions externes es realitzen des d'àmbits com les arts, les humanitats, o les ciències socials.

En altres paraules, les pràctiques basades en la pedagogia crítica es basen en la democràcia crítica, la llibertat individual, la justícia i el canvi social. Dit així, efectivament, i tal com reflexiona Sánchez de Serdio (2011), és fa difícil no estar-hi d'acord. És per això que tot i l'acceptació i l'èxit que van suposar les idees de la Pedagogia crítica, aquestes no van quedar lliures, ja des de ben aviat, de ser revisades. I ho foren, tant per part d'aquelles que ostentaven el poder i que, per tant, defensaven les idees ja instaurades, com, sobretot, per part d'aquells que qüestionaven les apropiacions que, des de posicions progressistes, es feien d'aquestes perspectives crítiques.

Són aquestes últimes revisions les que m'interessen per a aquesta investigació.

Elisabeth Ellsworth (1989), en la primera de les dues etapes de la pedagogia crítica, desafia aquells que se situen dins del camp i s'enfronten al que per a ella són problemes fonamentals que es converteixen en *repressive myths that perpetuate relations of domination* (p. 298), per exemple:

- L'excessiva abstracció de la teoria i el seu allunyament de la pràctica.
- El principi racionalista que fa possible que el subjecte reconegui de manera conscient l'opressió que pateix o que exerceix, però que no el problematitzi.
- El fet que el docent tingui l'autoritat de dirigir un procés emancipador d'un grup d'estudiants, essent ell qui otorga la veu a l'altre.

Per a construir aquest desafiament, Ellsworth (1989) es col·loca en sintonia amb els posicionaments i autors del pensament post-estructuralista i dels estudis feministes, com bell hooks o Roger I. Simon. Això li permet, d'entrada, reflexionar sobre el seu propi paper, com a dona, blanca, de classe mitja, professora, feminista i amb una agenda eminentment marcada per la política. Tot plegat ho fa en el context de la pràctica pedagògica, espai en què ella centra tota la seva atenció, ja que entén aquest espai com al veritable lloc on generar idees i conceptes reals, a diferència de les zones d'abstracció en què, segons ella –com he dit abans– se situen, erròniament, els acadèmics afins a la Pedagogia crítica.

By this I mean that when participants in our class attempted to put into practice prescriptions offered in the literature concerning empowerment, student voice, and dialogue, we produced results that were not only unhelpful, but actually exacerbated the very conditions we were trying to work against, including eurocentrism, racism, sexism, classism, and 'banking education'. (p. 298)

Joe L. Kincheloe és un dels exemples d'autor desafiat per Ellsworth. Kincheloe (2008) i que ha contribuït a fer que la pedagogia crítica agafés notorietat internacional i, juntament amb Henry Giroux i Peter McLaren, és un dels representants principals de les pedagogies crítiques a Estats Units.

A banda d'aquestes crítiques, els mateixos Kincheloe, Mc Laren i Giroux, a partir de l'inici del s.XXI, van veure la necessitat, en aquell moment ja imprescindible,

de revisar les premisses de la pedagogia crítica que havien liderat durant tants anys. Sempre ho va fer, però, com declara el mateix Kincheloe (2008), amb respecte i sense voluntat de clarividència, alhora que sent fidels al treball de Paulo Freire. El seu objectiu, a part de donar forma a una nova etapa de la Pedagogia crítica, va ser que, aquells qui es posicionaven al costat de la pedagogia crítica, s'havien de plantejar qüestions rellevants en relació als objectius i conseqüències de les pràctiques educatives. En aquest procés de renovació, van tractar algunes de les tensions que Ellsworth els havia estat plantejant com, per exemple, l'excésiu allunyament de la pràctica educativa, el paper del professor, o què entenien per 'crítica'. Però, també, hi van incorporar altres premisses requerides pels nous contextos, com la relació amb el fet cultural, o la necessitat de tenir en compte la complexitat dels contextos.

A continuació, detallo els aspectes/característiques generals, aplegables sota el paraigua de les pedagogies radicals, que prenc de referència per a la posterior i particular configuració del fet pedagògic (vid infra pàg 3 i narrativa 3).

Abans però cal fer dos aclariments:

1. La selecció i la descripció de que ofereixo són bàsicament d'Elisabeth Ellsworth (1989) i Joe L. Kincheloe (2008), autors que, –com he dit– sobretot en la primera època de la pedagogia crítica, han compartit friccions en determinats punts de vista. Ellsworth apareix com a representant d'autores que es relacionen amb perspectives bàsicament feministes, com bell hooks, i que, tal vegada, siguin més crítiques i radicals (dissidents), per basar-se directament en la realitat que aporta la pràctica. Kincheloe, per una altra banda és el representant de les idees de Shor, Giroux i McLaren, tots ells col·legues acadèmics. Les descripcions dels diferents aspectes que ofereixo però, trascendeixen les crítiques que Ellsworth estableix a aquesta primera etapa de la pedagogia crítica, tot i haver-les estudiat, i algunes d'elles acabades d'enumerar.
2. Les aproximacions als aspectes que elaboro des de les opinions d'Ellsworth, generalment fan referència a situacions d'aprenentatge formal (universitat), però em prenc la llibertat de pensar-hi també des de contextos no-formals o informals.

Els aspectes que he escollit són doncs: **accessibilitat, cultura, empoderament, identitat, complexitat (diferència i parcialitat), alienació, poder i confiança**. I en deixo fora, no per no ser interessants, sinó per no ser tant rellevants en el marc d'aquesta investigació, i perquè no es poden assumir tots. En serien exemples: el desig, la inmanència, el poder lingüístic o el diàleg.

Completaré aquesta aproximació a les pedagogies radicals a la segona part de la tesi, amb les pedagogies col·lectives o les pedagogies culturals en termes de col·lectivitat, comunitat o pràctiques.

Accessibilitat

Kincheloe (2008) estableix que ja entrats en el s.XXI, segueixen convivint dos models d'educació oposats. Un model és aquell en què l'educació té objectius democràtics, inclusiv i sensibles en temes socials i que s'assoleix amb el foment de l'ètica pública i la democràcia econòmica. L'altre és el que promou una educació amb un programa estandarditzat, exclusiu i socialment regulatiu; és el que serveix als interessos del poder dominant i, per tant, està enfocat a aquells estudiants lligats als models socials i culturals que s'associen amb aquest poder. En aquest segon model, les escoles no tenen cap interès per desenvolupar un paper públic sinó que responen a una visió corporativa i privada de l'educació, i esdevenen un proveïdor de treballadors amb perfils regulats per l'economia. És a dir, que no es preocupen per educar una ciutadania democràtica, sinó que formen consumidors –susceptibles de ser comprats o venuts– i redefeixen la vida social per tal que serveixi als interessos financers de les corporacions. El camí que s'utilitza per aconseguir aquest tipus d'educació, és el foment de mecanismes que substitueixen els serveis públics pels privats –argumentant que l'esfera pública ha fracassat i que el mercat privat és molt més efectiu per a millorar socioeconòmicament–, i també el foment de la distribució desequilibrada de la riquesa, l'estimulació de l'individualisme i el corporativisme. Per tant, en aquests casos, les forces del mercat són les que dominen i també entra en aquest engranatges el món dels estudiants.

En aquest context de convivència dels dos models, Kincheloe destaca la necessitat que tots aquells que treballen i/o investiguen sobre temes d'educació, acceptin que es mouen entre contradiccions. I, per tal de fer decantar la balança cap al primer model, que és el que defensa, entén que aquells qui tenen interès per involucrar-se en temes de justícia social, cal que s'adonin que els cal tenir nous coneixements i noves perspectives més complexes que les que els ofereixen els canals habituals. Cal, per exemple, desplaçar-se de l'esfera acadèmica cap a la dels treballadors culturals, famílies o grups de treball que s'involucren en activisme social més enllà dels límits escolars. Fer això, ofereix la possibilitat de noves perspectives que poden resultar útils. En aquesta aspecte l'autor considera perjudicial la rivalitat que es desprèn del fet que un professor consideri que les aules són el lloc ideal i, fins i tot, exclusiu de l'acció de les pedagogies crítiques; i que els treballadors socials considerin les escoles com a 'llocs perduts' en què res té importància i la institució no funciona. Una situació favorable seria aquella en què ambdós col·lectius aprenguessin mútuament l'un de l'altre i, per tant, compartissin el coneixement.

Per a Kincheloe és, doncs, important entendre que l'educació i la producció de coneixement emergeixen de la intersecció de factors com l'economia, la política i la cultura i que, perquè es provoquin transformacions, cal entendre les dinàmiques que se'n desprenen i treballar de manera que els significats polítics es construeixin tant en les escoles com en els escenaris socioculturals. Aquesta obertura de la pedagogia crítica, l'aproxima a l'anomenada pedagogia cultural.

Cultura

Kincheloe (2008) considera la cultura com un terreny de lliure en què la producció i la transmissió de coneixement és sempre un procés conflictiu, per exemple, a causa de les diferències d'establiment de significat que hi ha entre les cultures dominants i les subordinades. D'altra banda, diu, cal considerar que la cultura popular (televisió, cine, videojocs, música, etc) té un paper cada vegada més important en temes com el poder o el domini. És a dir, és tant important la cultura, com les regles –tàcites– que guien la producció cultural que hi esdevé. En aquesta línia, Kincheloe estableix la pedagogia cultural, com una forma d'educació duta a terme per agents culturals que, a part de generar coneixement, perfilen valors i construeixen identitats i, per tant, és una eina útil per arribar a societats més justes i democràtiques. Per consegüent, apareix la figura de l'educador, més enllà de la de mestre i professor; i aquests darrers han d'entendre que l'educació té lloc també en la cultura (popular), més enllà de les aules.

Així doncs, el fet cultural és entès també com un terreny amb una funció política i educativa expandida, que converteix aquest fet cultural en quelcom 'més flexible, innovador i poderós' (K2008:54). I això ho sap també qui té el poder, que entén, sobretot, la cultura popular com un terreny fèrtil per al domini de les ideologies (K2008:53). Per exemple, sabent que el plaer és un educador social molt poderós, el capital ensenya a la gent a unir-se a les corporacions que el produeixen, tot aconseguint que el seu afecte estigui al seu servei.

El terreny cultural esdevé, doncs, un objectiu polític fonamental, un lloc on construir consciències ideològiques i per tant, un entorn fructífer també per a l'educació ideològica / crítica.

Empoderament⁸⁵

Ellsworth (1989) reflexiona sobre la necessitat d'empoderament dels estudiants en relació a la figura del professor, tot qüestionant els interessos polítics (sexisme, el racisme o el colonialisme). Per a l'autora, cal dotar als estudiants de capacitat d'anàlisi perquè sinó, els seus esforços es limitaran a convertir els efectes negatius dels desequilibris de poder, en quelcom positiu. Això mateix s'esdevé en les estratègies de caire més racionalista que, tot i que basades en l'empoderament i el diàleg, el què generen és una il·lusió d'igualtat, però realment no alteren la naturalesa autoritària de la relació professor / alumne (p. 307). Per a revertir aquesta situació, Ellsworth creu que en primer lloc, cal assumir que hi ha certs desequilibris de poder, en termes de 'directiveness' i 'authoritarianism', entre mestres i estudiants. Aquests desequilibris poden ser tolerables o no, depenent de cada cas particular i, llavors proposa que la figura del mestre s'acosti més a la de

85 M'aproximo a l'empoderament des de la perspectiva d'Elisabeth Ellsworth (1989), que hi reflexiona a partir de la defensa de l'empoderament de la figura de l'estudiant (universitari). És, doncs, un d'aquests casos que he apuntat en els quals les reflexions són generalitzables –segons el meu criteri– per a qualsevol entorn pedagògic.

l'estudiant, redefinint-lo també com a aprenent de la realitat i del coneixement de l'estudiant.

As a result, student empowerment has been defined in the broadest possible humanist terms, and becomes a "capacity to act effectively" in a way that fails to challenge any identifiable social or political position, institution, or group. (p. 307)

Els objectius que marca l'autora per aquesta estratègia d'empoderament és justament doncs dotar estudiants de grups socials desfavorits, subordinats o alienats –amb els aspectes identitaris que sigui– d'habilitats d'anàlisi crític per tal que les seves veus o discursos⁸⁶ deixin de ser silenciades o distorsionades i –en els pitjors dels casos– aquests estudiants siguin receptors d'activitats culturals i educatives opresives. D'aquesta manera, Ellsworth (1989), citant Simon, diu que la tasca de l'educador (crític), és trobar formes de treballar amb els estudiants perquè puguin expressar-se tal com són. Quan això passa, els estudiants es fan visibles, i es defineixen com autors del seu propi món. És a dir, els estudiants tenen l'oportunitat d'autodefinir-se, i llavors se'ls otorga, presumiblement, una identitat i una posició política des de la qual poden actuar com agents de canvi social.

Identitat

Ellsworth (1989) entén la identitat com quelcom contextualitzat, que no emergeix d'una experiència històrica i, per tant, com un punt final; sinó que és una etapa necessària en un procés i, per tant, com un punt de partida (pp. 321–322). En aquest sentit, la identitat es converteix en un vehicle per multiplicar i fer més complexes les posicions dels subjectes, històricament enteses en termes de gènere, raça, o habilitat. La identitat accepta allò que tal vegada encara és desconegut, en termes d'identitat; i en termes d'identitat, creu important, doncs, no enfocar l'individu o el col·lectiu en relació a la seva ètnia, classe, gènere o capacitats. Tots aquests aspectes són assenyalats per Richard Serres⁸⁷ com a útils per a una identificació policial, però denoten una lògica discriminatòria i pobra quant a la identitat personal, ja que suposa, respectivament, una separació entre els que en formen part i els que no en formen i suposa també obviar la necessitat de detallar la identitat a partir de categories que canvien amb el pas del temps.

86 Ellsworth (1989) diu que dins dels discursos feministes hi ha els que busquen donar un lloc i poder a les dones perquè parlin, i que termes com "veu" i "discurs" s'han convertit en un lloc comú que actua com a metàfora per a l'autodefinició feminista de les dones... però, i aquí hi ha la diferència de punt de vista, amb significats i efectes diferents dels que impliquen els discursos de la pedagogia crítica. Diu Ellsworth que *within feminist movements, women's voices and speech are conceptualized in terms of self-definitions that are oppositional to those definitions of women constructed by others, usually to serve interests and contexts that subordinate women to men* (p. 309).

87 Vid infra pàgina 186.

Complexitat

En els treballs de pedagogia crítica de les últimes dècades, a diferència de les primeres dècades, s'ha constatat que crear coneixement sobre el món i entendre'l són tasques més complexes del que semblava, i així s'arriba a parlar de pedagogia crítica complexa. Allò que s'anomenen 'fets' són quelcom complexe que han estat definits per investigacions i forces sociopolítiques (Kincheloe, 2008, p. 31); per tant, per involucrar-se, amb rigor, en qualsevol tasca relacionada amb el coneixement, treballant des de la complexitat de la crítica, cal que existeixi un coneixement profund de les regles sociopolítiques que regeixen allà on ens adentrarem (Ellsworth, 1989; Kincheloe, 2008). És a dir, que en les pràctiques que es realitzin i en els estudis que es facin, cal aportar i tenir en compte nombroses perspectives, i diverses tradicions culturals i epistemològiques. D'aquesta manera s'allunya la idea de controlar i dominar el món, per exemple per part de determinats investigadors (Kincheloe, 2008). Per a Kincheloe (2008), per generar pràctiques que produeixin coneixement útil, per exemple, en les esferes política, social, psicològica i educativa, que aportin canvis polítics i educatius de justícia social, efectius, és imprescindible treballar des de la complexitat per tal de no acabar simplificant temes profundament complicats. En altres paraules que cal entendre i assumir que no hi ha respostes senzilles ni aplicables universalment per a qüestions sobre la justícia, el poder i la *praxis*. Cal tenir consciència de les dimensions socials, econòmiques, psicològiques i polítiques de les escoles, de les regions i dels sistemes on es desenvolupen les tasques de tenir coneixements en relació als sistemes d'informació que, entenen-los com un marc cultural de manera ampliada, actuen com a forces pedagògiques en les vides dels estudiants i de la resta de la societat: tv, ràdio, música, cine, internet, etc.

En definitiva, és qüestió d'interessar-se per la relació entre el domini sociopolític i la vida de l'individu, i treballar perquè ambdues esferes facin una síntesi coherent que permeti realitzar l'acció social crítica, la contribució cívica i un esenyament eficaç (Kincheloe, 2008). Perquè això passi, cal comprendre la tradició, la cultura, la identitat social crítica i les forces que l'estant canviant i les formes complexes en què s'està convertint.

En aquest sentit, Ellsworth (1989) parla de les narracions parcials i dels posicionaments davant la diferència, tot i que Ellsworth sempre parla des de pràctica i Kincheloe sempre ho fa sobre la investigació acadèmica més allunyada de l'experimentació⁸⁸.

Posicionament davant la diferència

La idea que proposa Ellsworth (1989) és pensar com es té en compte la diferència, quan es treballa en comunitat, sense renunciar a la realitat de cadascú ni als efectes distintius propis, ni tampoc s'ha d'actuar de manera opressiva amb l'altre.

88 Aquesta és una de les crítiques principals que Ellsworth fa a la primera fase de la Pedagogia crítica, entenen que, tot i dir que treballen en base a la pràctica, en realitat estan molt enfocats en l'abstracció.

És en aquest sentit que Ellsworth preten generar comunitat basada en l'experiència de la diferència, i acceptar el malestar o inconvenients que això pugui ocasionar⁸⁹:

Right now, the classroom practice that seems most capable of accomplishing this is one that facilitates a kind of communication across differences that is best represented by this statement: If you can talk to me in ways that show you understand that your knowledge of me, the world, and 'the Right thing to do' will always be partial, interested, and potentially oppressive to others, and if I can do the same, then we can work together on shaping and reshaping alliances for constructing circumstances in which students of difference can thrive. (p. 324)

És doncs, per a l'autora, qüestió de tenir en compte, en el moment d'agrupar-se, allò que anomena 'àrees grises', les quals es generen entre els diferents actors (p. 79), i abandonar el que anomena 'política de l'aparença', que consisteix en la necessitat, impossible, de complir la norma que estandaritza la humanitat i en base a la qual s'assignen privilegis o limitacions: home, jove, blanc, heterosexual, cristià, blanc, prim, de classe mitja i de parla anglesa (p. 82). El compliment d'aquesta norma d'estandarització no només és impossible, sinó que a vegades nega compromisos ideològics i personals entre persones que aparentment complien la norma (p. 323). En realció amb l'acompliment d'aquesta norma homogeneitzadora basada en aspectes pobres i segregadors de les identitats, Ellsworth usa, per referir-se al posicionament social contrari a aquest, el terme '*students of difference*' o '*professor of difference*' (p. 302), en contraposició a la idea d'humà genèric, o 'mestre genèric', que realment no té res de genèric, sinó que el que fa és subscriure's a la definició tradicional actual (p. 420). El que persegueix l'autora, doncs, és que no s'accepti la diferència en relació a la definició general, sinó per oposició a la norma general, provocant així, una alternativa:

There has been no consideration of how voices of, for example, White women, students of color, disabled students, White men against masculinist culture, and fat students will necessarily be constructed in opposition to the teacher/institution when they try to change the power imbalances they inhabit in their daily lives, including their lives in schools (p. 310)

En definitiva, Ellsworth creu que un debat públic i democràtic ha de ser aquell que reconegui i inclogui les veus de totes les parts afectades, otorgant-los legitimitat i, per tant, possibilitat de negociació. Cal fer-ho així, però no pas pensant que es construeix un diàleg entre individus lliures i iguals (com critica a les pedagogies crítiques de la primera època), sinó a mode de coalició entre múltiples individus, amb pesos culturals desiguals, canviants, contradictoris, que generen interseccions entre ells, que generen coneixements contradictoris,

parcials i irreductibles (Ells 1989:321). Si no és així, diu, si es perd aquest principi de contradicció i de parcialitat que aporten la multiplicitat de veus, és impossible poder parlar de la idea de 'veus dels estudiants', terme ja problemàtic per ell mateix, ja que sempre hi ha d'haver present allò que anomena 'rastres dels altres' (pp. 311–312).

Narracions parcials

Ellsworth construeix una crítica important cap a allò que considera violència del racionalisme contra els considerats 'altres', generant un discurs que defensa el fet que les narratives sobre el món sempre són parcials, la qual cosa considera una característica imprescindible⁹⁰. Es basa en supòsits i objectius racionalistes que generen dinàmiques de poder i també en aspectes relacionats amb qui produeix el coneixement vàlid, ja que consideren l'altre com l'irracional, generalment dones, negres o qualsevol perfil humà considerat 'exòtic'. Ellsworth diu que si aquests perfils no es treballen, es perpetuen les relacions de domini a l'aula. Cal, doncs, deixar de banda el debat racional que pren en consideració tots els punts de vista com una eina per regular el conflicte i convertir així l'aula en un espai per optar pel conflicte i la problematització.

Ellsworth proposa la construcció de narratives que, justament per voler agafar discursos dels altres, es tornen parcials, i que cal acceptar explícitament que ho són:

Students' and my own narratives about experiences of racism, ableism, elitism, fat oppression, sexism, anti-Semitism, heterosexism, and so on are partial-partial in the sense that they are unfinished, imperfect, limited; and partial in the sense that they project the interests of "one side" over others. Because those voices are partial and partisan, they must be made problematic, but not because they have broken the rules of thought of the ideal rational person by grounding their knowledge in immediate emotional, social, and psychic experiences of oppression, or are somehow lacking or too narrowly circumscribed. Rather, they must be critiqued because they hold implications for other social movements and their struggles for self-definition. This assertion carries important implications for the 'goal' of class-room practices against oppressive formations (pp. 305–306)

L'assumpció que tots els coneixements són parcials, i que hi hagi aspectes fonamentals que cada un de nosaltres desconeix, fa impossible posicionaments autoritaris i unidireccionals pel que fa a l'origen del coneixement. I també fa

⁹⁰ Ellsworth (1989) segueix posicionada en discursos postestructuralistes com alternativa als racionalistes, dels que en critica, per exemple l'exclusió de la diferència, però entén, i així ho manifesta, que tots els discursos esdevenen eines que poden ser usades per a dominar.

imprescindible la combinació de coneixements parcials construïts socialment dins o fora de les aules, fent que sigui imprescindible una re-teorització de la idea d'educació i de pedagogia (p. 310).

D'aquesta manera, Ellsworth destaca la importància de l'existència de narratives parcials que reconeguin grups o cultures socials, encara que no siguin totes públiques, per a la supervivència de la condició humana, ja que és una manera de reconèixer la força de la diferència com a eina pel canvi. L'autora segueix dient que així no es tolera simplement la diferència, sinó que es constitueixen polaritats necessàries per desencadenar dialèctiques.

Alienació

Segons Kincheloe (2008), cal proporcionar alternatives a les persones per tal d'evitar l'alienació social i educativa, ja que actualment, en general, els individus experimenten la realitat d'aquestes alienacions en termes de consumisme i no de relacions humanes, fet que provoca una alienació de la vida quotidiana i del capital cultural i educatiu. Aquesta alienació, que afecta a totes les classes socials, rebaixa les possibilitats d'autodirigir-se.

Poder

Segons Kincheloe (2008) el poder és un dels aspectes des del qual les pedagogies crítiques analitzen el món i els seus actors. Aquestes s'interessen per la manera com el poder actua en l'ordre social, per exemple, com les forces hegemòniques mobilitzen el desig per aconseguir que la gent doni el seu consentiment a determinades forces de poder. En aquest context, la pedagogia crítica estudia les maneres com els individus / grups fan valer les seves accions dins d'aquests jocs de poder, interessant-se per les complexes relacions que connecten individus, grups i poder. Són relacions complexes ja que normalment hi ha més d'un eix de poder.

Confiança

Ellsworth (1989) destaca la necessitat de la presència d'alts nivells de confiança dins d'un grup –en el seu cas era un grup classe a la universitat– per tal de generar un espai segur en què poder parlar i respondre. El guany d'aquesta confiança entre els membres del seu grup era a través d'interaccions socials, per exemple dinars, excursions, participacions en manifestacions, altres reunions, etc. En aquests espais es generaven oportunitats per a conèixer les motivacions, històries i interessos de les altres persones del grup. Aquests moments calia planificar-los des del començament.

Deixo de moment aquí escollits i definits aquests aspectes, per tornar-m'hi a relacionar a la segona part de la tesi, on, com vaig anunciant, m'acabaré aproximant a l'elaboració de la proposta particular del fet pedagògic i entraré en diàleg amb els dos projectes duts a terme.

2.2 Pedagogia de l'esdeveniment

Dennis Atkinson (2012) elabora les seves reflexions i propostes pedagògiques centrant-se en l'art contemporani, però amb l'objectiu que les estratègies pedagògiques resultants expandeixin les seves relacions, en altres camps d'aprenentatge, més enllà de l'art. És per això, que expressa la seva voluntat de dirigir-se a tots els esforços humans, fet que avala, si cal, la meua voluntat de relacionar-m'hi des del camp del Disseny. A més a més, com s'ha anat veient, l'Art és un camp estretament relacionat amb el del Disseny.

L'autor, doncs, esdevé especialment rellevant per a aquesta investigació, perquè treballa en una relació concreta entre art (pràctiques artístiques) i pedagogia (accions pedagògiques), per a arribar a transformacions de dinàmiques i conductes estructurals de la societat. Aquesta relació, com mostro a continuació, em serveix per pensar en el particular constructe entre disseny (processos de disseny) i pedagogia (fet pedagògic) que proposaré en la segona part de la tesi.

Quant a les pedagogies radicals, tot i que Atkinson no explicita cap vincle especialment rellevant entre aquestes i les seves idees sobre la pedagogia, en determinats moments es genera entre ambdós certes vibracions/espais que resulten interessants. Per això, els faig compartir l'espai d'aquesta tesi.

L'autor (2012) sí que fa referència directa de les pedagogies radicals però en el cas de la noció d'«emancipació» i ho fa des de la problematització, ja que ell, Atkinson, s'identifica amb la idea que en té Rancière –un dels filòsofs l'influencien, juntament amb Slavoj Žižek, Jacques Lacan, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Judith Butler, Isabelle Stengers⁹¹ i sobretot d'Alain Badiou–.

Atkinson (2012) destaca que l'emancipació, tradicionalment s'ha vist com un procés mitjançant el qual qui té el coneixement pot fer visibles, per exemple, relacions de poder que oprimeixen (p. 12). Aquesta possibilitat és la que informa a pedagogies com les crítiques, i es fa en l'intent de desmantellar forces ideològiques, generalment esbiaixades pròpies de pràctiques educatives de caire governamental. Els processos que estableixen, en aquest cas, les pedagogies crítiques, van de la desigualtat a la igualtat⁹², direccionalitat que segons Atkinson, Rancière interpreta diferent i que, com ja hem vist, és criticada també per Elisabeth Ellsworth. En aquest sentit, Atkinson, doncs, llegint la noció d'emancipació de

91 Autora referenciada també en aquesta tesi amb relació a la seva idea de treball col·laboratiu, en comunitats i de perfils d'actors. Vid infra pàgina 266.

92 Idea pertanyent sobretot a la primera època de les pedagogies crítiques.

Rancièrè⁹³, creu que el que cal és deixar d'usar la pedagogia per a erradicar les diferències entre unes intel·ligències i altres, ja que acaben generant relacions basades en la superioritat i la inferioritat i, en tot cas, el que cal és facilitar la revelació de cada intel·ligència, important per ella mateixa (p. 12).

Per Atkinson (2011), les pedagogies⁹⁴ han de ser formes d'iniciar nous camins d'ensenyament i aprenentatge –molt necessàries, ara i en el futur–, a través, entre d'altres, de desenvolupar estratègies que considerin els processos locals, i en què l'aprenentatge real es vegi com un procés de renovació.

La idea d'aprenentatge real és central en la seva concepció pedagògica, i l'entén (Atkinson, 2011, 2012, 2015) com allò que provoca moviments en temes existencials i no només estructurals, com podrien ser normes i competències de caire quotidià, i que emergeix –la idea d'aprenentatge– d'una configuració particular de pensament i acció de l'estudiant / persona⁹⁵ en relació al temps i l'espai (Atkinson, 2012, p. 9). L'autor relaciona l'aprenentatge real el relaciona amb altres conceptes com, per exemple, el de 'veritat', que defineix com la sinceritat i el compromís que cal prendre amb quelcom, ja sigui una idea, una pràctica, o un posicionament. En aquests casos Atkinson (2012) parla de *processes of real learning and a subjectification to a truth of learning* (p. 9). El que pretén l'autor, doncs, és que aflorin aquells aprenentatges relacionats amb posicions locals, generalment marginades per les formes de coneixement més dominants, però que tenen una legitimitat personal i que, quan apareixen, amplien la comprensió de què és l'aprenentatge (p. 9). Aquest mateix procés de legitimació dels coneixements que, majoritàriament, no gaudeixen d'aquest estatus, sigui per provenir de grups socials marginats o de comunitats considerades no expertes en la matèria, reapareix en la segona part de la tesi, en concret en la narració que fa referència a les comunitats i al treball col·laboratiu⁹⁶, presentat sobretot a través d'Isabelle Stengers –autora referent també per Atkinson–.

93 Per a Rancièrè, l'emancipació aposta per la suposició d'igualtat, concepte, el d'igualtat, que també treballa abastament; per exemple, quan assumeix la igualtat d'intel·ligència en qualsevol relació pedagògica. L'emancipació, creu, es tracta de l'autoemancipació i això s'aconsegueix a través de processos d'aprenentatge que, al seu torn, impliquen estratègies rigoroses d'atenció i d'interrogatori. D'altra banda, Rancièrè argumenta també que, a través del procés d'emancipació, apareix també el tema de la subjectivació com una creació que reconfigura el camp d'experiència per a un alumne. No es pot tenir una escola emancipadora, diu, ja que l'emancipació només pot ser aconseguida per individus, en els quals s'endevina un conflicte potencial entre l'escola o la universitat com un règim d'explicació i processos emancipatoris d'aprenentatge.

94 En alguns moments adopta també el plural.

95 Sovint Atkinson es refereix a la relació pedagògica entre estudiants i professors, tot i que també parla de relacions que ocorren fora de l'educació formal. Tal com vaig fent al llarg de tot el desenvolupament de la tesi, assumeixo les consideracions que fan per a qualsevol dels entorns educatius, siguin formals, no-formals o informals.

96 Vid infra pàgina 266.

Perquè aquest aprenentatge real tingui efecte, cal l'existència d'algun esdeveniment –*learning encounters*–, enlloc dels tradicionals artefactes o coneixements preestablerts, que provoqui la precipitació d'un pensament. Aquest pensament alhora, provoca un moviment que perfora els coneixements assimilats, tot precipitant noves maneres de pensar / fer / sentir i, per tant, nous estats ontològics.

If real learning is a problem of existence that involves a movement into a new ontological state, which includes a reconfiguring of established subjectivities, then pedagogy has to support this encounter with the real. (Atkinson, 2012, p. 13)

Això és, que el que calen són processos gràcies als quals, els estudiants/ les persones, aconseguen fer un salt, més enllà d'ells mateixos, cap a noves formes d'aprenentatge. Aquest fet representa comptar amb una pedagogia que estigui especialment atenta i vigilant als indicadors que, tradicionalment, defineixen l'aprenentatge, per passar a una concepció i efecte expandit d'aquest aprenentatge. És en aquest sentit que Atkinson considera l'aprenentatge un acte polític (seguint a Rancièrè i Badiou) enlloc de, per exemple, un procés psicològic evolutiu.

L'aprenentatge real, per tant, actua en contraposició a l'aprenentatge normatiu, tot perforant-ne els seus marcs de treball i pensament, generant-ne de nous i reconfigurant els aprenentatges assumits (Atkinson, 2015, p. 48). L'autor reforça aquesta diferenciació amb la idea de transcendència i immanència. Així doncs, les pedagogies transcendents –normatives– són aquelles que imposen les formes d'aprenentatge amb voluntat de determinar la conducta dels aprenents, amb criteris i agendes preestablertes i preescrites. Les pedagogies immanents, en canvi, –les que generen aprenentatge real–, són les que emergeixen de les persones i per tant poden transgredir els marcs i els valors imposats. Són pedagogies sense criteris preestablerts, que es regeix per valors que es van establint a mesura que es va avançant, són canviants. En aquest sentit, resulta interessant veure com l'aprenentatge immanent és un procés que ha de romandre obert a les possibilitats i potencialitats que sorgeixen dins l'acció mateixa, partint, per tant, de la idea d'allò desconegut i obligant a canvis de posició dels diferents agents en relació a les pedagogies més tradicionals (2018, p. 5).

Atkinson (2011, 2012, 2015, 2018) fuig, per tant, a través de la idea d'aprenentatge real, d'aquesta pedagogia més prescriptiva, preestablerta, igual que els radicals i les versions més dissidents del disseny. Establir aquesta posició crítica davant dels marcs de normalització, l'autor ho considera la base sobre la qual es pot començar a qüestionar la producció de coneixement, tot i reconèixer que alhora l'aprenentatge forma part d'aquests marcs normalitzats plens de paràmetres sobre què representa 'ensenyament' i què representa 'aprenentatge' (2011, p. 5).

A banda de les nocions de veritat i d'emancipació, Atkinson en treballa d'altres, que atribueix a l'acció o esdeveniment que provoca, a través d'aquesta immanència, un aprenentatge real. A continuació en destaco les més rellevants per l'argumentació d'aquesta tesi:

Pertorbacions

Atkinson (2012) defensa que quan una pràctica pertorba, és quan podem començar a qüestionar l'acció com a pedagògica real. Aquests moments d'alteració, diu Atkinson (2012), generen interrupcions sobre els discursos hegemònics que regulen les practiques pedagògiques existents, fet que implica que els estudiants / participants han de ser capaços de lluitar amb estats d'incertesa, a mesura que apareixen (p. 10). És per tant, també, que a través dels imprevistos i les incerteses es pot investigar la viabilitat de les estratègies pedagògiques en termes de rellevància, tant pels qui la viuen, com pels contextos socioculturals en què apareix (p. 11). Segons Atkinson (2011), és en les pràctiques educatives normatives generalitzades, on resulta interessant de veure aquestes interferències / interrupcions inesperades, que divergeixen de les estructures normativitzades i que provoquen pertorbacions; i això succeeix perquè aquestes interrupcions són les que permeten aprendre el valor de la diferència, ja que amplien la nostra comprensió de la pràctica i l'aprenentatge en veure com les persones actuen i pensen de maneres diferents, igualment legítimes, i no sempre subscrietes als marcs de normalització (Ellsworth, 1989; Rodrigo, 2011; Serres, 1995). En aquest sentit, l'autor cataloga de violència sobre la diferència, el fet d'imposar la norma quan ja no sembla ser rellevant per als contextos socials i culturals, constantment canviants.

Risc

Atkinson (2011) entén la idea de 'prendre risc' com la promoció d'enfocaments creatius per a l'aprenentatge. El fet d'animar els estudiants a prendre riscos suggereix una pedagogia que no està totalment controlada per la necessitat d'obtenir resultats d'aprenentatge específics. Amb un espai flexible d'ensenyament i aprenentatge s'intenta, o simplement es permet, que hi hagi direccions imprevistes o inesperades. Això implica però, l'assumpció que els mateixos professors (parlant en termes d'educació formal) també hagin d'assumir riscos, ja que han de ser capaços de no tenir un sentit clar del resultat i, per tant, de deixar que les coses passin. En aquest sentit, Atkinson proposa un tipus de pràctiques insegures i incertes, que posen en risc el paper de l'educador de manera que obren la possibilitat de generar noves relacions pedagògiques.

Estats de wonder i wander

L'autor (2012) entén per *wonder* l'estat de sorpresa a què cal estar obert, deixar que passi, des d'una actitud curiosa i disposada a preguntar i pensar. És un estat que apareix en el moment en què ens estranyem per alguna cosa, perquè és nova, diferent, inexplicable i sorprenent. Recorrent a Descartes, Atkinson diu que *wonder* és la passió que acompanya a allò desconegut. *Wander* és l'estat de deambular, de deixar-se portar per les situacions d'estar disposat a deixar-se emportar pel moviment, per les situacions que vagin succeint de manera encadenada. És l'actitud que ja duien a terme i promocionava per exemple la Internacional Situacionista.

Col·laboració

Atkinson (2012), novament recorrent a Rancière, parla de l'ontologia del *being-with* i ho distingeix de l'ontologia del *self or other* i de l'ontologia *of difference*. L'ontologia del *being-with* es constitueix a través de processos simbòlics com el llenguatge, les pràctiques visuals, i l'afecte, tot implicant coemocionalitat i coexistència, i una política i una ètica del *with*. Per Atkinson, la noció del *with* té l'arrel en el ser i té també fortes implicacions en pràctiques socials com l'aprenentatge, l'ensenyament, i en polítiques socials com el multiculturalisme o la inclusió. En aquest sentit, la noció de *being-with* abandona la idea tradicional dels subjectes individuals, de manera que idees com 'original', 'existència' i 'essencial' són substituïdes, respectivament, per cooriginal, coexistència y coessencial. L'autor considera que aquests pensaments són, en essència, contraris als sistemes educatius tradicionals que prioritzen la preparació de competències basades en l'economia o en el desenvolupament individual. En canvi, considera que obren la possibilitat a explorar altres tipologies d'aprenentatge basant-se en les relacions pedagògiques, els espais i les dinàmiques locals d'aprenentatge, com poden ser les comunitats d'aprenentatge⁹⁷. En aquest sentit, les preguntes que es fa són: com es podrien facilitar aquestes coexistències en diferents contextos socials? com es poden concretar les nocions de *being-with* a les pràctiques educatives?

Desobediència

L'autor (2018) aplica el terme desobediència a les accions que reaccionen als marcs o pràctiques establertes. És a dir, a aquelles accions que provoquen les pertorbacions, interrupcions o disrupcions a les idees establertes, i que aporten als estudiants / participants oportunitats per a la desobediència i la creació de noves capacitats per a la convivència. Dit així, per a Atkinson, la desobediència no significa oposició per simple rebel·lia, sinó resistència a les forces normatives i possibilitats d'obertura a altres formes de pensar i actuar. La confrontació entre objectes desobedients, tals com arxius, metodologies, cartografies, llenguatges, visualitats, etc. (p. 195), a través de pedagogies de la desobediència, és el que pot obrir noves formes d'entendre l'aprenentatge i noves possibilitats de pràctica.

Recollint totes aquestes idees, Atkinson (2011) usa el terme pedagogia per a referir-se a un estat genèric d'aprenentatge, amb pràctiques que es manifesten a través de múltiples formes i que involucren aprenents i facilitadors que sorgeixen de determinats contextos i agrupacions socials; i també sorgeixen de les crítiques d'aquests contextos, la qual cosa permet seguir avançant en els aprenentatges (pp. 154–155). El que calen, doncs, per tal d'informar accions pedagògiques que resultin efectives per a les transformacions socials perseguides, són pedagogies obertes i reals que s'alimentin d'allò que és inesperadament possible per a provocar els salts necessaris.

El referent immediat d'Atkinson (2011) en aquesta recerca és la *'philosophy of the event'* de Badiou, ja que aquesta no es preocupa de l'estructura de les coses sinó que es mostra oberta a la singularitat d'allò que passa. Així doncs, és alimentada per la sorpresa i els fets inesperats. L'aportació d'Atkinson és aplicar aquesta *'philosophy of the event'* a la pedagogia, conclouent que el que calen són *pedagogies that are open to the irreducible singularity of what happens; pedagogies that can be fed and nourished by the surprise of the unexpected. Such pedagogies would then be pedagogies of the event within their respective functioning contexts* (p. 17).

La seva proposta es concreta, doncs, en establir la pedagogy of event o la pedagogy against the State o la pedagogy of the not-known –segons ell–, per alimentar les accions. De la mateixa manera les nocions against the state o event fan referència als mateixos processos.

Ara aprofundeixo en allò que impliquen aquestes pedagogies, i a la segona part de la tesi, em centraré a desenvolupar la noció d'event.

Aquestes pedagogies que proposa Atkinson es relacionen amb estats ontològics i epistemològics locals, on l'aprenentatge real és concebut com a moviments que van contra altres maneres d'aprendre i en generen de noves. Són pedagogies que intenten deixar lloc a l'imprevist desafiant a tots aquells que en formen part, independentment del rol que tingui (p. 15); i de manera que així, els perfils tradicionals mestre/alumne s'han d'anar reelaborant, en funció de com es decideixi donar resposta als imprevistos (p. 92).

Cal també tenir en compte l'estat polític que acull les pràctiques en qüestió, ja que en gran mesura, el determina (p. 15). En aquest sentit, la demanda de les *pedagogies against the state*, constitueix un context polític ampli. Atkinson (2012), recorrent a Badiou i Rancière, creu que també cal tenir en compte la pedagogia com una forma de resistència a les economies democràtiques liberals que tradicionalment donen forma a les educacions d'origen estatal. És en aquests casos en què els processos locals d'aprenentatge real prenen importància i en què l'aprenentatge es converteix en un acte polític, essent el desig per aprendre i la voluntat de crear nous estats d'existència, el motor per avançar. En aquest sentit, aquestes pedagogies que proposa, signifiquen una resistència a la possible complacència que poden generar, a priori, models tradicionals d'ensenyament i aprenentatge. La pedagogia no es pot permetre quedar atrapada en enfocaments, valors i modes de pràctica totalitaris de l'aprenentatge, tenint en compte la creixent inestabilitat del món en què vivim. Cal doncs, segons Atkinson, recolzar el que anomena *which-is-not-yet of learning*, això és, aquells camins de recerca i aprenentatge que encara no estan formats.

Atkinson es pregunta: com es pot fer servir una acció per pensar en els fets locals com espais d'aprenentatge, amb procediments de veritat, incertesa, curiositat, eventualitas, experimentació, emancipació, risc, desobediència...? quin tipus d'intervencions necessiten iniciar els facilitadors / professors perquè hi hagi un aprenentatge real?

Quant a les accions pedagògiques a dur a terme, Atkinson hi reflexiona a través de l'art contemporani i en concret des d'una idea també expandida d'aquest art

contemporani segons el qual l'obra són les pràctiques artístico-pedagògiques, i l'objectiu és generar aprenentatges reals. Tots aquests aspectes ja evidencien la idoneïtat d'utilitzar el seu discurs per pensar el meu.

Em resulta interessant, doncs, veure quin és, almenys, un dels recorreguts que fa l'art contemporani per arribar al punt en què es configuren accions pedagògiques efectives i, per tant, amb aprenentatge real.

Per explicar aquests desplaçaments, Atkinson (2012) parteix d'artistes com Marcel Duchamp, el moviment Fluxus, Joseph Beuys o la Internacional Situacionista, ja que van treballar des de la radicalitat introduint noves formes de pràctica amb la voluntat d'extendre la noció d'art. En el context actual l'autor hi situa, per exemple, Irit Rogoff⁹⁸, que desenvolupa el seu treball fora dels marcs i de les forces institucionals tradicionals. La seva obra consisteix a crear o a participar de projectes col·lectius com *Academy*⁹⁹ o *Summit*¹⁰⁰ en què les pràctiques artístiques produïdes són accions socials, arribant així a poder parlar de pràctiques pedagògiques. És en aquest sentit que Atkinson planteja la possibilitat de considerar aquestes pràctiques participatives –organitzades per un artista o col·lectiu i en què sovint no hi ha objecte tal com s'entén de manera tradicional en el món de l'art, sinó relacions socials dialògiques entre els participants–, com a pràctiques socialment compromeses, i pertorbadores.

98 Teòrica, comissària i organitzadora que escriu en les interseccions de la pràctiques crítiques artístiques. Rogoff és professora del Departament de Cultures Visuals, que ella mateixa va crear el 2002 al *Goldsmiths College*. Ha treballat en una sèrie de nous programes de doctorat a l'entorn de la idea de 'laboratoris d'idees' en què se centra en les possibilitats de localitzar, moure i intercanviar coneixement entre diferents pràctiques professionals i també en fòrums autònoms i en institucions acadèmiques, en la tasca de fomentar l'entusiasme de les persones.

99 Projecte col·lectiu entre el *Kunstverein d'Hamburg*, *Mukha Antwerp*, el museu *Van Abbe* d'Eindhoven i el Departament de Cultura Visual de la *Goldsmiths*, que va tenir lloc a tres ciutats dels Països Baixos durant l'any 2006. El projecte alhora formava part d'una sèrie d'exposicions, projectes i esdeveniments que es van desenvolupar en diferents institucions. Hi van participar 22 persones, entre elles personal del museu, ja que la pregunta general que es feien era: 'Què podem aprendre del museu?' Aquesta pregunta pretenia apuntar a una forma d'aprenentatge que pot succeir més enllà dels límits del que el museu pretén mostrar o ensenyar (Rogoff, 2010).

100 Projecte organitzat per un col·lectiu i en col·laboració amb els teatres *HAU*, *Unitednationsplaza*, *BootLab* i el *BundesKulturstiftung*, tots ells a Berlín. El projecte s'inceria dins dels espais i paràmetres fixats pel museu, provocant preguntes entorn de la idea d'un espai menys regulat i prescrit, en què les pràctiques institucionals poguessin trobar-se amb iniciatives auto-gestionades i activistes. Aquestes reflexions van derivar el projecte cap a *SUMMIT Non-aligned Initiatives in Education Culture* (www.summit.kein.org), un fòrum que va tenir lloc a Berlín el maig de 2007 (Rogoff, 2010).

En aquest punt, en què la producció es basa en accions socials, és en aquell que Atkinson es qüestiona:

Com és un art sense obres d'art?

Quan les obres d'art desapareixen com a tals, els artistes abandonen un determinat món de l'art, sacrificant el que Stephen Wright (citat a Atkinson, 2012) anomena coeficient de visibilitat artística, en favor de la capacitat de generar discordàncies cada vegada més corrosives. (pp. 6-7).

Per a Atkinson, els artistes que transiten per aquesta nova configuració de l'art a través d'iniciatives artístico-pedagògiques, es pregunten:

Com espais d'aprenentatge institucionalitzat, les universitats, les escoles, els museus, etc.– es poden expandir per involucrar-se en noves formes d'aprenentatge?

I quan això passa, quan cal intervenir en nous llocs, quan treballar amb noves formes de competències i amb noves idees del coneixement.

És a dir, aquestes iniciatives aporten una actitud desafiadora davant la idea d'art i d'aprenentatge, imaginant allò que poden ser, més enllà de la reproducció de coneixements establerts i previsibles, o d'habilitats tradicionals. Aquest desplaçament en el camp de l'art contemporani, planteja un interrogatori i per tant, un replantejament constant d'aspectes tradicionalment establerts com:

- El reconeixement de la figura de l'artista.
- La pràctica artística.
- Els objectes que es produeixen, difícils de concebre'ls com a art.
- El paper de l'espectador.

En el cas del disseny, la voluntat explícita de canvi, tradicionalment s'ha fet a través d'estratègies que segueixen la lògica del disseny disciplinar. En la majoria dels casos per tant, amb una forta presència del fet econòmic. Tot i això, és evident que hi ha una voluntat compartida entre artistes i dissenyadors, de provocar cada un en el seu camp respectiu, canvis i transformacions a través de l'art (contemporani) i el disseny (expandit).

Ara bé,

Les estratègies per aconseguir-ho són diferents? Es poden establir correspondències en ambdós processos?

Atkinson (2012 :14-15) parla per exemple de les pràctiques interrogatives, com d'una estratègia pedagògica important per a estimular els processos d'aprenentatge. Aquestes pràctiques que destaca no tenen lloc, o no tenen un lloc secundari, dins de plans d'estudi preescrits amb marcs pedagògics resultants. L'autor proposa inicis com les següents preguntes per a produir salts cap a noves dimensions:

Què passarà si faig / fem això? Si canvio això, funcionarà de la manera que vull / volem? Puc veure això d'una manera diferent?

Aquesta és una pràctica també molt pròpia dels processos professionals de disseny.

Tenint en compte la triangulació de forces que proposo des del disseny, les transformacions es produïrien allunyant-se de la imposició del fet comercial com a eix dels seus processos i relacions –debilitant o pràcticament anul·lant la força de l'economia–, per endinsar-se en terrenys socials. I el que es qüestionaria en aquests casos coincideix amb els aspectes que es problematitzen des de l'art:

- La figura del dissenyador
- El procés de disseny.
- L'objecte resultant d'aquest procés.
- L'usuari.

Són justament aquests qüestionaments els que constitueixen aquestes versions d'art i disseny. Versions que, per una banda, generen moviments que permeten obrir nous camins per provocar transformacions de caire social i que, per l'altra, generen canvis també dins del mateix camp.

Amb relació a les accions pedagògiques, el pilar de les argumentacions d'Atkinson va, doncs, evidentment en relació amb la pedagogia de l'esdeveniment, i ho concreta també recorrent a Badiou amb la noció d'esdeveniment, que utilitzaré per a configurar la meua particular proposta de fet pedagògic, juntament amb altres aproximacions a les pràctiques pedagògiques com les 'trobades col·laboratives' d'Ezio Manzini, o la 'creació de prototips' a través de Crosín i Estalella¹⁰¹.

De manera sintetitzada però, per 'esdeveniment' Atkinson (2012) entén aquella acció que es relaciona *to a disturbance, a rupture, a puncturing of ways of understanding or acting which has the potential to precipitate real learning*¹⁰² (:6).

Amb relació a la pedagogia i a la creació d'accions amb aprenentatge real, el disseny té un clar referent en el camp de l'Art.

En aquest punt, doncs, dono per acabada l'argumentació entorn d'aquest segon supòsit que sustenta la tesi, però també, la seva primera part.

De les dues exploracions d'aquesta primera part de la tesi –la del primer supòsit i la del segon–, n'han sorgit conceptes i idees que m'han aportat arguments per a anar assolint els objectius marcats i anar responnent a la pregunta vehicular de la meua tesi. Alguns d'aquests objectius, els considero assumits –tot i deixar-los

101 Vid infra pàgina 311.

102 En les seves argumentacions, Atkinson usa les idees d'*event* i *real learning* com a metonímia.

sempre en un estadi d'instabilitat permanent–, i d'altres tan sols he començat a explorar-los. A la part que enceto a continuació, els recuperaré, fent-los ressonar de nou i acabant-hi d'aprofundir.

Del primer supòsit, dono per assumit el fet d'entendre el disseny com un camp de coneixement propi, diferenciat de les arts, de les humanitats i de les ciències; i també proper al que podria considerar-se en termes de Howard Gardner, una intel·ligència pròpia a causa de la convergència entre les forces econòmiques, estètiques i de transformació. També assumeixo el tipus de transformació a què em refereixo, de caire social i universal, tot entenent que la capacitat de transformació del disseny pot prendre diferents camins. D'aquest fet, se'n desprenen, els conceptes de disseny expandit i disseny social, tant conscient com dissident i espais del disseny en els quals m'insereixo.

Del segon supòsit, assumeixo que les pedagogies radicals i la pedagogia de l'esdeveniment de Dennis Atkinson, poden actuar com a aliat que motiva el disseny – expandit – social – dissident (més que el conscient), per a la generació de pràctiques pedagògiques útils per a la transformació social; i que l'art és un bon camp de referència per a elaborar un camí particular a través del disseny.

En aquest cas, la cultura, la identitat, el posicionament davant la diferència, la confiança, la veritat, el resultat, els actors protagonistes, la col·laboració, la producció de coneixement, la incertesa, l'obertura, o la desobediència són alguns dels aspectes que ressonaran de nou a la segona part.

Part 2

Consciència i dissidència en el desenvolupament de dos projectes que problematitzen el disseny d'identitats

1. Introducció 168

2. Narracions que descriuen 172

- 2.1. Projecte 1: Actualització del Projecte Educatiu de Centre del CEIP Dovella. Investigacions i narracions visuals de la vida d'escola, a través d'un procés col·laboratiu de disseny 172
- 2.2. Projecte 2: Adaw / Llum: construint futurs a través d'un procés de disseny social 179

3. Narracions que exploren 184

- 3.1. Disseny d'identitats 186
- 3.2. Col·lectivitat 266
 - 3.2.1 Per què col·laborar? 266
 - 3.2.2 Com agrupar-se? 273
 - 3.2.3 Amb qui i com col·laborar? 282
 - 3.2.4 Codisseny 288
- 3.3. Fet pedagògic 311
 - 3.3.1. Pràctiques insituents, col·lectives i culturals 312
 - 3.3.2. Esdeveniment 315
 - 3.3.3. Trobades col·laboratives 318
 - 3.3.4. Creació de prototips 321

4. Proposta de fet pedagògic particular del constructe disseny-pedagogia 350

1. Introducció

En aquesta segona part em dispo a aprofundir en aquells aspectes que, gràcies a la fonamentació construïda en la primera, considero clau per a poder acabar concretant la meva proposta particular de fet pedagògic: el **disseny d'identitats**, la **col·lectivitat** i el **fet pedagògic (en general)**.

Abans de començar, però, faig algunes consideracions.

Tot i que l'ordre de la lectura de la tesi mostra, primer, la fonamentació i contextualització a través de referències teòriques; i després, l'exploració a través de l'experiència pràctica personal, ambdós moments han ocorregut, cronològicament, en paral·lel. Durant el primer tram de la investigació, vaig iniciar el primer dels projectes sense un marc teòric ben estructurat i només amb algunes intuïcions que volia posar a prova. En una segona fase, vaig seguir avançant en la fonamentació teòrica de la investigació alhora que, en el marc que em va oferir una de les assignatures que imparteixo a Eina¹⁰³, vaig incentivar el segon dels projectes. Només després de l'experiència amb les dues iniciatives he acabat de definir el marc teòric. Faig explícita, doncs, la consecució real de la investigació per posar de relleu que les pràctiques dutes a terme no són fruit d'una planificació mil·limètrica ni basada en el coneixement explícit de tot el que es vertebrava en la primera part de la tesi, sinó que, en ambdues, hi ha un alt percentatge d'intuïció, d'incertesa, d'aprenentatge basat en la pràctica, d'improvisació i d'activació d'habilitats i coneixements personals, fruit de vivències prèvies. D'aquí, la decisió d'establir un marc metodològic amb el qual m'he anat relacionant, més que no pas regir-me per una sola metodologia.

En relació a 'com' construiré el relat, explico el perquè, ja que hi ha alguns canvis respecte les estratègies que he fet servir fins ara.

Un primer canvi afecta la manera amb què he estat tractant el contingut: a partir d'ara, incorporaré, quan pertoqui, un nou registre lingüístic. Aquest canvi, tot i ser formal, és fruit de modificacions més profundes, de caire metodològic. La voluntat ha estat la de reduir, o fins i tot en alguns moments abandonar, l'ús del

registre lingüístic tradicionalment usat en l'entorn acadèmic, per introduir-ne un de més literari, narratiu, descriptiu. Aquesta necessitat m'ha sorgit, sobretot, a l'hora de referir-me a moments viscuts per mi mateixa o per algunes de les altres participants (recollits en els diaris de camp o en documents de treball).

Una altra incorporació és l'estratègia de la documentació / narració. Si fins ara, la manera amb què he fonamentat i contextualitzat el desenvolupament de la tesi ha seguit les convencions de l'assaig acadèmic, en aquesta segona part, sense oblidar l'estratègia anterior, el focus se situarà en la idea de documentar / narrar. En aquest punt, la pregunta que cal respondre és:

Quin tipus de documentació/ narració és més adequat per a construir un diàleg entre la fonamentació teòrica i l'experiència pràctica, per tal de generar coneixement?

L'antropòleg Alberto Corsín (2014), en el context dels processos de creació de prototips¹⁰⁴, apunta que la documentació / narració és un signe de bones pràctiques que resulta fonamental per transferir el coneixement i fomentar l'autonomia, sobretot en contextos de treball col·laboratiu. Per exemple, en el cas de la documentació / narració basada de manera explícita en la visualitat, és utilitzada en entorns de recerca com el de la investigació basada en la arts, amb Tom Barone i Elliot W. Eisner d'autors de referència; en projectes de disseny, sobretot en els de disseny gràfic, a través de la infografia i la visualització de dades, amb professionals de referència com Alberto Cairo, Jaime Sierra o Giorgia Lupi; o en l'art amb l'obra d'artistes com Joe Spence o Marta Rosler.

Faig aquest apunt sobre l'ús dels recursos visuals en la documentació / narració perquè la meua voluntat des del començament d'aquesta investigació ha estat la d'explorar i transferir des d'aquí. Finalment, però, tot i haver-me influït a nivell conceptual, sobretot perquè sóc dissenyadora, he deixat aquest recurs com a via de continuïtat, i ja m'hi endinsaré en properes investigacions-pràctiques. De manera general, però, de tots els autors i professionals que he esmentat, per poder respondre la pregunta que acabo de formular, n'agafo el fet de considerar la documentació / narració una eina vàlida per a utilitzar en processos de qüestionament; i una bona manera per a generar mirades des de posicions que ens descol·loquen, que ens posen en tensió i que ens fan sortir de les nostres zones de confort. Narracions que es poden fer extensibles a d'altres persones, de manera que es produeixin entre elles noves complicitats o sinèrgies. Són, en definitiva, pràctiques polítiques i que, per tant, generen canvis, per exemple, en els modes de relació (Hernandez, 2012). És per això que no tinc la voluntat –ni la capacitat– d'explicar tot el que va passar, ni que els moments que destaco o les propostes que elaboro desvetllin alguna cosa semblant a una recepta amb uns passos a seguir. Els moments que he escollit dels projectes en què he col·laborat deixen, deliberadament, espais sense explorar, de manera que cada un dels lectors pugui construir, a partir d'aquestes pinzellades, altres relats que els siguin propis (Hernandez, 2012).

Vull destacar quatre consideracions sobre l'ús de la documentació / narració de què he estat parlant. Quatre consideracions que Fernando Hernández¹⁰⁵ va apuntar en el marc d'un projecte d'innovació docent realitzat a la Universitat de Barcelona, i que dialoguen amb les meves necessitats:

1. **Per formar-se.** Documentar/ narrar ha de permetre, al qui narra, mirar-se i pensar, i per tant formar-se, sense tancar els espais perquè els qui s'hi relacionen també els resulti un moment de formació. És a dir, cal prendre els processos i els modes de representació com a espais de diàleg, i aconseguir que documentar / narrar no sigui una finalitat sinó un medi per a poder conversar, reflexionar i expandir significats que permetin canvis de posicions.
2. **Per investigar.** És important posar el focus en el procés de recerca que acompanya la presa de decisions. Documentar / narrar es converteix en un procés d'investigació per a justificar interrogants, desafiaments o relacions que deriven de les mirades construïdes per les narracions.
3. **Per il·lustrar.** En aquest cas, l'èmfasi es posa a mostrar allò que ha passat, a mode de descripció, de reportatge, a través de moments, escenes o circumstàncies ocorregudes. Cal estar atent, però, perquè existeix el perill d'ocultar allò que no es pot veure des de la mirada hegemònica de qui construeix la narració.
4. **Per visibilitzar.** Des d'una posició politico-pedagògica, i amb la voluntat explícita de mostrar no només el què s'ha fet, sinó també altres aspectes que treballant només des de la intenció de la il·lustració quedarien invisibilitzats. Cal parar atenció, doncs, a allò que passa en l'anomenat fora de camp.

Seguint aquestes consideracions, decideixo aproximar-me a les dues iniciatives que formen part d'aquesta investigació de tesi, de dues maneres. Amb la primera, 'Narracions que descriuen', vull situar el lector de manera general, sobretot aquells lectors que no van participar dels projectes. En aquest cas, assumeixo que parlo des de la meva mirada però servint-me també de materials creats amb altres agents participants, amb la intenció de destacar almenys algunes de les particularitats dels seus processos. Amb la segona, 'Narracions que exploren', pretenc explorar els projectes duts a terme, posant-los en relació, a través de 27 punts d'anclatge, amb els discursos de caire més acadèmic i abstracte que he construït per a cada un dels conceptes clau enunciats. Amb aquestes 27 escenes també vull compartir el que per a mi ha tingut un valor significatiu, i per tant, malgrat que utilitzo reflexions d'altres companyes, la mirada és bàsicament la meva, ja que està vinculada al meu procés d'investigació.

¹⁰⁵ Fernando Hernández-Hernández és, a banda del meu co-director i tutor de la tesi, doctor en psicologia i catèdric a la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.

Finalment, em sembla important explicar ara quin va ser el meu posicionament principal en cada un dels projectes, ja que, malgrat ser-hi com a investigadora (novella), l'enfocament va ser diferent en cada cas, ja des de l'inici. En el primer dels projectes, a part de com a investigadora també hi era com a professional del disseny (sobretot per assessorar); posició que, com s'anirà veient, va moure's cap al que la filòsofa Isabelle Stengers¹⁰⁶ (2017) anomena 'practicant' i Ezio Manzini (2018) 'dissenyador expert'. En el segon projecte, vaig fer un pas enrere, i hi vaig ser sobretot com a docent d'estudiants del grau en disseny. Aquestes estudiants fins aleshores havien estat, en un alt percentatge, formades per a ser professionals de la visió restrictiva del disseny. L'objectiu de fer-les pensar i d'accionar el projecte era col·locar-les, explícitament i de manera consensuada amb elles, en la tessitura en què m'havia trobat jo en el primer dels projectes: haver-se de posicionar en una pràctica complexa com a dissenyadores. D'aquesta manera, jo em convertia en una acompanyant del seu procés.

Aquesta diferència de posicionaments ha provocat:

En el moment de desenvolupar els projectes... que la meva mirada, les meves aportacions i els sabers que em vaig emportar fossin diferents en cada cas. En el primer projecte tota l'experiència va ser, per mi, directa, absolutament experimental, pertorbadora i molt intensa. El segon, en canvi, tot i que vaig estar present en gairebé tot el procés, el vaig viure de manera més indirecta, amb menys alteració identitària, ja que el meu posicionament de docent –nodrida d'algunes de les idees de les pedagogies radicals i del disseny més expandit i dissident– em feia mantenir en el pla de l'acompanyament i de fer que allò que es volia, fos possible, actuant directament en aspectes com les relacions institucionals o l'obtenció de recursos humans i materials. Això va fer que alguns dels processos del desenvolupament els visqués a través de l'experiència de les estudiants amb qui estava en contacte en tot moment, més enllà dels moments ordinaris de classe. A banda, elles anaven documentant allò que feien a través d'escrits i imatges que compartíem, i dels quals ara, amb el seu permís, em serveixo.

Ara... que a l'hora de donar sentit a les experiències a través de les tres narracions que exploren, hi hagi variacions en l'ús que en faig. Així, el primer projecte esdevé el troncal; i el segon, el complementari, el que reafirma, o contradiu, o problematitza, o confronta. En definitiva, la segona de les iniciatives em permet no idealitzar la primera, i voler seguir avançant en l'experimentació del constructe Disseny-Pedagogia.

Tots aquests matisos de posicionaments, aprenentatges i mirades, aniran apareixent, de manera intermitent, a partir d'ara.

Procedeixo doncs amb les dues aproximacions que he anunciat.

¹⁰⁶ (Bruseles, 1949) Isabelle Stengers és historiadora de la ciència, epistemòloga i professora de filosofia a la Université libre de Bruxelles (ULB). És considerada una de les pensadores importants del moment, pels seus estudis sobre les tensions i confluències entre ciència i filosofia. A banda de les seves publicacions, també ha col·laborat amb altres intel·lectuals destacats com Bruno Latour.

2. Narracions que descriuen

En els projectes en que he col·laborat, tant en l'impuls com en la realització, per a poder experimentar i generar evidències que m'ajudessin a donar sentit a la tesi que defenso, les trajectòries de cada un dels agents participants, evidentment, també van tenir les seves particularitats –malgrat tenir interessos comuns i acabar creant un projecte que no va ser simplement el resultat de la suma de cada un dels interessos sinó la creació d'un tercer espai, ple d'influències. És per això que per a elaborar les següents descripcions, faig l'exercici d'intentar sumar les mirades d'alguns dels altres agents participants en els projectes (sense analitzar-les ni interpretar-les), servint-me de textos i reflexions que vam construir junts en diferents moments del procés.

2.1 Projecte 1. Actualització del Projecte Educatiu de Centre del CEIP Dovella: investigacions i narracions visuals de la vida d'escola, a través d'un procés col·laboratiu de disseny

En endavant em referiré a aquest projecte com Projecte Dovella.

Quan jo m'hi vaig incorporar, el juny de 2015, l'equip gestor¹⁰⁷ de l'escola Dovella ja feia uns mesos que havia posat en marxa l'actualització del Projecte Educatiu de Centre (en endavant PEC). Per a descriure l'escola, em serveixo d'un fragment de la ponència que la Teresa Viñals -directora del Centre a l'inici del projecte¹⁰⁸- i

107 Aliniat amb el seu ideari, al tradicional equip directiu, format per la persona que dirigeix, el cap d'estudis i aquell que gestiona el pressupost, a l'escola Dovella se l'anomena 'equip gestor'.

108 A febrer de 2017, coincidint amb la darrera etapa de la meua col·laboració en el projecte, la Teresa es va jubilar, però va seguir parcialment vinculada, durant uns mesos, a diferents projectes de l'escola, entre d'altres el del PEC.

jo mateixa vam impartir a la quarta edició del *Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Mediación crítica fuera y dentro de la escuela*, que va tenir lloc a Donosti el juliol de 2017¹⁰⁹. Aquest fragment en concret, el va escriure la Teresa:

Somos una escuela nacida en 1972 en Barcelona. En ese momento algunas escuelas se creaban como cooperativas de maestros y familias (CEPEPC) para ofrecer una educación democrática, de calidad, innovadora, enraizada en el país y de cultura catalana con la voluntad de convertirse en públicas. En el momento de conseguirlo, a nuestras actividades de innovación (actualización pedagógica, formación permanente, participación en foros y encuentros...) añadimos las tareas de reorganización y adaptación a la nueva realidad del centro, derivada justamente de este cambio en la titularidad. Situados en el barrio d'El Clot, constituido por una clase mediana relativamente homogénea, pero con fenómenos como la progresiva inmigración y los efectos de la crisis económico/financiera. Esta realidad la escuela la asume como un nuevo reto social. Somos una escuela pequeña, de una línea, 225 alumnos y un claustro de unas 15 maestras. Estas condiciones favorecen el conocimiento y comunicación entre las personas de esta pequeña comunidad. Ocupamos un edificio urbano –antiguamente un convento– de tres plantas, más la cubierta que actualmente es nuestro patio.

En la Dovella construimos y vivimos una concepción de escuela basada en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Organizamos el currículo de una manera alternativa a la organización por materias, centrándolo en problemas e investigaciones que conectan con los intereses, preocupaciones y deseos del alumnado, ayudándoles a dar sentido y conocer el mundo en el que viven y a ellos mismos (Hernández, 2002). Nuestro objetivo es que esta concepción educativa lo impregne todo, incluidos aquellos proyectos que desarrollamos mediante procesos participativos plurales, complejos y transversales del día a día de la escuela, que exigen compromiso y convivencia por parte de toda la comunidad educativa, para investigar de forma crítica cuestiones reales y emprender la acción social donde se considere necesario (Beane 2005). Por ejemplo: repensar el patio y los espacios interiores para facilitar y mejorar las posibilidades de aprendizajes; participar en la pacificación del entorno de la escuela para hacerlo más habitable; o elaborar y actualizar el Proyecto Educativo del Centro. Utilizamos comisiones de trabajo –formadas por familias y maestras– como sistema de organización para impulsar y desarrollar estos proyectos, teniendo siempre en cuenta los diferentes sectores que forman el centro. También incorporamos a los procesos, cuando es necesario y enriquecedor, personas o entidades externas que se estén planteando cuestiones en

109 El text complet va ser publicat al llibre d'actes del congrés (2017).

las cuales nos podamos retroalimentar. Avanzar desde este posicionamiento hacia los retos que nos planteamos, que afectan la vida de la escuela, requiere, obviamente, de mucho esfuerzo, sobretodo para hacer frente a aquellos dilemas, tensiones, limitaciones, problemas, etc. que van emergiendo a medida que el proyecto se va configurando. Para ello, es voluntad de todos, trabajar para implantar nuevas estrategias y conseguir la implicación, la colaboración y el compromiso, desde el inicio, de toda la comunidad educativa que conformamos.

La importància del fragment rau en el fet que la Teresa situa el context socioeconòmic del centre i alhora la cultura pedagògica que vertebrava tot allò que s'hi desenvolupa, tant curricular com extracurricular. Aquestes característiques van ser determinants perquè el projecte fos com va ser, a partir d'idees com la pluralitat, la transversalitat, el compromís, la convivència, la investigació crítica i l'acció social.

Per altra banda, tenint en compte que l'escola el que pretenia era problematitzar el PEC, abans de seguir avançant, és oportú que faci un apunt sobre què és un PEC, oficialment.

Segons el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, el PEC és un document que inclou els trets d'identitat del centre, els principis pedagògics, els principis organitzatius i el projecte lingüístic. En aquest document s'especifiquen els valors, els objectius i les prioritats d'actuació del centre, la concreció dels currículums que s'imparteixen i el tractament transversal en les àrees, matèries o mòduls de l'educació en valors i altres ensenyaments. El PEC l'elabora el claustre, a iniciativa de la direcció. És, per tant, el marc de referència quant a plantejaments pedagògics, organitzatius i de gestió, de tota l'activitat escolar, i l'element que ofereix un lligam per a què tots els actes educatius tinguin coherència.

De la definició oficial de la Generalitat se'n desprèn un sentit merament administratiu i burocràtic, allunyat del que l'equip gestor de l'escola Dovella pretenia. Tanmateix el pedagog Mario González Jorge¹¹⁰ (2014) tot i ser inspector del Departament d'Educació de la Generalitat, ofereix un diàleg amb el que ha de representar un PEC d'una manera més àmplia, la qual cosa dialoga més amb la voluntat que tenien des de l'escola. Per ell, l'essència del projecte educatiu de cada centre és que sigui un projecte compartit pel que fa a posicionaments globals, però específic pel que fa a les concrecions que defineixen la cultura de cada centre. En aquest sentit, destaco alguns dels aspectes que González atribueix al PEC i que s'allunyen una mica d'aquesta idea d'eina administrativa:

- Eina que permet a la institució educativa, expandir-se més enllà de les parets de l'escola, participant o generant projectes.

- Instrument que permet incorporar noves peces al sistema escolar de manera harmònica, per acabar-les d'ajust de manera cooperativa.
- Instrument viu i canviant, com les societats en què participen les escoles.

De la mateixa manera, i justament amb aquesta voluntat de donar un sentit real, González també apunta què no és un PEC:

- Un document igual a tots els centres.
- Un document històric al servei dels requisits administratius.
- La fotografia del present de cada institució educativa.

I finalment, el mateix González, considera que en el cas que el procés que s'engegui amb relació al PEC sigui d'actualització, és convenient aprofitar l'oportunitat per consolidar bones pràctiques i reorientar els processos que han d'implicar una millora i és convenient, també, promoure actuacions per tal que aquest canvi es produeixi. Amb això, el que pretén González és advertir del perill que un procés d'actualització d'un PEC no quedi com una nova adequació a la normativa sense conseqüències positives i reals en les dinàmiques del centre, sinó que esdevingui una oportunitat fruit d'un pacte que vinculi tothom que hi participi.

Dialogant amb aquesta darrera reflexió de González, i tornant a la descripció del projecte de l'escola Dovella, l'equip gestor, més enllà de generar una nova eina administrativa, volia aprofitar el moment per engegar un procés que reflectís la identitat de l'escola. La necessitat burocràtica de l'actualització, doncs, se la van prendre com una oportunitat per a satisfer el seu interès real: **saber, en aquell moment, qui eren, on eren; i fer-los avançar per saber cap a on volien anar, com a comunitat educativa.** Aquest interès es va concretar en el desenvolupament i la problematització, durant el projecte, de temes com l'aprenentatge, les relacions pedagògiques i la cultura visual. Aquests temes, i d'altres, van quedar recollits en els següents vuit aspectes que mostro també a partir de la síntesi que en vam fer per a la ponència del congrés que he esmentat:

1. **Colaboración:** *cómo la escuela se abre interrelacionándose con otras personas o entidades. Es imprescindible esta interrelación entre escuela-mundo, mundo-escuela.*
2. **Dar voz y autoría:** *queremos dar voz al alumnado, a las familias y a aquellas personas que forman parte de la escuela, colocando en un mismo plano todos los sectores, ya que cada uno aporta su perspectiva de la vida de la escuela.*
3. **Perspectiva educativa de los proyectos de trabajo:** *es la manra en qué desarrollamos los ejes básicos de las relaciones pedagógicas que creamos.*

¹¹⁰ Professor i investigador del departament de pedagogia de la URV; Inspector en cap adjunt dels Serveis Territorials d'Educació a les Terres de l'Ebre Departament d'Ensenyament.

4. **Papel del equipo docente:** implicación y corresponsabilidad como aspectos básicos para dinamizar y profundizar la propuesta, teniendo en cuenta diferentes situaciones que se plantean como nuevas incorporaciones o diferentes experiencias de las maestras del claustro.

5. **Currículo:** partimos de un currículo abierto e integrador que explore y de sentido a lo que nos planteamos en la escuela. Las instituciones educativas establecen normativas y orientaciones que sirven de marco de actuación. Son los equipos de gestión y los docentes quienes han de concretar cuáles de estos aspectos han de incorporarse. Relación entre temas pedagógicos y temas visuales: el diálogo a partir de y sobre las producciones visuales y sus conexiones se ha consolidado como una forma de construir conocimiento colectivo.

6. **Cultura visual:** idea incorporada en la escuela en su día a día, dando respuesta a la necesidad de documentar, representar y comunicar visualmente lo que vamos descubriendo y construyendo, más allá de los valores meramente estéticos.

7. **Actitud exploradora:** permite repensarse, probar y reflexionar sobre nuevos retos que nos planteamos.

La meua incorporació al projecte va coincidir amb el moment en què la comissió pedagògica del centre –encarregada de tirar endavant el projecte–, recollint les inquietuds de tot l'equip docent, va començar a gestionar el repte que suposava el projecte, amb les següents voluntats:

Teniendo en cuenta que se trata de una propuesta que atañe la vida de la escuela, queremos: promover la colaboración entre los diferentes sectores de la escuela; incorporar agentes externos; trabajar de manera transversal el día a día de la escuela; fomentar el compromiso y la convivencia; consolidar las buenas prácticas; promover las actuaciones necesarias para producir transformaciones reales en las dinámicas del centro. (Vinyals & Majó, 2017)

També van definir algunes de les característiques que volien que tingués el nou PEC, per exemple: que fos una eina realment representativa de la seva comunitat i elaborada de manera coral, per tal que tothom el reconegués com a propi; que pogués mantenir-se viu amb noves aportacions; que fos útil i assequible; i que tingués una formalització que potenciés la comunicació real dels missatges. Per altra banda, volien recórrer a estratègies pròpies de la cultura i la comunicació visuals, essent conscients que aquest no seria un camí fàcil per a ells i que, per tal d'arribar allà on s'havien marcat, necessitarien acompanyar-se d'algun professional extern a l'escola.

(...) sin saber realmente donde llegaríamos decidimos tomar una actitud exploradora que nos permitiera aprovechar la ocasión para repensarnos y probar nuevas actuaciones. Nos planteamos empezar el proyecto pues, a modo de experiencia, con la intención de crear una o varias narrativas que hablaran de la vida de la escuela Dovella. (Vinyals & Majó, 2017)

Les característiques de l'escola, el posicionament que prenién les mestres enfront el projecte, l'oportunitat en termes d'identitat que representava per a ells, i la voluntat de fer poroses les parets de l'escola incorporant en els seus processos agents externs, convertien el context en idoni per a portar-hi la meua investigació. És a dir, el que intuïa que em podia oferir l'escola Dovella, era un context favorable per a què les meves preguntes i objectius d'investigació poguessin aterrar.

Va ser, però, un altre projecte en què l'escola i jo estàvem involucrades uns mesos abans, *Performing the Museum*¹¹¹, el que ens va permetre detectar que compartíem interessos comuns, tals com el treball col·laboratiu, la identitat o la cultura visual. Després de tres mesos de col·laboració, vam adonar-nos que juntes podíem aportar solucions a les necessitats compartides, retroalimentant-nos, influenciar-nos, i convertir l'encontre en una oportunitat per aprendre i créixer a la vegada que generàvem espais per aportar quelcom a la societat, més enllà del nostre propi benefici.

Durant l'espai i temps que vam compartir, desplaçant-nos entre l'educació i el disseny, vam anar creant nodes de relació, que ens van permetre generar dos processos en paral·lel: el de l'escola, centrat en l'actualització del PEC; i el meu, centrat a experimentar la capacitat de transformació del disseny. Finalment, però, superant les expectatives que podíem tenir en termes d'influència entre nosaltres, no van ser dos processos sinó tres els que van concórrer, l'últim dels quals, fruit de la interacció dels dos primers.

Gràcies al marc de reflexió i transferència que ens va brindar la ponència al congrés que he anat mencionant, vam convenir anomenar el projecte: 'Investigacions i narracions visuals de la vida d'escola, a través d'un procés col·laboratiu de disseny'.

El desenvolupament del projecte, va ser en tres fases, en què es van anar involucrant, en la mesura del que va ser possible, els diferents sectors del centre. La primera, la fase d'investigació, va durar 8 mesos (de desembre de 2015 a juliol de 2016) i tenia l'objectiu de generar el contingut per al nou PEC. Per aconseguir-ho vam usar, entre d'altres, estratègies com l'observació, les converses, les fotografies i l'elaboració de cartografies. La segona fase, la de la formalització del disseny, va durar 3 mesos (de gener a març de 2017) i en ella vam utilitzar el cartell com a suport narratiu. La tercera fase havia de ser la dedicada a la difusió i havia de començar el setembre de 2017. Aquesta fase, però, va quedar diluïda

per circumstàncies del moment com l'acumulació d'altres projectes a l'escola. En aquest sentit, tan sols apuntar que entre fases, hi va haver espais de temps –a vegades setmanes, a vegades alguns mesos–, en el quals aparentment no hi passava res. Això va ser fruit del respecte pels diferents ritmes dels sectors i persones que estàvem implicats en el projecte. Aquests períodes d'aparent descans estaven plens de trobades, lectures, converses informals i investigacions paral·leles, que van permetre deixar reposar el que havia passat i elaborar el que havia de succeir.

Per concloure, l'escola va sentir que la realització del projecte havia estat un procés obert, en què les propostes inicials, des d'una col·laboració estreta, compromesa i respectuosa, havien fet emergir nous reptes, alhora que constatava que:

(...) es imprescindible disponer de una organización y gestión que permita espacios de encuentro, de construcción de puentes entre personas, de instituciones para trabajar y gestionar procesos y propuestas potentes. La manera de tejer el proyecto, nos ha permitido transitar de la participación al co-compromiso.

La potencia de la imagen como mediadora ha facilitado la participación. El uso del lenguaje visual como una manera de plasmar ideas, como mediador de diálogos y construcción de conocimiento nos ha permitido a todas las personas que hemos participado, vernos reflejadas tanto a nivel individual como colectivo.

Esta participación (Dovella/Anna) nos ha ayudado a seguir explorando el lenguaje visual. Las metáforas visuales continuarán teniendo peso en nuestros diálogos, nos reconoceremos como autoras y constructoras de imágenes que narran y nos narran, nos permitirá ir más allá de imágenes estereotipadas, seguiremos trabajando nuestra mirada crítica, compartiremos juntas para que emerjan nuevas perspectivas.

Vivir un proceso participativo y creativo donde las imágenes son autoría, reflexión, compromiso y motor nos ha dado y dará mas luz para seguir aprendiendo. (Vinyals & Majó, 2017)

2.2 Projecte 2. Adaw / Llum: Construïnt futurs a través d'un procés de disseny social

En endavant em referiré a aquest projecte com a Projecte Adaw.

El Projecte Adaw es va dur a terme durant el primer semestre del curs 2018-2019, i va tenir com a protagonista el disseny d'un element lumínic, objectiu, el de que fos un element lumínic, que va resultar ser només secundari.

El projecte es va concretar en un procés teixit a tres bandes: universitat, museu i entitat social. De nou, educació i disseny van fer equip, aquest cop per treballar en el marc de l'oportunitat que ofería un taller d'electricitat. Aquesta vegada però, la proposta ja no va ser elaborada tant des de la intuïció, sinó amb uns supòsits teòrics i de procediment més ben definits, gràcies a l'experiència anterior.

Per una banda, hi va col·laborar la Fundació Adsis, una entitat sense ànim de lucre que des de fa més de 50 anys treballa per construir una societat més justa, solidària i inclusiva. La fundació acompanya persones en situació de vulnerabilitat per facilitar el seu desenvolupament personal i professional. A Barcelona, dona suport anualment a més de 4.000 persones, la majoria joves, a qui proporciona recursos a través de programes educatius i de formació professional per combatre el fracàs escolar i l'atur. Un dels projectes que la Fundació Adsis desenvolupa a Barcelona des de fa 7 anys és el Servei d'Activació Competencial (SAC), dirigit a joves d'origen immigrant que estan o han estat sota la tutela d'alguna administració pública. L'objectiu és oferir orientació i treballar el desenvolupament de competències tècniques i transversals, que els obrin les portes per poder participar en altres espais formatius formals i de cara al mercat laboral.

El taller d'electricitat en què va partir el projecte Adaw, formava part d'un programa anomenat 'Tastet d'oficis', en què els i les joves poden explorar diferents àmbits laborals i encaminar els seus interessos i possibles camins professionals de cara al seu futur. El programa, innovador en el seu camp, participa també del Projecte *Passwork*, del Centre de Noves Oportunitats del Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC), liderat per la mateixa Fundació Adsis i la Fundació Èxit¹¹².

En el moment del projecte, el taller del Servei d'Activació Competencial (SAC) el conduïen la Beni López i en Pere Rodríguez, educadors de la fundació; i el grup estava format per en Jelloul El-Gueladuy, l'Abdoul Sow, en Guissel Castro Hernández, en Sarfraz Hussain, en Walid Missoum, l'Abdul Jalil, en Kaba Koita, en Mohamed Akhouy, l'Hicham El Khayder, en Gideon Essien, l'Omar Winass, en Mouloud Benazzouz, en Babacar Ngom, en Bilal Mekki, l'Abdelhaq Macihci, en Mohammed El-Maiy, en Hakim Benharrate, l'Adama Junior, l'Outmane El Filali, en Brahim Attouch, l'Amadou Diallo, en Mamadou Kourouma, l'Abdoul Diaby, i l'Sther Naeckol Villalta. Tots ells, 24, joves immigrants no acompanyats, en situació de vulnerabilitat.

¹¹² Per a construir aquesta definició de la Fundació Adsis em serveixo d'un petit text que van escriure des de la mateixa fundació, per a utilitzar-lo en la difusió de l'exposició de les làmpades resultants del projecte.

Els vessants acadèmic i aplicat del disseny van ser aportats per 14 estudiants d'Eina, que eren més o menys la meitat del grup total de les estudiants que formaven part, aquell curs, de l'assignatura 'Pedagogies del disseny' –una optativa de 4t curs del grau en disseny, pertanyent a la menció de Cultura del disseny– de la qual jo era la docent. Eina, amb més de 50 anys d'història en la formació en el disseny i l'art, es defineix com un centre amb una àmplia experiència de dedicació a un ensenyament obert, innovador i relacionat amb els corrents internacionals de la creació contemporània en l'àmbit del disseny i l'art; amb l'esperit crític, el rigor acadèmic i la voluntat d'incidència en la societat com a constants en la trajectòria docent i investigadora del centre¹¹³.

La Queralt Anglada, la Clara Battestini, l'Esther Carbonell, la Maria Clot, la Sílvia Clotet, l'Aina Facchi, la Clara Faner, la Clara Garcia, en Carles Giménez, la Claudia Ginesio, la Laia González, la Marta Pardina, la Teresa Roig, i l'Anna Urretavizcaya, doncs, van formar part tant de la concepció com de la realització del projecte, des d'un posicionament sòlid quant a la crítica sociocultural, i amb una voluntat ben definida de participar activament en la configuració i renovació del seu entorn, a través del disseny, no només per la seva pertinença a Eina, sinó també, i sobretot, per les seves trajectòries personals. Dit per elles mateixes...

Escrit 1. Nosaltres com a col·lectiu.

Ens definim com un col·lectiu format per estudiants de quart curs de disseny que estudiem a Eina, Centre Universitari de Disseny i Art de Barcelona. Ens emmarquem dins l'assignatura de pedagogies del disseny des d'on parteix la nostra investigació.

Fins ara hem estat treballant la part més tradicional del disseny i sobretot encarats a la visualització final i al resultat sense tenir en compte, molts cops, l'evolució que aquest havia patit. Tot just ara hem començat a explorar el disseny més enllà d'aquest vessant per passar a pensar-lo com a metodologia i agent transformador inscrit dins el cercle de la col·laboració i el procés col·lectiu amb altres agents. Des d'aquesta assignatura intentem incidir sobretot en el vessant educatiu del disseny com a un d'aquests processos i és per això que ens preguntem quin pot ser el paper del disseny dins de les problemàtiques generals a les quals ens enfrontem. Amb això ens posicionem en un punt de vista global i allunyat i no en les petites problemàtiques a les quals dona resposta el disseny actual. Així podem assolir un nivell d'incidència més elevat i per tant més efectiu. Entenem doncs, el disseny com una eina de transformació que hem de posar al servei de la població convertint-nos en connectors i facilitadors per poder construir conjuntament un procés on tots hi sortim guanyant. El disseny es converteix, a més, en quelcom de caràcter reflexiu on el procés pren un pes més important que el resultat obtingut.

Durant aquest procés que estem realitzant de forma col·laborativa és important que les persones siguin el centre de tota actuació i que qualsevol acció tingui una repercussió positiva per a elles i amb la que elles mateixes se sentin a gust. Per poder construir aquest model és necessari tenir en compte que estem treballant amb altres factors externs i que per tant no podem controlar el que passa en cada moment perquè el procés queda repartit entre diversos factors i per tant s'anirà adaptant a les necessitats del col·lectiu al llarg del temps. Tenim en compte a més, que nosaltres deixem de ser les persones que tenen el coneixement total per passar a establir una relació on cadascú aporta la seva part de saber i on tots aprenem recíprocament d'allò que l'altra part té per mostrar-nos. (Material de classe)

Van ser elles mateixes doncs qui, des d'aquest posicionament i dins del marc que els va oferir l'assignatura, van decidir el context en què poder accionar algunes de les capacitats del disseny com a intel·ligència i per tant com a àrea de coneixement pròpia.

La tercera institució en joc va ser el Museu del Disseny de Barcelona, a través del seu Servei educatiu, amb la Carmina Borbonet al capdavant i la Joana Mora, la Marta Rovira, i la Laura Casassas com a equip d'educadores. Totes elles, professionals de l'educació artística i del disseny, van actuar contribuint a la creació de l'aliança que s'estava generant entre disseny i pedagogia, i aportant els coneixements i els recursos de què disposaven: coneixements pedagògics per a l'elaboració d'activitats vertebrades pel disseny; coneixements de la col·lecció d'objectes del museu; espais dins l'edifici del Hub; o la col·laboració amb l'Aula Ambiental de la Sagrada Família de l'Ajuntament de Barcelona. D'altra banda, el Museu del Disseny de Barcelona, com a institució pública, va desenvolupar, primer, una tasca de suport i acollida al projecte i de totes les qui en vam formar part; i després, de reconeixement públic, a través de la cooperació en el muntatge expositiu que va posar punt i final al projecte; i de la seva difusió a través de les seves xarxes socials i Betevé, la televisió de la ciutat de Barcelona.

El projecte doncs, a nivell, diguem-ne formal, va consistir en el disseny i construcció d'elements lumínics, cada jove el seu. Però, els objectius, implicacions i conseqüències de fons van ser altres, i diverses. A continuació destaco com els educadors de la fundació, l'equip del museu i les estudiants de disseny, van descriure la vivència que els va portar el projecte¹¹⁴:

Educadors del Servei d'Activació Competencial. Al llarg del procés de disseny i creació de les làmpades, des

114 Aquests textos són material de treball que anàvem elaborant, amb la voluntat de, més endavant, fer una petita publicació que ens permetés donar sentit al projecte i poder-lo compartir. Encara no l'hem fet, però aquest treball de tesi forma part d'aquesta voluntat.

de l'equip educatiu hem pogut observar que els joves han treballat a partir de patrons i estructures que reflecteixen clarament les seves situacions personals i el seu recorregut vital. Ens hem trobat amb un procés on els joves han hagut de treballar aspectes com la paciència davant la necessitat d'un resultat immediat (reflex de la societat actual), dificultats per gestionar les complicacions pròpies del procés, manca de visió a mig termini i per expressar el que volen. Aquestes dificultats comunes a tots/es els/les joves, es corresponen a les seves pròpies experiències vitals ja que són joves amb uns recorreguts personals caracteritzats per entrebancs quotidians a l'hora de cobrir les necessitats immediates i que els impedeix planificar a curt/mig termini. D'altra banda, hem constatat que les habilitats pel treball manual així com les capacitats creatives, han sigut molt diverses, i ens han ajudat a treballar amb els joves la constància i l'interès per la feina ben feta, entendre les diferents maneres de treballar en funció del país d'origen (i la zona concreta del país), així com un treball d'autoconeixement a partir de l'anàlisi del treball realitzat al llarg de tot el procés.

Equip del Servei Educatiu del Museu del Disseny.

Participar en aquest projecte ha estat una oportunitat per establir vincles amb entitats i persones que treballen en diferents àmbits de l'educació en disseny: d'una banda de l'àmbit de la formació universitària i, de l'altra, de l'àmbit de la inserció sociolaboral de joves. Les educadores del Servei Educatiu del Museu del Disseny amb la participació en aquest projecte hem hagut d'obrir-nos i adaptar-nos a les diferents realitats dels dos col·lectius, els alumnes de l'escola Eina i els joves de la Fundació Adsis, respectivament. Amb aquest objectiu hem generat un espai de confluència en què hem aportat al projecte els nostres recursos i sobretot hem posat a l'abast dels dos col·lectius el patrimoni. Alguns dels objectes de les col·leccions del museu han servit com a punt de partida del procés d'aprenentatge que han fet tant els alumnes d'Eina, com els joves de la Fundació Adsis. En aquesta experiència hem pogut comprovar que el museu és un lloc excel·lent per desenvolupar activitats educatives en les quals l'objectiu d'aprenentatge pot anar més enllà de les competències bàsiques del disseny i pot arribar a ser una acció transformadora. Hem vist com els participants han treballat conceptes com la presa de decisions, la necessitat de flexibilitat i adaptació o fins i tot, la pròpia identitat.

Estudiants de disseny. Per a nosaltres, aquest procés ha sigut una oportunitat per reflexionar –a través de l'experimentació més enllà de les aules–, sobre una nova dimensió del disseny, i el paper que aquest pot assumir en els contextos actuals, amb constants transicions, desequilibris i

polaritzacions però alhora fèrtils per als canvis. Assumint doncs el disseny com una eina de transformació al servei de la ciutadania, ens hem convertit –com a dissenyadores– en connectores i facilitadores d'un d'aquests processos que, dut a terme de manera col·laborativa, ha tingut la voluntat de generar aprenentatges reals a tots els agents implicats. A nosaltres en particular, aquesta experiència ens ha fet posar en valor conceptes com: procés, compromís, autogestió, horitzontalitat i col·laboració.

3. Narracions que exploren

Un cop situats en el que va passar, en aquest apartat construeixo la segona de les aproximacions als projectes, en aquest cas, com he dit, amb voluntat d'explorar més profundament aquells aspectes, d'entre els que han anat apareixent en la primera part de la tesi, que he considerat clau.

A continuació els anunciaré i els justificaré, però abans, vull dir que aquesta múltiple exploració m'ha portat a estructurar l'aproximació en tres discursos separats però dependents entre elles; un per aspecte clau. En aquest sentit, per a discernir entre quins aspectes he considerat clau i quins no, m'he servit: (1) dels objectius i la pregunta essencial que motiven la investigació; (2) de reflexions construïdes de manera intuïtiva a l'inici de la investigació; (3) de la fonamentació teòrica que desenvolupo en la primera part de la tesi; i (4) de l'experiència viscuda i l'anàlisi realitzat de les dues iniciatives que acabo de descriure. De la mateixa manera, els aspectes escollits giren entorn del que han resultat ser els pilars conceptuals de la tesi: els estats de consciència i dissidència; i el constructe disseny-pedagogia.

Els tres aspectes resultants són:

Disseny d'identitats. La identitat és un àmbit d'actuació tradicional i rellevant en aquell disseny que en el marc d'aquesta tesi descriu com a restrictiu; i sobretot, de manera explícita, en el camp del disseny gràfic, en què es desenvolupen projectes del que s'anomena identitat corporativa. D'altra banda, l'inici de la meva formació superior és en estudis de disseny gràfic; i he projectat identitats (corporatives) en la primera etapa del meu exercici professional, a l'estudi Zimmermann Associados, bàsicament des d'aquesta perspectiva restrictiva. A l'estudi, els projectes de l'anomenada 'Identitat corporativa' eren protagonistes, juntament amb els de disseny editorial i *packaging*. Algunes de les identitats més rellevants desenvolupades a Zimmermann en què d'una manera o altra vaig estar involucrada van ser per a Antonio Puig Perfumes, per al Banco de España, per a La Fundación Helga de Alvear, per a Aena, per a l'editorial Gustavo Gili o per a Isdín. Aquests són, doncs, els dos motius principals del meu interès per posar el focus en el disseny d'identitats, i problematitzar-lo i explorar-lo en el primer dels tres discursos que configuraran aquest capítol. El tercer motiu és el fet de considerar –seguint John Heskett (2003)–, el disseny d'identitats, sigui individual o col·lectiva, com una de les principals accions per a provocar transformacions.

Col·laboracions. Com ha quedat clar a la primera part de la tesi, en les línies de pensament a les quals m'adhereixo¹¹⁵, la col·laboració s'entén com una de les estratègies imprescindibles per enfrontar-se a necessitats complexes, en entorns complexos, que pretenguin transformacions profundes dels sistemes existents. Entendre què suposa la col·laboració doncs, em permet observar desplaçaments que ocorren en els processos, en els perfils dels agents participants, en els papers que hi desenvolupen, o en les relacions que s'estableixen. Aprofundir en les col·laboracions, col·lectivitats i comunitats és també un pas previ per poder aprofundir en la idea de fet pedagògic i d'establir-ne la particular configuració que acabaré proposant.

Fets pedagògics. Aquest és, dels tres, el discurs que resulta més rellevant, ja que en certa manera actua de resum de l'argumentació de la tesi. Perquè, si bé, per una banda he establert que, de manera genèrica, els fets pedagògics són dispositius amb maneres de mirar, relacionar-se i fer peculiars, que esdevenen un motor de canvi en qualsevol context que ho necessiti i ho desitgi; per l'altra, també he anat apuntant alguna d'aquestes maneres i pensaments que fonamenten la meua proposta. En aquest cas doncs, aprofundiré en diferents propostes d'acció i les condicions que resulten favorables per a generar transformacions, moviments i canvis.

Acabaré l'apartat establint quines són les particularitats que crec que haurien de formar part de fets pedagògics derivats del constructe disseny-pedagogia, per tal d'afavorir transformacions.

Finalment, recordar que enfronto la creació dels tres discursos a partir del diàleg entre: diversos autors que treballen amb conceptes que formen part de cada aspecte clau, i les dues iniciatives realitzades. En aquest darrer cas, vaig problematitzar, reafirmar, o matitzar les idees dels autors exposats, a través de l'obertura d'escenes viscudes. A banda, de manera implícita i subjacent, però absolutament conscient, també he anat dialogant amb pràctiques tradicionals del disseny, amb projectes en què he participat com a professional.

¹¹⁵ La intel·ligència del disseny, el disseny dissident, les pedagogies radicals, la cultura del prototipatge i les influències provinents del camp de l'art.

3.1 Disseny d'identitats

Els autors i les obres de qui m'he servit per vertebrar la fonamentació d'aquesta narració són l'historiador John Heskett¹¹⁶ (2003), el teòric del disseny Guy Julier¹¹⁷ (2010) i el filòsof Michel Serres¹¹⁸ (1995). Els tres autors coincideixen en alguns dels aspectes que participen del disseny d'identitats, com per exemple: la diferenciació entre la identitat individual i la col·lectiva; la importància de la participació del capital cultural en la construcció de les identitats; la possibilitat de formar part de diversos grups amb identitat pròpia; o, en alguns moments, la manca de coherència i fins i tot la generació de tics racistes. Heskett, però, fa una aproximació des d'un disseny marcat per la força dels mercats capitalistes; Julier, té una visió més ampla del disseny, recolzada pel seu recorregut professional des de l'anomenada cultura del disseny; i és l'argumentació de Serres la que em permet problematitzar el disseny d'identitats de caire més corporativista, per desplaçar-lo cap a espais més expandits i donar sentit al tractament dels temes identitaris que plantejo en els contextos de transformació social, a través també del disseny.

Heskett considera la construcció d'identitats com el resultat de la recerca d'individus i organitzacions sobre allò que són i representen, a través d'objectes, entorns, i de la creació d'una imatge i un significat peculiars, destinats a donar forma i inclús a anticipar-se al que altres perceben i entenen (p. 125). En aquest marc d'actuació, associa el disseny d'identitats a la idea de transformació, i distingeix en aquest cas, entre identitats individuals i col·lectives.

Quant a les transformacions associades a la construcció d'identitat individual, Heskett considera que en el món artificial en què vivim, una de les principals transformacions que estan disponibles és la de nosaltres mateixos, i això fa que per a moltes persones, la identitat personal s'hagi convertit més en un tema subjecte a elecció que no pas subjecte a qüestions naturals o heretades. Cen-

116 (Gran Bretanya, 1937 – 2014) John Heskett, la seva formació en ciències econòmiques, polítiques i història li va permetre aportar un enfocament ampli a la història del disseny. Va contribuir a l'exploració crítica dels factors de canvi que formaven part dels sistemes industrials i que per tant contribuïen a la configuració dels objectes. També va reflexionar sobre el paper, ambigu, del disseny durant els anys del règim nacional socialista a Alemanya. A banda d'estar en centres alemanys, també va estar en universitats nord-americanes i finalment va fer el salt al Japó.

117 (Gran Bretanya, 1961) Guy Julier és catedràtic de *Design Leadership* a la *Aalto University* de Helsinki. Especialista en l'anomenat disseny social, el disseny activista i la innovació en el sector públic, a banda de tenir un ampli coneixement reconegut en la cultura del disseny, va crear el *Design Leeds*, una unitat de consultoria i investigació especialitzada en el sector del disseny públic, social i ambiental. També és membre del consell editorial de les revistes *Journal of Visual Culture* i *Design and Culture*.

118 (França, 1930-2019) Michel Serres va ser filòsof i historiador de la ciència. Considerat un dels grans pensadors europeus va formar-se en matemàtiques, literatura i filosofia. La seva obra que tracta d'entendre i explicar el món amb una visió multidisciplinària del món.

trant-se doncs en el vessant físic de la creació de les identitats individuals, l'autor en considera indicadors importants, l'augment de cirurgies estètiques i la pressió de la publicitat per aconseguir ser qui volem comprant un producte. D'aquesta manera, Heskett estableix dues causes bàsiques de les transformacions identitàries individuals. La primera, la comercialització de la imatge personal (p. 126), que estableix la possibilitat de, a la vegada, formar part d'una cultura dominant i d'una o més subcultures que tinguin poc a veure amb la dominant. En aquest cas, posa d'exemple els adolescents japonesos que manifesten simultàniament característiques d'una educació tradicional nacional, però que s'identifiquen amb altres adolescents de tot el món en temes com la roba, el menjar o la música. La segona causa la situa en els nous sistemes de comunicació en les grans migracions (p. 126). Les comunicacions modernes, diu Heskett, permeten que les persones migrants mantinguin, fàcilment, contacte amb les seves cultures d'origen en el seu vessant quotidià, cosa que els dona l'opció de mantenir el sentit original de la seva identitat. Cal tenir en compte, tanmateix, que aquesta facilitat de contacte amb les cultures d'origen, ajuda a disminuir la necessitat d'arribar a un acord amb la cultura que els acull i provoca que, el que en un principi pot aportar una sensació de riquesa i diversitat cultural en el país d'acollida, es converteixi, sobretot a causa de les diferències visuals, en una excusa per a determinats ressentiments. La situació resultant, en termes d'identitat, és l'existència de persones ciutadanes d'una societat d'acollida, alhora membres d'alguna subcultura professional, i que simultàniament mantenen intactes, en les seves llars, el que consideren la cultura essencial dels seus orígens.

Quant a les transformacions associades a la construcció d'identitat col·lectives, Heskett, considera, per exemple, la construcció d'identitats nacionals com un fenomen en gran part ocorregut des de la Segona Guerra Mundial en aquells llocs en què va existir una descolonització i per tant un estat nou d'independència. Però també exposa els casos de nacions antigues, com la francesa o la britànica, en què el plantejament de redisseny de les seves identitats nacionals ha estat ple de diverses argumentacions. En el cas d'Anglaterra, per exemple, entre aquells que des d'una posició conservadora defensaven *l'estatus quo*, i els progressistes que, des d'una posició més pròxima al màrqueting, defensaven els canvis per aconseguir ser, com es diu en anglès: *cool*.

És precisament doncs en la construcció d'aquestes identitats col·lectives on Heskett i Julier posen el focus del debat sobre la identitat. En el cas de Heskett centrant-se en les identitats corporatives i en el cas de Julier en les identitats urbanes.

John Heskett situa l'origen de la idea d'identitat corporativa a partir del s.XIX, en les organitzacions militars i religioses, i la consolidació definitiva, amb la constitució de grans empreses que en alguns casos tenien seus a diferents àrees geogràfiques, i per tant, la necessitat d'una identificació comuna a nivell intern i que alhora fos projectada públicament. Ja al s.XX, amb l'aparició de la fabricació en massa, es va confirmar el domini de les grans corporacions, i per tant de l'existència de la necessitat de ser identificades i projectar un determinat sentit de qui eren, aspecte en què les empreses van gastar (i gasten) molts recursos econòmics.

En aquest sentit, la identitat corporativa, implicava una relativa coherència i restricció entre les diferents manifestacions visuals derivades de les activitats de les

empreses. En van ser exemple les estratègies d'empreses capdavanteres en temes d'identitat com AEG, amb Peter Behrens al capdavant de la direcció artística; o Olivetti amb dissenyadors com Mario Zanussi i Ettore Sottsass; i IBM amb Paul Rand, Charles and Ray Eames i Mies van der Rohe. D'aquesta manera, s'incidia en aspectes com el disseny d'edificis, de productes industrials i de consum, de la publicitat, tipografies, colors, publicacions, codis d'indumentària per als treballadors, etc. Tot i això, existia la consciència que el disseny d'aquests elements, per ell mateix, per molt excel·lent que fos, no era garantia d'èxit empresarial, en canvi, sí que el garantia el disseny dels artefactes a què l'empresa es dedicava (pàg. 136). Les identitats corporatives eren el signe de l'existència d'una estratègia general de l'empresa, i profundament importants per crear un sentit en el reconeixement distintiu i la confiança entre els possibles compradors, però només tindria èxit si la imatge visual resultant es basava en el compromís amb la qualitat.

Però Heskett, també va visibilitzar certes incongruències en aquestes identitats. Per l'autor, revisar (o crear) una identitat corporativa pot generar grans expectatives, fet que no és sinònim que es compleixin, com ocorre moltes vegades, cosa que ocasiona un resultat desastrós. En aquest sentit, Heskett proposa el concepte d'integritat corporativa, en què cal distingir entre 'imatge' i 'identitat', i assumir que, perquè hi hagi integritat corporativa, ambdós elements han d'estar en consonància. Per 'imatge' entén la *visual imaginery enabling customers easily to recognize a particular company, obviously a desirable and necessary function(...). Image is a projection of how a company would like to be understood by customers* (p. 141). Per 'identitat' entén *how that image is understood by customers, or their expectations of the company (...). Identity is the reality of what a company delivers as experienced by customers* (p.141). Així doncs, i a partir d'aquesta voluntat de consonància, Heskett afirma que la imatge només és creïble quan està recolzada per un bon servei. Tot i així, *a good product or service, however, does not necessarily require an expensively contrived image. The optimal situation is when good products and services are complemented by consistent communications of high quality and reliability, when identity is the image* (p.143).

Guy Julier, com he dit, se centra en el què anomena *branding places*, és a dir, identitat urbana, àmbit que considera en expansió, i que situa com a subespecialitat del màrqueting, el disseny i el mateix *branding*. Julier exposa com, en el món desenvolupat, cada vegada hi ha més ciutats, regions i països que es posicionen en el mercat com a marques. I ho justifica pel fet que, per una banda, diferents manifestacions del disseny s'han activat cosa que ha fet que es desplaçés la importància de la arquitectura¹¹⁹; i per l'altra, el fet que cada vegada tingui més pes el poder polític i econòmic de les ciutats i regions per sobre del de les nacions-es-

119 Julier apunta que tradicionalment, les identitats de les ciutats es basaven en els exteriors arquitectònics, i posa d'exemple l'anomenat *Leeds Look* que representava la identitat urbana de la ciutat anglesa de Leeds, basada en la construcció d'edificis, sobretot la seva superfície externa d'aquests, més que no pas la distribució interior o el seu ús funcional. També posa d'exemple el París del s.XIX, en què els exteriors dels edificis van arribar a actuar com a anuncis publicitaris, transmetent missatges a través, per exemple, dels materials. En aquests casos els arquitectes treballaven a partir de llenguatges propis de la publicitat, com estudis de mercat o semiòtica. En el cas extrem, Julier situa ciutats com Londres o Glasgow que usen els noms dels grans arquitectes que hi han intervingut, per a promocionar-se.

tat. En definitiva, el *branding places* és un procés que aplica als llocs, allò que el *branding* aplica als productes comercials, transformant el lloc, en productes.

Julier exemplifica aquesta pràctica del disseny amb el procés que ha viscut la ciutat anglesa de Leeds. Leeds, a començaments dels anys 1990, per diversos motius, va començar a canviar la seva imatge, de ciutat industrial a centre urbà important i cosmopolita. Per fer-ho, una de les accions va ser introduir als carrers de la ciutat nou mobiliari urbà, que més enllà de servir per la seva utilitat evident, va contribuir a redefinir la identitat urbana a través de les seves formes, la qual cosa va contribuir a crear un tractament gràfic del paisatge urbà. La intenció de l'ajuntament era doncs, la de cridar l'atenció i situar-se fora del lloc victorià que tradicionalment l'assignava a la ciutat. És a dir, com diu Heskett, la creació d'una imatge i un significat peculiars destinats a crear significat entorn de què és i què representa, en aquest cas, la ciutat. I en termes de transformació, novament aspecte també treballat per Heskett, Julier apunta que els projectes de disseny d'identitats urbanes, a través de diàlegs amb camps com l'urbanisme, l'oci, la geografia o la sociologia, provoquen moviments en les concepcions i les experiències dels espais de les ciutats, i impliquen canvis en els estatus econòmics i culturals.

Julier, com he apuntat, analitza la identitat de les ciutats des d'una visió més diversificada que la tradicionalment basada en els exteriors arquitectònics. L'autor pren en consideració objectes –des d'un punt de vista més ric que les seves formes i funcions superficials–, i n'explora els valors i les experiències amb què estan connectats i dels quals són expressió:

Cada identidad urbana es el resultado de la superposición histórica de elementos sociales, culturales, económicos, materiales, sobre los que es difícil aplicar un sistema de diseño planificado. Así, este proceso no consiste simplemente en redefinir la marca sino en gestionar la marca. (...) basándose en lo que ya existe en el lugar y articulando su trayectoria futura. (p. 161)

La consideració de Julier parteix de la necessitat de desenvolupar una sensibilitat quan, per exemple, una ciutat no gaudeix dels avantatges de tenir una gran arquitectura, i per tant es requereix d'elements menys obvis. En aquests casos, diu, cal desplaçar l'èmfasi del consum visual de les ciutats, de l'arquitectura a altres aspectes, fet que representa un desafiament a investigar formes alternatives d'explorar l'entorn urbà, per exemple, a través de les relacions i els esdeveniments que hi ocorren; o de rituals diaris com l'obertura de botigues, la sortida dels nens de les escoles, o les tornades a casa des de les feines. En aquest punt Julier introdueix la referència del novel·lista Jonathan Raban que estableix la diferència entre una 'ciutat tova', basada en les experiències, i una 'ciutat dura' basada en plans urbanístics, arquitectònics, estadístiques, demografies, etc. Es tracta doncs de treballar la identitat i per tant la visualitat de la ciutat a través de l'intercanvi social, a través de les actituds i accions quotidianes dels seus habitants. Com una manera romàntica de suggerir un individualisme emancipador de l'experiència urbana. Vist així, professionals del disseny i del màrqueting poden apropiarse d'aquestes trobades socials i ritmes de la ciutat, o crear-ne de nous per a posicio-

nar-la enfront d'altres. És a dir, mobilitzar el disseny en contextos públics per posicionar i diferenciar les ciutats, utilitzant la hibridació i la conjunció com a estratègia de creació de noves identitats.

I, de la mateixa manera que Heskett ho fa amb les identitats corporatives, Julier problematitza les identitats urbanes. L'argument de Julier, però, dialoga no amb el punt que Heskett problematitza, el de les incongruències, sinó amb una de les causes que apunta per a la transformació de les identitats individuals: els nous sistemes de comunicació en les grans migracions. Julier focalitza la crítica en el fet que aquest procés de construcció de capitals culturals a través del disseny, pot provocar que aquelles identitats que són acollides a les ciutats acabin essent presentades a mode temàtic enfront de les identitats originals, de manera que acabin desplaçant la funció tradicional de servei a la pròpia comunitat per a servir a la conformitat i coherència que demanen els valors de l'economia de mercat (p. 181). Així doncs, si bé Heskett demana una integritat corporativa, Julier demana una coherència cultural, i posa d'exemple la gentrificació, un tema ben contemporani, entesa com l'apropiació i remodelació del paisatge urbà tradicional i industrial en pro d'una urbanitat moderna liberal i postindustrial, d'una regeneració que legitima les pràctiques que comporta el canvi:

Es comprensible que los intentos de crear una imagen corporativa para una localidad basándose en conceptos relativamente vagos como 'creatividad', 'modernidad' o 'multiculturalidad' creen problemas. En primer lugar la identidad no se sitúa tanto en las características únicas de un lugar concreto (si las hubiera) como en la constelación de valores transnacionales compartidos. Eso implica enseguida discutir cuáles son con exactitud esos valores. De igual modo, cuando un 'sabor local' se sitúa junto a semejante construcción de branding, las contradicciones entre ambos son reconocibles de inmediato. (p. 180)

En aquest sentit, Julier conclou que l'emergent capitalisme desorganitzat, ha fet que moltes ciutats perdessin el seu poder per a identificar-se a si mateixes mitjançant les seves tradicionals arrels industrials. Les ciutats i regions competeixen ara en diferents plans: tecnològic, laboral, infraestructural i estètic. Com argumenta, tot i que l'arquitectura pot complir aquesta funció, aquesta es va desplaçant per donar protagonisme al capital cultural, representat a través de diverses activitats i indústries creatives, com el disseny, que actua de proveïdor de suggeriments visuals i materials però també a favor de la creació d'una certa actitud, tot plegat aconsegueix transmetre la identitat de marca d'un lloc.

Vist doncs que ambdós autors reflexionen sobre la identitat, sobretot col·lectiva, sigui d'una empresa o d'una ciutat, en termes de marca, promoció, visibilitat i comparació. Ambdós també critiquen la manca de coherència en alguns aspectes i analitzen l'ús del capital cultural, en el cas de Julier, per desplaçar el protagonisme de l'arquitectura en la construcció de les identitats urbanes, i en el cas de Heskett com a estratègia empresarial per posicionar els seus productes. Heskett, a més a més, fa referència a la gestió de les diferències culturals en termes de marca, espai en què creu que hi ha moltes oportunitats per a les empreses, i per tant

pel disseny, de treballar pensant en les particularitats de cada context específic, de manera que el disseny no resulti obvi per a les organitzacions globals.

The influence of cultural differences on design practice is one of the most profound problems thrown up by the growth of globalization. Problems arising from cultural differences can be a mine field for companies with ambitions to extend markets. (Heskett, 2003, p. 130)

Presenta com a exemple d'aquest doble enfocament global / local per al desenvolupament de productes adaptables a diferents cultures, l'empresa d'electrodomèstics Whirlpool la qual el 1982, va dissenyar una rentadora adaptada als saris indis per tal que aquests no s'enrotllessin a causa de la seva extrema llargada; i també hi va incorporar una funció de remull ja que al Brasil hi ha la creença que és aquesta acció la que realment neteja la roba. En el sentit contrari, però, Heskett apunta l'empresa Gillette, la qual va obtenir gran èxit quan va decidir dissenyar les maquinetes d'afeïtat partint de la idea que les diferències culturals tenien poc efecte en l'afaitat, i per tant tractaria tots els mercats igual. Heskett considera, doncs, que un dels dilemes a què s'ha d'enfrontar el disseny quan treballa en espais de creuament cultural és trobar la mesura en què les identitats culturals es fixen o són capaces de canviar. Les reaccions a les decisions que es prenguin cap a un o altre costat, són diverses i cal tenir-les en compte. El patró més generalitzat és el del cosmopolitanisme i la globalització, a través sobretot del lliure comerç i la lliure comunicació. Davant d'aquesta situació, existeix una reacció legítima en nom de la protecció de les identitats culturals:

In other words, business should respond to different cultural needs in ways that improve lives: by designing products and services that are accessible, appropriate, understandable, and pleasurable, in ways they can absorb into their pattern of life. (...) Cultural identity is not fixed, like a fly in amber, but is constantly evolving and mutating, and design is a primary element in stimulating the awareness of possibilities. (Heskett, 2003, p. 133)

És en aquest panorama generalitzat del disseny d'identitats, concebut bàsicament des de la promoció i per tant la comparació –tot i que els discursos de Heskett i Julier presentin certa voluntat crítica–, que resulta especialment interessant introduir el discurs de Michel Serres. Serres, des de la filosofia, encara el tema de la identitat a partir:

1. De l'assumpció d'un principi lògic de contradicció o identitat: no és possible tenir i compartir.
2. De la formulació d'una pregunta: qui ser?
3. De la proposta d'una estratègia: canviar les lògiques de la creació de cartografies i atles usuals, per fer-ho a través de la creació de circuits per perfils singulars i inimitables.

Quant al principi lògic de contradicció, Serres l'estableix en la impossibilitat de tenir i compartir (p. 195).

Per una banda l'aplica a l'economia, la força o el poder, i obté que: **donar però conservar no és possible. Si cedeixes quelcom, ho deixes de posseir, i a la inversa.** D'aquesta manera es fa possible l'existència de l'intercanvi i la circulació de diners i de béns.

I d'altra banda, aplica el principi als espais, i obté que: **No es pot estar aquí i allà, ni a un lloc determinat i a tot arreu, a la vegada.** En aquest cas, però, Serres puntualitza que la tecnologia i la seva consciència s'expandeixen per acabar habitant la casa, el jardí o el bosc, de manera que acaba per permetre la barreja del fet local i el global i acaba per, a través de la virtualitat, desactivar aquest principi de contradicció.

De ser així, Serres apunta que canviaria allò que cal cartografiar, ja que els plànols i atles usuals, es basen justament en l'acceptació d'aquests principis de contradicció, que defineix com a lògics, físics, financers, comercials i polítics:

Los mapamundis geológicos, humanos, históricos, económicos... que no dibujan en realidad más que límites o bordes, ya que todo límite se define de acuerdo con el mismo principio: nadie puede estar dentro y fuera simultáneamente. (p. 196)

És per això que la seva proposta es basa a cartografiar un nou món, sense les fronteres que el món actual respecta tant, diu, i que en canvi, com exposa, la consciència de la tecnologia i les noves formes de comunicació ignoren o senzillament desconeixen. Consideració que entra en diàleg, com hem vist, tant amb Heskett i els nous sistemes de comunicació en les grans migracions, com amb Julier i la construcció de capitals culturals. En aquest cas, Serres, seguint amb el paper de les tecnologies i les comunicacions, argumenta que el saber i la informació són els qui trenquen el principi de contradicció aparentment invencible que domina l'intercanvi i la circulació de diners i béns:

Enseñad a placer a las muchedumbres, las multitudes, conservadéis al mismo tiempo lo que dais; podréis incluso acrecentarlo, en vosotros y para vosotros. Aquí, dar y guardar al mismo tiempo es posible y válido. Y así nos encontramos con una superabundancia tan milagrosa, una plétora contraria a las leyes lógicas, físicas y sociales, que el saber y la información se convierten en una mercancía cuya rareza persiste a través de la universal difusión, siempre tan preciosa a pesar de que todo el mundo puede disfrutar de ellos sin límites, exclusividades ni fronteras. (p. 196)

És doncs quan la societat humana es basa en la possessió dels llocs o dels poders de la força i els diners –impossibles de compartir–, moguts per les desigualtats, que s'entra en espirals de crims inexpiables. I en aquest cas, és necessari traçar fronteres, límits, definicions d'espais, d'exclusions i pertinences, i genera encara

més crestes de desequilibris. En canvi, quan la informació i el saber es constitueixen com a decisives, l'escàndol seria justament el contrari, el de mantenir la desigualtat, i per tant ja no es pot funcionar amb la mateixa lògica, ni la mateixa manera d'intercanvi, ni els mateixos equilibris, ni la mateixa física, ni les mateixes lleis socials i humanes.

Un cop situat el principi de contradicció i la possibilitat de neutralitzar-lo, Serres aplica el principi a les següents sis preguntes (p. 197):

1. **On estar?** Localització i el lloc on es defineixen les fronteres, els límits entre les inclusions i exclusions que s'estableixen al mateix temps que el propi lloc.
2. **Què fer?** La definició precisa i limitada dels objectes.
3. **Què tenim?** Béns resultants dels intercanvis, les circulacions i les apropiacions, tenint en compte que ja sabem que quan el que s'intercanvia és saber, els balanços es reequilibren i apareix la propietat universal i per tant la superabundància per a tothom.
4. **Qui sóc?** Identitat personal i col·lectiva; la passió, en aparença constructiva i realment perillosa, per l'adscripció.
5. **Com cal comportar-se?** (pregunta moral) La violència que neix de la desigualtat, de l'apropiació, de les adscripcions...
6. **On anar?** Camins que van del fet local a l'universal.

Amb aquesta argumentació, el que Serres visibilitza és la importància de la construcció de les identitats i com la concepció generalitzada és realment restringida, i per tant irreal, i ho exemplifica amb dos instruments que considera que marquen identitat. Els destaco perquè la seva anàlisi és el que el porten finalment a vertebrar la seva proposta, rellevant per als dos projectes realitzats en el marc d'aquesta tesi.

Per una banda analitza el 'document d'identitat' (p. 199), que el situa com un mapa traçat sobre una identitat en concret. En aquest cas, estariem parlant de la identitat individual. Als documents d'identitat, diu, s'hi fa servir el dibuix del dit polze com a element irreductible, i, a més a més, s'hi afegeix una llista d'altres identificadors, ja que no hi ha cap idioma que pugui descriure el que representa l'empremta dactilar: foto, nom, cognoms, sexe i nacionalitat. Aquests identificadors són útils en el sentit de que es parteix de la idea que pertanyem a una família, un sexe i un país determinats i no a uns altres. El que Serres argumenta en aquest cas és que aquestes marques no exhaureixen les característiques singulars innumerables i variables de les persones, sinó que tan sols inclouen dues o tres de les adscripcions que ens acompanyaran durant tota la vida, però que resulten suficients només per a una identificació policial.

Esta pobreza lógica roza la miseria, pues en realidad nuestra identidad auténtica se detalla, y sin duda se pierde, en una descripción de la infinita virtualidad de estas categorías, que cambian sin cesar con el tiempo real de la existencia: ayer entró en un club ciclista por sus talentos de escalador, mañana se sumara a tal partido político por sus opiniones y esta mañana, vencedor de tal prueba, pasa a formar parte, por concurso, de un grupo de expertos (p. 200).

En la mateixa línia, el segon exemple que exposa Serres són els ‘diplomes de fi d’estudis’ (p. 200). En aquest cas, l’autor col·loca els diplomes en la dicotomia entre pertinença i identitat, ja que per una banda aquest tipus de suports descriuen les nostres qualificacions i per l’altra ens inclouen en la classificació social corresponent, agafant d’aquesta manera un doble sentit: especialitat i integració a una societat. Serres atribueix al sentiment de pertinença el mal del món, ja que implica ‘comparació’ entre els qui ‘formen part’ i els qui ‘queden exclosos’. D’altra banda, genera una *extraña relación entre la pertenencia y el pertenecer, entre nuestras conductas con los demás y las que tenemos con los objetos, entre el amor y el odio, entre el principio de contradicción y el de identidad* (p. 202). Es tractaria doncs de deixar d’aferrar-nos a les nostres pertinences per multiplicar-les i enriquir així la flexibilitat.

En aquest mateix sentit, per Serres confondre la identitat amb una o altra d’aquestes característiques, fa que aparegui una falta de lògica que provoca *escandalosas injusticias y miserias insoportables* (p. 199), fins arribar a situacions de racisme; o el que Heskett anomena ‘excuses per a determinats ressentiments’. Amb relació a la divisió entre identitats individuals –som persones tan fortament singulars que ni genèticament ens repetim– i col·lectives –formem part dels francesos, argelins, blancs, negres, cristians, ateus, etc.– del mateix Heskett, Serres defineix el racisme com el fet de definir, considerar o tractar algú com si la seva persona s’acabés en una de les característiques (escollida o perseguida):

El racismo se define simplemente como esta confusión entre el principio de pertenencia o de inclusión y el de identidad. De este modo, decir identidad masculina o nacional viene a ser confundir una categoría con una persona o reducir lo individual a lo colectivo: falta de lógica, constructora de un clan local, de un grupo de presión, pero humanamente y globalmente destructora. No solamente formarnos parte de un país, de una religión o de nuestro sexo. (p. 199)

Aquí és on Serres es pregunta:

– Qui ser?

I ell mateix respon:

– *La intersección, fluctuante en función de la duración, de esta variedad, numerosa y muy singular, de géneros diferentes* (p. 200).

Amb aquesta afirmació, l’autor considera, coincidint amb Julier i Heskett, que formem part de diferents i diversos subconjunts, que depenen dels viatges, contactes, feines, aprenentatges, experiències (professionals, lúdiques, artístiques, humanes...) que visquem. És a dir, que l’augment de números de grups a què pertanyem depenen de la pedagogia, o dit d’una altra manera, de l’adquisició de competències noves.

I concreta la proposta amb la creació de:

• **Circuits per perfils singulars inimitables:**

¿No es evidente que sería bueno, justo, razonable y salutar separar individuo y categoría, pertenencia y singularidad, pericia y jerarquía, y para hacerlo, substituir los diplomas, pobres mapas de identidad, que condenan a la miseria, lógica o descriptiva, y al desprecio jerárquico, por perfiles más ricos y variables en el tiempo, es decir, incomparables? (...) ¿y si reuniéramos en un circuito este perfil móvil y flotante? Se acercaría a la identidad, en lugar de fijarnos en algunas características. (p. 201)

• **Passaports per a la saviesa i la felicitat:**

Una felicidad positiva vendría de acumular, en sí y para sí, múltiples capacidades, de aprender, de conocer, de especializarse, de comunicar incluso, (...) sin tener que pasar por la pasión de la envidia o de la competencia hirientes, sin exclusión. (...) Una cartografía instantánea, compleja, variada, una película continua de nuestras aptitudes, variables, no se parecerían con seguridad a ninguna otra, ya que seguirían o describirían un perfil evolutivo de nuestra identidad singular o individual, desde el punto de vista pedagógico únicamente y sin pretender agotarlo, pero, sobre todo, establecerían una diferencia clara con los colectivos correspondientes a cada nivel de habilidad, cuyo poder contribuirían a borrar. Un microchip de este tipo, fácil de realizar, repararía el error lógico y la injusticia de que hablamos y además muchas desgracias humanas. ¿Quién nos impide crearlo, no sólo para las personas, sino también para cualquier grupo asociado? (p. 202)

El recorregut per les idees d’aquests tres autors permet veure diferents definicions de disseny d’identitats en què es mostra que, ja siguin individuals o col·lectives, des d’un punt de vista restrictiu o expansiu, tenen alguns elements determinants comuns com el capital cultural, els espais de creuament i hibridació, o el paper de la tecnologia i la comunicació. I també alguns punts de fricció com la manca de coherència, d’equilibri o d’integritat, que cal tenir en compte per no arribar a situacions de conflicte (Heskett, 2003; Julier, 2010; Kincheloe, 2008) o en canvi, treballar des de l’acceptació de l’existència d’aquestes diferències i les seves conseqüències, comptant amb eines com la confiança o el compromís (Ellsworth, 1989; Rodrigo, 2011; Atkinson, 2011).

Un cop situades, aquestes aproximacions permeten ser problematitzades des de diferents punts. Jo ho faig però, igual que faré en el cas de les dues altres narracions –col·lectivitat i fet pedagògic–, des del potencial que tenen cada una d'elles, en la consciència / dissidència social real¹²⁰ i en la generació de transformacions. Essent així, situo el 'disseny d'identitat corporativa' de Heskett a un dels extrems, amb poc interès per la transformació social. La creació de 'circuitos per perfils singulars inimitables' de Serres el situo a l'altre extrem, amb un alt valor per l'assoliment, des de la dissidència, d'ambdós aspectes. I finalment, el *branding places* de Julier el situo en un estadi intermedi, ja que quan se centra en l'objecte arquitectònic (ciutats dures) s'acosta al posicionament de Heskett, però quan desplaça l'èmfasi de l'objecte material als esdeveniments que ocorren a les ciutats (ciutats toves) s'aproxima a les idees de Serres, tot i quedar-se en un estadi previ. Fer aquesta ordenació, em permet justificar, en un primer moment, que el meu interès recaigui en la visió més expandida de Julier, i sobretot en Serres.

En aquest punt, la pregunta que em faig és:

Com es configura, i quin paper juga el disseny d'identitats en aquelles pràctiques que, sobretot, pretenen generar aprenentatge real i, per tant, provocar alteracions / moviment / transformacions als qui en formen part i a la societat?

Elaboro una aproximació a la resposta a partir dels aspectes que em resulten rellevants de l'exploració del terme que acabo de fer, la meua experiència professional en pràctiques tradicionals de disseny i l'experiència que m'han aportat les iniciatives viscudes. Abans, però, faig un aclariment de procés que servirà també per les altres dues narracions:

Com he dit al començament, he generat un total de 27 anclatges entre aquests discursos i els dos projectes duts a terme. El desenvolupament de cada un d'aquests 27 punts, el faig al final de cada discurs, per no interrompre la lectura i facilitar la comprensió global. D'aquesta manera, el lector també pot escollir si vol nodrir el discurs central (en color negre) amb les experiències que m'han aportat els projectes, o no. Assenyalo cada punt d'anclatge amb un número; i assigno un color a cada projecte: Projecte Dovella, color magenta; Projecte Adaw, color cian¹²¹.

Ara sí, la resposta.

120 En aquest cas utilitzo el terme 'real', fent referència a la idea d'aprenentatge real de Dennis Atkinson. Entenc doncs per 'consciència social real' el fet d'activar el disseny d'una identitat, allunyant-se d'interessos econòmics o de poder, per centrar-se en l'interès social i cultural.

121 Per tal de facilitar la lectura a persones amb algun tipus d'alteració visual, aclarir que: en cas que el punt d'anclatge tingui aportacions dels dos projectes, en primer lloc sempre situo el Projecte Dovella. En cas de només haver-hi aportació d'un dels dos projectes, especifico de quin dels dos es tracta.

(1)(1) En pràctiques en què sobretot es pretén generar aprenentatge real i per tant provocar alteracions / moviment / transformacions als qui en formen part i a la societat, les identitats són el resultat de la recerca per entendre allò que són i representen individus i col·lectius. En algunes ocasions, però, tot i ser una recerca sobre la identitat col·lectiva d'un grup en concret, el procés comporta, a més a més, reflexions identitàries individuals, ja que les persones són ens fortament singulars però alhora formen part de diversos col·lectius. D'altra banda aquesta recerca identitària pot ser la motivació principal de la pràctica o simplement ser-ne una de les conseqüències, situant-se en un segon pla, però amb efectes igualment importants.

(2)(2) Qui participa del disseny. Els encarregats de dur a terme el procés són: o un individu mateix, a partir de la reflexió i el treball personal; o professionals del disseny i altres professionals provinents de camps com per exemple el de les ciències socials. En la següent narració, la que tracta sobre la col·lectivitat¹²², aprofundeixo en aquest aspecte, a través de les nocions d'usuari i 'practicant' d'Isabelle Stengers; i de les de 'dissenyador expert' i 'difús' d'Ezio Manzini. Tradicionalment, el disseny d'identitats ha estat una tasca desenvolupada per professionals del disseny, del màrqueting i en el cas de les ciutats per arquitectes, urbanistes, demògrafs i estadistes.

(3)(3) Objectius. Assumeixo com a objectius per a accionar un procés de disseny d'identitats, tan si ocupen un primer o segon pla, les següents motivacions inicials provinents de la concepció de Serres. Tal vegada, però, enlloc de projectes de disseny d'identitats, hauria de parlar de processos per conèixer i ser conscients de les possibilitats que tenim de dissenyar les nostres identitats, més enllà de les que ens venen proposades, que com diu Serres són pobres, miserables, restringides, irrealistes, i provoquen confusió i injustícies.

1. Entendre qui s'és.
2. Poder-se definir a partir d'aptituds variables, més enllà de la voluntat d'adscripció, i potenciar les singularitats dins d'un circuit col·lectiu.
3. Trencar les desigualtats que comporten les comparacions.
4. Compartir el sabers, i poder així compartir i intercanviar.
5. Aconseguir una felicitat positiva a través de l'acumulació de capacitats com la d'aprendre, especialitzar-se o comunicar, sense haver de passar per l'enveja fruit de la competència.
6. Crear circuits identitàris que permetin cartografiar un nou món, sense les fronteres que el món actual vol imposar, però que la irrupció de la tecnologia i les noves formes de comunicació ignoren o senzillament ja no reconeixen.

122 Vid infra pàgina 266.

D'altra banda, tradicionalment, les motivacions per a engegar un projecte de disseny d'identitat són:

1. Recercar sobre allò que són i representen les corporacions / ciutats.
2. Anticipar-se al que els altres perceben sobre la identitat de corporacions / ciutats.
3. Desenvolupar d'una certa sensibilitat vers les organitzacions / ciutats.
4. Aconseguir integritat entre la imatge projectada i la identitat percebuda.
5. Crear una imatge i significats peculiars de les corporacions / ciutats.
6. Fer públic el resultat.

(4)(4) Estratègies. Les estratègies per a dur a terme aquests processos de disseny, consciència, creació, construcció, visibilització de les identitats, poden ser diverses i variades, igual que les accions en què es concreten. És a dir, que realment acaben essent fruit de la conjuntura establerta, per exemple, entre les circumstàncies concretes del context i els participants. De totes maneres haurien d'estar basades en:

1. Crear noves maneres de mirar i entendre els individus i els grups.
2. Trencar el principi lògic, basat en la materialitat, que estableix que no es pot tenir i compartir a la vegada, ni ser a dos llocs alhora.
3. Observar els artefactes de manera més rica, més enllà de les seves formes i funcions superficials. Per exemple, a quines experiències estan connectats, o de quines són expressió.
4. Posar l'èmfasi en les relacions i esdeveniments que ocorren dins dels grups, rituals o accions quotidianes.
5. Acceptar que els elements definitoris d'una identitat són molts, diferents i fluctuants.
6. Compartir i intercanviar sabers i informacions, sense comparacions.

Tradicionalment, les estratègies s'han vertebrat a través dels objectes i els seus entorns, buscant la coherència entre les diferents manifestacions visuals derivades de les activitats de les empreses, tals com edificis, productes industrials, de consum, publicitat, o indumentària. Així, l'èmfasi està en el consum visual i la base s'estableix a partir de dicotomies i límits que segreguen i comparen.

Implicacions. Cal entendre que treballar les identitats des d'aquest posicionament i amb aquestes finalitats implica acceptar que els individus formen part de diferents i diversos subconjunts a la vegada, dels quals van entrant i sortint,

depenent del moment. Aquests subconjunts depenen per exemple dels viatges, contactes, feines, aprenentatges, experiències (professionals, lúdiques, artístiques, humanes...) que es visquin. És a dir, que l'augment de números de grups als que pertanyen les persones depenen de l'adquisició de competències noves, o dit d'una altra manera, de la pedagogia. Tradicionalment, hi ha la necessitat de comptar amb una estratègia general, important per crear un sentit en el reconeixement distintiu i generar confiança entre els possibles compradors.

(5)(5) Transformacions / moviments. El fet d'engegar un projecte d'identitat corporativa, fa que l'individu o el grup en qüestió s'hagi de plantejar qui és/són, acabant per provocar moviments o transformacions en l'essència de la persona o la comunitat i la manera de viure les experiències. En conseqüència, pot provocar alteracions també en el posicionament, els estatus econòmics i/o culturals d'aquests amb relació als seus contextos més immediats, a la societat en general, i al món. Tradicionalment, hi ha un aspecte rellevant i que marca diferència amb els processos que estic plantejant, i és que sempre hi ha l'objectiu final de comunicar la identitat resultant, però cal pensar també 'què es vol explicar'. D'altra banda el fet de fer pública la identitat implica la possibilitat que existeixi una situació d'incongruència per falta d'integritat entre la imatge que es projecta i la identitat que es percep.

Després de tot aquest recorregut que construeixo partint del disseny d'identitats (corporatives) més tradicional, dut a terme bàsicament per dissenyadors; passant pel disseny d'identitats individuals (estètiques) induïdes per les forces dels mercats; o les identitats urbanes inicialment vertebrades per l'arquitectura però que des d'una visió més àmplia incorporen noves visions de caire social i polític; arribo a la idea de Richard Serra, de les identitats com a cartografies instantànies, complexes, variades. Pel·lícules que mostren de manera continuada les nostres aptituds. Cartografies que mostren el perfil evolutiu de les nostres identitats, singulars o individuals.

El que sembla ser determinant per assolir transformacions identitàries en els termes que defenso en aquesta tesi, però, és des d'on s'enfronta el procés de disseny. És aquí on assumeixo la proposta de Serres de separar individu i categoria; pertinença i singularitat; nivell d'experiència i jerarquia, per assolir perfils rics, variables i incomparables a mode de circuits de perfils singulars inimitables. D'aquesta manera, diu, és possible acostar-se a identitats més riques, variables, mòbils i flotants, i per tant sense fixar-ne característiques, incomparables.

(01)

En pràctiques en què sobretot es pretén generar aprenentatge real i, per tant, provocar alteracions / moviment / transformacions als qui en formen part i a la societat, les identitats són el resultat de la recerca per entendre allò que són i representen individus i col·lectius. En algunes ocasions, però, tot i ser una recerca sobre la identitat col·lectiva d'un grup en concret, el procés comporta, a més a més, reflexions identitàries individuals, ja que les persones són ens fortament singulars però que alhora formen part de diversos col·lectius. D'altra banda, aquesta recerca identitària pot ser la motivació principal de la pràctica o simplement ser-ne una de les conseqüències, i situar-se en un segon pla, però amb efectes igualment importants.

Dovella, és una escola que es caracteritza, entre d'altres, per tenir una actitud exploradora i crítica que la fa estar en una recerca contínua sobre la seva identitat i allò que representa. S'aprofiten, per exemple, les reunions d'aula de família, les trobades amb famílies noves o altres situacions quotidianes per anar recollint el que anomenen 'les essències de l'escola'. Per l'equip gestor dels anys que va durar el projecte (del 2015 al 2017), aquesta era una de les estratègies per generar canvis profunds i avançar com a comunitat d'aprenentatge:

Mestra 1: Com a equip, la idea de repensar-nos en un moment donat, la tenim bastant instal·lada.

Mestra 2: tot i que en l'equip de mestres hi ha diferències [de posicionaments] i la mobilitat és alta [substitucions o interinatges propis del sistema públic] generalment ens col·loquem en la voluntat de transgredir la idea de comoditat, i assumir reptes, perquè, sinó, no modificaries mai absolutament res. (...) Ens descol·loquem, no ens acomodem, ens qüestionem, ens readaptem amb la voluntat de repensar-nos. Ara, però, necessitem tenir un espai de revisió d'aquelles coses que continuem tenint com a marc de referència, perquè ens estant servint. (...) Ara no és que estiguem en un moment de revisió total, però sí que l'anem fent... moment de veure on som... de recopilació, de recordar, de reconeixament de la feina, de recopilació, de construir una narrativa... (Diari de camp, 20/10/2015)

L'altra estratègia que s'utilitza per a generar canvis, és l'assumpció explícita del sentiment d'incomoditat. Aquesta incomoditat permetia a les mestres sortir de la seva zona de confort i tot i que a vegades els col·loca en situacions que no saben com sortir-ne, afirmen aconseguir, en general, bons resultats. Una manera que tenen de sortir-se'n és a través de demanar ajuda professional, externa.

Mestra 2: un exemple del fet de no acomodar-nos ens els processos que ja dominem, és la voluntat de reformular a què dediquem els espais a les aules, més enllà del pati. No des d'una perspectiva del mobiliari sinó a pensar en què

volem que passi en aquests espais, també simbòlicament. Aquests processos ens fan autoavaluar, i per tant ens recol·loquen i ens redefeixen com a equip i com a persona.

Mestra 1: volem explicar-nos sense posar el *play*, sinó de manera conscient i pensant. Posar-nos en situacions que ens obliguin a sortir de la zona de confort. Arribar a pensaments més llunyans que el discurs que ja tens creat. Provocar situacions que ens obliguin a sortir-nos del discurs establert i arribar a explicar-nos des de més lluny. (Diari de camp, 20/10/2015)

A més a més hi ha una clara voluntat d'explicar-se, de cara endins i de cara enfora, fet al qual dediquen, des de sempre, molts esforços. Per fer-ho van generant material que els ajuda, diuen, a descriure's i definir-se. Recorren a tot aquest material, compartit i en constant ampliació, per usar-lo i reusar-lo, de manera que tots els membres del centre se'n retroalimenten, alhora que l'exporten més enllà de l'escola. Generen forces narratives diuen, generalment en format presentació tipus *Power Point*. La naturalesa dels materials és diversa, fet que, a nivell narratiu, els converteix en un fons interessant, per les possibilitats de creuament que genera:

Mestra 2: quan ens hem hagut d'explicar a fora, en jornades, o a ponències a la universitat, hem confegit material per mostrar-nos, i l'hem compartit (...). Tenim com un fons documental d'imatges que usem com a metàfores i imatges de les activitats de l'escola; i també de textos d'autors referents, i fragments de converses que ocorren a les classes, treballs dels nanos, i reflexions sobre els processos d'aprenentatge. El fons l'anem construint entre tots. Fer aquell recull ens fa fer-nos preguntes del tipus: amb què em quedo d'aquesta conversa? quina imatge em suscita la conversa? (Diari de camp, 20/10/2015)

La identitat és, doncs, quelcom important per la comunitat de Dovella, i així s'explicita en els materials promocionals del centre:

- Pensem que educar és tenir temps per ser reconeguts i reconèixer els altres.
- Som una escola compromesa amb les persones (identitat, cultura...), amb la societat i amb el món
- Reformulem el Projecte pedagògic del centre incorporant a tots els moments d'aula, els eixos bàsics i fonamentals del Treball per projectes: acolliment d'identitats, construcció compartida del coneixement, integració de les àrees del saber en la resolució de reptes complexos,...

- L'escola dialoga amb les biografies personals, amb les identitats diverses (...) construint històries de vides compartides.
- Dialogar amb les diverses concepcions que tenen els infants sobre ells mateixos i el món que els envolta, suposa tenir-les en compte per ajudar-los a aprendre en la complexitat i comprendre els camins que cadascú construeix.

Així, la necessitat burocràtica d'actualitzar el PEC, que com he dit és un document que inclou els trets d'identitat del centre –a banda dels principis pedagògics, els principis organitzatius i el projecte lingüístic¹²³ –, era una nova oportunitat per seguir en aquesta recerca identitària comunitària, segurament la més directa de què disposaven.

Anna: Es pregunten com s'entenen a ells mateixos; com els entenen els altres; i com entenen ells als altres. Parteixen de la memòria històrica del centre, que no només no volen perdre sinó que posen sempre en valor, però amb la mirada direccionada cap endavant. Ens han explicat que la seva intenció és finalitzar el curs que ve [2015-2016] amb el que per ells són els pilars conceptuals del PEC, definits, tals com l'autonomia, l'acolliment, la identitat, o el currículum obert. (Diari de camp, 8/7/2015)

Anna: Tot i que diuen que els eixos fonamentals de l'escola ja els tenen, volen anar esbrinant la idea que es té de l'escola, des de l'escola, per veure si coincideixen, si n'apareixen d'altres. Volen buscar per avançar. (Diari de camp, 20/10/2015)

Mestra 2: Volem saber quines idees es van desprendre de l'escola, des de la mateixa gent de l'escola; com entenem l'escola, de com treballem el dia a dia amb els infants... (Diari de camp, 20/10/2015)

Mestra 1: volem saber coses sobre l'acollida d'identitats; la importància del diàleg compartit i la comunicació; el currículum integrador –no separat ni fragmentat–; de l'obertura al món; del compromís amb les persones i amb el món; de la idea d'avaluació que tenim; de l'autoria dels nens en el seu procés d'aprenentatge, etc. Coses que el PEC, actualment no recull però que les anem treballant i van

apareixent a totes les reunions de famílies i sempre que ens hem d'explicar. (Diari de camp, 20/10/2015)

Adaw, va ser un projecte motivat principalment per a explorar el potencial del constructe disseny-pedagogia. Exploració que evidentment estava en sintonia amb la meua recerca de tesi. En aquest cas, les capacitats del pensament en disseny que es volien posar en joc van ser decidides per les estudiants. La creació d'identitat, tot i que va ser una, no va ser l'única.

Estudiant 1: decidim posicionar-nos com a dissenyadores respecte a algunes capacitats i coneixements concrets que creiem que el Disseny pot aportar a aquestes persones, en la situació que estan vivint, en aquest moment [menors migrants no acompanyats de la fundació Adsis], entre d'altres, el de la creació d'una identitat a través del disseny. (Material de classe)

Estudiant 2: Prendre decisions conscients, treballar el concepte d'identitat, i experimentar a través de la creativitat, van ser les competències principals del disseny que, extretes de *Designerly ways of Knowing*, de Nigel Cross, i *Design as a Discipline*, de Bruce Archer, encaixaven amb les necessitats del grup de prelaboral de Adsis. (Material de classe)

Estudiant 3: *Las competencias que vimos que los jóvenes de prelaboral carecían son: trabajar la toma de decisiones, idear y ejercitar la creatividad, conocer nuevos campos de trabajo y tomar conciencia de su identidad.* (Material de classe)

En aquest cas, a diferència del què passava a Dovella, que era una comunitat amb una llarga trajectòria, el grup de menors i educadors feia poc que estava format com a tal quan es va començar el projecte –entre un mes i mig i dos, màxim– i amb una data fixada per a la seva dissolució, ja que són grups que duren el que dura el curs de formació prelaboral que cursen a la Fundació Adsis, entre tres i sis mesos. Aquest fet, i la manera com es va plantejar el treball identitàri –a través de l'ús expandit de l'objecte, a la manera del *Branding places* de Guy Julier– van fer que, sobretot les reflexions identitàries fossin a nivell individual.

Educadors d'Adsis: Al llarg del procés de disseny i creació de les làmpades, des de l'equip educatiu hem pogut observar que els joves han treballat a partir de patrons i estructures que reflecteixen clarament les seves situacions personals i el seu recorregut vital (...) D'altra banda, hem constatat que les habilitats pel treball manual així com les capacitats creatives, han sigut molt diverses, i ens han ajudat a treba-

123 La recerca dels trets identitàris de la comunitat Dovella va ser el punt del PEC en què ens vam centrar, tot i que l'equip gestor, encarregat de dur a terme l'actualització final, estava també pendent dels altres aspectes del PEC.

llar amb els joves la constància i l'interès per la feina ben feta, entendre les diferents maneres de treballar en funció del país d'origen (i la zona concreta del país), així com un treball d'autoconeixement a partir de l'anàlisi del treball realitzat al llarg de tot el procés. (Material projecte)

En aquesta mateixa línia, vull remarcar que jo mateixa he experimentat una evolució en allò que sóc i represento professionalment, al marge dels temes identitaris col·lectius que poguessin estar passant en els projectes. Puc dir, doncs, que m'he redissenyat, reconstruït, reconfigurat i evolucionat cap a una major singularitat inimitable, més rica i variable, mòbil i flotant, com defensa Richard Serres. L'autoqüestionament va ser constant, com evidencien aquestes dues reflexions meves dins del Projecte Dovella, amb un any de diferència entre elles:

Anna: estic acabant d'ultimar la sessió 1 de la fase de disseny per demà, i m'adono que enfronto tota l'experiència, des de la fase 1 com a dissenyadora. Al començament purament amb una visió professional comercial, i a mesura que va avançant el procés em vaig col·locant en la posició de dissenyadora gràfica, professional sí, però que fa la tasca d'acompanyar els altres en els processos de disseny, ja no amb finalitats comercials sinó de maduració personal, d'empoderament, de creixement, de comunicació social... (Diari de camp, 16/01/2016)

Anna: demà començarem amb la sessió 3, la de disseny dels cartells. Estic endreçant i analitzant els materials que estem fent, concretament del procés de 4t-5è i veig que a poc a poc, des del començament, el meu procés i el seu es van barrejant, encara que cadascun segueixi tenint-ne un de propi. Jo endreço i analitzo, per una banda pensant com a dissenyadora i per altra, pensant com a investigadora. Em pregunto si van desapareixent els límits... Està essent un procés de disseny i d'investigació per tothom? (Diari de camp, 30/01/2017)

Formar part del Projecte Dovella em va descol·locar de la meua trajectòria de professional del disseny més restrictiva, i em va posar en situacions en què dubtava de què feia però que alhora, estranyament, me'n sentia capaç. Això em feia pensar que feia de dissenyadora, però d'una altra manera, amb uns altres paràmetres, tal vegada menys pobres i delimitants.

El Projecte Adaw, per altra banda, em va permetre posar en aquesta situació les estudiants en disseny, fins llavors, globalment formades per a la pràctica tradicional del disseny. El meu autoqüestionament seguia, però a través de la reflexió que em provocava veure-les actuar, a elles. En el seu cas, la identitat (individual)

professional estava en formació i la incorporació de noves categories no va ser tant perturbadora com ho va ser per a mi, ja que eren conscients que experimentar nous vessants professionals del disseny era un dels objectius del projecte, alhora que disposaven de la meua experiència i del meu acompanyament. Així, elles, al contrari que jo al començament del meu desplaçament identitari, ja s'entien també des de la mediació, la dinamització, el guiatge i l'acompanyament, i incorporaven conscientment dinàmiques d'atenció a les necessitats, a l'afecte, a la improvisació, l'adaptació, l'aportació de motivació, o la presa de decisions. En aquest sentit cal remarcar que el seu perfil majoritàriament marcat per l'educació en el lleure (fet que reconeixien els havia influenciat a decidir viure l'experiència que els oferia l'assignatura, amb relació a la pedagogia i la transformació social), les va fer oblidar en alguns moments la seva expertesa en disseny, autodescrivint la seva tasca dins del projecte com el de 'dinamitzadores'.

Estudiants de disseny: Fins ara hem estat treballant la part més tradicional del disseny i sobretot encarats a la visualització final i al resultat sense tenir en compte, molts cops, l'evolució que aquest havia patit. Tot just ara hem començat a explorar el disseny més enllà d'aquest vessant per passar a pensar-lo com a metodologia i agent transformador inscrit dins el cercle de la col·laboració i el procés col·lectiu amb altres agents (...) Tenim en compte a més, que nosaltres deixem de ser les persones que tenen el coneixement total [en disseny] per passar a establir una relació on cadascú aporta la seva part de saber i on tots aprenem recíprocament d'allò que l'altra part té per mostrar-nos. (Material de classe, 26/11/2018)

Eren conscients que la seva identificació dins del projecte navegaria entre aquestes posicions:

Estudiant 1: entenem que la dissenyadora es converteix en l'element mediador entre l'usuari i el conflicte, gairebé com si fos una traductora de llenguatges i una intèrpret. (...) Així doncs, el paper de la dissenyadora és el de fer que la mateixa usuària sigui capaç de limitar els seus propis problemes, redefinir-los i poder treure conclusions de l'anàlisi d'aquests que la portin a trobar la solució més adient (...). És imprescindible que la dissenyadora faci tot el possible per tal que la usuària pugui arribar a aquestes conclusions per si mateixa i que només compleixi la figura d'acompanyant en aquest procés i doni les eines necessàries sense acaparar i guiar excessivament per tal que cadascuna pugui seguir el seu ritme i camí natural (...). La persona dissenyadora, que fa el paper de formadora i facilitadora, per a transmetre una manera de fer que serà adquirida de manera gairebé inconscient. (Material de classe)

Els desplaçaments individuals, o els dubtes entorn d'aquests desplaçaments, doncs, al marge dels col·lectius, també van tenir lloc:

Estudiant 3: *Como estudiante de diseño, poder preparar, diseñar y vivir esta actividad me abre una nueva visión del diseño en la que sí es posible sentirse satisfecho del trabajo hecho. Es muy gratificante ver que aquello que has planeado durante tanto tiempo una vez llevado a cabo sale como esperabas o aún mejor. No es para nada lo mismo que estar diseñando una página web y al cabo de unos meses ver las visitas que ha tenido, para mi ha sido hasta ahora la vez que más útil me he sentido como diseñadora formando parte de un colectivo que deseaba lo mismo que yo: generar, dar y recibir conocimiento con una intención social.* (Material de classe)

Estudiant 1: Ara que encaro la meua vida professional com a dissenyadora cada cop estic més segura que no vull passar els anys en un estudi fent projectes darrere un ordinador, i no sé si el futur de fer pedagogia basada en el model d'anàlisi del disseny és el que vull arribar a tenir tampoc però com a mínim s'acosta més al que sóc jo, a la meua identitat individual, perquè al final el disseny tradicional no acaba de ser un luxe, i una cosa que ha d'arribar a canviar el món no ho pot fer si només s'encara a una part petita de la població. Hauríem d'aprofitar que l'accés als estudis oficials de disseny és un privilegi que molt pocs es poden permetre per aquells que sí que hi hem pogut arribar difonguem tot allò que sabem i hem après. (Material de classe)

(02)

Qui participa del disseny. Els encarregats de dur a terme el procés són: o un individu mateix, a partir de la reflexió i el treball personal; o professionals del disseny i altres professionals provinents de camps per exemple de les ciències socials.

Tant a Dovella com a Adaw es van crear equips de treball diversos i complexos.

A l'escola Dovella el tema identitari era l'objectiu principal i col·lectiu. L'objectiu de la comissió pedagògica, la impulsora del projecte i sobre la qual requeia la darrera responsabilitat, era que tots els sectors que formen part de la vida de l'escola participessin de la reflexió i configuració de la identitat, cadascú al nivell que li pertoqués segons les seves capacitats i possibilitats. En van quedar fora, però, almenys aquesta vegada –per impossibilitat de calendari i per sobresaturació de projectes transversals del centre– el personal de servei i administració (monitors/ es de menjador, personal de neteja, consergeria, etc); i els col·lectius externs que

havien estat treballant amb l'escola en altres projectes transversals, amb característiques semblants al de l'actualització del PEC, i que per tant havien format part de la comunitat Dovella durant força temps. La participació de les famílies, tot i existir en dues de les accions que es van dur a terme, va ser menys intensa i determinant del que havíem desitjat.

D'aquesta manera la identitat resultant va ser configurada per una professional del disseny –jo, que em vaig integrar en la comunitat formant part de la comissió pedagògica quan es treballava en aquest projecte–, per professionals de l'educació i per infants. En aquest cas, al contrari del que seria un procés de disseny d'identitat tradicional, el professional del disseny no va tenir un paper protagonista.

En la dimensió identitària del Projecte Adaw, en canvi, l'expertesa en disseny hi va tenir més pes, tot i que va ser igualment un procés compartit entre: les educadores del museu –expertes en educació en espais no-formals; els joves menors –cadascú amb les seves particulars experteses i coneixements ajudats pels seus educadors; les estudiants d'Eina; i jo mateixa. La tendència a no separar-nos radicalment dels processos tradicionals del disseny va ser un dels motius que ens va fer recórrer a l'ús de l'objecte com a vehicle de la identitat, tot i que expandit; i en concret, que l'objecte fos un element lumínic, paradigmàtic del disseny industrial de caràcter més comercial. Val a dir, però, que quan vam proposar als educadors d'Adaw de fer un projecte junts, ells ja tenien engegat el curs d'electricitat amb la voluntat de vertebrar-lo entorn de la construcció d'una làmpada. I a nosaltres ens va semblar bé no engegar cap procés nou, sinó sumar-nos a aquest que ja existia, de manera que no creàvem cap necessitat nova, sinó que ens sumàvem a les existents, conegudes pels educadors, i en tot cas hi afegíem noves capes de reflexió i acció.

(03)

Objectius. Processos per conèixer i ser conscients de les possibilitats que tenim de dissenyar les nostres identitats més enllà de les que ens venen proposades.

Els objectius enumerats en el discurs central¹²⁴ són un bon resum –acadèmic i abstracte– dels que ens vam plantejar inicialment en els projectes, i fins i tot d'allò que en va acabar sortint, sobretot en el cas del Projecte Dovella. Són objectius, doncs, que ressonen en ambdues pràctiques dutes a terme.

És a dir, **tothom volia entendre qui era. La voluntat d'adscripció no era present en les reflexions identitàries ni al Projecte Dovella ni al Projecte**

Adaw, sinó més aviat al contrari: la voluntat era la de potenciar la seva singularitat, individual o col·lectiva.

En el Projecte Dovella, el circuit col·lectiu era el de la resta d'escoles públiques de Catalunya. En el Projecte Adaw realment no existia, almenys de manera directa i identificable. Quant al fet d'enfrontar-se a les comparacions, podria haver estat present sobretot en el cas de l'escola Dovella, per exemple si l'escola hagués volgut posar-se en aquest tipus de relació amb els altres centres educatius; però crec poder afirmar que no va existir, ja que la manera de fer de la comunitat de la Dovella respon a la ruptura de les desigualtats a partir de l'intercanvi de sabers. Optar per aquesta felicitat positiva, compartida a través de l'acumulació de capacitats i l'eliminació de fronteres hagués sigut un objectiu subscrit per ambdós projectes, però que vist *a posteriori*, el que es va aconseguir amb el temps i els recursos de què disposàvem caldria seguir-ho treballant a més llarg termini.

Dels objectius marcats inicialment per la comissió pedagògica de l'escola Dovella, aquells que feien referència directe a la identitat eren:

- Definir el model d'institució escola que es vol.
- Crear un relat de la vida de l'escola: acollida d'identitats; importància del diàleg compartit i la comunicació; currículum integrador, ni separat ni fragmentat, construït amb els nens; escola oberta al món; compromís amb les persones i amb el món; autoria dels nens en el seu procés d'aprenentatge; idees d'avaluació.
- Tenir en compte els orígens del Centre i a la vegada centrar l'atenció a fer-ne avançar la seva cultura particular.
- Tenir en compte l'imaginari ja existent de l'escola.

Per plantejar-los vam partir de quatre qüestions clau: a qui s'adreça el PEC? qui ha de participar en la seva elaboració? com ha de ser el procés per generar el coneixement necessari? com s'ha de formalitzar?

Mestra 1: Normalment el PEC es dirigeix als adults que estem a l'equip docent o a inspecció o allà on t'ho demanen però de cara als altres membres de la comunitat com les criatures... com els hi traspases una mica el PEC? És important perquè en definitiva és el seu PEC. Què hi poden dir? Com ho llegeixen tot allò. Per tant ells segurament han de contribuir en l'elaboració tot això però sempre et fa sortir de la zona de confort i et quedas a vegades com 'aiaiaiaia' a veure què.

Mestra 2: Buscar un format que transgredeixi el com s'han presentat els projectes educatius de centre fins ara, que eren *mamotretos* de fulls i fulls i fulls que costaven molt d'elaborar i que després no consultava ningú i per tant no servien

per res. Nosaltres, la filosofia que tenim és que el resultat que generem sigui quelcom viu, que reflecteixi allò que està passant i els reptes que tenim. (Diari de camp, 20/10/2015)

En el Projecte Adaw, els objectius inicials referents al treball identitari, van ser:

1. Treballar a partir de la identificació, individual, amb objectes de l'exposició del Museu del Disseny (tant a partir d'aspectes formals, com expandits).
2. Introduir aspectes identitaris, individuals, en la creació de l'element lumínic.

El projecte, a banda, tenia altres objectius com: activar el constructe disseny-pedagogia; treballar la presa conscient de decisions; experimentar a través de la creativitat; reconèixer el treball propi; sortir de la zona de confort; entendre què representa un museu del disseny, establir relacions útils per a la col·laboració; estar en contacte amb altres realitats socials i culturals; vetllar per benestar del grup.

(04)

Estratègies. Les estratègies per a dur a terme aquests processos de disseny, consciència, creació, construcció, visibilització de les identitats, poden ser diverses i variades, igual que les accions en què es concreten. És a dir, que realment acaben essent fruit de la conjuntura establerta, per exemple, entre les circumstàncies concretes del context i els participants.

Igual que en el cas dels objectius, la base estratègica que estableixo en el discurs central, si bé no coincideix exactament amb la que va motivar els projectes, sí que ressona en ambdós casos amb certa coherència.

En el Projecte Dovella, la conjuntura del moment dibuixava un procés de construcció d'identitat comunitària que era sempre present a les agendes dels qui tenien la responsabilitat de gestionar la comunitat, i per tant era un procés obert, amb la voluntat de donar-li una empenta per deixar-lo encarat cap a un posicionament més viu i col·laboratiu. En el moment d'activar el projecte l'escola, a través de l'equip gestor, es trobava en un punt de recopilació, de recordar, de veure on eren; però també de creació, de producció, de reavaluació, d'innovació i de transformació. Volien buscar i consensuar els conceptes clau que els definien, però des de la positivitat, ja que volien establir una definició de l'escola, no una crítica (Mestra 2).

Mestra I: tenim moltes coses escrites i ja consensuades [amb relació a la identitat de l'escola], com el fet de treballar amb un currículum integrador, ser una escola oberta al món, o la importància que donem al diàleg. Ho tenim en forma de documents nostres, no teòrics, però no els tenim com endreçats amb un document comú que és el que seria el PEC. Tenim un PEC que no recordo ni de quin any es va fer, el que passa que hem fet moltes adequacions del PAC [Pla d'Autonomia de Centre] que allà ja es recullen els eixos del PEC. El PEC s'ha d'anar actualitzant però sense uns requeriments concrets. La nostra idea, però és que, ja que ens hi posem, volem fer-lo de manera col·laborativa. Per tant sembla que cal ampliar el procés als altres sectors per veure si ressaltarien alguna de les coses que professorat hem treballat, o dirien 'ostres, estan captant una idea diferent del que nosaltres sentim i vivim! (Diari de camp, 20/10/2015)

Sumats a les preguntes que motivaven els objectius, hi havia altres dubtes que rondaven el projecte i que calia tenir en compte a l'hora de pensar les estratègies a seguir. Alguns d'aquests dubtes eren de caire social, cultural i fins i tot polític: trobar l'equilibri entre la participació, la corresponsabilitat, el compromís, la implicació, el poder i l'autoria; però alhora, saber posar límits a les accions i relacions. És a dir, els preocupava com donar veu als diferents sectors de l'escola, i un cop fet, com gestionar-les. Trobar l'equilibri entre el fet públic i el fet privat, essent favorables al fet comú; i provocar transformacions en algunes dinàmiques del centre, entenent que a vegades sorgeixen reticències als canvis, com a institució i com a persona; també eren temes a debat. D'altres dubtes tenien l'origen en qüestions més formalistes, amb relació als resultats. En aquests aspectes, les mestres se sentien poc segures, i en canvi, jo, des del meu vessant més restrictiu de professional del disseny, em veia capaç de resoldre'ls sense problemes. En aquest sentit, les preguntes que sorgien eren del tipus: quin model de document és l'adequat perquè pugui quedar obert, viu, i anar-lo modificant o actualitzant? com generar-lo? com mantenir-lo? com es visibilitzar-lo? com compartir-lo? quina ha de ser la seva estructura bàsica? hauríem d'usar altres mitjans, més enllà dels textuals? visuals, audiovisuals, sonors? com relacionar-lo amb altres documents de treball del centre? a qui va adreçat? com fer-ho perquè els infants l'entenguin i s'hi puguin relacionar? cal pensar en com resoldre aquestes preguntes ens portava a pensar també en les de caire més relacional. (Diari de camp, 20/10/2015)

En aquest context, el marc estratègic general que es va fixar, va ser en base als següents imprescindibles (Diari de camp, 8/08/2015):

- Treballar a partir de l'observació de la vida d'escola. Recollir idees, referents significatius, vivències, etc., que es desprenen de l'escola des de la mateixa gent que configura l'escola.
- Treballar de manera coral. Donar veu, accessibilitat i representativitat a tots els sectors del centre, per a què tothom reconegui el resultat com a propi.

- Ús de recursos visuals tant en la fase de recerca com en la de comunicació.
- Tenir en compte les diferents autories.
- Generar resultats suficientment flexibles i oberts perquè es puguin mantenir vius amb noves aportacions.
- Generar uns resultats finals potenciïn la comunicació real del missatge.
- Els resultats, a més de ser materials per elaborar el PEC, han de poder esdevenir materials per a la reflexió d'infants, mestres, altres sectors de l'escola, o agents externs.

Amb aquesta base, i els objectius marcats, vam traçar una estratègia general, sempre de caràcter provisional, i per tant susceptible de ser canviada, sobre la qual vam anar creant diferents accions. Aquestes accions les anàvem pensant en funció del que anava passant. És a dir, amb l'estratègia i els objectius al cap, per avançar un pas, avaluàvem l'anterior. La comissió pedagògica, amb mi, actuava de connector: generàvem detonants, avaluàvem els processos i processàvem els coneixements que s'anaven produint entorn de la identitat de l'escola.

Per tal d'anar fent aflorar qui eren i què representaven com a comunitat, es van establir quatre canals d'actuació, independents però amb la voluntat d'interconnectar-los (fet que finalment va passar parcialment). La divisió es va fer seguint l'agrupació natural en els centres educatius: per sectors (infants, claustre, famílies i PAS); i s'hi van incloure els agents externs. Finalment, com he dit, PAS i agents externs en van quedar fora, i es va generar una acció que involucrava a la vegada famílies i infants.

Famílies i infants

Anna: Seguint una tradició de l'escola en què coincidint amb les vacances de nadal, totes les famílies fan algun treball col·laboratiu que després es porta a l'escola i s'exposa. Enguany des de la comissió pedagògica i previ pas pel claustre de professores, es vol proposar a les famílies que reflecteixin, a través d'algun tipus de material, en què connecta amb elles el projecte d'escola de la Dovella, i quins creuen que són els aspectes bàsics de la vida a l'escola. Que seleccionin algun referent que els sigui prioritari. Que pensin sobre l'essència de l'escola, perquè la van triar, què els agrada del que estan vivint diàriament a les reunions de famílies o entre ells. La voluntat és doncs la de començar a reflexionar sobre: com entenen l'escola Dovella? com treballen el dia a dia amb els infants? amb quins punts del projecte educatiu es veuen reflectits? què creuen destacable de l'escola? què van a fer a l'escola? (Diari de camp, 17/11/2017)

Quan dèiem “algun tipus de material” ens referíem al que col·loquialment anomenàvem ‘cartrons’, perquè físicament eren uns plafons de cartró d’uns 20 x 30 cm. sobre els quals les famílies amb els seus infants van actuar fent petites narratives visuals que parlaven de la vida a l’escola, amb recursos no sofisticats, quotidians, i amb estètica escolar.

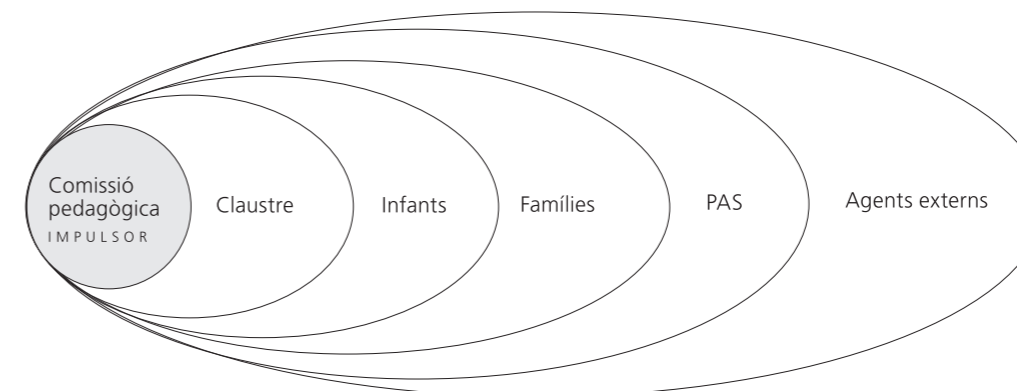
Aquell curs, a diferència dels altres, i per evitar ser superficials, l’equip gestor volia anar més enllà del mer fet expositiu dels resultats. Per tal que servís per avançar en l’elaboració identitària, calia passar d’espectadors a generadors de continguts. Per aconseguir-ho es va creure necessari pensar en un retorn sobre el material generat, que provoqués reflexions internes. En definitiva, que resultés material amb què dialogar i/o material per elaborar el PEC.



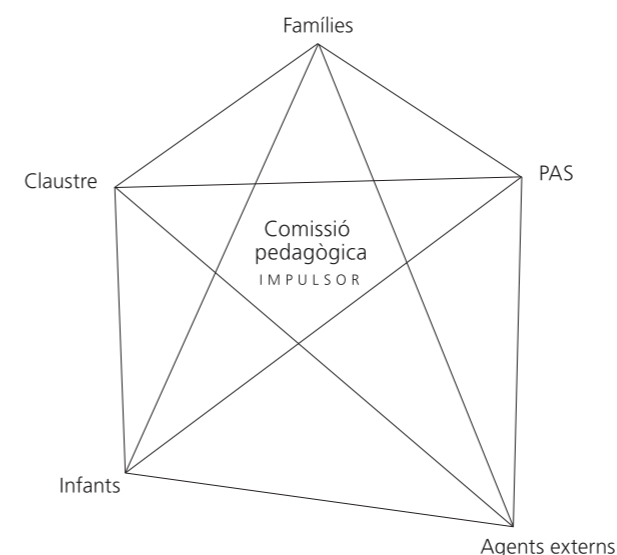
Dos exemples de les moltes petites narracions que van crear les famílies i els infants.

Mestra 3: Fins ara, exposaven els materials que es portaven, i malgrat que podien tenir el sentit que les famílies els volien donar, ningú no hi dialogava. Era una exposició de treball. Hi havia un fil que cadascú interpretava a la seva manera però no hi havia un retorn. Aquest cop hi hauria d’haver un retorn sobre què volien dir quan feien els cartrons, per saber què hi ha darrere de cada frase o imatges i pensar amb un possible retorn i diàleg. Potser s’hauria de fer una mostra i no exposar-ho tot. Se’n poden fer diferents lectures, com per exemple, què suggereix als nanos, o als mestres... tenir en compte les diferents mirades sobre el coneixement produït.

Aquesta voluntat de moviment, diàleg i anàlisi dels resultats era generalitzada, no només en relació a l’estratègia dels cartrons. És per això que en algun moment del procés vam passar d’imaginar-nos així:



A fer-ho així:



D’aquesta manera, l’estratègia no se centrava només a generar coneixement, per sectors i a través de diverses accions, entorn de la identitat col·lectiva, sinó que aquest coneixement també podia ser explorat per la resta de membres de la comunitat. En el cas dels cartrons, va ser material explorat per la comissió pedagògica, per infants de 4t i 5è amb la seves tutores i per les famílies de 5è curs amb unes portes obertes internes que fan cada any perquè els pares sàpiguen, amb més profunditat, quins projectes estan desenvolupant els seus fills/es. Totes aquestes exploracions van constituir moments pedagògics.

Infants

En el cas dels infants, com que el treball amb ells es va desenvolupar al llarg de dos cursos, vam treballar amb alumnat de 3r, 4t, 5è i 6è durant el curs 2015-2016; que al 2016-2017 va passar a ser alumnes de 4t, 5è, 6è i 1r d'ESO. Pel camí del procés, doncs, vam 'perdre' un grup, el 6è que va passar a l'ESO. El treball es va concentrar en aquests cursos, ja que es va valorar que fer-ho amb els més petits requeria d'un temps i d'uns recursos que no teníem, i que la seva veu quedava reflectida amb l'acció dels cartrons.

Es va dividir el projecte en dues fases a tot el curs: una de recerca, en què es produïen coneixements i materials entorn de la vida de l'escola; i una de formalització, que permetria sintetitzar-lo i compartir-lo. Ambdues amb un ús elevat de recursos visuals. En cada una de les fases hi va haver diverses accions, algunes de treball individual i d'altres col·laboratiu, però gairebé totes van exigir molta dedicació tant de preparació com d'execució. Vam crear doncs, dues seqüències d'acció: una per 3r (4t el curs següent); i una per 4t, 5è i 6è (5è i 6è el curs següent). Entre elles, algunes accions eren comunes i d'altres, específiques. Cada acció va comportar: una preparació, que fèiem amb la comissió pedagògica i la tutora del curs en qüestió; i un resultat. De resultats n'hi va haver d'esperats, d'inesperats, i m'agrada pensar que també n'hi va haver molts que simplement no sabrem mai que van existir.

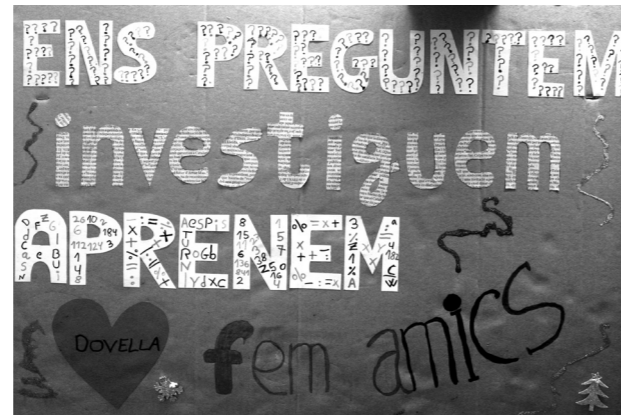
En el següent quadre faig una síntesi de seqüències-accions-grups-calendaris per tal de fixar una visió general esquemàtica del que va passar, i a continuació desenvolupo cada una de les accions.

	SEQÜÈNCIA 1	SEQÜÈNCIA 2		
Curs 2015-2016	3r	4t	5è	6è
Recerca	<p>(1A) Diàleg narratives 'cartrons' (1 sessió març de 2016)</p>	<p>(1B) Safari fotogràfic + cartografia (3 sessions / curs durant juny de 2016)</p>		
Curs 2016-2017	4t	5è	6è	(ESO)
Recerca	<p>(2) Introducció al disseny (1 sessió / curs gener 2017)</p>			
	<p>(3) Anàlisi i detecció dels conceptes derivats del diàleg amb els cartrons, que defineixen la comunitat (1 sessió / curs gener 2017)</p>			
Formalització	<p>(4) Disseny cartells (3 sessions / curs entre gener-febrer 2017)</p>			
Avaluació	<p>(5) Diàleg amb els cartells (1 sessió / curs entre abril-maig 2017)</p>			

(1A) Diàleg narratives 'cartrons'

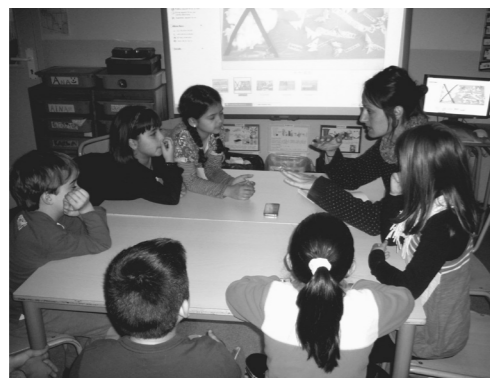
Diàleg amb les mini-narratives fetes amb les famílies.

L'estratègia que vam decidir seguir en aquesta acció amb l'alumnat de 3r, va ser una adaptació del *Photo-elicitation*, un mètode provinent de la sociologia visual i que utilitza el diàleg amb imatges per a obtenir comentaris sobre un tema en concret. La tutora de 3r va seleccionar quatre dels 'cartrons' que havia fet l'alumnat d'aquella classe amb les seves famílies. En concret, va escollir els que li van semblar que podien donar més joc en una conversa:



Ella mateixa va dividir la classe en quatre grups de 5/6 estudiants, i a cada un li vam assignar una narració, tenint en compte que l'autor/a no estigués al grup. Vaig estar conversant amb cada grup, sense la tutora, entre mitja hora i tres quarts. En tots els casos hi havia dues preguntes que vehiculaven la conversa:

Què hi veus? i Què no hi veus? –en la narració–.



Vaig grabar les converses i després les vaig transcriure i generar un document que, un cop analitzat amb la comissió pedagògica, ens va permetre decidir la següent acció.

(1B) Safari fotogràfic i cartografia

Amb l'alumnat de 4t, 5è i 6è, de nou a partir del que anavem vivint, vaig acabar elaborant i proposant a la comissió pedagògica una nova estratègia: igualment orientada a generar coneixement de l'escola des dels qui la formen, l'habiten i transformen, és a dir, en primera persona; i amb la visualitat com a eina principal. (Diari de camp, 5/04/ 2016)

La intenció era la de treballar a partir de l'observació directa i activa de la vida a l'escola: relacions (Qui hi ha?), espais (On passen les coses?), objectes (Què hi ha?), accions (Què hi passa?). En definitiva, el que pretenia era capturar –mentre s'hi viu– moments, llocs, relacions, objectes, etc., amb les imatges (fotogràfiques) com a mediadores.

Des d'aquesta voluntat, la proposta es basava en dues estratègies que creia útils per produir o fer sorgir coneixement:

1. D'observació i acció: fer un safari fotogràfic per l'escola.
2. De formalització: fer narratives visuals (cartografies, còmics, miniclips audiovisuals, seriacions, etc.).

El Safari fotogràfic possibilitava el coneixement de l'entorn a través de fer fotografies. L'eina de 'captura' seria la càmera, i la llista d'objectius a 'capturar' podia ser molt variada i oberta, segons la imaginació de cada estudiant. La qüestió era transmetre a l'alumnat la idea que, si bé en els safaris fotogràfics com a pràctica esportiva, els objectius eren la flora, la fauna, els paisatges, o l'arquitectura¹²⁵; en el seu cas...

- No calia donar-los cap mapa, ja que evidentment coneixien perfectament, l'escola, tant físicament com simbòlicament.
- Partien de l'observació de la vida a l'escola i cada un d'ells i elles havien de 'capturar' el que els semblés més rellevant, allò que connectava més amb ells i elles.
- Podien ser elements físics –objectes, llocs, persones, etc.– o elements emocionals –sopreses, alegries, tristeses, pors, etc.–.
- Quant al temps, es podria, per exemple, dedicar un parell d'hores a divagar per l'escola, observant i capturant; o deixar una setmana sencera de temps perquè els i les estudiants anessin capturant imatges a la vegada que anaven vivint l'escola.
- Els materials necessaris per a poder fer el safari es limitaven a quelcom per a

¹²⁵ En aquestes pràctiques, els objectius a buscar i fotografiar els dona l'organització de cada concurs al començament del safari. A més a més, la gent que hi participa no coneix el territori en el qual es farà el safari, per tant se'ls dona un mapa per poder-se moure tranquil·lament. El temps de què disposen acostuma a ser d'unes 24h.

poder fotografiar, sense necessitat de massa sofisticació: càmera, tauleta, mòbil.

- Quant a l'estratègia de formalització del material i tipus de coneixement resultant, tan sols ho vaig emmarcar dins del camp de la narrativa visual, ja que ells ho volien i jo m'hi sentia còmoda: cartografies, còmics, miniclips audiovisuals, etc.

També calia pensar què faríem amb el material fotogràfic generat: recollir-lo, seleccionar-lo, extreure'n les històries o idees que els havien passat pel cap en fer-lo, compartir-ho amb la resta de companys: per què la vas fer? en què et va fer pensar? quina sensació tenies? amb qui estaves? què feies?... Aquest seria un moment per compartir visions i experiències entre companys, la qual cosa permetria que s'evidenciessin coneixements coneguts, i que en sortissin de nous. Tot plegat acabaria configurant els trets identitaris de l'escola, des de la visió d'aquells alumnes.

A partir del cas del **col·lectiu Iconoclasistas i el seu projecte Mapeo colectivo (n.d.)**, em vaig decantar per proposar les cartografies / mapejats per dur a terme tota aquesta fase de la investigació. Iconoclasistas són un grup que combina l'art gràfic i la investigació col·lectiva. A través del disseny i de tallers busquen potenciar la comunicació, teixir xarxes de solidaritat, afinitat i impulsar les pràctiques col·laboratives, diuen, per a la resistència i la transformació.

Mapear es una práctica, una acción, un modo de abordar territorios sociales, subjetivos, geográficos. Y el mapa es una herramienta que se cristaliza en diversos formatos y se abre a la participación. (...) Los mapeos potencian la activación de relatos lúdicos, puntualizando aspectos invisibilizados, refiriendo anécdotas y experiencias, fomentando el intercambio de conocimientos. (...) Los mapeos funcionan como herramientas que generan instancias de trabajo colectivo y permiten la elaboración de narraciones que disputan e impugnan discursos y representaciones oficiales. (...) Muestran una instantánea del momento en el cual se realizó y a partir de los saberes de los participantes. Transmite una concepción colectiva sobre un territorio dinámico y en permanente cambio. (...) El mapeo colectivo es también un disparador y un desafío en constante movimiento, cambio y apropiación.'

Si el que es volia era generar intercanvi col·lectiu per tal d'elaborar narracions i representacions de l'espai i vida compartit, és a dir, d'allò que els configurava, des d'ells i per ells, el procés de creació d'una cartografia basada en el coneixement i el material més rellevant sorgit del safari fotogràfic i de la posterior reflexió, semblava que ho podia permetre. Els avantatges que jo hi veia eren:

- El resultat podia servir de detonant de treballs posteriors.
- Es nodria de múltiples mirades.
- Estimulava la participació.
- Podia potenciar la visibilització i la identificació de xarxes afins a la comunitat.
- Permetia una ràpida visibilització del tema treballat.
- Facilitava la connexió entre fets d'importància significativa.

- Permetia socialitzar la informació i les experiències quotidianes.
- Documentava i creava ordenacions particulars de la comunitat.
- Podia ajudar a crear nous relats.

En aquest sentit, durant tot el procés, hi havia la voluntat d'activació de la consciència com a col·lectiu, i de seguir la necessitat d'identificar allò que els definia i allò que els pertanyia, que els era propi i comú,

Per elaborar la proposta, vaig estar influenciada també per dos projectes de dos artistes, que m'agradaria esmentar:

1. El concepte 'espais entre imatges' del director de cinema Daïchi Saïto.

El CCCB va organitzar un passiu d'algunes de les obres d'aquest director. En el full de sala, i en el posterior fòrum, el director explicava com els seus films eren investigacions obertes a l'imprevist.

En certa manera, em vaig trobar en el món de la creació d'imatges amb la finalitat d'allunyar-me del món de les paraules i els textos escrits. Era una reacció contra l'obsessió que tenia amb les paraules, els textos i el llenguatge en general quan estava impregnat de literatura. (...) M'agrada pensar que els espais en blanc entre les imatges són anàlegs als espais en blanc entre les paraules i les línies d'un poema. (Fragment d'entrevista, per Katy Martin¹²⁶)

2. L'obra-monòleg de l'artista Bárbara Bañuelos 'Inventari - memòries d'una aspiradora',

que formava part del cicle de conferències 'No tot ha de ser parlar' organitzada pel Caixa Fòrum de Barcelona. L'obra està formada per objectes de naturalesa i origen divers, que Bañuelos ha anat trobant pel carrer durant 18 anys. Amb ells, l'artista articula 'un recorregut inusual per la memòria, els objectes i la intuïció (...) a través de fragments autobiogràfics', alhora que crea 'un mapa de ramificacions infinites'.

Hi ha alguna cosa metafòrica i quasi transcendental en aquesta manera de fer servir els objectes. Se'ls torna a la vida. El recorregut que cada objecte genera és inesperat. Es despleguen relacions i connexions. Com si d'un rizoma es tractés, cada història es replega sobre si mateixa multiplicada en infinites.

El safari i la cartografia, eren, doncs, accions que s'havien de convertir en una eina per facilitar la visibilització de qüestions rellevants, per seguir amb el procés:

Así buscamos abrir un espacio de discusión y creación que no se cierre sobre sí mismo, sino que se posicione como un punto de partida disponible para ser retomado por otros, un dispositivo apropiado que construya conocimiento, potenciando la organización y elaboración de alternativas emancipatorias (Mapeo Colectivo, p. 7)

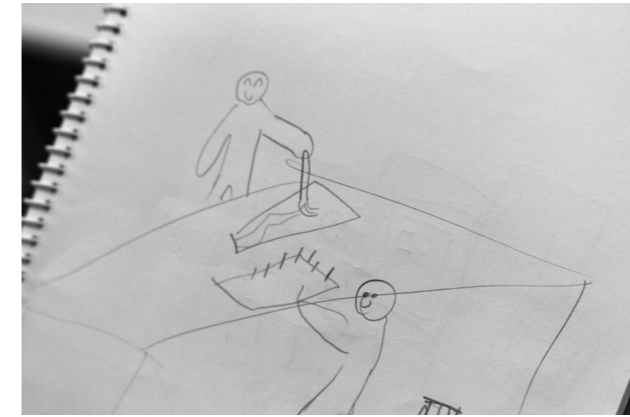
La proposta acabava amb una llista de dubtes, meus:

- Quins eren els cursos idonis per a fer aquesta pràctica? L'han de fer tots?
- Quin tipus de narrativa visual es podria dissenyar, a partir del material produït durant el safari i la cartografia?
- Com seria l'organització dels recursos humans, tècnics i de calendari?
- Calia posar exemples de què buscàvem captar?
- Calia posar límit d'imatges a capturar?
- Calia alguna formació prèvia o intermitja per optimitzar els resultats? De fotografia, dibuix, representació visual, de treball amb imatges, de creació de narratives, de tipus de narratives, d'eines digitals o analògiques per treballar amb imatges i narracions? Sabia que els de 6è havien estat fent una pràctica sobre l'autoretrat fotogràfic a l'institut Moisès Broggi (un dels instituts públics de referència per a l'escola).
- Havia de ser individual o en petit grup?
- Quin potencial pedagògic hi veien les mestres?

Finalment safari i cartografies van ser estratègies que van agradar, però calia fer-les possibles. De l'adequació que en van fer les mestres de la comissió pedagògica i les tutores implicades, i de l'experiència que anàvem agafant a mesura que avançàvem, en va acabar resultant que:

1. Treballaríem amb alumnat de 4t, 5è i 6è.
2. El safari seria individual i les cartografies col·lectives, una per classe.
3. En el cas del safari, per afavorir la reflexió i evitar trobar-nos amb una allau d'imatges compulsives, cada nen o nena faria un màxim de cinc fotografies, amb relació a un anunci que els donaríem, que prèviament hauria pensat i descrit a la seva llibreta de curs.
4. Les fotografies, les farien durant una sessió, tot un curs alhora, deambulant per l'escola amb total llibertat, procurant no molestar les altres classes però podent, si la seva fotografia ho requeria, interactuar amb algun altre grup-classe.

La resta dels membres de l'escola estaven avisats que s'estaria fent aquesta acció. Les següents imatges il·lustren cada una de les fases del safari i la cartografia de 4t curs.



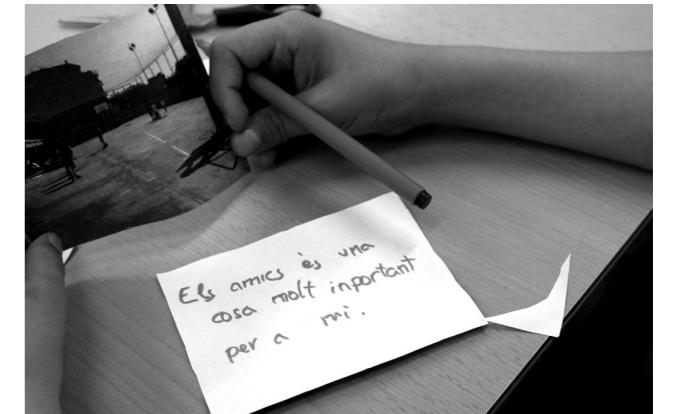
(1)



(2)



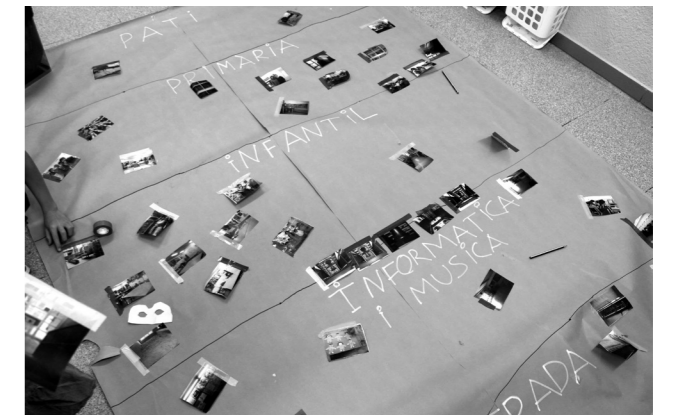
(3)



(4)



(5)



(6)



(7)

(1) i (2) corresponen al procés de pensar i executar la imatge; (3) és la imatge resultant del procés anterior; (4) (5) (6) il·lustren el procés de construcció de la cartografia; (7) imatge general de la cartografia resultant.

Entre safaris i cartografies vam fer cinc o sis sessions per grup, d'entre una hora i mitja, i dues. Realment es va acabar produint un munt de material i coneixement que podia ser usat en altres ocasions però que requeria una feina de gestió que caldria poder absorbir.

Anna: la mestra és una peça indispensable perquè tot això funcioni, és la que ho regula. A vegades ens quedem una mica atrapats, per tal d'aconseguir un cert ordre en el desenvolupament de l'activitat. Realment el fet de reflexionar abans de fer les fotos va molt bé als alumnes. Sembla que han estudiat algunes coses de fotografia i a vegades pensen més a editar les imatges que en fer-les. Acabem parlant una mica de tècnica. La mestra em diu que és un grup, en general, lent. Aquest any els nens i les nenes han estat reflexionant molt sobre l'escola, per exemple amb el projecte d'adequació del pati. (Diari de camp, 31/06/2016)

Anna: és curiós que els nens i les nenes, quan estan fent les cartografies no se senten que estan pintant i dibuixant, tot i que *de facto* sí que ho estan fent. Ells i elles consideren que pinten i dibuixen quan pensen que ho fan sense un motiu acadèmic aparent; quan se senten que fan el que en diem 'manualitats'. És a dir, que atribueixen aquest tipus de recursos al que tradicionalment s'anomena 'plàstica', i no a un sistema per pensar, estudiar i investigar, tal com fan tantes vegades al llarg de la seva escolarització en aquesta escola. Distingeixen entre 'treballar' i 'pintar i dibuixar', encara que quan estiguin 'treballant', estiguin 'pintant i dibuixant'. A banda d'això, segueixo veient i pensant que el paper de la mestra és imprescindible per fer alguna cosa com a agent extern. De totes maneres la mestra em diu que és més fàcil fer-los fer matemàtiques que una activitat com aquesta, perquè aquesta requereix que l'alumnat hi posi molt més de la seva part. Per arribar a temes interessants de reflexió amb les imatges cal estar una estona conversant amb ells i elles, de temes aparentment allunyats, i anar estirant del fil. Saben què volen dir però no ho saben dir del tot. Se'ls ha d'ajudar a pensar. Ho faig, amb la mestra, com ella. M'agrada i funciona. (Diari de camp, 10/07/2016).

(2) Introducció al disseny i al disseny de cartells

La fase de formalització, la vam concretar servint-nos del format cartell. En aquest cas, vaig fer la proposta de treballar amb aquest format –sense pretendre que fos el format final del PEC, sinó com a estadi intermig– perquè és un format propi del disseny gràfic, l'àrea del disseny disciplinar que exerceixo professionalment; i perquè és un suport de comunicació democratitzat. Per tant, tothom s'hi ha relacionat alguna vegada, i fins i tot pot ser que algun cop n'hagi dissenyat algun. Ambdós motius el situen com un suport que traspasa els límits de la professió del disseny. D'altra banda, a part de ser un suport àmpliament utilitzat en contextos on les relacions que s'estableixen són comercials, també és un format del qual se n'han 'apoderat' organismes de sectors socialment i políticament crítics com Amnistia Internacional o GreenPeace, i han generat imatges, a través dels cartells, que han resultat icones de l'activisme.

La proposta de fer cartells també va ser acceptada per la comissió pedagògica, ja que li veien totes aquestes avantatges i també que podia acabar essent un suport per explicar l'escola, per exemple, al barri.

Com he anat dient, Dovella és un centre amb un interès especial per treballar a través de la cultura visual, també gràcies al fet que la qui ha sigut la directora durant molts anys, estigui formada en les Belles Arts. Durant el projecte, el claustre de professores en general va anar secundant aquest interès, tot i que com es veurà en les accions dutes a terme amb ells, a vegades hi havia certes reticències, per inseguretats, a treballar amb imatges. Sigui com sigui, la cultura visual és una idea incorporada en el dia a dia de l'escola, normalment per donar resposta a les necessitats de documentar, representar i comunicar aquells coneixements que van construint i descobrint, més enllà del fet estètic.



Fragment treball d'un treball en què explorava el conflicte de Síria



Narració dels dies de colònies.

Com mostra el següent fragment de conversa mantinguda el gener de 2017 amb una de les organitzadores de la quarta edició del *Congreso Internacional Arte*,

Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria en què vam participar com a ponents la, en aquell moment, directora de Dovella i jo, i que ja he citat per a descriure el Projecte Dovella, el que fan a l'escola és establir relacions entre aspectes pedagògics derivats dels projectes que duen a terme i la cultura visual.

Mestra 1: [el fet de treballar la identitat del centre incorporant la visualitat] no és un bolet, tenim voluntat que ens impregni, igual que ens impregna el llenguatge escrit, l'oral, el cinètic... tant de bo! Crec que ha de servir per fer recerca de tipus de llenguatges, i el visual potenciar-lo, no com una manualitat, per acabar dient 'que *mono*, pengem-ho', sinó que ens ajudi a pensar-nos a expressar-nos, que sigui una eina que puguem utilitzar....

Professora de la UPV/EHU: Igual seria interesante entonces pensar que noción de cultura visual teneis... porqué es significativa e importante en vuestro centro. Entendemos que la cultura visual puede ser una aportación muy significativa en todo el proceso educativo.

Anna: para mí, si ellos no tuvieran la noción de cultura visual que tienen y la de trabajar por proyectos sería mucho más difícil col-laborar. Estas voluntad y conocimientos que tienen incorporados, facilitan mucho el Trabajo.

Mestra 1: no es que tengamos una noción de cultura visual super elaborada... pero tenemos la voluntad de explorar como nos relacionamos con las imágenes para incorporarlas. En realidad no es que tengamos una supernoción de nada...

Professora de la UPV/EHU: la palabra cultura visual en las escuelas no se entiende...

Mestra 1: nonono bueno, nosotros tenemos la palabra incorporada, con la influencia de Fernando però también necesitamos trabajarla

Anna: Al tradicional 'taller de plástica' le llaman 'taller de cultura visual', y los niños usan la palabra, otra cosa es que la sepan definir... pero saben lo que hacen en ese taller.

Professora de la UPV/EHU: Eso es bastante! Me parece alucinante..

Mestra 1: Hablamos de explorar... el lenguaje oral lo tenemos muy claro, y el escrito... pero que hacemos con todo lo que nos llega de imágenes, de creatividad, de ser creadores, de este tipo de lenguaje? Eso demuestra que somos más exploradores que no pas que lo tengamos clarísimo... pero lo que hacemos nos va impregnando a todos de una manera u otra. Porque los crios, cuando están traba-

jando con materiales, construyendo historias, objetos o explicándose, estan practicamente alucinados todos. Estan en el taller que hago yo mezclando chavales de tres edades, hay dias de todo pero normalmente lo estan deseando, porque hay un punto de ellos en el hecho de crear historias... Por eso digo que sí que somos sensibles o tenemos ganas de explorar todo este lenguaje y estamos en ello.

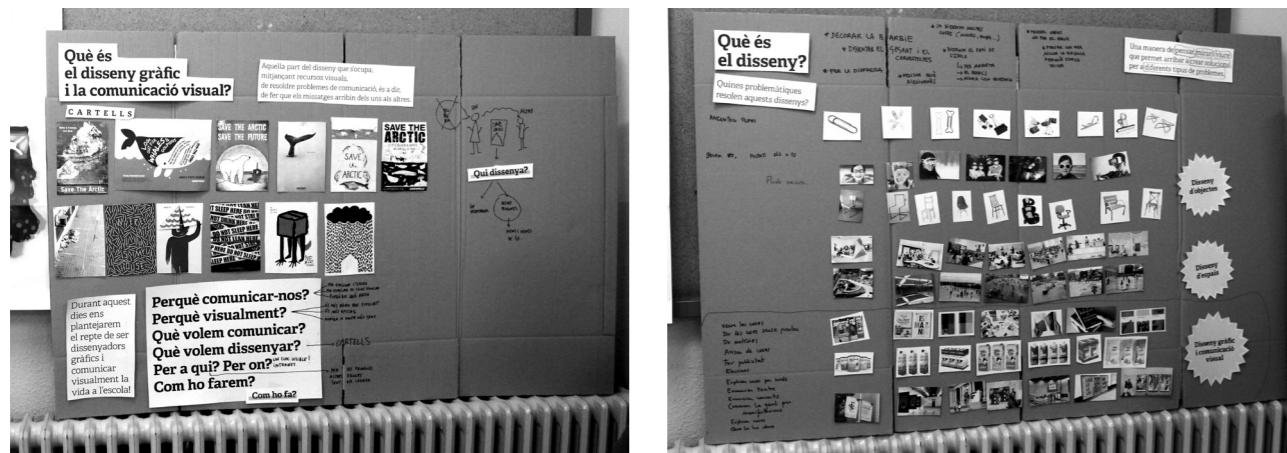
Anna: *Y aceptais hasta donde podeis llegar o no. O sea, os da igual hasta donde llegeis, simplemente lo haceis y seguro que llegais en algun lugar.*

Mestra 1: *Eso es.*

Professora de la UPV/EHU: *Yo creo que eso es lo interesante para otras escuelas... no es que Dovella sea algo grande, sino que teneis el gusanillo y el interés y eso es lo que os esta permitiendo no negar las posibilidades... no decir "buf, no se nada de esto, lo dejo a un lado" . Si no... "ui, puede ser interesante esto..."*

Mestra 1: *Y compartirlo.*

La sensibilitat cap al llenguatge visual i les narracions, més enllà de les manualitats, recolzava la idea de treballar al voltant del suport cartell per a sintetitzar, formalitzar i compartir. En aquest context, però, jo anava detectant una confusió sobretot entre les docents –generalitzada a la societat no vinculada amb els camps de la creativitat– entre el que era art i el que era disseny, fet que em feia suposar que probablement també podia existir entre l'alumnat. La perspectiva gairebé immediata d'haver d'enfrontar un procés de disseny de cartells, i les meves ganes internes de fer una mica de pedagogia del disseny en aquell entorn, em va portar a proposar de fer una sessió amb cada un dels cursos (4t, 5è i 6è) per entendre què era el disseny, bàsicament a través de l'ordenació disciplinada. La proposta va ser acceptada per la comissió pedagògica.



Aquests són els plafons resultants d'una de les sessions. La construcció l'anaven fent els mateixos nens i nenes mentre anàvem parlant sobre què era i què no era disseny.

En un segon moment, vam convenir que estaria bé fer la sessió al claustre de professors. Per tal de fer visible l'adquisició dels coneixements i la idoneïtat d'aquelles sessions d'aprenentatge de temes que no surten explícitament en els currículums escolars, una de les tutores que havia seguit la sessió amb els nens, i membre de la comissió pedagògica, va fer la sessió al claustre.



(3) Detectar conceptes que defineixen la comunitat Dovella.

En aquest cas, el disseny i el desenvolupament de l'acció requeria de l'expertesa pedagògica de les mestres, perquè el que calia fer era un treball que posaria en joc competències, per exemple, lingüístiques. Així doncs, van ser elles qui van pensar com s'introduiria l'activitat, que duraria com a màxim una hora i mitja, i que seria, en un primer moment, individual; després, en petit grup; i finalment, amb el grup-classe complet.

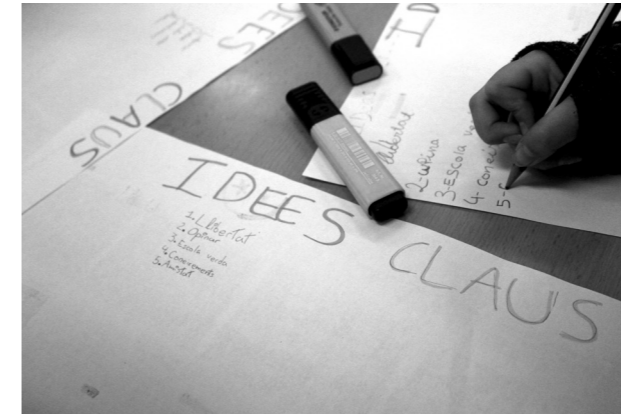
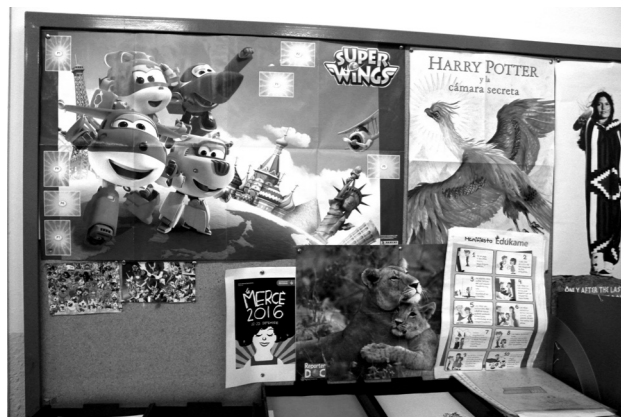
En el cas de l'alumnat de 4t vam recuperar el buidat dels diàlegs que havíem fet amb les narracions dels cartrons del curs anterior, quan feien 3r, i el vam compartir amb els nens i les nenes de la classe per tal de poder treballar-ho i extreure'n els conceptes que eren els que els definien com a comunitat des del seu punt de vista. En els casos de 5è i 6è vam fer el mateix procés, tot i que va existir un cert dilema que es va debatre en una de les trobades de la comissió pedagògica: com passar de les cartografies, als conceptes clau, passant per un procés d'interpretació? Hi havia el perill d'esbiaixar allò que originàriament els nens i les nenes havien volgut dir amb les seves imatges i textos, ja que, poc o molt, s'haurien d'interpretar. Hi havia, però, un tema de volum de feina i de calendari que calia tenir en compte. Cal recordar que aquest era un projecte transversal al centre, i que per tant calia encaixar-lo com un a més a més en el dia a dia de les classes. Finalment, es va decidir que en el cas de 5è i 6è curs (corresponents a les cartografies que havíem estat construint quan cursaven 4t i 5è), el més factible seria que el buidat i la depuració dels conceptes el fessin les tutores, intentant respectar al màxim la voluntat dels infants, tenint en compte que els coneixien suficientment i que havien viscut junts tot el procés (safari-cartografia). Elles, doncs s'encarregarien de fer el buidat de les cartografies i generar un material útil que es retornaria als nens i les nenes per seguir treballant.

En el cas dels infants que ja eren a 1r d'ESO, la seva cartografia (feta quan feien 6è) es va analitzar des de la comissió pedagògica. En algun moment es va valorar

fer un grup amb els i les qui volguessin seguir vinculats al projecte, ja que és un fet que durant els primers mesos que se'n van de l'escola, hi segueixen anant i tenen interès a seguir-hi vinculats; però finalment es va desestimar per impossibilitat de gestionar el temps i l'esforç que suposava

Ja teníem, doncs, els documents que donaven un primer sentit a tot el coneixement sobre la identitat de l'escola generat a partir dels 'cartrons' i de les cartografies. A partir d'aquí, primer vam fer una repassada a cartells que els nens/es havien portat, tal com els havíem demanat que fessin, per tal de seguir investigant en el concepte de cartell i no oblidar l'objectiu final d'aquell llarg projecte. I després, ens vam posar a marcar verbs, idees, noms, adjectius que els resultessin destacables dels buidats. Després, entre tots aniríem depurant la informació fins arribar a poder establir les idees més rellevants per a tot el grup-classe; el que en van dir 'idees clau'. Fent aquestes anàlisis, les mestres em feien veure que els nens i les nenes haurien de sintetitzar, anar més enllà de l'evidència, treballar en grup, i finalment exercitar certes competències visuals. Aquestes idees clau serien els conceptes que faríem servir per a vertebrar els cartells.

Les següents imatges il·lustren el diferents passos descrits en el cas dels infants de 5è curs.



El resultat del procés va ser molt satisfactori, i finalment, els aspectes definitoris de la comunitat Dovella van ser:

1. Dels estudiants que van fer el procés entre els cursos de 3r i 4t:

- **Llibertat** per opinar i decidir què volem aprendre.
- **Amistat.**
- **Créixer.**
- **Treballar en grup:** ens ajudem, cooperem.
- **Diversió:** juguem, aprenem, estudiem i ens divertim fent preguntes.
- **Natura:** som escola verda, tenim menjar ecològic.
- **Diferència:** tenim diferents gustos, opinions, no se'ns pot substituir.
- **Respecte.**
- **Tranquil·litat i pau.**
- **Resoldre conflictes.**
- **Solidaritat.**
- **Somniem:** tenim somnis que intentem complir.

2. Dels estudiants que van fer el procés entre els cursos de 4t i 5è:

- **Diversió.**
- **Amistat.**
- **Companyerisme.**
- **Treball en grup.**
- **Il·lusió.**
- **Les mestres.**
- **La lectura.**
- **Imaginació.**
- **Creativitat.**
- **Memòria, records.**
- **Natura.**
- **Confiança.**
- **Felicitat, alegria.**
- **Compartir.**
- **Esforç.**

3. Dels estudiants que van fer el procés entre els cursos de 5è i 6è:

- **Imaginació.**
- **Creativitat.**
- **Confiança.**
- **Treball en equip.**
- **Amistat.**
- **Fer pinya.**
- **Emocions.**
- **Il·lusió.**
- **Esforç.**
- **Diversió.**
- **Compartir.**

4. Dels estudiants que van fet el procés a 6è:

- **Aprenentatges interessants i nous.**
- **Motivació.**
- **Canvis i reptes.**
- **Emoció.**
- **Llibertat.**
- **Escolta.**
- **Comunicació.**
- **Amistat.**
- **Preocupació per la contaminació i l'ecologia.**
- **Tranquil·litat.**
- **Diversió.**
- **Diversitat.**
- **Interacció.**
- **Creixement personal.**
- **Les persones són importants a l'escola.**
- **Solidaritat.**
- **Creativitat.**
- **Imaginació.**
- **El valor de la història.**
- **Cultura.**

(4) Dissenyar els cartells

En un inici, per mi, aquesta fase va ser una mica desconcertant, justament pel que he apuntat abans com a curiositat: els nens i les nenes tenien una il·lusió boja per crear, però van veure que el fet de dissenyar un cartell seria més aviat el que ells entenien per 'treballar', ja que no tenien llibertat absoluta per expressar-se de mode artístic, sinó que hi havia quelcom a comunicar i algunes normes que calia seguir per tal d'assolir l'objectiu de sintetitzar i comunicar el que per ells eren trets identitaris de la comunitat d'aprenentatge de què formaven part.

Anna: Avui ja estic més tranquil·la amb el tema del disseny. Hem treballat amb imatges produïdes per ells, algunes resultants del safari, més il·lustracions que fan; i hem parlat de tipografia, composició. Hi ha alguns nens i nenes que mostren molt d'interès, i que fins i tot expressen la voluntat de fer més cartells pel seu compte, de coses seves, diuen; però n'hi ha molts que reivindiquen poder dibuixar sense paràmetres a seguir.

El temps ens juga en contra i costa anar avançant perquè som pocs adults de referència, i a més a més el treball és en grup, cosa que vol dir un exercici de negociació i un esforç d'entesa.

Anoto algunes idees que hem anat lidiant al llarg del procés: evitar l'ús d'imatges estereotipades sobretot provinents de google; fer-nos productors d'imatges; evitar l'escolaritat del resultat, dels cartells; fer un pas endavant cap a la professionalització. De totes maneres vam decidir treballar amb analògic perquè eren els recursos de què disposàvem i perquè els nens/es volien pintar i dibuixar. Aquesta decisió comporta aquest resultat estètic. A vegades em plantejo què passaria si un cop fets els cartells, els passés a algun professional del disseny perquè el redissenyés.

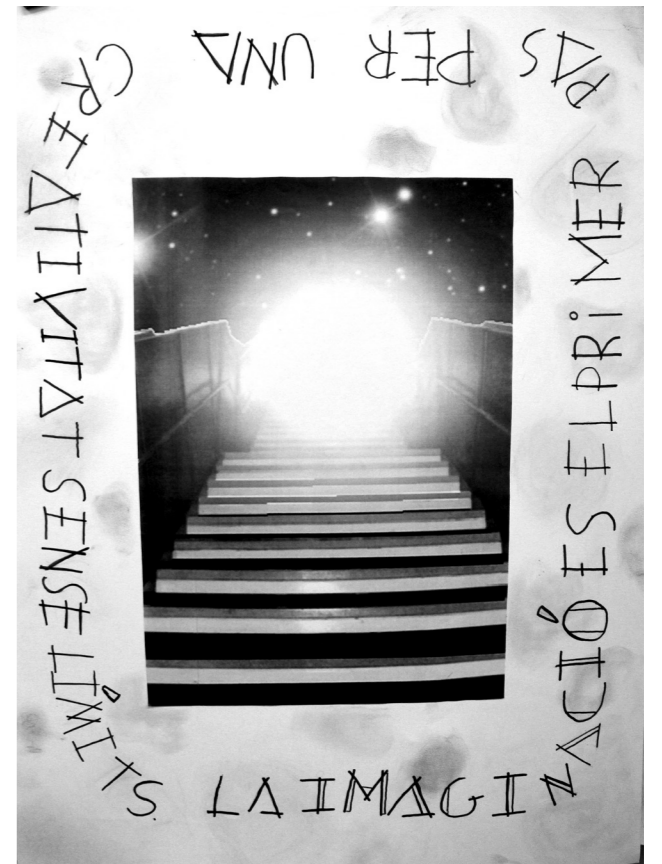
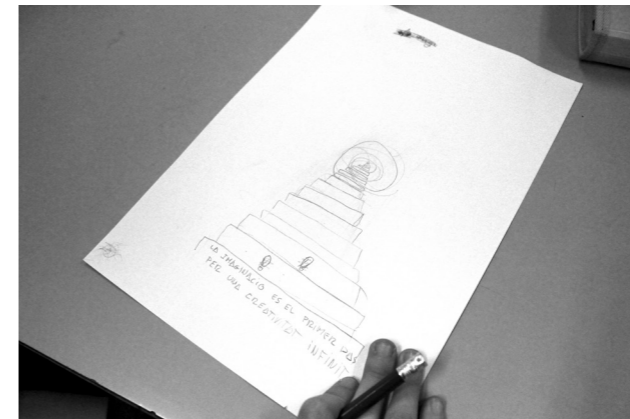
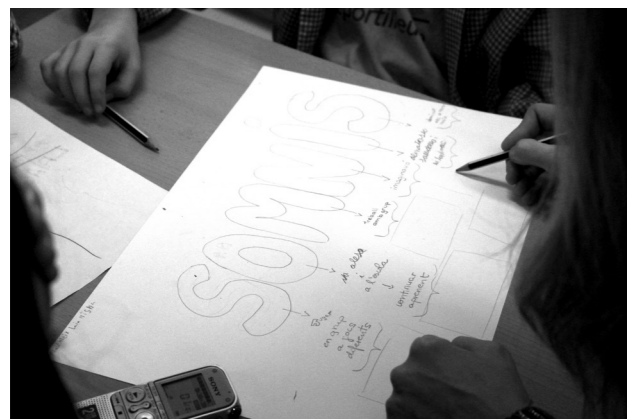
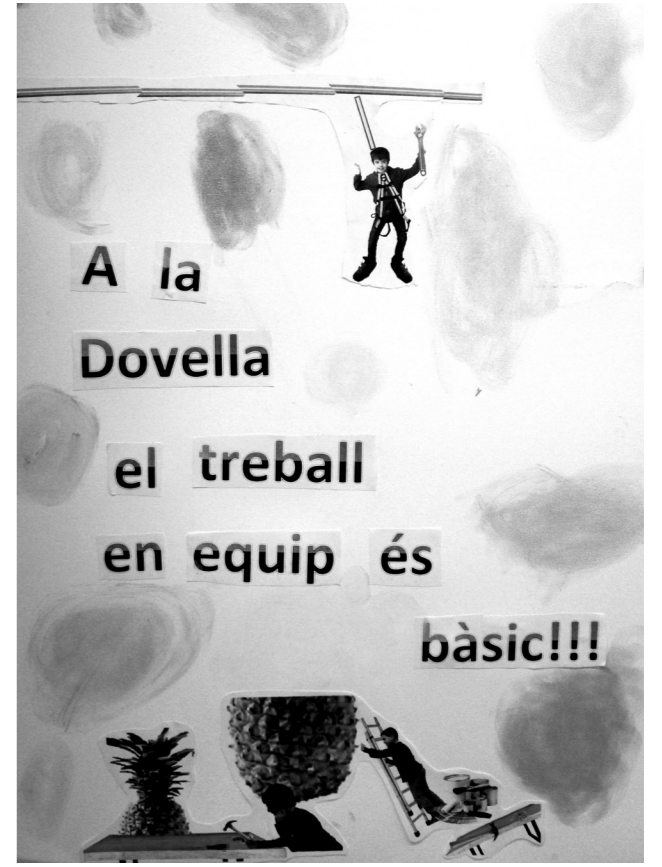
Anoto també alguns aspectos que ens juguen una mica a la contra: ús de material escolar; ràtio alumnat / adult; recursos informàtics; el temps. I d'altres que ens van a favor: voluntat incondicional de les mestres per tirar endavant el projecte; les ganes que tenen de trencar les parets de l'escola; la metodologia de treball per projectes que tenen implementada a l'escola i que fa que els nens/es estiguin acostumats a pensar i a fer-se preguntes.

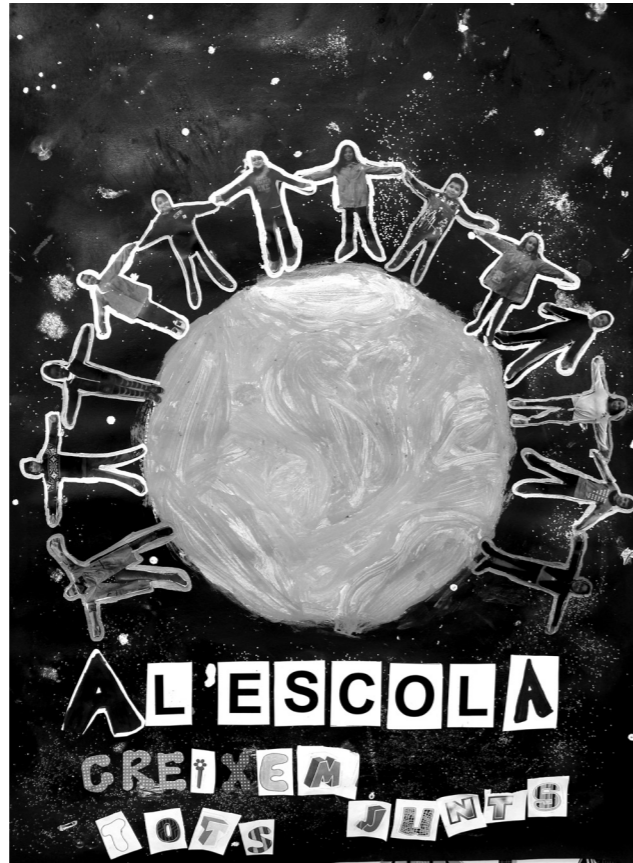
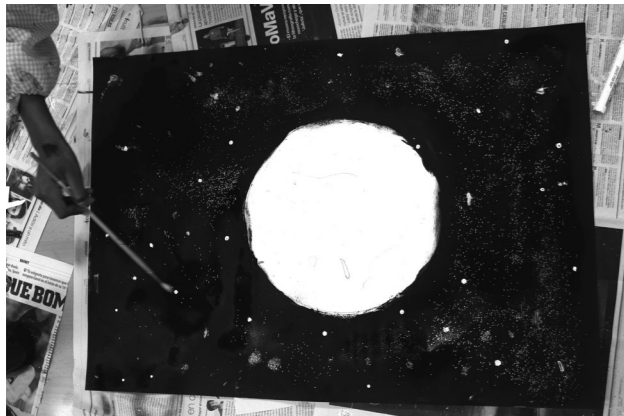
M'adono que les Mestres, i també els nens, fan servir el concepte de Disseny molt millor, sense tanta confusió amb l'art. (Diari de camp, gener – febrer del 2017)

Amb aquesta acció, com es veu, entràvem en una fase en què el disseny s'expressaria en la seva versió més tradicional, però amb certes mutacions, sobretot de caire estètic, però també de procediment. En aquest cas, la manera de procedir la vam pensar entre les mestres tutores i jo, per tal que el disseny dels cartells fos possible, tenint en compte les característiques de cada un dels grups (necessitats especials d'alguns dels alumnes, dinàmiques pròpies del grup, coneixements previs de què disposàven, edat, etc). Les dinàmiques van ser més o menys les de treballar amb petits grups. Cada grup escollia un o màxim dos dels conceptes clau. Després, caldria pensar un missatge a transmetre; i llocs, moments, objectes, persones de l'escola o de fora, amb relació al concepte. I finalment, pensar també en imatges (fotos, dibuixos, collages, etc.) directes o metafòriques, que si calia les hauríem de construir. Tenia molt clar que calia transmetre als nens i a les nenes la idea que el dibuix és una forma de pensament, i que per això vaig potenciar l'esbós com a estratègia, enlloc de començar directament a executar el disseny tal com ells volien.

Més enllà dels resultats assolits, va ser un procés interessant perquè hi va haver molts moments de negociació, preses de decisions, reflexions sobre temes identitaris de la comunitat, exercicis de síntesi amb llenguatge textual, però també visual, i traducció de textos a imatges.

Novament, les següents imatges il·lustren el diferents passos descrits i mostren alguns dels cartells resultants.





(5) Diàlegs amb els cartells dissenyats

L'última de les accions amb els infants va ser, de nou, impulsada per converses vertebrades a través d'imatges. En aquest cas, vaig estar conversant amb els infants sobre tot el procés fet, a partir dels seus cartells. La idea era fer-los reflexionar, que trobessin el seu propi sentit al que havia estat succeint, que expressessin amb veu alta què havien fet, com ho havien fet, per què ho havien fet i què n'havien tret. Entre 4t, 5è i 6è, vam fer un total de 22 converses. Totes aquelles reflexions sorgides d'aquestes converses, eren aliment per la construcció identitària que buscàvem, però també per les mestres, ja que els permetia conèixer els processos interns dels infants de primera mà. Per mi eren evidències per a la investigació que estava duent a terme, i que ara van apareixent, sobretot al llarg d'aquestes tres narracions amb caràcter exploratiu.



Claustre

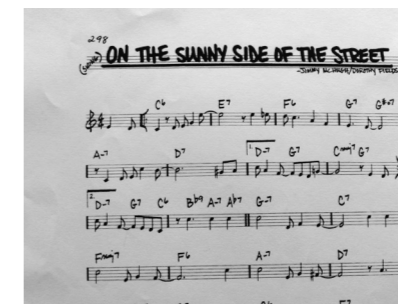
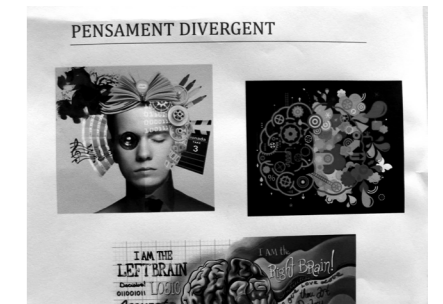
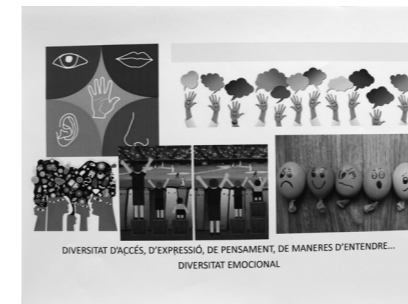
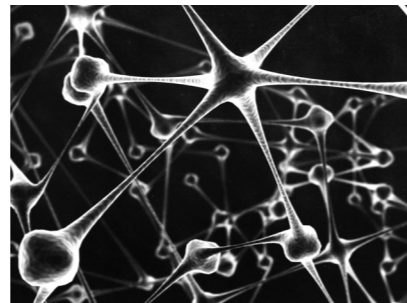
El procés que va seguir el claustre de mestres en la recerca identitària, va ser una barreja de les estratègies que he anat descrivint fins ara. Van començar amb un repte que els va llençar la comissió pedagògica: cada mestra havia de seleccionar unes deu imatges, reals o metafòriques, dels moments que més representaven el que era per elles la vida a l'escola. Un cop fet això, calia que hi escrivissin un peu de foto, que no fos descriptiu sinó que ampliés el significat de la imatge.

El repte, tot i ser acceptat, d'entrada va provocar algunes reticències, motivades bàsicament per dues inseguretats d'algunes mestres: per una banda, el fet de treballar amb imatges; i per l'altra el fet de treballar amb un projecte transversal i col·laboratiu. Aquestes inseguretats evidenciaven dues característiques generalitzables als equips de mestres d'altres escoles públiques: la manca de domini del llenguatge visual i la creativitat; i la mobilitat de les plantilles.

Mestra I: les capacitats del professorat en temes de cultura visual són una mica irregulars. Hi ha els qui la tenen de manera innata, i d'altres a qui cal empènyer, acompanyar, formar... Cada persona docent és diferent, i la direcció ho ha de saber i saber-hi jugar. Igual que passa amb els nanos a classe. Per això, intentem fer sempre acompanyaments entre nosaltres, durant els primers moments d'algun aspecte que provoqui inseguretats.

La primera de les dues inseguretats va provocar que en un primer moment, algunes mestres preferissin que jo no assistís a les trobades, ja que la meua suposada expertesa en disseny, sumat a què era externa a l'equip, els feia trontollar més encara l'autoconfiança. Aquest tema però va quedar resolt en molt poc temps.

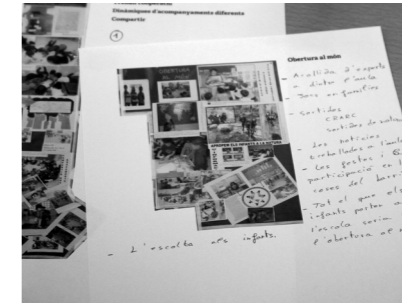
L'exercici es va fer i va funcionar, tot i que alguns d'aquests desequilibris en l'ús de la visualitat van quedar reflectits en el material que es va generar: hi havia imatges estereotipades provinents de recerques a *Google*, imatges metafòriques d'arrel artística, imatges reals d'activitats de classe, i muntatges fets expressament per a l'ocasió.



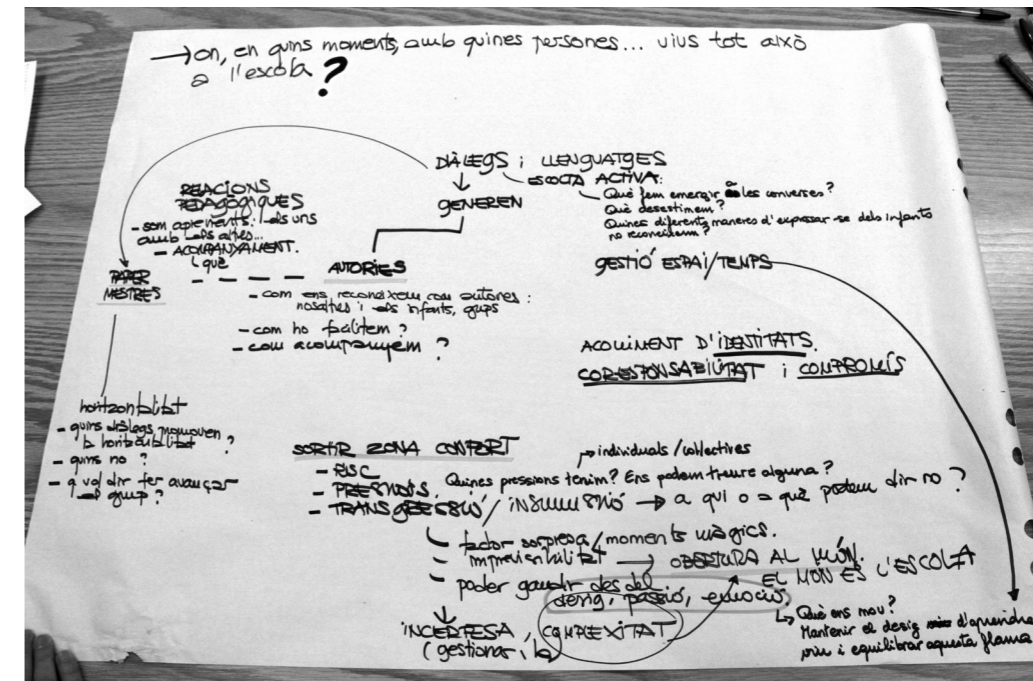
La segona part de les accions amb professorat va ser també al voltant de la cartografia i el relat visual. Es van posar en comú les imatges i els significats que cada mestra els havia donat, i a partir d'aquí se'ls va anar donant un sentit col·lectiu, agrupant idees i generant eixos i un discurs d'allò que els definia com a comunitat.



El tercer pas va ser dividir el claustre en set grups, un per punt enumerat, per tal que els desenvolupessin amb més profunditat i poder convertir-los així en un aspecte clau de la identitat del centre.



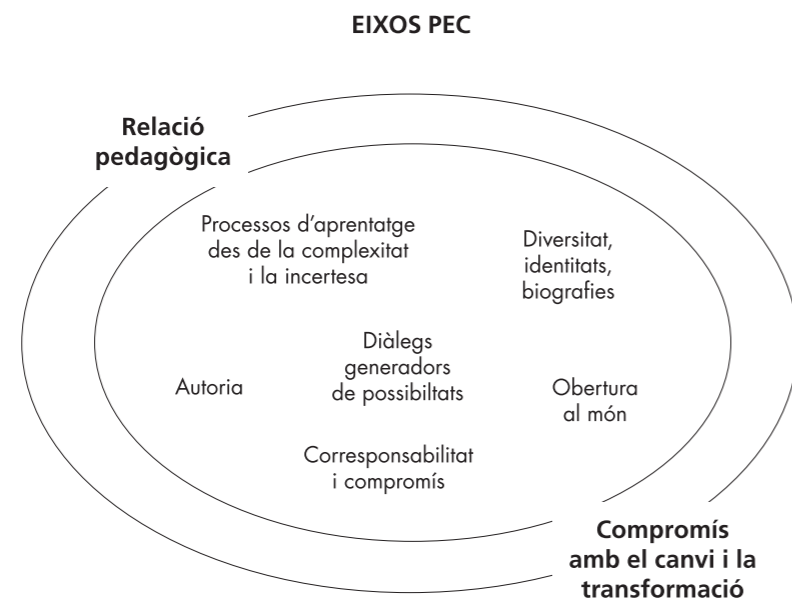
El coneixement resultant va quedar recollit en el següent esquema:



El mapa resultant estava format per set espais que començaven a posar nom a diferents aspectes definitoris del centre:

1. Comunitat d'aprenentatge: treball cooperatiu, dinàmiques d'acompanyaments diferents, compartir.
2. Sortir dels espais de confort.
3. Emoció, passió, desig: biografies, identitats, diversitat; diferents i múltiples llengüatges; construcció de diàlegs, rotllanes, escolta.
4. Incertesa, flexibilitat, múltiples camins a explorar, gaudir del viatge, importància del procés.
5. Compromís amb la vida.
6. Obertura al món.
7. Connexions, teixits i relacions.

I aquest esquema va ser acabat de sintetitzar per la comissió pedagògica, i va donar com a resultat el que acabarien essent els eixos del PEC:



Famílies

El procés per a les famílies havia de ser semblant al del claustre: cada membre participant entregaria a l'escola entre tres i cinc imatges amb peu de foto no descriptiu que li servís per transmetre allò de la vida de l'escola que connectava amb ell o ella. El procés per obtenir les imatges era obert, se'ls va oferir les opcions que havien dut a terme els infants i les mestres: o fer una sessió per l'escola per 'capturar' aquelles imatges que volien; o recórrer a imatges metafòriques (advertint de la idoneïtat de fugir de l'estereotip que ens ofereixen els cercadors del web).

La voluntat de participació de les famílies era bona, però la participació real va ser molt baixa. Com sempre, el factor que ens anava en contra era la manca de temps.



(1)



(2)

El text que acompanyava la imatge (1) era:

Sentiment. Imatge del concert de nadal, que va coincidir amb el comiat del Toni i la Teresa. Això és el que hi ha darrera de la Dovella: sentiments d'estima, de confiança, de complicitat... entre alumnes, mestres i també famílies.

El text que acompanyava la imatge (2) era:

Acompanyament. Les mestres de l'escola no imparteixen, sinó que acompanyen.

En el cas del projecte Adaw, a diferència del de Dovella, les estratègies dissenyades per a treballar temes identitaris varen dialogar directament amb Guy Julier i la seva proposta d'observació dels artefactes a través d'experiències, emocions, i relacions, i per tant, anant més enllà de formes i funcions superficials. Les accions que es van dissenyar també connecten amb les idees de Richard Serrès, quan proposa posar l'èmfasi en les relacions i esdeveniments que ocorren dins dels grups, rituals o accions quotidianes, malgrat que el focus es trobi en el treball identitari de caire més individual. Per a concretar-les, però, calia tenir en compte la conjuntura del moment, configurada per les circumstàncies concretes del context i els participants.

En una de les primeres trobades amb la Beni i el Pere, vam poder saber algunes de les circumstàncies dels menors amb qui havíem decidit treballar.

Són menors no acompanyats, tutelats per la Generalitat de Catalunya. Alguns viuen en centres d'acollida, i d'altres en pisos compartits amb altres menors en la mateixa situació, normalment en pobles al voltant de Barcelona. En general són joves que no se senten arrelats enlloc. No tenen un espai propi, ni objectes que els permetin sentir-se que algun espai els és propi. Conviuen constantment amb la incertesa. Els educadors i educadores que tenen quan estan aquí, ja sigui amb els que conviuen en els pisos o centres d'acollida, o els que els formen professionalment, són els seus únics adults de referència, i amb qui estableixen vincles de confiança i estima similars als que poden tenir amb les seves famílies 'de sang'. (Material de classe 27/11/2018)

Els joves que van formar part del Projecte Adaw estaven agrupats en un d'aquests cursos de formació, que oferia la Fundació Adsis. Tot just havien acabat de fer-ne un d'enfocat a la construcció en què aprenien a treballar amb pladur, i estaven començant-ne un altre d'electricitat. En concret, eren dos grups d'entre 10 i 12 nois, d'entre 16 i 18 anys. Alguns d'ells, de fet, no sabien la seva edat del cert, o a vegades no la deien per poder ser considerats legalment menors, ja que és de les

úniques característiques que els permet rebre algun tipus d'ajuda al país d'arribada. De tots els menors que estaven fent el curs, només un era noia. La Beni i el Pere ens van explicar que normalment era així, ja que les condicions que han de suportar per migrar són, a part de molt dures psicològicament, molt dures físicament, sobretot pels qui ho fan des de països subsaharians, que d'altra banda són la majoria. Per això, gairebé sempre arriben nois. Arriben a Espanya amb l'expectativa de poder treballar, però un cop aquí topen amb les dificultats de la realitat.

Quan vam començar a compartir projecte, tot i que feia només dos mesos que es coneixien, ells havien estat convivint cinc hores al dia. La Beni i el Pere ens els van descriure com un grup cohesionat, motivat, amb capacitat de concentració, una actitud molt proactiva, i amb moltes ganes de conèixer i aprendre coses noves. Eren una mica tímids amb ells, els educadors. Els feia una mica de vergonya parlar-hi, tot i que hi interactuaven bastant. Calia interpellar-los directament. També hi havia, però, algunes característiques que podien dificultar les relacions i el desenvolupament del projecte –a banda de les dificultats pròpies de les seves experiències vitals fins aleshores– com, per exemple, la necessitat i el reclam d'atenció, la necessitat de reconeixement de la feina feta, o les dificultats amb l'idioma. Alguns d'ells eren analfabets d'origen i tenien dificultats per entendre discursos llargs i extensos; d'altres tenien nocions d'anglès o francès; i gairebé tots tenien un coneixement del castellà, tot i que molt baix. En aquest sentit, un altre consell que ens varen compartir els seus educadors era que la comunicació havia de ser amb un llenguatge simple i clar. Totes aquestes característiques justificaven l'existència d'un seguit de normes de comportament que ens podien semblar molt bàsiques i òbvies, però que els joves i els educadors tenien pactades, i que evidentment era important que les coneguéssim i les respectéssim:

- **Només parlar en castellà.** Entre ells és molt fàcil i comprensible que passin a l'àrab, però aleshores es generen converses paral·leles que a vegades no ajuden a crear cohesió de grup.
- **Puntualitat.** Si arriben tard a les activitats, no poden entrar fins a la segona part. Això respon a la voluntat de preparar-los també en la socialització en entorns laborals, en què no es pot arribar tard.
- **Assistència continuada.**
- **No es poden fer servir mòbils.** Es permet contestar un missatge o mirar l'hora, però no estar connectat al mòbil de manera continuada. Si hi accedeixen, se'ls requisa el mòbil fins al final de l'activitat.
- **Pel carrer, han d'anar junts i sense auriculars.** Si van en metro, junts, durant una estona llarga, sí, però sinó, no, perquè quan els educadors donen indicacions no se'n assabenten i això afavoreix l'aïllament.

Finalment, la Beni i el Pere varen exposar quins dels objectius i competències que volien treballar amb el grup, creien que podien lligar amb la nostra proposta. Quant als objectius: adquirir coneixement tècnic d'electricitat i construir un element lumínic que es constituís, també, com un objecte identitari propi per a

cada un d'ells. Quant a les competències: volien treballar la presa de decisions; exercitar la creativitat; conèixer nous camps de treball; i conscienciar-se de la seva identitat.

Totes aquestes intencions de la Beni i el Pere, va permetre a les estudiants reafirmar els motius pels quals havien pres la decisió de col·laborar amb ells (Material de classe 29/11/2018):

- Les competències que el disseny pot oferir són molt compatibles amb les que es treballen al curs de formació prelaboral: arrelament, identitat, presa de decisions, flexibilitat, i confiança en les pròpies capacitats.
- L'impacte del projecte va més enllà de les competències del disseny com a disciplina, amb una incidència no únicament sobre els joves, sinó també sobre els educadors de la fundació, les del museu, o nosaltres mateixes.
- Relació amb gent d'una edat similar, o contacte amb un context nou i allunyat com pot ser un museu del disseny.
- És un grup motivat i receptiu, creatiu i obert a experimentar.
- El resultat de l'aprenentatge no ha de ser explícitament material, de manera que es pot incidir més en un terreny emocional.
- Hi ha un interès explícit pel disseny com a eina pedagògica.
- Hi ha un procés ja iniciat, curs en electricitat a través de la creació d'un element lumínic, que serà el punt de partida per al projecte.

Tot i així quedaven molts dubtes per resoldre, com per exemple (Material de classe 26/11/2018):

- En els tallers, es treballa la consciència dels joves cap a un mateix?
- Es fan dinàmiques de grup? Els joves tenen coneixement d'ells com a grup?
- Quina relació tenen amb la fantasia? Amb quins escenaris podrien empatitzar?
- Amb quin estat anímic general, o amb quina predisposició, venen a aquest tipus d'activitat?
- Com es relacionen amb la privacitat? I amb la vergonya?
- Tenint en compte les seves condicions vitals, què necessiten, a la llarga?
- Com fer que tinguin consciència del que estant aprenent?

Per altra banda les estudiants de disseny de seguida van entendre que calia integrar-se en la petita i inestable comunitat formada per aquells joves i els seus educadors. Calia conèixer-los i que les coneguessin per poder treballar junts des de la confiança i el compromís, i no des de la caritat i el paternalisme. Per això van decidir, mentre elaboraven les estratègies i accions per a assolir els objectius marcats, assistir a algunes de les sessions de taller que feien a la fundació.

Fer-ho, els va permetre saber què feien però sobretot com.

Reflexions de les estudiants: Són dos grups. El primer, fa taller i després teoria, i el segon al revés. Nosaltres hem estat amb ells durant l'estona de taller dels dos grups. Ara mateix estan aprenent principis bàsics d'electricitat, així que la dinàmica de l'estona de taller es divideix en dues parts: una primera part de vocabulari, on aprenen els noms dels components elèctrics, i una segona part pràctica on fan algun exercici d'electricitat en parelles. Els calen activitats molt pautades. Com que hi ha una dificultat d'idioma, és difícil entendre què cal fer, així que cal acotar molt el camp de possibilitats. No són tan creatius com per a deixar moltes vies obertes. Quan hi ha referents, els repliquen. Tot i que tenen poc vocabulari, es fan entendre. S'ajuden del llenguatge corporal, i del recolzament amb imatges. Quan aprenen vocabulari, per exemple, bombeta: (1) els ensenyen la bombeta; (2) els diuen la paraula (oral); (3) els dibuixen la bombeta; (4) els escriuen la paraula 'bombeta'. Tot això els joves ho apunten en una llibreta per a poder-ho repassar quan ho necessitin. (Material de classe 10/12/2018)

Reflexions de les estudiants: A l'hora d'explicar qui érem i què fèiem allà, va ser una mica complicat perquè no sabien què era el disseny. Per a què s'entengués, els educadors ens van ajudar fent servir exemples: *'La silla en la que estás sentado, pues alguien la ha pensado. Si es cómoda, si es alta, de qué materiales, de qué colores. Eso es diseño'*. També és important que recordem que no cal que la comprensió del concepte sigui 100% acurada. Quan explicaven 'disseny' parlaven de decoració i encara que no és un terme que nosaltres faríem servir, ajudava que s'entengués. Moltes vegades diuen que han entès una cosa o que s'ho han après i no és així. Perquè integrin més el vocabulari i veure el nivell de comprensió, quan aprenen vocabulari a la primera part del taller, després els treuen les llibretes on el dibuixen i l'apunten i fan com miniexamen oral. Creen paraules compostes com 'barrabombilla' per a dir fluorescent. Són adolescents i estan una mica 'pajareadus'. (Material de classe 10/12/2018)

Dit per elles mateixes, aquestes incursions, a banda de permetre'ls començar a interactuar amb força comoditat i sentir-se a gust els uns amb les altres (fins i tot

creant-se algunes parelles, estudiant-jove, de referència); les van ajudar a veure que parlar a través d'exemples era una bona estratègia; que calia anar fent petites comprovacions per saber si els joves les havien entès realment; i que el sentit de l'humor era indispensable tenint en compte que els joves eren bastant adolescents. S'havia creat un bon clima, cordial, amable, educat. Potser, pensaven les estudiants, quan tinguessin més confiança, els joves provarien de jugar una mica més amb els límits.

El Departament educatiu i activitats del Museu del Disseny de Barcelona, és un departament estable dins de l'estructura del Museu del Disseny, fet que representa una anomalia dins del sector museístic, ja que en general els serveis educatius són externs als museus. L'equip que el forma, doncs, treballa dins dels límits polítics propis d'una institució pública, amb llibertat de càtedra. Les activitats que dissenyen poden ser, tant pensant en un públic genèric i que en el moment de portar-les a la pràctica s'acabin d'adaptar a la idiosincràcia concreta del grup (escolar, familiar, adult); o, com en el cas que ens ocupava, dissenyades per encàrrec, i per tant amb més informació sobre el context on accionar-les. Sovint aquest equip utilitza algun element de les col·leccions del museu com a detonant per a les activitats. En diverses ocasions, jo havia estat parlant amb la Carmina, la cap del departament, sobre l'interès que teníem totes dues de fer recerca sobre les relacions entre el disseny i la pedagogia, i de fet ja havíem fet una activitat el curs anterior, justament amb un dels cursos de l'escola Dovella i un altre grup d'estudiants d'Eina, que ens va servir, en molts aspectes, de primera presa de contacte. De manera que aquesta era una nova oportunitat de col·laborar, aquest cop més complexa que l'anterior, però ja amb un recorregut comú que feia que partíssim d'una confiança i respecte mutu que va resultar vital per aguantar les moltes incerteses que va tenir el procés. (Material de classe 8/11/2018)

Amb relació a la manera de funcionar del servei educatiu del museu, les estudiants també tenien alguns dubtes que caldria anar resolent:

- Com, les educadores, introdueixen les activitats en grups d'adults? Com els posen en context?
- Com treballen el reconeixement com a grup?
- Hi ha elements de les col·leccions del museu que puguin servir de detonant per treballar temes d'identitat, d'autoconeixement, i de definició de problemes complexos?

Fruit d'aquesta conjuntura, es va arribar a l'entesa que les estudiants proposarien – als educadors dels joves i a l'equip d'educadores del museu– un procés en què disseny i pedagogia –expandits i radicals– actuessin junts. Amb la configuració identitària com a un dels objectius, la proposta es va concretar en tres moments:

1. **Identificació amb una tipologia d'objecte.**
2. **Disseny i construcció d'un element lumínic.**
3. **Exposició pública del projecte.**

La proposta va semblar bé a tot l'equip i cada un d'aquests moments es va anar formalitzant en diverses accions, considerades en tot moment, modificables, per tal de poder fer front als fets inesperats que poguessin anar sorgint; i que de fet, tots desitjàvem que succeïssin. Tan sols remarcar que en aquest context, hi havia un aspecte que ens jugava a favor, al contrari que en el Projecte Dovella: la ràtio entre educadores-dissenyadores i joves era gairebé d'un a un, fet que afavoria una relació gairebé personalitzada. Un requeriment que, juntament amb la confiança i el compromís, era primordial per a què el projecte pogués avançar amb èxit.

Identificació amb una tipologia d'objecte

Aquest primer moment es va dur a terme durant un matí, al Museu del Disseny, i va constar de sis accions. Era la primera vegada que estaríem tots junts: educadores del museu, les estudiants d'Eina, els joves i els seus educadors. La intenció general era la d'introduir-los en els conceptes de disseny-objecte-element lumínic, museu, recerca, materials, experimentació, creativitat i identitat. Era important que els joves ho sabessin, i que sabessin també quin sentit tenia tot el que estarien fent amb relació al que ja feien, de manera paral·lela, al taller de la fundació, i en el conjunt de la seva experiència actual a Catalunya. Realment va ser intens, i va requerir d'una atenció i concentració sostingudes en el temps per part dels joves, fet que ens tenia una mica dubtoses de si resultaria. Per tal de no generar monotonia i que cada acció no s'allargués gaire, es van crear moments de pausa, de canvis d'espai, de dinàmiques, de grups de treball i d'interlocutors. Per sorpresa i alegria de tots, va funcionar perfectament.

Havíem quedat a dos quarts de deu a la porta del museu. Abans, però, els joves, amb la Beni i el Pere, farien una parada al Mercat del Encants de Barcelona, situat just al costat de l'edifici del museu. La idea era posar èmfasi en el fet que és un mercat important pels objectes de segona mà i/o de col·leccionisme que ofereix; en certa manera com el Museu del Disseny. Així, en ambdós espais hi ha objectes d'origens molt variats i amb històries molt diferents. Era una primera oportunitat per demanar als joves que es fixessin en tot allò que els agradava, que els interessava, que per alguna raó connectava amb ells, i amb la idea de l'objecte que acabarien creant ells mateixos. D'altra banda, també era una excusa per conèixer un lloc de Barcelona on trobar materials diferents i bé de preu, que els podria resultar un recurs útil en algun moment. (Material de classe 13/12/2018)



A dos quarts de deu, doncs, estàvem davant la porta del museu i després de fer alguna dinàmica de coneixença i presentació, vam començar amb la jornada.

Acció 1: visita a la col·lecció de disseny de producte del museu

Els objectius específics de l'activitat eren entrar en contacte amb les idees de 'disseny' i de 'museu', i començar a relacionar 'objecte' i 'identiat'. Tenint en compte la voluntat d'acollida del projecte, el treball identitari que hi havia darrera de l'objecte lumínic a dissenyar, i que l'origen majoritari del joves era de països del Magrib i de l'Àfrica subsahariana, ens vam plantejar fer una visita ràpida a la col·lecció d'Arts decoratives del museu. En ella, hi ha objectes provinents d'aquests contextos amb què els joves, així d'entrada, podien sentir algun tipus de connexió que els fes sentir reconeguts per part del país on havien arribat. Però malgrat l'interès que podia tenir i el bon moment d'acollida que podia generar, la manca de temps i la necessitat de concreció en les activitat, van fer que aquesta opció fos descartada. La visita, doncs, es va concentrar en la col·lecció permanent que el museu té en relació al disseny d'objecte industrial. Aquesta visita va ser organitzada i guiada per les educadores del museu, expertes tant en la col·lecció com a fer-hi visites. En aquest cas, el focus, previ consens, es van posar en: què és aquest museu? què és disseny? què és disseny d'objectes? per què som aquí? què vol dir que un objecte està dissenyat o pensat per algú? per què hi ha tots aquests objectes? Nosaltres en diem 'objectes quotidians', però per qui són quotidians? La Laura, la Joana i la Marta van preparar una visita que responia aquestes qüestions alhora que posava l'èmfasi en els objectes lumínics, en concret en aquells que resultaven interessants en termes de materials i estructures.



Acció 2: Tria un objecte de la visita

En aquest cas, els objectius específics anaven enfocats a aprofundir en la relació objecte-identiat, a través de la presa conscient de decisions i la identificació.

Cada uno vamos a elegir un objeto. Primero os dejaremos pasear por la sala y mirar los objetos que están expuestos. Fijaros que hay algunos objetos que tienen una ficha al lado, de todos estos tendréis que escoger solo uno, el que os guste mas, os llame la atención por algo, el que conecte con vosotros, y quedaros con la ficha. Hay dos

fichas de cada objeto. Si algunos cogéis la misma no hay problema. Si veis que ya no quedan fichas de algun objeto id a por otro, que hay muchos! Es importante que este ejercicio lo hagáis solos, sin comentarlo entre vosotros. Cada uno tiene que pensar por si mismo. Escoja lo que escoja estará bien. Nosotras también haremos la actividad y estaremos por aquí. Si tenéis cualquier duda nos preguntáis. Nos encontramos en diez minutos a la salida de la exposición. (Material del proyecto)



Acció 3: Per què has triat aquest objecte?

Es va considerar important dedicar una estona a reflexionar i compartir per què se'ls havia demanat que fessin aquella tria, i per què ells havien fet aquella en concret. Era una manera de treballar la presa conscient de decisions i anar aprofundint en el treball identitari, ja que la tria tenia a veure amb característiques individuals físiques i vitals.

Planificació estudiants: Estarem a l'aula de baix del museu. Allà hi haurà un plafó amb diverses possibilitats del perquè de la seva tria d'objecte, per facilitar-los l'explicació si cal. Les opcions seran: pel color, per la forma, per la textura, per records que em porta. Entrarem i ens asseurem a les taules seguint els cartellots amb els nom de cadascú, inclosos els nostres. Hi haurà 4 taules, cadascuna amb 3 nois i una de nosaltres. Expliquem el perquè del plafó i que ens haurèm d'anar aixecant per taules per penjar la nostra fitxa allà on creguem i explicar per què la posem allà. Si algú no vol explicar-ho no el forcem. Si costa d'arrencar, una de nosaltres pot prendre iniciativa i començar ella. Depenent del que surti haurem d'improvisar una mica de debat: els objectes ens criden l'atenció per diferents motius... no n'hi ha ni de millors ni de pitjors... alguns ens agraden per l'estètica, i alguns pel que ens recorden... Caldrà fer una relació amb el que ha passat i el procés de creació d'una làmpada: aquí hem fet una elecció amb uns motius i a l'hora de fer la làmpada també ens hem de plantejar què volem i per què ho volem així.

Guió de com explicar-los l'activitat fet per les estudiants: Los objetos nos llaman la atención por diferentes motivos. Ahora tendremos que pensar en nuestro motivo / razón. Porque hemos escogido este objeto? es por que os recuerda a algo? o ha sido por su color? o su forma? Por qué os ha llamado la atención? Porque lo habéis escogido de entre los otros? Tenéis que pensar por qué os gusta y colgarlo a la pared al lado de la palabra que tenga relación. Podéis escoger entre color, forma, textura y recuerdo. Lo haremos por mesas para no hacerlo todos a la vez y lo explicaremos de forma muy corta. Los objetos nos pueden gustar por diferentes motivos. Los podemos encontrar bonitos o nos pueden recordar a algo. Cuando cada uno de vosotros hagais vuestra lámpara tendréis que pensar por que la queréis así.

Els joves van anar enganxant les fitxes escollides a la paret i van anar conversant, amb les limitacions que l'idioma i la timidesa aportaven al diàleg. El paper de la Beni i el Pere, i la confiança que havien establert amb les estudiants, que les veien com a iguals, va ser fonamental al llarg de tota la jornada.



Acció 4: Dibuixa i deforma els objectes

L'acció pretenia començar a 'fer', a 'crear'. Per tant era el primer contacte explícit amb l'exercici de la creativitat. La proposta consistia a partir de l'objecte de l'exposició que havien triat i anar-lo redibuixant per tal de generar noves formes. Els

inputs que dirigirien els nous dibuixos eren preestablerts per les estudiants, que els van anar introduint a poc a poc a través d'una imatge projectada que ajudava els joves a comprendre'l. Hi havia sis conceptes a què s'havien d'enfrontar 'obligatòriament' i tres més per si l'activitat motivava molt: *estirar, hinchar, ponerle cara, ondular, que tenga brazos, que haga luz (+ que tenga pelo, arrugar, convertir en gelatina)*. L'activitat es va introduir a través d'un exemple que va fer una de les estudiants.

Què els direm a ells per explicar la dinàmica. *Vamos a hacer un ejercicio de creatividad. La creatividad nos ayuda a tener ideas. Cada uno tiene un objeto que ha elegido en la exposición. Os iremos diciendo palabras y las tendremos que usar para cambiar los objetos que hemos elegido, dibujándolos en estos papeles. Por ejemplo: mi objeto elegido ha sido 'este', y la palabra es 'aplastar'. Cuando pisas una lata, esta se aplasta. Si cae algo muy pesado encima de algo, se aplasta. Lo que haremos es poner un papel transparente encima de nuestro objeto y dibujarlo aplastado. Ahora la palabra es 'envejecer'. Cuando las personas envejecen se arrugan, se encorvan. Cuando los objetos envejecen se rompen, se ensucian. Haremos unos cuantos. Tenemos 2 minutos para cada dibujo. No tienen que ser bonitos, no os preocupéis. La primera palabra es...* (Material de clase, 17/12/2018)



Un cop acabada l'activitat es van penjar totes els dibuixos resultants, i vam arribar a la conclusió que surten coses molt diferents i que totes elles són vàlides. En aquest cas, els aspectes que es van voler activar eren: la creativitat, la gestió de la incertesa, la flexibilitat, l'entesa que l'error no és un problema, la redefinició dels problemes, l'obertura de noves perspectives, la presa de decisions, el reconeixement, la confiança en les capacitats personals, o tenir referents però saber-se'n allunyar.



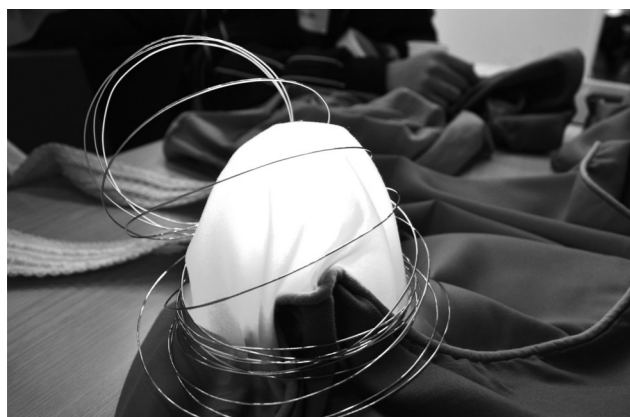
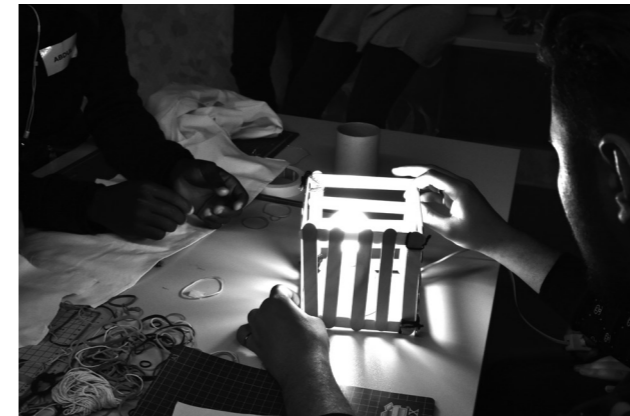
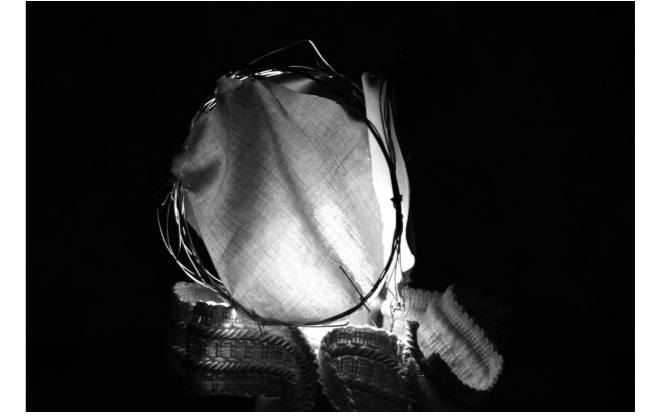
Acció 5: Prototipatge experimental

Seguint amb el 'fer', la següent acció pretenia encetar l'experimentació a través de materials i construcció. La idea era fer un primer prototip experimental d'un element lumínic, en grup, perquè s'aproximessin al procés que després haurien de fer individualment, sumant-hi la intencionalitat identitària.

A nivell pràctic, s'entrava de ple en el tema de la llum des del punt de vista del disseny, de manera que les estudiants van considerar oportú preparar una petita 'càpsula teòrica' prèvia amb exemples on els nois poguessin veure les relacions que s'estableixen entre la llum i els objectes. Les referències navegaven entre productes industrials dissenyats per professionals del disseny reconeguts i artefactes més artesanals i no sempre construïts per experts, però que eren molt importants per la persona que els havia construït. El fet de posar-se a construir aprofundia en la voluntat d'aprendre mentre es fa, i el fet de plantejar-ho com un prototip permetia enfrontar-se a l'error sense complexos¹²⁷. Començaven a entrar en joc també les sensacions.

Per aquesta activitat necessitavem tenir bastant material i com més divers millor. Les educadores del museu van proposar que podiem afegir una capa de sostenibilitat al projecte i col·laborar amb l'Aula Ambiental de la Sagrada família de l'Ajuntament de Barcelona, amb qui col·laboren a vegades i amb qui hi tenien molt bona relació. A tothom li va semblar molt adequat i vam establir la col·laboració. Els materials que ens van cedir eren perfectes i estaven tractats amb una cura i sensibilitat exemplars, lluny de la idea que els materials reciclats 'cutregen'. D'aquesta manera, vam poder experimentar amb materials, vam poder demostrar que es poden fer coses ben fetes amb pocs recursos, vam donar una segona vida a quelcom que s'hauria considerat inútil.

Plantejament: es faran grups que es repartiran en taules. Abans de començar caldrà preparar l'aula perquè hi hagi els materials bàsics a sobre de cada taula (cinta, tisores, punxons, cutter...). També caldrà tenir preparada la taula gran de materials. A cada grup se li assignaran 2 o 3 materials perquè comencin a experimentar, però amb limitacions. Volem que experimentin que cada material els aporta unes característiques diferents i que l'elecció d'aquest material és important per al resultat. Només tenim 15 minuts. Si no hi ha temps, com a mínim han de veure quines possibilitats pot aportar cada material. A partir d'aquí, tenen llibertat per anar experimentant lliurement i construint alguna cosa propera a un element lumínic, en grup.



Un cop acabat el procés, vam compartir els resultats amb el grup gran, i cada grup va explicar breument la seva experiència. Els resultats i el material sobrant se'l van emportar els joves cap al taller de la fundació, per enfrontar el segon moment important del projecte: el disseny i construcció de les làmpades. En aquesta darrera activitat, el treball en grup va ser molt important: intentar arribar a consensos, prendre decisions conjuntament, escoltar la veu dels altres, entendre perquè era important treballar en grup, etc.



Acció 7: tancament jornada

Com he dit la jornada va ser intensa però molt gratificant, enriquidora, pertorbadora i divertida. Vam aprofitar que estàvem tots agrupats per si algú volia dir quelcom (la tímida va guanyar), agrair-los tot l'esforç i explicar-los com seguiríem amb el projecte.

Con todas las cosas que hemos vivido hoy ya podéis ir pensando cómo queréis que sea vuestra lámpara. Mañana y el viernes haréis más actividades relacionadas con lo que hemos hecho hoy con vuestros educadores. Y el lunes empezaremos a construirla. Algunas de nosotras vendremos al taller para ayudaros, si necesitáis ayuda. Y para terminar el miércoles 13 de febrero traeremos todas las lámparas acabadas y las expondremos aquí en el museo para que todo el mundo las pueda ver.

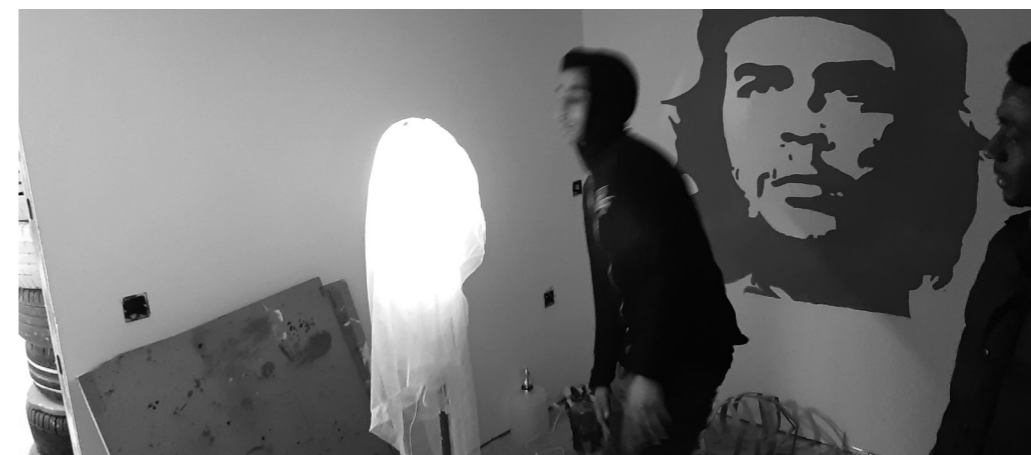


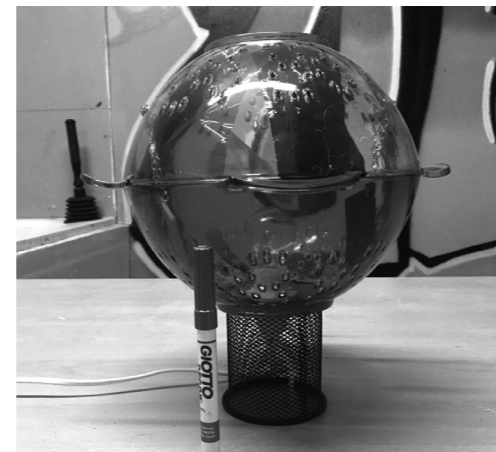
Disseny i construcció d'un element lumínic

El segon moment del projecte va ser el procés de disseny i construcció de l'element lumínic. Aquest element, després d'una primera fase al taller d'electricitat, i d'una segona d'aproximació al disseny –la que acabo d'explicar– l'enfrontarien els joves relativament sols –amb els seus educadors i les estudiants si calia. Era el moment de sortir, de col·locar-se en un espai que no els era propi (si és que en tenien algun), i deixar sortir aquells trets identitaris personals que poguessin. Per tal que la Beni i el Pere disposessin d'alguns recursos, les estudiants els van preparar algunes imatges que podien ajudar a orientar les creacions, si calia. Per ells dos, els objectius que guiaven aquest moment eren: (a) aplicar la part tècnica que havien après, i (b) que en resultés quelcom que els fos propi, fet per ells i que fos per ells, que els fes sentir bé, orgullosos i identificats.

Estudiant 1: Des de la Fundació Adsis, després de fer el curs d'electricitat, es proposaven que cadascun d'ells es construïx una làmpada de taula que els serveixi com a element distintiu. Des de l'objecte simple de mobiliari, pretenen que sentin, l'espai on habiten temporalment, una mica més com una llar. Ens fixem aquí en la capacitat de transmetre sensacions que ens aporten objectes tan quotidians com poden ser les làmpades. Es busca que s'identifiquin amb l'objecte que creïn de manera que aquest els ajudi a recordar qui són i d'on venen. En realitat l'objectiu final és el de crear una identitat pròpia a través d'un objecte aliè.

Les dificultats durant el procés van ser les pròpies en activitats amb joves d'aquest perfil, ja que a vegades hi ha moments de desconnexió que no es poden controlar. Per això, el paper dels seus educadors va ser, com sempre, més que vital per a què poguessin assolir el que s'havia proposat. Els resultats van ser molt bons des del punt de vista d'un procés de disseny expandit amb interès per treballar capacitats com la transformació i la identitat; més que no pas des del punt de vista del disseny aplicat i productivista, ja que les làmpades, com a element lumínic viable, presentaven moltes qüestions que les feia inviables.





Exposició pública del projecte

La decisió de fer una exposició pública del procés i els resultats, després de com havia anat tot el projecte, va ser tal vegada la millor de les decisions que vam prendre en aquest projecte, en el sentit de ser la més pertorbadora per als joves, per única. Estaven nerviosos, excitats, emocionats. Es van arreglar, pentinar. Pels altres va ser un dia màgic, però segurament hem viscut altres moments públics, bonics, en què se'ns ha reconegut la feina feta, però per ells era extraordinari en el sentit més ampli de la paraula. Va ser sens dubte el punt àlgid del projecte.

La Carmina va fer tot el possible perquè fos el Museu del Disseny qui acollís l'exposició. Ens va semblar que era el lloc més representatiu i institucional que els podíem oferir, i que podia atreure gent més diversa. Finalment va ser possible, i vam poder comptar també amb el servei de comunicació del museu que va fer seguiment i difusió de l'acte a les seves xarxes socials, i va aconseguir que el programa 'Artic' de Betevé assistís a la inauguració i n'edités una petita peça audiovisual¹²⁸.

Vam tenir tan sols un dia per muntar, exposar i desmuntar, però va ser suficient per assolir el que preteníem.

Vam sospesar la idea que els joves participessin del muntatge expositiu però de seguida la vam descartar perquè seria engegar de nou un procés col·laboratiu que no podíem assumir. En aquest cas doncs era un regal que els oferíem, un reconeixement a ells i a la seva feina. Bé, un reconeixement a tots nosaltres.

Preparar el muntatge expositiu va representar –a banda de dur a terme un projecte de disseny en què vam posar en pràctica les nostres capacitats disciplinars de disseny d'espais¹²⁹ i disseny gràfic– poder fer una repassada a tot el que havia passat, escriure alguns textos reflexius, i haver de decidir on volíem posar l'accent per a fer-lo públic. És a dir, donar un sentit al que havia passat. Vam decidir anomenar l'exposició 'Adaw / Llum. Construint futurs a través d'un procés de disseny social'. Títol que vist ara, em resulta una mica pretencios, i crec que no el posaria, però en aquell moment la profunditat de la reflexió sobre la capacitat de transformació social del disseny no era la que tinc ara. El que és evident, però, és que van passar moltes coses de caire social, a través del disseny i la pedagogia. Reprodueixo el text que vam escriure per acompanyar les làmpades resultants:

El projecte Adaw / Llum parteix de la relació de col·laboració entre l'assignatura de Pedagogies del Disseny del grau de disseny d'EINA, Centre Universitari de Disseny i Art, i l'equip del Servei Educatiu del Museu del Disseny, iniciada l'octubre de 2017 gràcies a les sinèrgies generades durant les 2es Jornades Disseny per viure, centrades en el disseny com a transmissor de coneixement. Seguint aquesta línia, i amb la voluntat de seguir participant activament en la configuració i renovació del nostre entorn social i cultural, el setembre de 2018 decidim impulsar una recerca per explorar, a través de la pràctica, el disseny com una intel·ligència pròpia, com una forma de pensar que s'expressa en entorns més enllà dels mediats pel fet comercial, en aquest cas, en un entorn socioeducatiu. La pràctica es concreta en un pro-

128 Betevé és un mitjà de comunicació que parla de temes relacionats amb Barcelona. La peça es pot recuperar a: <https://beteve.cat/artic/adaw-llum-disseny/>

129 Per al disseny de l'espai vam comptar amb l'ajuda de l'Anna Alcubierre, escenògrafa i professora companya a Eina.

cés a tres bandes –universitat, museu i entitat social– en què educació i disseny fan equip per treballar en un projecte de disseny i construcció de làmpades, en el marc de l'oportunitat que ens ofereix La Fundació Adsis –entitat sense ànim de lucre– intervenint en un dels serveis que desenvolupa –en col·laboració amb la Generalitat de Catalunya–, dirigit a joves d'origen immigrant que estan o han estat sota la tutela de l'Administració, amb l'objectiu d'oferir-los orientació i treballar el desenvolupament de competències tècniques i transversals que els obrin les portes a poder participar en altres espais formatius formals i enfocar-los així cap al mercat laboral. El projecte ha produït, des d'un punt de vista tradicional del disseny, 18 làmpades creades a partir de criteris de funcionalitat, identitat i sostenibilitat; i gràcies a l'enfocament del disseny com a àrea de coneixement, el procés també ha produït un munt d'oportunitats a cada un dels agents implicats, entre d'altres:

Per a l'equip del Servei Educatiu del museu:

- Generar un espai de confluència on establir vincles amb entitats i persones que treballen en diferents àmbits de l'educació: formació universitària en disseny; i formació sociolaboral en sectors de població en situació de vulnerabilitat.
- Obrir-se i adaptar-se a altres realitats: context educació superior en disseny; context educació social-laboral.
- Aportar al projecte els nostres recursos educatius, i de patrimoni (les col·leccions del museu com a punt de partida del procés d'aprenentatge).
- Comprovar que el museu és un lloc excel·lent per desenvolupar activitats educatives en les quals l'objectiu d'aprenentatge va més enllà de les competències bàsiques del disseny, tal com la presa de decisions, la necessitat de flexibilitat i adaptació o, fins i tot, la pròpia identitat, esdevenint així una acció transformadora.

Per a l'equip d'estudiants:

- Reflexionar sobre una nova dimensió del disseny, i el paper que aquest pot assumir en els contextos actuals, amb constants transicions, desequilibris i polaritzacions però alhora fèrtils per als canvis.
- Assumir el disseny com una eina de transformació al servei de la ciutadania.

- Experimentar més enllà de les aules.
- Desplaçar-nos del paper que se'ns suposa de dissenyadores, des d'un punt de vista convencional, cap a un de connectores i facilitadores.
- Posar en valor conceptes com: procés, compromís, autogestió, horitzontalitat i col·laboració.

I per a l'equip d'educadors de la fundació:

- Treballar a partir de patrons i estructures que reflecteixen clarament les situacions personals dels joves i el seu recorregut vital –lluita constant per cobrir les necessitats immediates, impeding-los planificar a curt/mig termini.
- Treballar, per exemple l'autoconeixement a partir de processos creatius i de construcció (manuals).
- Relacionar, en part, les maneres de treballar, les habilitats pel treball manual i les capacitats creatives en funció del país d'origen, i la zona concreta del país.
- Treballar i desenvolupar aspectes com: la constància, l'interès per la feina ben feta, la paciència –en contraposició a la idea de resultat immediat–; les dificultats per gestionar les complicacions pròpies dels processos; la manca de visió a mig termini; i les dificultats per expressar allò que es desitja.





La inauguració va ser el que esperàvem: un moment íntim però carregat de significat. En què la comunitat que havíem creat es va veure ampliada pels col·lectius a què pertanyíem cada un de nosaltres. D'aquesta manera, els joves van estar acompanyats pels seus educadors i responsables de la Fundació Adsis; les estudiants d'Eina per altres companyes i professors d'Eina; i les educadores del servei educatiu i d'activitats del museu, per companyes d'altres departaments del museu i la seva directora, Pilar Vélez, la qual va dedicar unes paraules al projecte. La companyia i el reconeixement van ser dos dels sentiments que vam viure.

Per acabar vull afegir que les imatges que he mostrat són majoritàriament fetes per les mateixes estudiants d'Eina, i formen part del material de documentació que van anar generant, que després vam fer servir per donar sentit al que havia passat; de la mateixa manera que estic fent jo ara. També n'hi ha, però, algunes fotografies fetes per la Beni i el Pere (les que il·lustren la fase de disseny i construcció de l'element lumínic), i també per la Lluç Massaguer, les que corresponen a la inauguració de l'exposició.

(05)

Transformacions / moviments. El fet d'engegar un projecte d'identitat fa que l'individu o el grup en qüestió s'hagin de plantejar qui és/són, i acaba per provocar moviments o transformacions en l'essència de la persona o la comunitat i la manera de viure les experiències. El procés pot provocar alteracions també en el posicionament, els estatus econòmics i/o culturals d'aquest individu o grup en relació als seus contextos més immediats, a la societat en general, i al món.

Tal com es va veient, el tema identitari va agafar diversos nivells dins d'ambdós projectes, de manera que els possibles moviments que es van generar també van ser de diferent índole.

En el projecte Dovella, el treball identitari –explícit– era de col·lectiu. En aquest cas, durant el procés hi va haver un parell de moments que ens van recordar la necessitat de ser conscients de què estava movent tot aquell projecte.

El primer moment va ser en el context de la conversa que ja he referenciat amb la professora de la UPV/EHU. En concret, quan ella ens va preguntar directament:

Este proyecto, que ha hecho mover? En la escuela, maestras, niños, familias?

A la qual cosa, la mestra 1 va contestar:

Plantearnos a nosotros mismos a partir de otra historia, sin saber donde vamos a llegar del todo, construyendo entre todas. Y dar voz a los crios con la misma importancia que a los docentes, cada uno hablando des de su posición.

El segon moment va ser la visita que ens va fer una professora d'una universitat de Noruega, que tenia interès a conèixer experiències educatives. Acompanyada per Fernando Hernández, vam estar conversant sobre el projecte i la implicació que tenia en la construcció de la identitat de l'escola i la vida en ella. Compartir el procés amb persones que tenen una altra mirada sempre ajuda a trobar punts de reflexió i anàlisi, i aquesta vegada no va ser diferent.

Durant la trobada, va sorgir el mateix tema: **la necessitat de ser conscients de les transformacions que està provocant tot el procés des del seu inici, en les mestres, en els nens/es, en les dinàmiques de classe, en les resolucions de conflictes, en els recursos utilitzats, etc. Ser conscients que aquestes transformacions ajuden a tothom a donar sentit i valor a l'experiència.**

En aquest sentit la, en aquell moment, directora de l'escola, va escriure aquesta reflexió:

Canvis, moviments, transformacions...PEC... identitat individual i de grup...
En aquest repensar i repensar-nos... cerquem maneres de "documentar" un projecte col·lectiu... amb dinàmiques participatives reals... amb diferents llenguatges ... en un aprendre de nosaltres mateixes, del grup, dels altres amb els altres...amb persones d'altres àmbits, entitats ... que ens puguin acompanyar i que puguem col·laborar en el procés, la definició i en la concreció...
Pensar quin és el nostre compromís, com l'equip de gestió ha de facilitar l'organització, els temps, l'endrega ... per fer-ho possible ja ens situa en un marc nou que ens mobilitza ...
Entendre l'escola com un espai de vida, de vides ... que anem teixint tot cercant la manera d'anar incorporant tot allò que la reflexió teòrica ens planteja però que les inèrcies a vegades ens fan anar en una altra direcció.
Plantejaments que són la vida... que incorpores i t'impregnes: mirada oberta, explorar el pensament crític, gestionar i escoltar les diferents veus i mirades, acompanyar-nos de persones d'altres àmbits, ser conscient de que estem en constant procés d'aprenentatges, conèixer els errors i mirar d'aprendre'n, conèixer-nos ...integrar diferents alfabetitzacions (escrita, visual, matemàtica ...), fonamentar-nos, saber quins són els nostres referents, capacitat per analitzar/ problematitzar diferents situacions des del compromís per cercar un paisatge més just, més solidari, més creatiu... no perdre el desig d'aprendre... (Material del projecte, 12/09/2020)

En el cas del projecte Adaw, el treball identitari explícit estava enfocat en l'àmbit individual. En el cas dels canvis individuals –a banda, òbviament, del meu cas particular que he avançat al començament d'aquest apartat– és més difícil entrar-hi, i sobretot amb els dels joves. De totes maneres, per exemple, una de les estudiants d'Eina reflexionava sobre el fet que:

Estudiant 2: *ahora descubro un mundo en el cual el trabajo en colectividad es algo factible, dando pie a la existencia del diseño inclusivo. Veo que es posible trabajar desde la empatía con tal de llegar más lejos, colaborando con ámbitos o profesiones fuera del sector del diseño, creando perfiles de diseñadores hibridados (idea que en el posicionamiento inicial idealizaba e internamente refutaba). (...). Ahora soy capaz de verme más allá del diseño, capaz de extrapolar mi futura profesión a otros ámbitos.*

En el cas dels moviments ocorreguts en els joves, els educadors i fins i tot la Fundació Adsis com a institució, la Beni va escriure la següent reflexió:

Aquests joves són menors no acompanyats arribats del Marroc i l'Àfrica Subsahariana principalment i que en el seu camí cap a un futur millor deixen enrere família, amics, cultura, religió, educació... en definitiva, tot el que els identifica com a persones i com a part d'un grup de referència. En aquest context, aquests joves ens arriben amb una manca de referents identitaris i la necessitat, d'una banda, de situar-se en la nova realitat i, d'altra, de conservar les seves arrels. A la Fundació els oferim la possibilitat de formar part d'un grup on poder trobar aquest sentit de pertinença ja que, durant un període de temps (entre 3 i 6 mesos), compartim diàriament un espai de treball on el que realment importa és que comencin a sentir-se part del grup, de fer equip i d'entendre que el més important és el vincle i l'estima al nou territori d'acollida sense perdre els seus orígens. En definitiva, que comencin a identificar-se amb el que els envolta. Aquesta dualitat que viuen, els porta, per una banda, a fer una defensa extrema de la seva cultura/ religió/valors com a eina identitària, i alhora, a caure en la identitat física de la societat occidental capitalista. Aquí jo veig més la identitat en la línia que comentes dels adolescents japonesos, ja que, tot i que és cert que les comunicacions modernes faciliten el contacte amb el lloc d'origen, aquestes comunicacions solen ser més per fer veure que tot va bé (tornem al materialisme i a la imatge de comercialització personal), i per amagar una realitat que res té a veure amb les seves identitats d'origen.

Els canvis que vam veure en els joves van ser: en l'àmbit individual, la identificació amb el producte resultant com

a part d'un mateix; superació i acceptació de la frustració i el reinventar-se; autoestima, confiança, vincle. En l'àmbit col·lectiu, identificació amb espais que mai haurien sigut llocs de referència si no hagués estat pel projecte; acostament a altres joves amb una situació totalment diferent, trencant barreres de classes socials; consolidació del sentiment de pertinença, d'equip; trencar estereotips.

En resum, va ser molt important aquest projecte per consolidar el vincle i la identificació amb el nou territori i la nova societat d'acollida i a través de les entitats i les persones que ho van fer possible (museu-Eina-Adsis). Això em fa pensar en els fills dels migrants de les perifèries de París, que essent ja nascuts a França i amb, en teoria, una identitat nacional, van arribar a radicalitzar-se i a fer atemptats en nom del terrorisme islàmic. Quelcom es va fer malament perquè aquests joves es trobessin perduts, sense identitat i que els va fer caure en el radicalisme per exaltar la seva identitat. El sentit de pertinença, d'identitat des de la marginació i les perifèries van crear l'exaltació dels orígens en forma de revindicació terrorista.

En mi, els canvis que ha provocat el projecte han estat el fet de tenir confiança en les possibilitats creatives dels joves. Creure que és possible unir mons diferents i que hi hagi connexió (universitat-museu-nouvinguts). Reafirmar-me en la importància del vincle i la identitat a través d'experiències positives i fora dels circuits socials que els estigmatitzen i els etiqueten. Canvi de mirada. El Pere destaca l'interès que li va provocar el seguiment que es va fer del projecte: del dia que vam passar al museu i que va representar un detonant, de l'acompanyament que van fer les estudiants als joves i de l'exposició final. Aquesta complexitat va representar pels joves entendre que estaven formant part d'alguna cosa més gran que el taller d'electricitat en si a què en principi participaven.

I finalment, a nivell institucional, el fet de poder col·laborar amb entitats fora de l'àmbit social, va representar una novetat i va permetre ampliar perspectives. Les sinergies creades entre Eina-Museu del Disseny-Adsis obre les portes a noves iniciatives que puguin trencar amb les barreres que potser nosaltres mateixos ens posem en treballar amb aquests joves, ja que mai hauríem imaginat treballar en coordinació amb una universitat i exposar al Museu del Disseny. Va ser molt important poder accedir al museu i treballar colze amb colze amb joves universitaris en un ambient d'igualtat on vam aprendre els uns/es dels altres. (Material del projecte, 18/10/2020)

I finalment, en el cas del museu, la Carmina compartia les següents reflexions:

Una experiència educativa transformadora. Quan a l'inici del curs acadèmic 2018-2019 vaig començar a parlar amb l'Anna sobre la possibilitat de col·laborar en un projecte educatiu museu-escola en el marc de l'assignatura 'Pedagògies del disseny' que ella impartia, poc m'imaginava el camí que faríem plegades. La primera sorpresa va ser quan els alumnes de l'assignatura van triar treballar en l'opció de disseny en la pedagogia i concretament en educació en disseny rellevant per a tothom. L'altre opció era pedagogia del disseny, és a dir aprendre a ensenyar disseny o bé educació en disseny per preparar futurs professionals del disseny. Aquesta segona era una opció més assequible i previsible.

(...) Posant la mirada en el procés que vam fer, podem afirmar que aquest coneixement mutu entre les alumnes de l'escola Eina, els joves migrants de la Fundació Adsis i les educadores del Museu del Disseny, va ser determinant en el desenvolupament del projecte.

(...) Per part del Museu, el projecte no tenia un pressupost assignat perquè la proposta va néixer com a col·laboració educativa entre el museu i l'escola Eina, sense un objectiu final determinat més enllà de posar a disposició de l'escola el museu com a recurs educatiu i en la confiança que, en les diferents fases del projecte, aniríem resolent els reptes a mida que els anéssim identificant. Al llarg del procés vam haver de planificar, decidir i actuar per assolir l'objectiu que anàvem definint pas a pas.

(...)La conclusió sobre aquest projecte és que vaig poder constatar, tant a nivell personal com a nivell de museu, que el disseny pot ser una eina de transformació social. Personalment la participació en aquest projecte em va emocionar i em va fer sentir més que mai responsable de la missió educativa del museu.

(...)Aquest projecte em va confirmar que el museu és un entorn adequat per afavorir una experiència educativa transformadora. Personalment, la participació en aquest projecte ha estat l'inici del que confio serà una de les línies de treball dels serveis educatius del Museu del Disseny. Els projectes de col·laboració museu-escola tenen en el disseny social un llarg camí per recórrer i cal que com a museu estiguem oberts a engegar projectes que segueixin aquest model d'aprenentatge en què el disseny és una eina de transformació social. (Material del projecte, 15/11/2020)

3.2 Col·lectivitat

El segon dels aspectes clau que proposo és el de la col·lectivitat. Com s'ha anat evidenciant al llarg de la primera part de la tesi, una manera d'actualitzar el potencial de transformació social del disseny és considerar, al llarg del desenvolupament de projectes, diferents tipus d'actors, cosa que possibilita, per exemple, al contrari del que passa tradicionalment, que la presa de decisions no quedi restringida a aquells agents considerats professionals de la matèria. D'aquesta manera, la col·laboració es constitueix com una de les estratègies fonamentals per potenciar la capacitat de transformació social, real, del disseny.

L'objectiu d'aquesta narració és doncs, explorar la noció de col·laboració, a través de les idees de comunitat, dels actors que en formen part, i de les relacions que estableixen, per veure quines implicacions pot tenir en el disseny i en la societat. Implicacions com, per exemple, possibles desplaçaments en les definicions i papers dels agents participants, o la creació de nous tipus de relacions, processos i resultats.

Per fer-ho, em serveixo novament dels camps de la teoria del disseny i la filosofia, i, en aquest cas, hi sumo el camp de la pedagogia. Aniré confrontant el discurs del teòric del disseny Enzo Manzini (2018), amb el de la filòsofa Isabelle Stengers (2017), i les idees dels investigadors i educadors culturals Javier Rodrigo, Cristian Añó i Antonio Collados¹³⁰. Entre tots ells s'estableixen certes diferències, friccions i també sinergies que em resulta interessant fer dialogar. Per altra banda, recorro als també investigadors en disseny John Vines, Rachel E. Clarke i Pelle Ehn¹³¹, per estructurar el concepte de codisseny o disseny participatiu. Aquest tema el desenvolupo al final de la narració, no per ser menys important sinó per ser el terme que actua, en certa manera i en relació al camp del disseny, de resum de tota la resta d'aspectes que hauré desenvolupat.

3.2.1 Per què col·laborar?

Isabelle Stengers (2017) fa una entrada a la idea de col·laboració a partir de la necessitat d'un col·lectiu de defensar –perquè està en perill de destrucció– allò que el defineix com a tal, el seu bé comú, a través, entre d'altres, de donar valor al coneixement que s'ha creat de manera compartida. En canvi, per Manzini (2018)

130 Javier Rodrigo (2011) es descriu a ell mateix com a investigador i educador freelance; i treballador cultural perquè aquest terme, diu, expandeix la noció d'artista, 'no sólo como productor cultural sino como trabajador en el campo de la cultura' (p. 1).

131 Tots tres investigadors estan relacionats amb el Participatory Design Congress, que se celebra bianualment des de 1990 a diferents llocs del món. Vines i Clarke des de la *Northumbria School of Design* de la *Northumbria University of Newcastle*; i Ehn des de la *Mälmo Universitet*.

el punt d'entrada a la col·laboració és la necessitat de treballar per a constituir una realitat sostenible, de manera universal, en termes de benestar. És a dir, que Stengers fixa l'atenció en l'activació de la consciència com a col·lectiu, i les implicacions pertinents, en una agrupació que ja existeix, que té la necessitat de defensar allò que la defineix i li pertany; i en canvi, Manzini ho fa en la creació d'agrupacions noves que tenen l'objectiu d'aconseguir satisfer una necessitat, que és comuna a als membres d'aquestes agrupacions i que de manera individual no podrien assolir, relacionada amb la millora del benestar.

En la seva argumentació, Stengers intenta trencar tòpics com els de 'la gent és així, que, diu, denota egoisme i sotmetiment als hàbits de pensament, i pren d'antecedent al seu discurs, els *enclosures* anglesos del s.XVIII, moment decisiu en la història social i econòmica d'Anglaterra, que va suposar l'erradicació dels drets tradicionals vinculats a l'ús de les terres comunals, coneguts com els *commons*. Stengers fa una analogia entre aquests fets històrics i la situació contemporània del col·lectiu d'informàtics.

Als camperols, en el moment dels *enclosures*, els van destruir no només el seu medi de vida, d'altra banda basat ja en la pobresa, sinó que també, i és on Stengers posa l'èmfasi, van patir la supressió de la seva manera pròpia de treballar i cooperar, vinculada al fet comú de què tots depenien. És a dir, es va eliminar una intel·ligència col·lectiva concreta. De la mateixa manera, alguns informàtics han estat resistint –i resisteixen–, a l'explotació i apropiació que els exerceix el capitalisme de l'economia del coneixement (pp. 80–81). Ho fan construint xarxes cooperatives i creant *software* lliure, acció que hi ha qui llegeix com exemplar i anunciadora. Aquests informàtics, alguns, a diferència dels camperols, han après a resistir a la destrucció, entenent que el que defensen és seu i és el que els fa pensar, imaginar, i en definitiva, cooperar. Per tant, el què defensen és el que els és comú (p. 83).

Stengers defineix aquestes intel·ligències col·lectives –en el cas dels camperols, destruïda, i en el cas dels informàtics, preservada o transformada–, fruit de la reunió d'un col·lectiu davant del desafiament de determinades coercions com ara les concretes, les situades i les de constreyniments. En aquest sentit, a través de la destrucció de les pràctiques en tant que productores d'intel·ligència col·lectiva, Stengers relaciona el pas de la idea de públic comú a privat, amb la voluntat de domini de la producció de coneixement. Aquest és un aspecte molt important, per exemple, en la relació entre els mons acadèmic (investigació) i empresarial, com ho demostren l'augment de patents, *spin off*, i doctorats industrials. En aquest darrer cas, per exemple a Catalunya, la Generalitat n'ha desenvolupat un pla específic en què fixa l'objecte de tesi en els projectes de recerca estratègics de les empreses, i els objectius, a 'contribuir a la competitivitat i la internacionalització del teixit industrial català, captar talent i formar doctors i doctores per a les empreses dins de projectes d'R+D+I.' La idea és, doncs, potenciar la transferència de coneixement que els sistema universitari i de recerca genera, i fer que rever-

teixi en el desenvolupament socio-econòmic del país¹³². Manzini (2018), com he dit, per aproximar-se al concepte de col·lectivitat, parteix d'un punt de vista molt més general que Stengers: l'existència d'un món ple de necessitats, a què s'ha de donar resposta amb urgència per evitar el col·lapse. Descriu l'actualitat com un temps d'inestabilitat en què conviuen dues realitats diferents, sovint en conflicte: una que obvia els límits del les societats i el planeta; i una altra que, en canvi, els reconeix¹³³. En aquest sentit, l'autor creu imprescindible posar-se d'acord, a nivell global, sobre els límits del planeta i generar processos que portin cap a un món sostenible, entenent el moment com un gran procés d'aprenentatge social, compartit, ampli i complex. Tot plegat, defensa, condueix a actuar en xarxa i assumir que el que acabi essent dependrà del que ja hàgim fet, del que estiguem fent, i del que fem en el futur.

En aquest context, la relació que l'autor estableix entre la col·laboració i el disseny, es genera en aquelles pràctiques que pretenen innovar socialment, i assumeix, de manera imprescindible, que s'ha de partir de la definició expandida del disseny¹³⁴; i cal entendre'l com una capacitat humana transversal a gairebé tothom¹³⁵, igual que proposen Nigel Cross i Bruce Archer. El problema és que, si bé els contextos actuals empenyen les persones a dissenyar aspectes de la seva mateixa vida, el propi context els ho fa difícil, ja que crea expectatives difícils de satisfer, cosa que omple els processos de dificultats; alhora que aquesta capacitat de dissenyar, perquè resulti efectiva, cal cultivar-la de manera adequada. En aquest sentit, la solució que planteja Manzini és contribuir a difuminar el disseny –que, com quedarà justificat més endavant, no vol dir abandonar l'expertesa–, afavorint així els escenaris en què les persones poden, de manera col·laborativa, reflexionar sobre què volen fer i què volen ser.

132 Es basa en experiències internacionals ja consolidades, com ara les *Conventions Industrielles de Formation par la Recherche* (CIFRE) de França, o l'*Industrial PhD Programm* de Dinamarca, i està en línia amb altres programes creats posteriorment, com els *European Industrial Doctorates* (EID) de la Comissió Europea. http://doctoratsindustrials.gencat.cat/app/webroot/upload/files/Doctorats_Industrial_DI2017_CAT.pdf

133 Vid supra pàgina 86.

134 Manzini és un dels autors que se situa en una definició de disseny que supera la que en el marc d'aquesta investigació anomeno restrictiva. Per tant, l'entén com una eina que permet anar més enllà del fet de solucionar problemes. En concret, per l'autor, cal situar el disseny també en el camp de la cultura i en el de la creació de noves entitats de significat. En definitiva, en l'àmbit social, entenent-lo com el lloc on els humans i les coses conversen; debaten.

135 Manzini considera que en un món en ràpida i profunda transformació, tots som dissenyadors, d'alguna manera. I quan parla de tots, parla de qualsevol persona o col·lectiu – individus particulars, organitzacions, empreses, entitats públiques, associacions de voluntaris, o ciutats-regions-estats–, que es vegin en la situació de definir un mateix projecte vital (o part d'aquest). I la realitat és que cada vegada més gent utilitza les seves 'habilitats naturals' pel disseny, fet que comporta que els termes 'disseny' i 'dissenyador' es vagin aplicant cada vegada a més nocions, activitats i individus, ampliant-ne la comunicació. La conseqüència: un ampliament de l'espectre de significats, alguns confusos i alguns difusos.

Abans de continuar, faig un apunt per concretar a què es refereix Manzini quan parla d'innovació social (en endavant IS), ja que l'objectiu que li atorga a la capacitat de transformació, que reconeix al disseny.

La IS són aquelles idees que –comptant sempre amb una nova cultura i una nova manera de procedir– possibiliten canviar el món, i satisfan les necessitats socials, i creen noves relacions o formes de col·laboració.

La innovación social se produce cuando las personas, el conocimiento experto y los bienes materiales entran en contacto de forma que hace posible la creación de nuevos significados y oportunidades inéditas. Así, la probabilidad de que esto ocurra depende en gran medida de un encuentro entre personas que colaboren para crear valor. Siempre ha habido encuentros y, por tanto, organizaciones colaborativas de esa naturaleza, pero en la actualidad muestran una condición especial que proviene de las características concretas del contexto en el que surgen. El modo en que esto sucede es el resultado de cómo ha evolucionado la vida de la gente y de cómo son capaces de unirse para hacer algo. Como es fácil imaginar, tiene su origen en el hecho de que cada vez más gente vive en un mundo a la vez muy problemático y muy conectado. (p. 101)

D'aquesta manera, Manzini, a part de definir el concepte d'IS, considera que les pràctiques que pretenen millorar la societat han existit sempre, però que actualment s'han generalitzat –sobretot a causa dels contextos de crisi i a la democratització de l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació¹³⁶– perquè cada vegada més gent necessita redefinir els contextos socioeconòmics en què viu.

El sociòleg investigador de la Universitat de Barcelona Xavier Martínez Celorrio (2017) concreta una mica més l'origen de la IS, a partir de dues consideracions: el vessant més pràctic i el més acadèmic. Quant a la pràctica de la IS, Martínez considera l'investigador Michael Young¹³⁷, pioner en aquesta pràctica, a través, sobretot, de la defensa del poder de la IS per enfrontar-se a les causes de l'origen de la desigualtat (p. 62). En el camp acadèmic, l'origen el situa a començaments del s.XX amb les reflexions entorn de la idea de 'procés d'innovació' de l'economista Joseph A. Schumpeter; de l'aparició del concepte 'invenció social' per part del sociòleg Max Weber; i de la idea de 'retard cultural' del també sociòleg William F. Ogburn. Ja a mitjans de la segona meitat de segle (1970), Martínez apunta com a figura principal del camp, influenciat per aquests primers autors,

136 Aspecte que també ha facilitat, segons Heskett, l'expansió del disseny d'identitats basades en els aspectes físics. Vid supra pàgina 186.

137 Young (1915-2002), va ajudar a fundar diverses organitzacions de caire social, entre elles la *Open university*; i el seu llegat segueix amb la *Young Foundation*, institució que va néixer del *The Institute for Community Studies* (ICS), també creada per Young, i que actualment gestiona i promou nombrosos projectes d'intervenció i assessorament a governs i administracions europees.

el sociòleg James Coleman amb el seu treballa sobre noves formes organitzades d'interacció social. Martínez defineix aquell moment:

Justamente en aquellos momentos, el mundo occidental asistía al auge de la experimentación social y a nuevos 'inventos' o creaciones sociales lideradas por los colectivos alternativos del ecologismo, el feminismo, el pacifismo y los nuevos movimientos sociales. Comunas o vecindarios alternativos, aldeas sostenibles, energía eólica, horticultura urbana, circuitos comerciales sin moneda o redes de apoyo mutuo fueron experimentados, desde finales de los años sesenta y toda la década de los setenta, con el objetivo utópico y libertario de organizar formas de vida alternativa y no sujetas al régimen de vida capitalista. Todas estas iniciativas o 'inventos' sociales fueron las primeras experiencias prácticas post-Mayo del 68, una vez comprobada la necesidad de experimentar nuevos estilos de vida y formas de organización social que, en aquellos momentos, no se definían como innovaciones sociales como hacemos ahora. (:65)

Per Martínez, l'impuls definitiu del nou paradigma de la IS, va ser l'empoderament que, a partir de l'any 2000, va proporcionar internet a la ciutadania, ja que va possibilitar noves formes de comunicació, difusió i interconnexió (p. 66). En aquest moment, la IS pren molta més rellevància entrant en les agendes i debats polítics de ciutats i estats, però també d'universitats i agències públiques.

Les reflexions de Manzini sobre la IS, se situen sobretot en aquest punt d'auge.

La IS, doncs, contribueix a oferir solucions a problemes relacionats amb les formes de vida i de benestar que, des de les estructures clàssiques i amb les eines tradicionals –polítiques, econòmiques i socials–, serien molt difícils, o fins i tot impossibles d'aconseguir. Són, per tant, els individus, les famílies o les comunitats les qui han de participar / crear, de manera activa i cooperativa¹³⁸, aquests processos que trenquen amb els models clàssics i en proposen de nous. Cal tenir en compte que les propostes resultants són complexes justament perquè difuminen les polaritats, i van més enllà de les dicotomies convencionals: públic–privat, local–global, consumidor–productor, necessitat–desig. Per exemple, poden ser locals perquè estan ancorades en un lloc, i globals perquè estan connectades internacionalment amb altres models similars; o el paper del productor i de l'usuari pot tendir a solapar-se. En aquest sentit, Manzini (2018) considera que en la IS hi ha una combinació de desig i necessitat, i que té la capacitat d'actuar com un agent transformador de sistemes establerts.

En términos prácticos, lo que estas innovaciones sociales hacen es recombinar recursos y capacidades que ya existían para crear funciones y significados nuevos. Al hacerlo, introducen formas de pensamiento y estrategias para la solución de problemas que suponen discontinuidades con lo que ha sido tendencia dominante, por ejemplo, de los modos de pensar y de hacer que se considera-

ban 'normales' y que se aplicaban habitualmente en el contexto socio-técnico en que operaban. (p. 17)

A la cita, Manzini parla de les discontinuïtats en el sentit de crear quelcom que trenqui la rutina en aspectes com les formes de ser i de fer, a través de comportaments radicalment nous, tot i que cal tenir present que el factor 'novetat' dependrà del context, ja que una cosa pot ser radicalment nova a Barcelona i no a Nova York.

Un cop s'aconsegueix aquest canvi de perspectiva, apareixen solucions viables i resultats positius imprevistos, en forma d'iniciatives tal vegada petites, però complexes. D'aquesta manera es potencia la transparència, la proximitat i la comprensió dels fets de les comunitats locals: poden connectar-se o complementar-se altres iniciatives similars; permet treballar millor la col·laboració perquè els seus membres poden gestionar i entendre d'una manera oberta i democràtica els sistemes; i les relacions humanes són més vives i personals. D'altra banda, la complexitat ve del fet que són iniciatives que no es poden reduir ni a motivacions ni a resultats individuals, ja que són molt diversos i la seva naturalesa depèn de la seva varietat i configuració. Aquesta complexitat intrínseca és però, enriquidora i cal considerar-la com un valor de la naturalesa dels éssers humans, i per tant, com un valor central per la riquesa de les experiències.

Per Manzini, doncs, les col·laboracions que es generen en les pràctiques de disseny que pretenen generar IS, s'inicien des del fet local i quotidià de persones ocupades en els problemes i oportunitats del dia a dia. Aquestes persones, per tal d'augmentar les seves capacitats, (re)descobreixen el poder de la col·laboració, i per tant, (re)descobreixen noves formes d'organització (col·laborativa), i aconsegueixen solucions més integradores. Com desenvolupo en el següent apartat, Manzini concreta aquestes noves formes d'organització col·laborativa en grups d'individus que, diu, renunciïn lliurement a part de la seva individualitat per tal de crear vincles amb altres persones, trenquen amb les seves rutines, per connectar, intercanviar, interactuar, compartir, i poder experimentar coses noves. (Re) defineixen i (re)avaluen la noció de treball, de qualitat de vida i de benestar.

Finalment, un aspecte rellevant per al desenvolupament de la tesi que defenso de la idea d'IS de Manzini, seguint el segon dels supòsits que la fonamenten, és el fet que introdueix la pedagogia com a aliat a la IS per a generar nous contextos culturals. En concret, planteja que la convergència entre la IS i el que anomena innovació pedagògica, té el potencial de generar també innovació cultural, a través d'interaccions entre les maneres de pensar i de fer de les persones. És doncs interessant per mi, que Manzini també contempli, encara que sigui de manera fugissera, l'aliança entre el disseny i la pedagogia.

La col·laboració esdevé, doncs, una estratègia imprescindible per potenciar determinats canvis socials –a través del disseny, de l'art o d'aquelles àrees de coneixement que s'ho proposin–, quan intervé o desencadena pràctiques com amb les que em vaig relacionant. Com s'ha vist, el fet de col·laborar comporta i provoca certs aspectes que, per si sols, ja suposen una revolució enfront l'individualisme imperant, estratègia, per exemple, del capitalisme actual.

En aquest punt, i reproduint el procediment que proposava en l'anterior narració, la pregunta que formulo per dialogar amb els projectes Dovella i Adaw, és:

Per què la col·laboració és una estratègia indispensable en aquelles pràctiques que sobretot pretenen generar aprenentatge real i per tant provocar alteracions / moviment / transformacions als qui en formen part, i a la societat? Què cal per activar-la?

És a dir,

què fa que determinades persones vulguin (re)descobrir el poder de la col·laboració, renunciant lliurement a una part de la seva individualitat per tal d'experimentar coses noves i crear vincles amb altres persones?

A partir dels arguments d'Stengers i Manzini i la meua mateixa experiència, proposo les següents intencions / objectius, com aquelles que poden activar la voluntat d'engagar un procés de treball col·laboratiu, i esmento quina acostuma a ser la relació amb el fet col·laboratiu en els processos més tradicionals de disseny:

Activar o reactivar la consciència de col·lectiu. Aquesta voluntat, com diu Stengers, pot ser motivada per la necessitat d'un col·lectiu de defensar o reestablir allò que el defineix i li pertany. En aquest cas, el col·lectiu en qüestió ja existiria o hauria existit. Però també, com diu Manzini, pot existir la necessitat de treballar per a constituir noves realitats, universalment sostenibles en termes de benestar. En aquest cas, el col·lectiu podria ser de nova creació.

(6)(6) Activar o reactivar una determinada intel·ligència col·lectiva. Cal entendre seguint Stengers, intel·ligència col·lectiva com aquells coneixements fruit del treball conjunt d'un col·lectiu, vinculat al fet comú que els agrupa.

(7)(7) Dominar la producció de coneixement, com una de les maneres d'activar la consciència de col·lectiu i reaccionar a la privatització del coneixement (Stengers). D'aquesta manera, els processos col·laboratius generats, pel motiu que sigui, seran processos d'aprenentatge social, compartits, amplis i complexos (Manzini).

(8) Satisfer necessitats que de manera individual no seria possible assolir, i que són compartides entre una comunitat ja existent, o que es construeix per satisfer la necessitat en qüestió. El procés es pot iniciar, per tant, des del fet local i quotidià de persones ocupades en els problemes i oportunitats del dia a dia. Les necessitats a treballar poden estar relacionades amb el que sigui. Com he dit, Manzini parla d'un món ple de necessitats relacionades amb la millora del benestar, a què s'ha de donar resposta amb urgència, per evitar el col·lapse.

Expandir (Manzini, Margolin, Buchanan, Dilnot, Keshavarz, Midal) **i difondre el disseny** (Manzini). Entendre el fet de dissenyar com una capacitat transversal i difondre'l afavoreix l'aparició d'escenaris en què les persones no professionals del disseny poden reflexionar sobre què volen fer i què volen ser, també de manera col·laborativa (Manzini, Cross, Archer).

Recombinar recursos i capacitats que ja existeixen per tal de crear nous significats (Manzini).

Difondre polaritats i crear discontinuïtats. Anant més enllà de les dicotòmies convencionals i crear discontinuïtats amb les tendències dominants, creant quelcom que trenqui la rutina en aspectes com les formes de ser i de fer, a través de formes de comportament radicalment noves (Manzini).

En els processos de disseny més tradicional, comercial, disciplinar, en canvi, la col·laboració és una estratègia que s'introdueix més aviat de manera endogàmica, entre professionals de la creació, proveïdors o productors; fotògrafs, il·lustradors, fusters, ceramistes, etc. I les col·laboracions amb els, també de manera tradicional considerats 'usuaris', queden generalment restringides a consultes de tipus experiencial que després el professional del disseny tradueix en forma de decisions. En són excepció les pràctiques que es duen a terme des de la idea de codisseny, concepte que desenvolupa al final d'aquesta narració.

3.2.2 Com agrupar-se?

Un cop situat què es pot entendre per col·laborar i el perquè d'aquestes col·laboracions, em proposo entendre quins tipus d'agrupacions faciliten aquestes col·laboracions; o potser seria millor dir: quin tipus d'agrupació s'estableix per a quin tipus de col·laboració.

En aquest apartat, doncs, em dispenso a explorar possibles formes d'organització col·laborativa i, en coherència amb tot el que he anat establint al llarg del treball de fonamentació de la investigació, he escollit aproximar-me a les següents propostes: les 'organitzacions col·laboratives' de Manzini; la idea de 'comunitat' de Javier Rodrigo i Cristian Añó, influenciada, en part, per la noció de 'grups d'acció social' de Tomás Villasante; les 'comunitats d'aprenentatge i de pràctica'; i els 'grups d'afinitat' d'Elisabeth Ellsworth. En el cas de les comunitats de pràctiques i d'aprenentatge, tot i que ambdós conceptes estan molt estesos i treballats per diversos autors, potser acadèmicament més rellevants que els que he escollit jo, m'interessa la lectura que en fan els mateixos Rodrigo i Añó perquè la generen des de les pedagogies col·lectives i la producció cultural –posicionaments que incloc dins la perspectiva de les pedagogies radicals.

La proposta d'agrupació de Manzini (2018), es concreta en el que anomena 'organitzacions col·laboratives' (en endavant OC) que defineix com una evolució de les 'organitzacions de base' (en endavant OB).

L'autor situa l'aparició de les OB més a menys a començaments del s.XX, i les defineix com a iniciatives polítiques, impulsades per comunitats naturals i espontànies –perquè viuen a prop–. Són alternatives a les organitzacions tradicionals, estructurades i promogudes des d'estaments superiors.

Les OB accepten el fet que les persones comunes, i per tant els seus fundadors, són les qui tenen l'expertesa en els problemes del dia a dia i que, amb les condicions adequades, poden trobar solucions adequades a les seves mateixes necessitats. Per tant, aquestes persones comunes i fundadores de les OB disposen de la creativitat i el coneixement necessaris per a resoldre els problemes quotidians. En definitiva, són agrupacions capaces de produir el tipus d'innovació a que Manzini (2017) anomena 'innovació de base'. El mateix autor, però, alerta que aquesta excessiva proximitat ha estat el que les ha fet tendir a un cert aïllament i per tant a convertir-se en organitzacions tancades. I és aquest tancament, precisament, el que marca la transició de les OB cap a les OC. Manzini apunta que en els darrers anys aquestes OB s'han anat apropant a les xarxes socials, caracteritzades sobretot per l'ús de la tecnologia digital, hi ha un moment en què ambdós tipus d'agrupacions convergeixen, i fins i tot se superposen, i es creen fórmules híbrides, per acabar constituint les OC, a què l'autor considera una nova forma social.

(...) las redes sociales encuentran sentido en las organizaciones de base, y también oportunidades para penetrar en la realidad de la vida cotidiana con los problemas a que se enfrentan las personas. A su vez, las organizaciones de base encuentran en esas redes sociales las herramientas necesarias para convertirse en organizaciones más eficaces, de mayor duración, replicables y por tanto capaces de aumentar su impacto en los modos convencionales de pensar y hacer. (pp. 107–108)

Es pot convenir, doncs, que les OC són, en part, OB, però que, tenint en compte la combinació de processos que suposa la incorporació de nous actors, el terme 'col·laboració' –ja descrit– és més acurat que 'de base' que tan sols diferencia les activitats de la gent comuna, de les institucions i/o experts. En les OC doncs, la col·laboració no es limita a les iniciatives horitzontals dins dels grups, sinó que les relacions s'estenen en totes les direccions possibles (p. 109), i s'arriba a:

Las organizaciones colaborativas han de considerarse iniciativas desde abajo no porque todo suceda en ese nivel, sino porque la condición previa de su existencia es la participación activa de las personas directamente afectadas. (...) Son aquellos grupos sociales que emergen en entornos altamente conectados. Sus miembros optan por colaborar con el objetivo de conseguir resultados específicos y, al hacerlo, producen también beneficios sociales, económicos y ambientales. Se caracterizan por la libertad de elección (sus miembros pueden libremente decidir cuándo y cómo se unen al grupo o cuándo y cómo lo abandonan) y por su disposición abierta (representan una actitud positiva hacia 'otros', ya sean otras personas, ideas u organizaciones. (p. 109)

Aquesta obertura en la direccionalitat de les relacions, afecta, per exemple, en el procés de la presa de decisions, ja que aquesta varia segons quina sigui l'estructuració de l'organització. Si són organitzacions únicament estructurades des de baix, a partir de l'activitat de la comunitat, les decisions generalment es prenen de manera intuïtiva. Ara bé, si hi ha una presència exterior, per exemple d'un

expert, amb la intenció de millorar l'organització existent o crear-ne una de nova, les decisions es prenen de manera més conscient, es fa servir les eines i la cultura pròpies de l'expert en qüestió.

La proposta d'OC de Manzini descriu, doncs, organitzacions obertes, lliures i reversibles, amb un potencial per reconvertir la societat, derivat del fet de posar les persones en situació d'aprendre a construir de manera col·laborativa¹³⁹ (p. 129). Tot i l'evolució que suposen les OC respecte les OB, en termes d'obertura i per tant d'incorporació de diversitat i riquesa, són formes organitzatives que denoten certa estaticitat, o potser conservadorisme, detectable sobretot pel llenguatge que s'utilitza. Aquesta sensació s'accentua quan confronto l'argumentació amb les perspectives que introdueixen Javier Rodrigo i Cristian Añó¹⁴⁰.

Rodrigo i Añó s'acosten al concepte de comunitat desde perspectives que declaren, explícitament, buscar plantejaments més transversals per fugir de definicions conservadores del terme, que el redueixen a quelcom basat en l'afiliació a un fet comú, i que per tant o nega la diferència o simplement designa grups multiculturalment des del punt de vista ètnic o identitari. Si és així, el concepte de comunitat agafa un to estàtic, essencialista i universalista, que obvia la controvèrsia i l'antagonisme. Per als autors, són referents d'aquestes perspectives més crítiques, la filòsofa i politòloga en democràcia radical Chantal Mouffe –referent també de Mahmoud Keshavarz, autor clau en la primera part d'aquest treball– i la politòloga feminista Nancy Fraser, quan parlen per exemple de 'comunitats de resistència' i entenen-les com adhesions que s'articulen en contra d'injustícies socials, que generen reaccions polítiques des de la base, i per tant plantegen noves formes de govern.

Per altra banda, Rodrigo i Añó també situen Tomás Villasante¹⁴¹ en la seva particular aproximació al concepte de comunitat. En aquest cas, Villasante parla de 'grups d'acció social', i ho fa a partir del concepte de xarxes socials (amb la què també dialoguen les OC de Manzini). Segons els autors, Villasante entén aquests 'grups d'acció social' com a grups articulats temporalment, que poden créixer,

139 Manzini afegeix una derivada de les organitzacions col·laboratives a través del que anomena empreses de producció col·laborativa (:115). Aquestes, diu, microempreses basades en models de producció i distribució, apliquen l'actitud col·laborativa en les activitats de producció, de manera que els aporta un especial valor social. En són exemples, empreses provinents de moviments de renovació artesanal, o de l'agricultura, però també de la tecnologia avançada com els laboratoris de fabricació (FabLabs).

140 Les idees d'ambdós autors les recullo sobretot a partir del glossari del web *Redes instituyentes*, que presenten com una plataforma de treball investigatiu i de mediació cultural sobre processos de treball sobretot de pedagogies col·lectives. La plataforma, diuen, pretén ser un recurs i un repositori per afavorir els aprenentatges col·lectius.

141 Professor emèrit de la *Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid*. Sociòleg, escriptor, investigador a través de la investigació-acció, i, sobretot durant els anys 1970-80, activista de moviments veïnals i ecologistes. També ha impulsat processos de democràcia participativa a diversos països.

decréixer, reproduir-se o desaparèixer. Manzini reflexiona també sobre la durabilitat, en el seu cas de les OC. L'evolució que dibuixa, però, té un altre recorregut: formació, maduració i extensió; s'entén que les idees de les organitzacions passen de noves, a madures i, finalment, a implementades. D'aquí n'extreu dues tipologies: (a) organitzacions en fase de prototip, que tot i oferir una alternativa, encara és massa aviat per saber si funcionaran, perquè estan treballant sobre una idea que se suposa que és viable però encara no és segura; i (b) organitzacions consolidades, que havent superat la fase de prototip, es converteixen en innovacions socials¹⁴², ja que perduren en el temps, han creat solucions que funcionen i són capaces d'inspirar a d'altres en altres llocs.

Aquesta diferència entre la percepció de la temporalitat, reforça la percepció de certa convencionalitat en la proposta de Manzini, ja que la creació i consolidació de l'agrupació, com el seu èxit en termes de transformació, es regeix per la implementació de la solució de la problemàtica que els unia.

Seguint amb Villasante, el sociòleg considera que cada agent participa de maneres diverses i en temps i espais complementaris, i apunta també que aquesta llibertat existeix en el sentit comunitari, ja que entén que els grups es mouen també lliurement entre diverses xarxes socials, i esdevenen polimorfs i polidimensionals. En un sentit paral·lel, Manzini (2018), per una banda, coincideix amb la llibertat d'elecció del participants, alhora que defensa també la necessitat de disposar d'entorns favorables tant per emergir com per fer evolucionar les OC i assolir així solucions madures. Entorns complexos, amples, oberts i en darrera instància no coordinats (p. 119), ja que compten amb la presència de moltes altres entitats, i molt diferents, que operen a diferent escala. Això obliga a l'assumpció de l'existència d'una pluralitat de projectes amb diversitat de direccions, actituds i lògiques¹⁴³. En aquest sentit, el que resulta més interessant és que, per Villasante, aquests moviments acaben constituint 'situacions' (un temps/espai concret) en què es despleguen conjunts complexos d'històries, afectes, relacions quotidianes, contradiccions, que acaben per generar noves xarxes socials. Una altra influència de Javier Rodrigo (2011¹⁴⁴) a l'hora d'elaborar una definició del concepte de 'comunitat' són les pedagogies col·lectives (en endavant PC). Aquestes, en el marc d'aquesta investigació incloses dins les perspectives de les pedagogies radicals, per ell són les que permeten donar sentit a certes pràctiques educatives, culturals i socials que no troben un marc específic on situar-se, justament per la seva excessiva transdisciplinarietat:

142 En aquest cas, Manzini posa d'exemple el fet de compartir cotxe.

143 L'autor distingeix entre dos tipologies: (a) projectes locals i concrets, dirigits a aspectes particulars d'un ecosistema favorable; (b) i projectes marc, que pretenen equilibrar, coordinar i sistematitzar solucions, identificar projectes, per obtenir un impacte en una zona concreta o a grans sistemes com sanitat, educació o alimentació.

144 En aquest text, Rodrigo preten esgrimir les complexitats de les pedagogies col·lectives i descriure el marc que aquestes aporten al camp de les polítiques culturals, *entendiendo que las políticas de producción y distribución cultural requieren de procesos y estructuras eminentemente educativas* (p. 1).

Las pedagogías colectivas son un conjunto de iniciativas que se sitúan en un terreno intermedio, o como una práctica entre-medias¹⁴⁵ que conjugan experiencias de intervención política, proyectos educativos y de producción cultural que desbordan los límites tradicionales tanto de la institución educativa, como de los marcos de intervención política, como además de la institución cultural. (p. 3)

La definició, doncs, justifica el fet que les PC recullin aquelles iniciatives i projectes que parteixen de pràctiques culturals que treballen seguint un model de grup interdisciplinari, i per tant, amb múltiples mètodes i medis de treball –disseny, arquitectura, poesia, teatre, etc.– i heterogeneïtat de perfils que generen aquest tipus de pràctiques –professionals del disseny, de la ciència, de l'educació, de l'art, de la cultura, activistes, etc. És justament aquesta diversitat de mitjans, metodologies i perfils el que provoca la difusió dels límits entre les institucions participants, els contextos intervinguts i les accions. El que s'acaba generant són el que s'anomena coalicions (Ellsworth, 1989; Rodrigo 2011). És a dir, que els projectes poden unir, en una mateixa pràctica, per exemple, centres educatius, museus, sindicats o grups d'activistes.

En relació a aquestes coalicions i xarxes afectives de què parlen Rodrigo i Añó, voldria destacar els grups d'afinitats definits per Elisabeth Ellsworth (1989) que ella situa en l'entorn educatiu formal superior però que són aplicables a qualsevol entorn d'aprenentatge. S'hi refereix per parlar d'aquells grups informals i sobreposats a un grup més gran que es formen i es reuneixen de manera extraoficial amb el propòsit particular d'aprofundir en interessos compartits de manera més estreta, i a vegades fins i tot queixes del grup gran o verificacions de les realitats d'uns i altres (p. 317). Tot i que siguin subgrups dins de grups més gran, diu, no s'ha de veure com un fracàs, sinó com una solució organitzativa més que proporciona entorn més 'segurs' en termes de recolzament i confiança a causa de l'agrupació per proximitat o similitud. Un exemple de sub-agrupació serien les comunitats de pràctiques, generalment establertes dins de camps professionals. Ser conscient de la possible existència d'aquestes agrupacions, comporta, per Ellsworth, adonar-se que el treball que es genera és a partir de coalicions, alhora que ho aprofita per aprofundir en la crítica a la primera etapa de la pedagogia crítica:

Once we acknowledged the existence, necessity, and value of these affinity groups, we began to see our task not as one of building democratic dialogue between free and equal individuals, but of building a coalition among the multiple, shifting, intersecting, and sometimes contradictory groups carrying unequal weights of legitimacy within the culture and the classroom. (p. 317)

145 L'autor fa un apunt en el terme 'entre-medias' per definir-lo com la traducció de l'anglès *in-between*, concepte que pren de l'autor Bhabha (2002), i que vol dir tant estar com sorgir entre dos pols, és a dir, estar o sorgir en un espai híbrid en situació de resistència o emergència.

D'aquesta manera, l'autora concreta la idea de coalició com una manera d'agrupar-se, ja no en base a allò que comparteixes, sinó en termes del que no comparteixes. Aquest posicionament aporta una diversitat d'experiències i perspectives sobre el que s'està explorant, i obliga a què cada estratègia que en resulti hagi de ser interrogada des de múltiples punts de vista (p. 318).

Els grups d'afinitat, doncs, en conjunt influeixen directament en les comprensió i pràctiques del grup més gran, sobretot a través de les diferències que hi ha entre ells, ja que fan que la comunicació interna sigui en forma d'intercanvi intercultural o subcultural enlloc d'un intercanvi, segons Ellsworth, suposadament lliure i democràtic, cosa que qüestiona el racionalisme propi de la primera època de la pedagogia crítica.

Els contextos de treball en aquest sentit són dispersos, canviants, i fins i tot contradictoris quant al coneixement generat, ja que aquest es fusiona de manera diferent en funció dels discursos, accions o emocions del moment.

Retornant a Rodrigo (2011), aquest autor posa el focus en el saber produït i en com es produeix. Per una banda remarca que sempre el saber produït sempre és col·lectiu perquè l'intercanvi de coneixements és constant (ja siguin coneixements emotius, racionals, acadèmics, o socials); per l'altra, que és cooperatiu, ja que respon al treball col·laboratiu entre diverses persones; i finalment, que la manera de produir-lo és dialògica, ja que és la conversa contínua entre agents, contextos i discursos, i la investigació participativa cosa que ajuda a interpretar i intervenir en la realitat. En definitiva:

Si la pedagogía trata del modo de producir y distribuir conocimiento en contextos sociales, no la podemos pensar sólo en un contexto de situación de taller o actividad educativa con un grupo de participantes (un grupo de estudiantes o de mujeres, por ejemplo) sino que debemos pensar la modalidad política de trabajo, las relaciones de poder y la intervención política donde se sitúa esta acción que genera el conocimiento (p. 4)

Crec doncs que aquesta és la dimensió que intuïa que falta al discurs de Manzini, la de posar l'accent en la producció de coneixement (col·laboratiu) que Stengers apunta i que Rodrigo, a través de les PC i la producció cultural, amplia.

Año i Rodrigo, resumeixen així la idea de comunitat:

(...) red de agentes sociales o actores (con saberes situados capacidad de cambio y diversos modos de interrelacionarse), con sus diferencias, posiciones e identidades múltiples y móviles. Actúa más como un ensamblaje que se instituye mediante la pluralidad como característica positiva para posibilitar la acción política autónoma, o agencia. Genera políticas de coalición y redes afectivas, e incluye disidencias y paradojas internas. (Redes instituyentes, n.d.)

Finalment, fent un pas més cap a la concreció, Rodrigo i Año s'uneixen a la distinció entre dos tipus de comunitats: les comunitat d'aprenentatge i les comunitats de pràctiques. Cada una d'elles comparteix consideracions pedagògiques i polítiques de treball però respon a dues aproximacions diferents quant a la construcció i generació de coneixement col·lectiu. I és justament per la relació que estableixen amb la producció de coneixement que m'interessa destacar-les.

Per una banda, les comunitats d'aprenentatge són bàsicament plantejaments aplicats en centres educatius que intenten repensar la relació tradicional entre escola i societat. La manera és generar processos d'aprenentatge dialògics en què s'implica tota la comunitat educativa més el teixit sociocultural sobretot del barri en què estan situats, i afecta tant al projecte educatiu del centre com a la societat. Cada agent implicat aporta els seus coneixements i capacitats, de manera que es genera un intercanvi de sabers i cultures que afavoreixen, diuen Rodrigo i Año, la transformació social. Per altra banda, situen les comunitats de pràctiques prenent com a referents Etienne Wenger i Jean Lave (2002). En aquest cas, es tracta de grups de persones dins de grups socials normalment professionals d'un camp en concret, que comparteixen un interès i aprofundeixen en ell i la seva pràctica a través d'experiències compartides amb el grup i també amb interacció amb altres agents socials, culturals, etc. Mitjançant la constitució en comunitat adquireixen la identitat, la confiança i les possibilitats de col·laboració necessàries per interaccionar, i produir i intercanviar coneixements. El coneixement, doncs, es distribueix entre tots els membres de la comunitat de manera que coneixement es va multiplicant. Cal tenir en compte però que, si bé la construcció cooperativa de l'aprenentatge es desenvolupa al voltant d'una pràctica comuna, fet que porta els membres a definir certs rituals, rols i interaccions que acaben determinant un llenguatge i una identitat i, per tant, compromís i evolució; no tots els membres han de participar en totes les experiències de manera equitativa. El nivell d'implicació dependrà, en cada cas, del nivell d'interès. Així doncs, la generació de comunitats de pràctiques és una acció bastant estesa en diversos ambients professionals, i les constitueixen aquells que tenen interès a solucionar problemes concrets derivats de la pràctica professional, col·laborant, compartint, provant solucions i innovant.

Per acabar amb aquest apartat, tan sols vull fer notar que algunes de les idees que hi ha darrere de les diferents propostes d'agrupació que acabo d'exposar, tenen un propòsit final semblant, per això no són diferents de manera radical. En el que sí que crec que difereixen és novament en l'estat de consciència / dissidència en què es posicionen.

La proposta d'ordenació de Manzini parteix d'una clara consciència social, però les aproximacions de Villasante, Rodrigo, Año i Ellsworth dennoten una voluntat més acusada de disrupció i dissidència, sobretot en temes com la integració de la diferència i l'acceptació de la heterogeneïtat, perceptibles ja només pel llenguatge que utilitzen. La diferència principal entre ambdues postures, crec que se situa en el lloc que ocupa la producció de coneixement, fet que només he estat capaç de detectar, confrontant ambdues aproximacions, i, que encara em costa poder-ho evidenciar i justificar amb rigor, ja que em moc entre sensacions i intuïcions. Potser caldria investigar amb més profunditat les pràctiques que generen i no tant les idees que se'n desprenen. Ho deixo com una possible via de continuïtat.

L'origen del discurs de Manzini està plenament justificat en la concepció del disseny com una intel·ligència pròpia i per tant transversal a gairebé tothom, però no acaba de deixar enrere certs tics formalistes i productivistes, procedents de la tradició disciplinar del disseny. I potser això és el que em porta a pensar que en les OC que proposa, la relació amb la producció de coneixement, tot i ser-hi, queda rellegada a un segon pla, i passa per davant l'assoliment de l'objectiu que ha fet que les persones en qüestió s'unissin, tot i que detecta els beneficis que comporta generar relacions entre el que anomena innovació pedagògica i la IS. En canvi, el fet que Rodrigo i Añó construeixin el seu discurs, com he dit, des de les PC i la producció cultural, crec que els ajuda a posar la relació amb el coneixement al centre de la conversa. Sense oblidar l'argumentari de Stengers, qui, com s'ha vist, dóna molta importància a la creació de coneixement de manera compartida –que desencadena en una intel·ligència col·lectiva–, dins de les comunitats, a través de les pràctiques que desenvolupen, i sobretot allunyant-se del model de transferència de coneixement basat en el que necessiten les empreses.

És justament tota aquesta relació amb el coneixement el que faria que una acció qualsevol de disseny, es convertís en una acció amb una intencionalitat pedagògica explícita i, per tant, en un fet pedagògic. Recuperaré aquest fil argumental a la següent narració (tercera i darrera).

(9)(9) Després de fer el recorregut per diferents maneres d'agrupar-se –afins al posicionament de la tesi que argumento– amb l'objectiu de col·laborar, i connectant amb els projectes duts a terme, arribo a la conclusió (inestable) que la imbricació de tipologies d'agrupació és potser una de les opcions més factibles per a accionar projectes amb impacte social positiu, ja que a unes propostes els trobo a faltar disseny (expandit), i a les altres els trobo a faltar pedagogia (radical).

Per tant,

Quin tipus d'agrupació és adient i per a quina col·laboració?

Partint de la idea de comunitat que apunten Añó i Rodrigo...

Les organitzacions col·laboratives? Els grups d'acció social? Les comunitats d'aprenentatge? Les comunitats de pràctica? I els grups d'afinitat... funcionen en accions com les que estic buscant?

Sigui quina sigui la manera final d'agrupació (combinada, canviant), com he dit, el que em sembla rellevant de debò és el simple fet de pensar a agrupar-se per assolir un objectiu, satisfer una necessitat, o aprofitar una oportunitat compartida. Actualment, fer-ho ja resulta revolucionari, i provoca aspectes (que ja han anat sortint) majoritàriament transversals a les diferents tipologies, que crec important explorar.

Per tant, fixo la següent pregunta que em fa posicionar i em serveix per explorar els projectes Dovella i Adaw:

Quins són aquells aspectes rellevants en el fet d'agrupar-se que cal tenir en compte?

(10) Complexitat. Si la complexitat és un aspecte intrínsec a l'ésser humà, és d'esperar que quan aquest s'agrupa, aquesta augmenti. Aquesta complexitat, però, al contrari del que es podria pensar, fa que l'experiència resulti enriquidora. En aquest cas, la diversitat i la variabilitat serien els principals efectes de la seva aparició, però també la llibertat d'elecció i la creació de xarxes amb altres agrupacions contribueixen a una obertura i amplitud que afegeixen complexitat (Manzini, Villasante).

(11)(11) Coalició. La diversitat de medis, metodologies i perfils en una mateixa unitat temps / espai, provoca la difusió dels límits entre individus, agrupacions o accions, i provoca les coalicions. És a dir que, per exemple, un mateix projecte pot unir una escola, un museu, una fundació i una universitat. Les coalicions són, doncs, també en certa manera, una forma d'agrupar-se però no en base al que comparteixes sinó justament en base al que et diferencia. De nou, aquesta idea aporta diversitat i per tant complexitat, ja que obliga a interrogar cada proposta des dels diferents punts de vista (Rodrigo, Ellsworth).

(12) Presa de decisions. El fet que les diferents maneres d'agrupar-se contemplin l'obertura com a característica relacional, fa que, per exemple la responsabilitat de la presa de decisions quedi repartida entre els diferents individus, al contrari del que passa en els processos en què el pes recau en un estament superior a la comunitat en qüestió i que actua amb tics paternalistes. És important notar que la presa de decisions pot ser més intuïtiva o més conscient (Manzini).

Durabilitat. La temporalitat de les agrupacions és un aspecte que pot amagar un altre concepte com és el de l'èxit, en el sentit d'assoliment dels objectius perseguits. D'aquesta manera, es pot pensar en un cicle de creació-destrucció com el que proposa Villasante per als grups d'acció social; o en un cicle una mica més llarg formació-maduració-extensió com el que proposa Manzini per a les organitzacions col·laboratives, entenent que les idees de les organitzacions passen de noves, a madures i, finalment, a implementades. Dins d'aquest cicle, i sempre en termes d'èxit, Manzini distingeix entre les organitzacions inestables, per no haver assolit encara els objectius, i les consolidades.

(13) Producció de coneixement. La necessitat de generar coneixement en les pràctiques de base col·laborativa és un aspecte que va apareixent intermitentment al llarg d'aquesta segona part del treball (Ellsworth, Stengers, Rodrigo), fet que va evidenciant la idoneïtat que proposo de relacionar disseny i pedagogia de manera cultural i política, a favor de possibles canvis i transformacions. Quin saber es produeix i com passa, són aspectes que queden a la particularitat de cada cas. Però, com diu Rodrigo, és important el fet que sigui col·lectiu, cooperatiu i dialògic, ja que d'aquesta manera s'aconsegueix interpretar i intervenir en la realitat a través de converses contínues entre diferents agents que permeten els intercanvis de coneixements de tot tipus: emotius, racionals, acadèmics o socials.

3.2.3 Amb qui i com col·labora?

Un cop situats en els aspectes característics de la col·laboració, en quines circumstàncies s'activa, la importància que té i les formes d'agrupació que la fomenten, ara em proposo aprofundir en els perfils i papers d'aquells qui estant disposats a col·laborar. Per fer-ho, segueixo amb Stengers i Manzini. En aquest tema, ambdós autors segueixen proposant un dibuix diferent, tot i que és possible fer-lo dialogar, ja que tots dos parteixen de les nocions de grup, treball col·laboratiu i expertesa.

Isabelle Stengers proposa els següents agents i les següents relacions, interessants perquè no redueix els actors a 'aficionats' i 'experts' –com acostuma a ser habitual en contextos tant de formació com professionals– sinó que, en ambdós casos, complementa la divisió amb la posició que prenen els agents davant la idea de comunitat. D'aquesta manera, distingeix entre aquells qui creen comunitat (utilitzadors i professionals), i els qui la destrueixen (usuaris i practicants). Sigui com sigui, hi ha quatre aspectes que els defineixen: (1) la relació que estableixen amb el coneixement; (2) la percepció social de la seva figura; (3) la manera que tenen de formular el problema; i (4) la possessió i gestió que fan del poder.

A continuació detallo les definicions dels diferents perfils, bàsicament tal com fa Stengers, a través de les relacions que s'estableixen entre ells.

Utilitzador i usuari

Recuperant la història dels *enclosures*, per Stengers el paradigma d'usuari són els camperols que van lluitar contra la confiscació dels seus *commons*, no com a 'pobres' sinó com a 'comunitat', creant el que es va anomenar 'moviment d'usuaris'. Van ser, doncs, més que un mer utilitzador perquè van intentar crear comunitat.

Els usuaris són aficionats delerosos de fer valer les seves gestions i objeccions; aquells qui fan coses però sense una formació reglada; els qui creen un saber col·lectiu entorn d'una experiència que els uneix, i que lluiten pel reconeixement d'aquest saber per part dels experts reconeguts. D'aquesta manera, fent que els experts parin atenció a dimensions no sempre tingudes en compte, aconseguen transformar-los.

En aquest aspecte, Stengers (2017) adverteix que cal no confondre usuaris amb practicants:

El hecho de utilizar el mismo término 'usuarios' para practicantes que defienden lo que los hace pensar e imaginar, y por el conjunto heterogéneo de aquellos que aprenden a pensar alrededor de aquello de lo que dejan de ser utilizadores crea una ambigüedad que no debe ser eliminada sino más bien explicitada. Eliminarla sería dar una solución -estereotipada a la gente. Explicitarla es convertirla en una dimensión de las situaciones que, alrededor de una cuestión común, reúnen a representantes de los movimientos de usuarios,

practicantes y expertos, una dimensión que pertenece a la situación y no puede ser pensada en forma independiente de ella. (pp. 86–87)

És a dir, un es pot tornar usuari, però ser practicant comporta una dimensió complementària: la de ser format en una pràctica concreta. D'aquesta manera, amb el saber i la capacitat de participar en la construcció d'un problema, obtens no una jerarquia sinó la pertinença a una comunitat. I en la mateixa línia, posa sobre la taula una dificultat recurrent en els moviments d'usuaris que conquereixen el dret a intervenir als debats de què eren exclosos. Aquest sol ser un moment d'èxit que cal relativitzar i preveure, ja que es passa d'una posició de protesta a una posició de part activa i, per tant, susceptible que apareguin tensions i dificultats: cal conèixer bé el saber de practicants i professionals per a poder-s'hi dirigir; cal que s'assumeixi el que representa comprometre's per una causa comuna i entendre que poden aparèixer divergències i ambicions que poden desembocar en retrets i conflictes personals. Com diu Stengers, no hi ha una solució general, més enllà de la d'alimentar el compromís comú dels sabers, relats i experiències que, arribat el moment de les tensions, ajudarà a no decaure.

En definitiva, Stengers (2017) defineix els usuaris com inicialment utilitzadors que s'apoderen del fet que els és comú i que en un principi era definit en termes de rivalitat, per reunir-se a pensar i produir proposicions que semblaven inconcebibles. És a dir, els usuaris es reuneixen al voltant d'un fet comú per tal d'aprendre els uns dels altres, no a definir-lo com un medi pels seus propis fins, sinó com allò al voltant del qual els usos han d'aprendre a articular-se.

Professional

Són experts, persones d'ofici, i per tant amb un coneixement reconegut, que entenen els usuaris com aquells interlocutors que intervenen en el projecte tan sols a nivell de solució del problema, i no de formulació. A més, provoquen que aquells usuaris que pretenguin participar en el procés de formulació, siguin apartats, considerant que han comès una falta de lleialtat.

Practicant

Són igualment experts amb un coneixement reconegut i capaços de reconèixer el caràcter especialitzat de la seva pràctica, però en el cas dels practicants, entenen els usuaris com agents en igualtat de condicions i que per tant poden contribuir a la construcció del problema, entenen que aquest serà definit en termes de sabers, amb exigència, i amb maneres heterogènies de parar atenció a allò que els uneix. En aquest sentit, doncs, el practicant és més que un mer professional perquè comparteix coneixements amb els usuaris. Aquesta intervenció dels usuaris en el procés de construcció del problema, activa una postura política per part dels practicants, de la mateixa manera que passa amb l'acceptació de la distinció entre usuaris i utilitzadors.

Practicants i usuaris són, doncs, aquells que són capaços de reunir-se per un fet comú, que els obliga a pensar, actuar, inventar, objectar, etc. És a dir, a treballar junts, en dependència els uns dels altres.

CONSUMIDOR	PRODUCTOR	
Utilitzador	Professional	Destructor de comunitat
Usuari	Practicant	Creador de comunitat

Per altra banda, professionals i utilitzadors es posicionen al voltant d'empreses i polítics en detriment dels dos primers.

La transformació de los usuarios en utilizadores (egoístas) o de los practicantes en profesionales (sometidos) no da testimonio del hecho de que la 'gente' siempre está inclinada a seguir la pendiente de la facilidad, sino de la destrucción de aquello que reúne y hace pensar. Pero adoptar esta perspectiva es también tomar debida nota de que la respuesta a la intrusión no será aquella que podría dar una humanidad por fin reconciliada, reunida bajo el signo de una buena voluntad general, sino que depende de la repoblación de un mundo hoy devastado por la confiscación o la destrucción de las capacidades colectivas y siempre ubicadas de pensar, de imaginar y de crear. (p. 91)

En canvi, Stengers apunta que:

(...) una multiplicidad de agrupaciones alrededor de lo que obliga a pensar e imaginar juntos, alrededor de causas «comunes» ninguna de las cuales tiene el poder de determinar a las otras pero que, cada una, requiere que las otras reciban ese poder de hacer pensar e imaginar a aquellos a quienes agrupan. (p. 93)

Situat explícitament en el camp del disseny, i partint també de la idea d'experta, Manzini estructura la seva anàlisi i proposta d'ordenació d'agents i relacions, entorn del concepte de col·laboració. Com ha quedat descrit, el seu punt de partida és el fet que qualsevol talent humà pot arribar a convertir-se en una habilitat, i a vegades en una disciplina, entesa com una cultura, amb unes eines i una pràctica professional particular. Per tant, assumint aquesta consideració, estableix que no tothom és dissenyador competent, però que tothom té la capacitat per dissenyar, tot i que només alguns es converteixen en dissenyadors professionals. I és en aquest triangle en què Manzini comença la seva argumentació, i hi desplega un ventall d'estadis de dissenyadors –que determina sobretot en funció de dinàmiques socioculturals–, en què en un extrem hi situa el qui anomena dis-

senyador difús, i en l'altre, el dissenyador expert. En aquest cas, a diferència del que planteja Stengers, sí que es basa en la dicotomia entre expert i no expert. La complexitat dels discurs de Manzini apareix en les relacions que estableix entre els dos perfils, i sobretot en la caracterització de les trobades col·laboratives que descriu en base a quatre dimensions¹⁴⁶, en les quals entraré en el següent apartat.

Dissenyador expert

Són persones formades amb coneixements específics que els permeten actuar professionalment en els processos de disseny, tant en la recerca com en la pràctica, i que per tant, es proposen a si mateixos com a professionals de la disciplina. Definició que coincideix extensament amb la definició tradicional de dissenyador. Manzini, però, atribueix altres dimensions al dissenyador expert, coincidint amb la necessitat de redissenyar-se per modificar la seva manera de treballar i poder desenvolupar iniciatives col·laboratives. Aquesta acció d'auto redisseny implica una evolució en l'actitud tradicional del professional del disseny, per exemple, cap al foment de la presa de decisions per part d'altres individus involucrats en el procés, lliures de decidir què fer i com fer-ho; actuar com a agents socials capaços, gràcies a les eines culturals i operatives de què disposen, d'impulsar processos de disseny en què tothom estigui involucrat; o vincular-se als contextos en què actua. D'aquesta manera, el dissenyador expert assumeix un doble paper actiu: internament, generant noves maneres d'actuar; i externament, creant les condicions perquè les transformacions buscades s'esdevinguin.

Aquest desplaçament dins l'expertesa en disseny, dialoga amb el que descriu Stengers de 'professional' a 'practicant'. Essent així, el dissenyador expert de Manzini seria, en paraules d'Stengers, un practicant (originàriament professional).

Dissenyador difús

Persones que a causa dels contextos, almenys inquietants, en què es troben, se senten obligades a (re)pensar, (re)definir i (re)construir la seva pròpia idea de benestar i el seu projecte de vida, alhora que han de reflexionar sobre les possibilitats que tenen i les accions que han de dur a terme per aconseguir-ho. Situats doncs en la necessitat de participar en la solució de problemes complexos, i amb el desig de fer servir la seva capacitat 'natural' per dissenyar, prenen una actitud activa i de col·laboració en la creació de nous tipus d'organització –comunitats creatives, organitzacions col·laboratives:

Hay que añadir que, a pesar de que sus decisiones sean individuales, el sistema de significación en que se apoyan es, en cualquier caso, un sistema colectivo: una creación cultural que resulta de una vasta y compleja interacción social, un sistema con significado que,

146 Les quatre dimensions són: la participació activa, la participació col·laborativa, la força del vincle social i la intensitat relacional.

si bien puede ser aceptado o rechazado, no puede ser ignorado por nadie. (Manzini, 2018, p. 110)

D'aquesta manera, i tenint en compte que les perspectives de col·lapse, en diversos aspectes de la vida, van en augment, Manzini apunta que cada vegada són més les persones (arreu del món) que van abandonant les actituds passives i individualistes per avançar cap a formes de vida (i feina) actives i col·laboratives (:125). D'aquesta manera, qui tradicionalment en els processos de disseny era considerat 'persona amb problemes' i per tant 'usuari final' del producte o servei, passa a ser reconegut com a 'persona amb capacitats' i per tant 'codissenyador'. En la noció de codisseny, hi entraré a la part final d'aquesta narració. Igual que en el cas del dissenyador expert, aquest desplaçament dialoga amb el que descriu Stengers, en aquest cas, en l'espai de l'ús del disseny. Així, quan Manzini parla del dissenyador difús i l'evolució que ha fet des del què en els processos de disseny tradicional es descriu com a 'usuari', en l'esquema d'Stengers, correspon a 'utilitzador' (originàriament l'usuari).

En aquest punt, amb la voluntat d'ajudar a fer una lectura comparativa entre ambdós autors, construeixo el següent quadre (en base a l'anterior):

	CONSUMIDOR	PRODUCTOR	
STENGERS	Utilitzador	Professional	Destructor de comunitat
MANZINI	Usuari	Professional del disseny	
	COPRODUCTOR		Creador de comunitat
STENGERS	Usuari	Pacticant	
	CODISENYADOR		
MANZINI	Dissenyador difús	Dissenyador expert	

Com es pot comprovar, existeix una interferència entre l'usuari de Manzini i el d'Stengers, ja que ambdós autors fan servir el mateix nom per a conceptes pràcticament oposats.

A partir d'ara, per tal que no hi hagi confusió, estableixo que, quan parli jo –i no algun dels autors–, ho faré assumint els següents termes:

1. Per referir-me al perfil d'agent consumidor: 'utilitzadors' (Stengers)
2. Per referir-me al perfil d'agent productor: 'professionals' (Stengers)
3. Per referir-me al perfil d'agents coproductors, de manera genèrica: 'usuari' i 'pacticant' (Stengers)

4. Per referir-me al perfil d'agents codissenyadors, i per tant centrats en dissenyar: 'dissenyador difús' i 'dissenyador expert' (Manzini)

D'aquesta manera, el que acabo obviat és la figura de l'usuari de Manzini, definit en termes de disseny restrictiu, ja que em sembla més adient, per aquesta investigació, el terme 'utilitzador' d'Stengers, per definir-lo en funció de la posició que prenen els agents davant la idea de comunitat.

Igual que en l'exploració sobre els tipus d'agrupacions, en aquest cas considero igual o més rellevant el fet d'observar els aspectes que se'n desprenen, que no pas els mateixos tipus de perfils. (14)(14) Tot i ser molt important, sobretot en un primer moment pensar / detectar qui intervé en la pràctica col·laborativa, sobretot per ordenar i clarificar qui és qui i què fa qui. En aquest cas, els aspectes que m'han semblat interessants explorar són dues característiques de les relacions que s'estableixen entre els agents, i que, segurament no per casualitat, Stengers i Manzini també observen i usen: els desplaçaments i les dependències.

(15)(15) **Desplaçaments entre uns perfils i altres.** Els desplaçaments que ocorren són molt importants de tenir en compte, ja que tal com diu Stengers, activen postures polítiques, en el moment en què els 'utilitzadors' s'empoderen i esdevenen 'usuaris'; o els 'professionals' agafen consciència i compromís social, i esdevenen 'pacticants'. En el cas de Manzini, tot i que l'autor no ho explicita, els desplaçaments que proposa crec que també es poden considerar igualment fruit d'un posicionament polític. El desplaçament de 'professional' a 'dissenyador expert' el situa en el moment en què es deixa de veure el primer perfil com l'únic titular i gestor de la disciplina, i per tant, es pren consciència que la pràctica del disseny s'ha generalitzat, i se li atribueix la nova tasca de posar en marxa iniciatives que ajudin a diversos actors socials a fer un ús d'aquesta pràctica (o un millor ús). En aquest cas, els professionals del disseny que escullin tirar endavant aquest tipus de pràctiques, caldrà que es redissenyin a ells mateixos, i canviïn la seva manera de treballar.

(16)(16) **Dependència entre perfils.** Dependència que desemboca justament en la idea de comunitat. Tal com diu Stengers, 'pacticants' i 'usuaris' pensen i actuen junts per poder assolir els objectius comuns, fet que comporta haver-se de conèixer i comprometre's fortament els uns amb els altres. En el cas de Manzini (2018), dissenyadors difusos i experts han de col·laborar per poder construir les pràctiques essencials pròpies d'un projecte de disseny, amb objectius compartits, obert a l'experimentació (p. 6). Per tant, no només uns no tenen sentit sense els altres, sinó que el que són i fan uns, depèn del que siguin i facin els altres.

3.2.4 Codisseny

Per acabar, com he dit al començament de la narració, vull fer un apunt sobre el codisseny¹⁴⁷, ja que crec que se'l pot considerar quelcom pròxim a la versió d'una comunitat d'aprenentatge dins del camp del disseny. A vegades es presenta simplement com un procés més participatiu del normal en un projecte tradicional del disseny més restrictiu; i a vegades actua com les comunitats d'aprenentatge descrites, només amb manca de visió pedagògica (radical), per ser impulsat, generalment per professionals del disseny i no per dissenyadors experts o practicants.

Per això, com he dit al començament de la narració, acabar parlant de codisseny és, en certa manera, fer un resum d'aspectes que he anat exposant. Pelle Ehn (2012), descriu dos valors que actuen, segons ell, com a guies estratègiques del disseny participatiu. Per una banda, en termes de democràcia, permetre la participació adequada i legítima dels usuaris (utilitzadors segons Stengers). Per l'altra, fer que els coneixements tàcits dels participants entrin en joc en el procés de disseny.

En aquest sentit, i seguint amb el marc teòric de Manzini –sumant-hi els matisos d'Stengers– l'espai que resulta especialment interessant, per ser el que defineix millor el codisseny, és el que es genera quan els dissenyadors difusos / usuaris es van apartant de la seva suposada zona, per aproximar-se a la suposada zona del dissenyador expert / practicant, creant dinàmiques interessants a que el mateix Manzini anomena 'de disseny difús competent'. El resultat és l'aproximació del disseny al fet local, des del fet local, cocreant iniciatives que treballin tant en la resolució de problemes com en la creació de sentit i per tant de debats locals que poden desembocar en noves cultures.

Quant al paper del dissenyador expert, Ehn et al. (2012), apunten que, a banda d'aportar la cultura, les capacitats i les eines del disseny que li són pròpies, té un paper important de mediador –d'interessos– i de propiciador –de debats, d'incorporació de nous agents, noves idees, etc.–, descripció que té a veure amb el fet que Manzini proposi mesurar els resultat a dos nivells:

1. L'assoliment dels objectius concrets de la iniciativa.
2. L'impacte en un context més ampli com, per exemple, la cultura.

Sigui com sigui, les dues propostes atribueixen al dissenyador expert, com ja s'ha vist, tasques que excedeixen les del professional del disseny tradicional. Tasques de detonant, propiciador i mediador de: (1) propostes, idees i estratègies que alimenten i orienten debats socials, culturals i polítics; (2) de l'augment de les habilitats en disseny de la resta de participants; i (3) d'aconseguir entorns favorables

¹⁴⁷ Tant en el món del disseny aplicat, com en el món acadèmic, es parla indistintament de codisseny i de disseny participatiu.

en relació a altres institucions, altres experts, o la tecnologia, que permetin que el disseny difús pugui ser capaç d'engegar processos transformadors. En definitiva, es tracta de controlar la inestabilitat i convertir-la en sostenibilitat.

Un altre aspecte rellevant en processos de codisseny és la confiança. De fet, Rachel Clarke et al. (2019) la considera una característica definitiva en processos de disseny participatiu, ja que pot recolzar la presa de decisions i la distribució de poder; facilitar l'acció en moments d'incertesa; o facilitar el fet de compartir les preocupacions, i aconseguir una col·laboració equitativa amb un impacte sostenible. És a dir, per Clarke, la confiança permet que les persones es comprometin i participin creativament a l'hora que conviuen amb el risc i la vulnerabilitat.

Tota aquesta aproximació al codisseny però respon, segons Ehn et al. (2012) a un enfoc tradicional del disseny participatiu: manera d'enfrontar els desafiaments a través de l'anticipació o la imaginació de l'ús, abans de l'ús real (p. 109).

(17) (17) Aquest enfoc, diuen, suposa un desafiament al disseny com a fet anticipatori; i resulta una pràctica compromesa amb la visualització d'espais encara més nous per al disseny, amb potencial per a les transformacions socials i materials. La qüestió recau en el fet d'obrir les estratègies del disseny pròpies de l'ús en el moment de la seva apropiació, considerant aquesta apropiació com un tipus de disseny específic i potencial. Això significa, a més a més, que l'actuació no és sincrònica amb el procés de disseny sinó separat de temps i espai. Pehn separa aquests agents dels usuaris immediats, ja que són persones que s'apropien dels dissenys de manera imprevista, i distingeix així entre l'ús previst i l'ús real, sense tenir en compte la participació en el procés de disseny.

What can designers do, and how are these design actions related to unforeseen users' appropriation of the object of design into their lifeworlds? How can users in their everyday activities understood as a kind of design activity, be inspired by and "enact" the traces, obstacles, objects, and potentially public Things left by the professional designers? (p. 107)

Amb aquesta argumentació, el que Ehn et al. pretenen no és considerar tota apropiació d'ús com un disseny, sinó que recomana obrir l'enfoc del codisseny per tal de recolzar explícitament l'apropriació en ús, o en paraules d'Stengers, el seu paper d'utilitzadors. *So there is design during a project, but there is also design in use. There is design (in use) after design (in the design project* (p. 107). En definitiva, el codisseny o el disseny participatiu és una manera d'enfrontar els projectes de disseny que generalment s'emmotlla al pensament en disseny (Ehn et al. 2012; Clarke, 2019; Manzini, 2018) que he fonamentat en la primera part de la tesi anomenant-lo disseny conscient i disseny dissident. Es podria crear la relació que, si bé no tots els processos de disseny que parteixen d'una definició expandida utilitzen el codisseny com a estratègia, la majoria de processos de codisseny treballen a partir de definicions expandides de disseny com un procés de transformació radical, que no pretén solucions ràpides sinó despertar l'interès en determinats àmbits i mostrar que hi ha altres maneres de pensar, veure i aportar, ja que participa del desenvolupament de sistemes i entorns que es recolzen en estils

de vida i hàbits de consum sostenibles.

El diseño es una cultura y una práctica que se ocupa de cómo deberían ser las cosas para conseguir las funciones esperadas y proporcionar los significados deseados. Se lleva a cabo en procesos abiertos de codiseño donde los agentes involucrados participan de diferente manera. Se fundamenta en una capacidad humana al alcance de cualquiera pero que en algunos casos, en concreto para los expertos en diseño, termina por convertirse en una profesión. El papel de estos expertos es propiciar y sustentar procesos de diseño planteados de manera abierta y cooperativa, haciendo uso de sus conocimientos para concebir y mejorar iniciativas bien enfocadas y definidas. (Manzini, 2018, p. 69)

Hi ha altres aspectes derivats del disseny participatiu que mereixen ser explorats amb més detall, com els problemes relacionats amb l'autoria o la propietat intel·lectual, però que deixo per aproximacions futures. El que sí que no voldria deixar fora d'aquesta exploració, per rellevant, és la reflexió de John Vines (2012) sobre els possibles beneficis de formar part de processos de disseny participatiu, tant per part dels difusos / usuaris com dels experts / practicants –utilitzant el llenguatge Manzini / Stengers. Vines ho assenyala com una reflexió que no acostumen a dur a terme els investigadors en disseny i en canvi, preguntar-se sobre les experiències de les persones en processos de codisseny, permetria plantejar-se preguntes més obertes com:

(18)(18) Quines són les formes apropiades de documentar i capturar experiències de processos participatius?

Saber-ho, permetria discussions i formes d'avaluar més crítiques dels processos de disseny participatiu.

(06)(07)

Activar o reactivar una determinada intel·ligència col·lectiva. Entenem, seguint Stengers, intel·ligència col·lectiva com aquells coneixements fruit del treball conjunt d'un col·lectiu, vinculat al fet comú que els agrupa. **Dominar la producció de coneixement**, com una de les maneres d'activar la consciència de col·lectiu i reaccionar a la privatització del coneixement (Stengers). D'aquesta manera, els processos col·laboratius generats, pel motiu que sigui, seran processos d'aprenentatge social, compartits, amplis i complexos (Manzini).

A l'escola Dovella, la col·laboració és una de les estratègia que la identifica com a centre de formació i que, en el seu cas, es concreta en la Perspectiva Educativa de Projectes de Treball (en endavant PEPT), posicionament que l'escola adopta amb la intenció de produir coneixements de la manera més particular possible. Des de la PEPT, i a través de les col·laboracions, la consciència com a col·lectiu i

per tant l'existència d'una intel·ligència col·lectiva esdevenen aspectes essencials. El fet de treballar des d'aquesta perspectiva fa que la col·laboració esdevingui una estratègia indispensable, juntament amb l'experimentació. Tot i això, també s'utilitzen, sense complexos, altres mètodes de caire més tradicional per a l'assoliment de determinats aspectes que es considera que també cal aprendre per poder entendre i explicar el món que habitem. Generalment són qüestions tècniques que cal exercitar de manera més mecànica com operacions matemàtiques, llegir o escriure.

En ple desenvolupament del projecte del PEC, en una trobada entre les mestres de l'escola Dovella i l'escola Ítaca de Manresa per tal de compartir experiències i coneixements (Diari de camp, 23 de febrer del 2016), algunes de les mestres i membres de l'equip gestor de l'escola Dovella s'explicaven:

No tenim receptes, ni mètodes preestablers. Tenim constants que les mestres mantenim com: escoltar, acollir, aguantar el neguit, gestionar. La PEPT ens permet relacionar-nos amb el coneixement de manera diferent, alliberar-nos de la idea que hi ha coses que han de passar a una edat concreta, per deixar que temes a tractar vagin apareixent de manera orgànica i recurrent. Gràcies a l'elevat nivell d'experimentació, els nanos, per exemple, aprenen què és la densitat, sense saber posar-li nom fins al final. Durant el procés es relacionen amb verbs com comparar, classificar, desgranar, relacionar, qüestionar, decidir, construir, definir, d'escriure o organitzar. No es tracta de generar una creença gratuïta amb el coneixement, a mode de dogma de fe, sinó de desenvolupar un esperit crític.

Per l'escola Dovella doncs, l'aprenentatge a través dels projectes de treball és una manera d'estar a l'escola, que afecta els infants tant com a individus, com com a comunitat.

Els projectes que vertebraren l'ensenyament i l'aprenentatge –en un alt percentatge duts a terme de manera col·laborativa– són desenvolupats a nivell d'aula i també a nivell d'escola, i s'aconsegueix, en aquest darrer cas, una transversalitat encara major.

En termes de col·laboració, els projectes d'aula es basen en el que les mestres anomenen 'teixit d'aula' i que entenen com un entorn ric que comprèn tots aquells coneixements, aprenentatges, interessos o dubtes que conformen els nens i les nenes de la classe. Aquest material és el que permetrà, a través de la mobilització de les mestres, que l'alumnat pugui anar escollint què aprendre. Tot i la llibertat d'elecció dels estudiants, que els dona un cert poder que també han d'aprendre a gestionar, la responsabilitat final recau en la docent. Aquesta, a banda de crear un entorn favorable per a què emergeixin temes d'interès, ha de capacitar els estudiants per a què puguin treballar des de qüestionaments complexos. En aquest sentit, a l'escola Dovella, les mestres mobilitzen, gestionen, retornen i acompanyen: què posem sobre la taula perquè ens ajudi a poder

avançar? com ens fem conscients del que fem, del què no fem, de que aportem...? La rotllana és una de les altres maneres de vehicular aquesta col·laboració intrínseca. En aquestes rotllanes es generen converses que fan avançar el grup, novament amb la mediació de la mestra que és qui va generant interpretacions que retorna al grup per tal d'anar generant un sentit col·lectiu del que s'està fent. I finalment, la documentació dels processos que van generant és una altra de les estratègies col·laboratives que s'utilitzen per generar coneixement. Tot i que no ho fan sempre, diuen, a través sobretot de fragments de converses de l'aula, d'anècdotes i d'imatges metafòriques o reals, fan memòria, refan els processos i posen l'accent en algun aspecte rellevant, de manera que acaben reconeixent-se i aprenent.

Tot i els evidents avantatges d'activar la col·laboració, les mestres també destaquen que és imprescindible trobar un cert ordre en el desenvolupament dels projectes, ja que a vegades el procés resulta feixuc tant per les mestres com pels adults de referència que hi actuen, i fins i tot potser pels mateixos estudiants.

Mestra 4: és més fàcil fer mates que el safari perquè aquest requereix que els nens i les nenes treballin i posin molt més de la seva part. (Diari de camp, 10/07/2016)

Per evitar, doncs, segons quins sentiments de cansament o saturació, una de les mesures a tenir en compte per al bon desplegament de la col·laboració, seria augmentar la ràtio adult de referència / alumne. Treballar des de la PEPT requereix d'un esforç major, moltes vegades més enllà de l'estrictament requerit a nivell contractual, i per tant de la voluntat de les mestres. En el cas de l'escola Dovella, en tractar-se d'una escola pública, el marge de llibertat per poder configurar un equip que cregui i estigui disposat a enfrontar les seves tasques amb aquestes condicions, no és gaire gran, ja que les mestres majoritàriament venen determinades pel Departament d'Educació de la Generalitat, igual que les mestres en règim d'interinatge. Per fer front a aquesta realitat, sense haver de renunciar al seu posicionament ni haver de patir en excés, a l'escola realitzen, de manera conscient, estratègies d'acompanyament.

Les estudiants de disseny eren les que actuaven de motor en el projecte i tenien molt clar, ja des del començament, que la col·laboració seria un dels vectors que els permetria experimentar tot allò que s'havien proposat. De fet, elles es van definir ràpidament com a col·lectiu. Aquesta decisió els venia condicionada, a banda de pels seus posicionaments vitals, per la recerca que havíem fet a classe durant les primeres setmanes en relació al camp del disseny i la pedagogia.

Estudiant 4: Si la societat està canviant, també és necessari replantejar-nos l'enfocament del disseny i adoptar una nova mirada. És hora de deixar a un costat la visió clàssica productivista i apostar pel disseny com a eina de transformació. Començar a dissenyar 'per a' i 'amb' les persones.

Aquestes deixen de ser únicament un client i es converteixen en cocreadors de la seva pròpia experiència. (...) Caldrà anar treballant de manera cooperativa, per anar evidenciant que el treball en xarxa o col·lectiu permet arribar a un objectiu millor. És difícil saber com serà la transició d'un món com el nostre [del disseny]. El que sí que podem preveure és, com explica John Tackara, que, per la seva inherent capacitat de prefiguració, el disseny jugarà un paper important com a factor de canvi. Els teòrics en parlen i la pràctica ho està demostrant: el disseny és una eina per a transformar la nostra societat.

Estudiant 5: *Partimos de una concepción de la sociedad en la cual el sentimiento de comunidad se ve afectado por la crisis migratoria, cosa que provoca un déficit de identidad. Esto me hizo plantearme la siguiente pregunta: ¿cómo debe ser el diseño en este escenario? En mi opinión, debe ser un diseño que actúe como transformador, capaz de tratar con necesidades sociales reales, a través de la colaboración y en contraposición con el diseño productivista. Un diseño centrado en el proceso y que invite a la continuidad, que no exija resultados inmediatos si no que el cambio que genere sea comprobable a largo plazo. Un diseño en que el diseñador tenga voluntad de incidir y actúe como mediador. También un diseño que se centre en trabajar a partir de la distancia de los agentes al problema, entendida como cercanía o lejanía.*

Estudiant 6: El disseny com a mètode de millora de la vida, persegueix per definició un objectiu comú, un objectiu social. Es converteix, per tant, en una disciplina que no pot ser tinguda en compte de manera aïllada, sinó que interactua amb totes les altres, se'n nodreix i les nodreix, i que requereix de treball en comunitat. Necessita la participació tant per la seva utilitat com per la persecució del seu fi últim de transformació social.

D'altra banda, les estudiants havien decidit que volien investigar 'amb' la resta dels col·lectius que pretenien activar, i no 'sobre' ells; voluntat que les empenyia a voler conèixer i integrar-se en els altres dos col·lectius. Aquest fet, però, d'altra banda els generava dubtes i també inseguretats. Volien establir moments de coneixença, per acostar-se, per guanyar confiança, per mostrar-se horitzontals: qui prendrà les decisions? tothom tindrà el seu espai? es quedarà algú penjat? El benestar del grup les preocupava i se'n sentien responsables des de la posició que creien que ocuparien.

Estaria bé començar explicant qui som, com hem treballat, i quines competències posem sobre la taula, i per què hem pensat en Adsis. Veure correspondència entre el que nosaltres pensàvem i el que pensaven ells. Donar confiança en el criteri propi, i oferir-los un nou lloc on es puguin sentir còmodes. (Diari de camp, 26/11/2018)

També volien saber, per exemple, com es definien els altres grups, què buscaven com a tal, o quines necessitats reals tenien més enllà de les que havien pogut detectar elles. I es preguntaven com aconseguirien crear interès per elles com a col·lectiu, o si sabrien transmetre de què els podia servir col·laborar (Diari de camp, 22/11/2018). Per elles col·laborar amb altres grups, volia dir tenir l'oportunitat de prendre decisions conjuntament, treballar la idea de consens, de l'escolta, i la gestió de la diferència; però també posar-se en contacte amb altres realitats culturals que les ajudaria a situar-se, sobretot en relació a les desigualtats socials. A nivell formal, des del començament, van assumir 'el plural' en l'ús del llenguatge.

Estudiant 1: primer havíem de decidir amb quin col·lectiu volíem treballar, de tal manera que fins que no el tinguéssim escollit no podríem començar a pensar en el format, ja que es crearia i s'adaptaria al voltant del grup. Per tal d'agilitzar aquesta primera fase d'elecció vàrem optar per cercar només col·lectius que coneguéssim de manera directa i que per tant hi tinguéssim una certa confiança, això ens ajudaria a l'hora de crear més ràpidament un vincle. (...) El desenvolupament de la col·laboració es duria a terme al Museu del Disseny de Barcelona. Aquesta col·laboració ens ajudaria a l'hora de tenir un espai extern a Eina, i també aportaria una gran quantitat de recursos, tant de disseny, com d'ensenyament, que ens ajudarien a dotar d'una major qualitat el projecte. (...) En una primera etapa vam anar tant a Adsis com al museu per tal de tenir un primer contacte amb les dues institucions. El contacte amb el museu ens ajudava a veure el seu funcionament actual dins del que són les visites i les activitats educatives, d'aquesta manera podíem veure com s'organitzaven, com ho coordinaven i com ho dinamitzaven en diferents contextos. El d'Adsis, en canvi, ens va servir per estudiar quin era el nivell d'aquest grup, i veure diferents factors que ens varen determinar alhora de crear les activitats. Conèixer-los també ens va ajudar a destruir una mica la jerarquització (...) Des del principi vam decidir que com a estudiants no volíem perpetuar aquesta posició que trobem molt sovint a les classes tant de les escoles com de les universitats. Per poder-ho fer, havíem d'incentivar la creació d'un espai horitzontal. Crèiem que si teníem contacte abans del dia de l'activitat en si, aquell dia seria tot més intens, ens sentiríem amb més confiança i per tant participariem més.

Estudiant 2: *Decidimos definirnos como colectivo, también junto con otros agentes externos. (...). Con tal de poner en práctica toda la teoría, teníamos que tener claros los roles que cada uno íbamos a desarrollar en relación a las competencias establecidas: hacer que tomen conciencia en todo momento del proceso propio de aprendizaje; saber qué les queremos enseñar y por qué; ser flexibles para podernos adaptar a cualquier circunstancia; comunicar de forma*

consciente; tener en cuenta el contexto; construir una dinámica de carácter horizontal; tomar el diseño como herramienta e inteligencia, no como método resolutivo.

Estudiant 7: nosaltres teníem objectius fixats com saber llegir el grup i poder ser flexibles per reconduir l'activitat al moment, amb decisions ràpides i eficaces.

(08)

Satisfer necessitats que de manera individual no seria possible assolir, i que són compartides entre una comunitat ja existent, o que es construeix per satisfer la necessitat en qüestió. El procés es pot iniciar, per tant, des del fet local i quotidià de persones ocupades en els problemes i oportunitats del dia a dia. Les necessitats a treballar poden estar relacionades amb el que sigui. Com he dit, Manzini parla d'un món ple de necessitats relacionades amb la millora del benestar, a què s'ha de donar resposta amb urgència, per evitar el col·lapse.

El projecte del PEC era un projecte transversal d'escola, dels que activen a tots els sectors que en formen part, ja que els reptes que plantegen necessiten de tota la comunitat per ser assolits correctament. Aquests projectes suposen, per tant, un a més a més a les tasques quotidianes. En molts casos cal 'entrar-los en calçador' en els horaris ordinaris de les classes; aprofitar moments de claustre; o buscar moments fora de les hores estrictament de docència si cal activar les famílies o col·laboracions entre sectors. Tot plegat requereix d'un esforç i compromís col·lectiu molt alt. Tot i així, l'equip gestor n'engega diversos al llarg dels cursos, tals com: la creació d'un camí segur per arribar a l'escola; la construcció d'una paret vegetal vertical a dins del centre; o el redisseny del pati de l'escola.

Seguint aquestes dinàmiques, la comissió pedagògica va considerar que la col·laboració entre els diferents sectors de la comunitat Dovella era indispensable per a poder assolir l'objectiu d'actualitzar el PEC. Tot i l'experiència que tenien al respecte, però, hi havia certs dubtes: com compartir amb tot el claustre on som i cap a on anem? com fer les mestres que participin de les decisions? com traspasar el projecte a tots els sectors de l'escola? què hi poden dir els diferents sectors de l'escola? com fer que entenguin que el PEC és quelcom que ens representa a tots? com s'hi poden relacionar? qui s'encarregarà de què? haurem de planificar, gestionar, executar? haurem de fer alguns tallers complementaris? (Diari de camp, 17/11/2015; 28/11/2016).

(09)

Després de fer el recorregut per diferents maneres d'agrupar-se –afins al posicionament de la tesi que argumento– amb l'objectiu de col·laborar, i connectant amb els projectes duts a terme, arribo a la conclusió (inestable) que la imbricació de tipologies és tal vegada una de les opcions més factibles, ja que a unes propostes els trobo a faltar disseny (expandit), i a les altres els trobo a faltar pedagogia (radical). Per tant... **Quin tipus d'agrupació és adient, per a quina col·laboració?**

Dovella és un centre educatiu d'infantil i primària públic, petit, de tradició cooperativista, que es defineix com una comunitat d'aprenentatge. Reafirmant aquesta realitat, i en base a les maneres d'organitzar-se explorades, crec també que el projecte del PEC ha presentat algunes característiques compatibles també amb altres ordenacions.

En relació a les Organitzacions col·laboratives, tot i que finalment en el projecte –per les dificultats que vaig repetint d'excés de volum de feina, calendaris apretats i manca de recursos humans– l'únic actor extern a participar vaig ser jo, la disposició d'obertura i la voluntat del treball en xarxa era constant. De la mateixa manera, aquesta comunitat diguem-ne, ampliada amb la meua presència, va ser una articulació temporal a mode dels Grups d'acció social, que va desaparèixer quan vam donar el procés per acabat, tot i que realment no ho estava. Teníem el material per elaborar el nou PEC però no ho havíem fet, i la meua relació amb l'escola va tardar una mica més a refredar-se gràcies a alguna altra petita col·laboració que vam fer. Tant ells com jo, però, exercíem d'aquesta llibertat de moviment que Villasante atribueix als Grups d'acció social, ja que pertanyíem a d'altres xarxes que ens influenciaven i érem, tal vegada, una mica polidimensionals. En aquest cas, però, també cal reconèixer que vam comportar-nos com una comunitat amb un cert to estàtic, sense arribar a ser essencialistes o universalistes, ja que no obviàvem la controvèrsia en general però sí en la definició identitària. Finalment, la comissió pedagògica i jo actuàvem en certa manera com un 'grup d'afinitat' dins del gran grup, no perquè ens reuníssim de manera extraoficial, sinó perquè influíem directament en les comprensions i pràctiques del grup més gran.

Adaw va ser un projecte dut a terme per un grup format expressament, a partir de la col·laboració entre tres altres grups més petits que funcionaven de manera autònoma, i que es va dissoldre en assolir els objectius marcats. En aquest sentit, segurament s'acosta més a un Grup d'acció social, tot i que també hi ressonen característiques de les Organitzacions col·laboratives, i fins i tot de les Comunitats d'aprenentatge. Tot i així, crec que el concepte que ajuda més a definir l'estructura que es va crear és *l'in-between* que apunta Javier Rodrigo en relació a les pedagogies culturals, ja que és un cas una mica més híbrid, que realment va néixer de l'interès d'un grup-classe universitari per a investigar les possibilitats del disseny en contextos educatius, i va acabar generant una coalició, segons com dispar, entre institucions, contextos i discursos.

(10)

Complexitat. Si la complexitat, és un aspecte intrínsec a l'ésser humà, és d'esperar que quan aquest s'agrupa, aquesta augmenti. Aquesta complexitat però, al contrari del que es podria pensar, fa que l'experiència resulti enriquidora. En aquest cas, la diversitat i la variabilitat serien els principals efectes de la seva aparició, però també la llibertat d'elecció i la creació de xarxes amb altres agrupacions contribueixen a una obertura i amplitud que afegeixen complexitat (Manzini, Villasante).

Estudiant 1: Gràcies a la multiplicitat del grup, la creació de les activitats va resultar ser molt completa i diversa, ja que cada participant aportava un punt de vista i opinió molt diferent que va ajudar crear un fil d'activitats molt coherent.

D'altra banda, generar un creuament amb l'objectiu de construir alguna cosa junts, amb tantes persones de tan diferent origen i recorregut també genera moments de dificultat, per exemple en el moment de 'trencar el gel'; o de mantenir, aquells qui disposen de més seguretat o poder per la posició que ocupen de sortida, una actitud humil i d'horitzontalitat; o de procurar que no es generin aïllaments no voluntaris.

Estudiant 2: *En general, encuentro que la implicación por parte del grupo ha sido elevada, aunque siempre hay gente que se descuelga por diversas razones. No obstante, destaco el esfuerzo que hemos hecho como colectivo por tirar el proyecto adelante aunque se haya alargado más de lo que esperábamos.*

Estudiant 7: Vaig poder observar com la diversitat de ritmes de treball feia que algun grup no funcionés del tot bé. Treballar en grup és molt enriquidor ja que suma opinions però pot deixar mancat de segons quins aprenentatges a aquells que van a un ritme diferent, als quals se'ls acaba traient l'oportunitat de fer tot el camí proposat.

Estudiant 5: Tot i que alguns d'ells anaven bastant pel seu compte, les proves que anaven sorgint a les diferents taules eren fruit d'una cooperació entre ells[els joves]. Per exemple, a una de les taules es van formar dos grups i cadascú anava per la seva banda. (...) Creaven dues làmpades paral·leles, dos dissenys completament diferents, però en un moment donat, ja cap al final, un dels joves va agafar un element de cada una de les làmpades, i els va ajuntar per fusionar les dues idees i formar-ne una que va resultar ser molt més interessant.

Estudiant 6: El factor més important que considero que he après d'aquest projecte amb els joves d'Adsis (...) és la personalitat del grup. La vergonya, la proximitat que ens ha

donat l'humor en tot moment per tractar-nos, i la dificultat amb l'idioma que els fa tenir molta més por a intervenir, requereix que per a mantenir una conversa complexa s'hagi de fer en un grup petit, i que abans es treballi la relació entre els integrants d'aquest grup perquè es pugui fer amb plena confiança. (...) Si no haguéssim anat a conèixer els joves d'Adsis abans de plantejar qualsevol altra acció, no hagués pogut funcionar. Adaptar-se a les necessitats de la personalitat de cada grup és essencial.

(11)

Coalició. La diversitat de medis, metodologies i perfils en una mateixa unitat temps / espai, provoquen la difusió dels límits entre individus, agrupacions o accions, i provoquen les coalicions. És a dir, que per exemple, un mateix projecte pot unir una escola, un museu, una fundació i una universitat. Les coalicions són també en certa manera, una forma d'agrupar-se però no en base al que comparteixes sinó justament en base del que et diferencia. De nou, aquesta idea aporta diversitat i per tant complexitat, ja que obliga a interrogar cada proposta des dels diferents punts de vista (Rodrigo, Ellsworth).

En aquest sentit, si bé ambdós projectes unien en un mateix espai / temps entitats de naturalesa (una mica) diferent, la búsqueda anava sempre direccionada a trobar punts de connexió que avalessin la col·laboració, i no, com apunta aquesta idea de coalició, a buscar una agrupació que se sustentés justament en la diferència. Tot i així, la complexitat i la diferència de punts de vista van estar ser en els projectes.

(12)

Presa de decisions. El fet que les diferents maneres d'agrupar-se contemplin l'obertura com a característica relacional, fa que, per exemple, la responsabilitat de la presa de decisions quedi repartida entre els diferents individus, al contrari del que passa en els processos en què el pes recau en un estament superior a la comunitat en qüestió i que actua amb tics paternalistes. És important notar que la presa de decisions pot ser més intuïtiva o més conscient (Manzini).

Estudiant 8: La presa de decisions conscients és un dels objectius que, juntament amb el de la identitat, ens hem marcat i denota la voluntat de difusió, de col·lectivitat i de codisseny. Té molt a veure amb el fet de raonar el disseny per tal que les decisions siguin justificables i no graütes.

Estudiant 9: *Me daba cuenta de la importancia de las preguntas, de darles pie [als joves] a que se cuestionaran cosas para que así pudieran ver de diferentes formas lo que estaba pasando, potenciando su empoderamiento y que fueran ellos quienes va-*

loraran si se sentían satisfechos o no con las decisiones que iban tomando. Alejándonos así un poco de la posición de 'autoridad', en la que nos situaban en algunos momentos, a través de potenciar un dialogo que no dijera 'qué ver' si no 'dónde mirar'. Por ejemplo, cuando a algunos les costaba imaginar, en la fase de deformación de objetos, como dibujar una silla chafada, podíamos probar diciendo: "imagínate que le pasa un camión por encima" sin darles la solución pero, aportándoles otro punto de vista, de manera que fueran ellos los que decidieran por donde seguir.

(13)

Producció de coneixement. La necessitat de generar coneixement en les pràctiques de base col·laborativa és un aspecte que va apareixent intermitentment al llarg d'aquesta segona part del treball (Ellsworth, Stengers, Rodrigo), fet que va evidenciant la idoneïtat que proposo de relacionar disseny i pedagogia de manera cultural i política, a favor de possibles canvis i transformacions. Quin saber es produeix i com passa, són aspectes que queden a la particularitat de cada cas. Però com diu Rodrigo, és important el fet que sigui col·lectiu, cooperatiu i dialògic, ja que d'aquesta manera s'aconsegueix interpretar i intervenir en la realitat a través de converses contínues entre diferents agents que permeten els intercanvis de coneixements de tot tipus: emotius, racionals, acadèmics o socials.

Estudiant 8: Sorprenentment (o no), la part que els va costar més [als joves] i amb diferència va ser posar llum als seus objectes. Enlloc de reimaginar els objectes per pensar com podrien ser làmpares, la tendència inicial va ser la d'afegir un cable, una bombeta i un peu. En alguns casos, amb l'ajuda dels educadors començaven a imaginar com aquell objecte es transformava en una làmpada. Per exemple, concretament un noi que havia escollit una espremedora, a l'hora de transformar-la en una làmpada, va substituir la part central per una bombeta i va buscar d'on sortiria el cable i a on aniria l'interruptor. És a dir, no només va transformar l'espremedora i hi va integrar l'element lumínic, sinó que també va arribar a pensar tot el sistema perquè funcionés. Però per què aquest exercici va ser el més difícil si havien estudiat tots els elements de la làmpada prèviament i sabien com funcionava elèctricament? Crec que perquè el coneixement limita la creativitat, i les expectatives generades per aquest coneixement potencien la por a l'error.

Estudiant 9: *Creo que hemos generado (juntos) no sólo conocimiento del diseño hacia la pedagogía si no conocimiento del diseño hacia el mismo diseño. Los ejercicios que llevamos a cabo, tanto el de deformación de objetos como el de experimentación son ejercicios que hemos hecho en la universidad, y al llevarlos a un terreno diferente nos encontramos con cosas que de otra forma no se hubieran*

generado. Trabajando a partir de las conexiones nos dimos cuenta que la distancia entre ellos y nosotros no era tan grande como nos hubiéramos podido imaginar en un primer momento. Como dice Stacy Goodman, creo que trabajar a través de la relaciones helps to expand our knowledge beyond the artificial confines of a particular discipline.

Estudiant 2: *Un punto importante que hemos tenido en cuenta es el hecho de dejar a un lado el conocimiento individual para así poder establecer relaciones interpersonales como grupo y con gente de fuera del sector del diseño, que nos hagan ganar conocimiento individual y colectivo.*

(14)

Tot i ser molt important, sobretot en un primer moment pensar / detectar qui intervé en la pràctica col·laborativa, sobretot per ordenar i clarificar qui és qui i què fa qui. En aquest cas, els aspectes que m'han semblat interessants explorar, són dues característiques de les relacions que s'estableixen entre els agents, i que, segurament no per casualitat, Stengers i Manzini també observen i usen: els desplaçaments i les dependències.

Els participants del projecte Dovella van ser bàsicament mestres (algunes amb càrrecs de gestió), infants, famílies i jo. Recuperant els conceptes de Stengers i Manzini que he assumit¹⁴⁸, en base a la relació que van establir amb el coneixement, la percepció social de la seva figura, la manera que van aproximar-se a les necessitats problema, i la possessió i gestió que fan del poder, els classifico de la següent manera:

Famílies: usuaris

Infants: entre usuaris i dissenyadors difusos.

Claustre i mestres membres de la comissió pedagògica: entre dissenyadors difusos i practicants.

Anna: entre usuària i dissenyadora experta.

Els principals participants al projecte Adaw van ser els joves menors, els educadors de la Fundació Adsis, les educadores del Museu del Disseny, i les estudiants d'Eina. I, en darrera instància hi vaig ser jo, també. En aquest cas, seguint els mateixos criteris que he utilitzat per situar els perfils del projecte Dovella, situo la classificació de perfils de la següent manera:

Joves menors: dissenyadors difusos.

Educadors de la Fundació Adsis: practicants.

Educadores del Museu del Disseny: entre practicants i dissenyadores expertes.

Estudiants d'Eina: dissenyadores expertes.

Anna: usuària i dissenyadora experta.

(15)

Desplaçaments entre uns perfils i altres. Els desplaçaments que ocorren són molt importants de tenir en compte, ja que tal com diu Stengers, activen postures polítiques, en el moment en què els 'utilitzadors' s'empoderen i esdevenen 'usuaris'; o els 'professionals' agafen consciència i compromís social, i esdevenen 'practicants'. En el cas de Manzini, tot i que l'autor no ho explicita, els desplaçaments que proposa crec que també es poden considerar igualment fruit d'un posicionament polític. El desplaçament de 'professional' a 'dissenyador expert' el situa en el moment en què es deixa de veure el primer perfil com l'únic titular i gestor de la disciplina, i per tant, es pren consciència que la pràctica del disseny s'ha generalitzat, i li atribueix la nova tasca de posar en marxa iniciatives que ajudin a diversos actors socials a fer un ús d'aquesta pràctica (o un millor ús). En aquest cas, els professionals del disseny que escullin tirar endavant aquest tipus de pràctiques, caldrà que es redissenyin a ells mateixos, i canviïn la seva manera de treballar.

La classificació que he fet dels diferents perfils correspondria a la posició final, a la que es va anar arribant durant el procés, i que, per tant, és el resultat d'un desplaçament que parteix de punts diferents. En aquest sentit, la pròpia manera de funcionar de l'escola Dovella fa que, en general, el punt de partida dels diferents agents no sigui d'utilitzador o professional com es podria esperar, sinó d'usuari o practicant.

En el cas de les famílies, el desplaçament cap a dissenyador difús va ser escàs, ja que finalment, com he explicat, no van entrar en el procés de disseny de manera significativa; al contrari que en el cas dels infants, que hi van entrar de ple. El claustre i sobretot les mestres que formaven part de la comissió pedagògica, van anar desplaçant-se cap a les posicions de practicants –quan exercien tasques pròpies de la docència i la gestió–, i de dissenyadores difuses –quan col·laboraven elles en primera persona en el procés de configuració de la identitat.

I finalment jo. A banda de la meva mateixa sensació, ara, un cop fet el camí, hi ha diverses reflexions que vaig escriure durant el procés que fan que pugui afirmar que el meu desplaçament va partir d'un posicionament de professional del disseny per anar derivant a un posicionament que va bascular entre el perfil d'usuària –quan em relacionava amb tasques relacionades amb la docència– i de dissenyadora experta –quan les tasques eren relacionades amb la gestió del projecte i amb les accions concretes dirigides a la configuració de la identitat.

(17/11/2015) Em sento pseudodocent i pseudodissenyadora... però tot i sentir-me estranya, m'agrada. Trobo a faltar

encara conèixer els nens/es i les mestres, tenir-hi confiança. En general són tots molt oberts, acollidors, carinyosos, no es fan estranys.

(12/01/2016) Els nens i les nenes, les mestres i les famílies estant construint el seu propi relat sobre la vida a l'escola. Jo els acompanyo en el procés d'aprendre-ho a fer des del que sé però el relat el construeixen i el comuniquen ells.

(16/01/16) Estic acabant d'ultimar la primera sessió de la fase de disseny, i me n'adono que m'estic enfrontant a tota l'experiència com a professional del disseny d'una manera diferent. Al començament, amb una visió molt estreta, comercial, i a mesura que va avançant el procés em vaig col·locant en una posició que també contempla la mediació i l'acompanyament per ajudar en el procés de maduració personal, empoderament, creixement, o alguna cosa així com comunicació social. És a dir, que sóc i em sento dissenyadora però em vaig col·locant en posicions diferents. En relació a les sessions de disseny dels cartells... no vull que siguin professionals del disseny, tan sols que aprenguin a comunicar visualment algun tema que els sigui significatiu. En aquest punt em sorgeixen dues primeres diferències entre l'ús professional i ampliat del disseny: l'objecte final no té una funció comercial ni de promoció; i tot i que cal assolir l'objectiu que el missatge arribi, potser n'hi ha d'altres que no són imprescindibles, com determinats criteris estètics professionals. També penso que, si un dissenyador gràfic professional cada vegada que comença un projecte nou ha de fer una immersió en el tema i el context en el qual el projecte en qüestió està encaixat, i per tant acaba aprenent-ne molt i veient coses que d'altra manera no hauria vist... si en aquest cas els nens s'aproximen des de la perspectiva del disseny a un tema que els és significatiu, el procés resultant els ajudarà a créixer. Si és així, introduir processos de disseny en contextos educatius és una manera de conèixer quelcom però també d'aprendre a compartir aquest coneixement, explicant-ho a través d'alguna estratègia de formalització. Saber-se explicar també em sembla un aspecte important per allò que quan ets capaç d'explicar quelcom és que ho has entès i interioritzat. Aquí hi hauria de nou, una diferenciació entre el disseny professional i el disseny per viure: té sentit que hi hagi professionals del disseny (gràfic) que s'encarreguin de comunicar certes coses, però també té sentit que certes capacitats bàsiques del disseny siguin ensenyades en l'educació generalista per tal que no-professionals puguin participar de l'elaboració d'allò que els defineix, ocupa o preocupa. D'aquesta manera, em pregunto quin sentit té l'ús de recursos propis del disseny fora de l'àmbit professional? quines característiques assoleix?

què deixem pel camí? Tot plegat fa que vagi decidint què cal que aprenguin i què no... potser seria bo veure exemples que els resultin propers al que estem fent, parlar de temes bàsics amb senzillesa, deixar-los que facin lliurement, i si cal anar redreçant sobre la marxa. Hauré de fer un treball de síntesi per anar a allò més bàsic de les definicions de conceptes com disseny, disseny gràfic, comunicació, cartell, etc. Preparar aquesta sessió introductòria m'està fent explotar el cap.

Com en el projecte Dovella, la classificació que proposo dels diferents perfils correspon a la posició final, a la que es va anar arribant durant el procés, i que per tant és el resultat d'un desplaçament. Les estudiants eren conscients, al contrari que jo en el projecte Dovella, del desplaçament que estaven fent en la seva identitat com a professionals del disseny, i per això hi van estar reflexionant extensament. El resultat va ser una mena de guia que van generar elles mateixes a nivell intern, que va anar molt més enllà del seu vessant de professionals del disseny, per establir-se com a dissenyadores expertes, sabent que s'enfrontaven a un context difús. Es van proposar, per exemple, acompanyar, ser flexibles, mostrar-se atentes, receptives, tenir capacitat de reacció, generar autonomia, tenir paciència, reforçar els missatges. En definitiva, volien mostrar-se honestes però segures que eren capaces d'actuar des del disseny però amb un paper més ampli.

Totes: Durant aquest procés que estem realitzant de forma col·laborativa és important que les persones siguin el centre de tota actuació i que qualsevol acció tingui una repercussió positiva per a elles i amb què elles mateixes se sentin a gust. Per poder construir aquest model és necessari tenir en compte que estem treballant amb altres factors externs i que per tant no podem controlar el que passa a cada moment perquè el procés queda repartit entre diversos factors i per tant s'anirà adaptant a les necessitats del col·lectiu al llarg del temps. Tenim en compte, a més, que nosaltres deixem de ser les persones que tenen el coneixement total per passar a establir una relació on cadascú aporta la seva part de saber i on tots aprenem recíprocament d'allò que l'altra part té per mostrar-nos.

Estudiant 5: El perfil del dissenyador també ha de canviar. Deixar de ser amo d'un projecte monolític i convertir-se en un agent de canvi, algú que actua com a facilitador i connector de processos. Una persona que, des de l'empatia cap a la societat que l'envolta, haurà de ser capaç d'analitzar-la i proposar solucions creatives envers el futur, sempre tenint en compte i posant per davant les persones. El problema és que encara falta molta consciència per part dels mateixos dissenyadors. Molts no s'atreveixen a fer el pas d'apostar pel

disseny de processos en lloc del disseny d'un resultat monolític. El sistema capitalista els té atrapats. Si nosaltres, com a dissenyadors, no estem convençuts del nostre paper, és molt difícil que les empreses i la societat en general hi confiïn i hi apostin. Cal que siguem honestos i conseqüents i que defensem convençuts el nostre paper dins la societat. Amb petites iniciatives generades a petita escala i de manera col·lectiva, com la que hem portat a terme des de l'assignatura de Pedagogies del disseny, podem demostrar de quina manera el disseny pot ajudar a millorar la vida dels ciutadans d'una manera significativa.

Estudiant 10: Partim, doncs, de la idea que la usuària té la solució als seus propis problemes però no s'hi entén, no els sap escoltar adequadament i per això creu erròniament que ha de venir algú extern a resoldre'ls-hi. És important que aquí, tenint en compte que la usuària desconeix la possibilitat de tenir un paper actiu en el procés de disseny, sigui la dissenyadora qui dinamitzi aquest procés de manera que cadascú pugui jugar el seu rol. D'aquesta manera entenem que la dissenyadora es converteix en l'element mediador entre l'usuari i el conflicte, gairebé com si fos una traductora de llenguatges i una intèrpret. Es tracta, doncs, de defensar aquesta posició de la usuària com a posseïdora de la clau que aportarà la llum sobre la resposta buscada i la persona dissenyadora com a intermediària entre les dues parts; de treballar amb usuàries com a part principal i imprescindible del procés d'un disseny que estigui al servei de les persones, perquè siguin elles mateixes qui puguin decidir com volen que aquest projecte els ajudi a solucionar el seu petit tros de món. En aquest punt en què et comences a plantejar com pots, com a dissenyadora, transmetre això a altres persones, com fer que la població adquireixi aquests coneixements, t'entra la crisi sobre si el que estàs plantejant és educació en disseny, educació a través del disseny o simplement educació que incorpora elements del disseny en la seva manera de fer; i t'adones que potser la màxima que l'educació canviarà el món no era tan desencertada i que en realitat només calia contextualitzar-la i matisar-la. És per això que ens preguntem sobre quines són aquelles coses concretes que el disseny aporta a aquest procés educatiu que pretenem que assoleixi la població. (...) El paper de la dissenyadora és el de fer que la mateixa usuària sigui capaç de limitar els seus propis problemes, redefinir-los i poder treure conclusions de la seva anàlisi que la portin a trobar la solució més adient. La usuària es torna sensible a l'entorn, hi aprèn a dialogar i per tant adquireix la possibilitat de poder-hi intervenir. A través de la definició de la problemàtica real, esdevé capaç de trobar una solució, validar-la i implementar-la. En aquest sentit, és imprescindible que la dissenyadora faci tot

el possible per tal que la usuària pugui arribar a aquestes conclusions per si mateixa i que només compleixi la figura d'acompanyant en aquest procés i doni les eines necessàries sense acaparar i guiar excessivament per tal que cadascuna pugui seguir el seu ritme i camí natural. Alhora que es desenvolupa aquesta capacitat, la usuària, que deixa de ser usuària per passar a ser una part activa del procés i no només una espectadora pacient, pren consciència de les seves limitacions, que es poden ampliar si s'aconsegueix la formació necessària al respecte. És important que tinguem en compte com a dissenyadores que les persones que formen part d'aquest procés, molts cops no saben o no són conscients que estan sent formades al voltant de l'àmbit del disseny i en aquesta no percepció és on posem el valor de la persona dissenyadora, que fa el paper de formadora i facilitadora, per a transmetre una manera de fer que serà adquirida de manera gairebé inconscient. En aquest projecte hem decidit posicionar-nos com a dissenyadores respecte a alguns adjectius concrets i coneixements que creiem que els pot aportar el disseny a aquestes persones en la situació que estan vivint en aquest moment.

Estudiant 11: Per tal de dur a terme aquesta activitat ens havíem de convertir en dissenyadors estratègics: saber analitzar una identitat i treballar a partir d'aquesta anàlisi. És per això que vam donar molta importància a conèixer-nos abans de res. (...) Havíem de recopilar tota la informació que poguéssim, analitzar la situació i establir uns objectius, per tal de després desenvolupar les activitats.

Estudiant 9: *hemos llevado a cabo un trabajo de mediación.*

(16)

Dependència entre perfils. Dependència que desemboca justament en la idea de comunitat. Tal com diu Stengers, 'practicants' i 'usuaris' pensen i actuen junts per poder assolir els objectius comuns, fet que comporta haver-se de conèixer i comprometre's fortament els uns amb els altres. En el cas de Manzini, dissenyadors difusos i experts han de col·laborar per poder construir les pràctiques essencials pròpies d'un projecte de disseny, amb objectius compartits, obert a l'experimentació (p. 6). Per tant, no només uns no tenen sentit sense els altres, sinó que el que són i fan uns, depèn del que siguin i facin els altres.

La dependència entre les unes i les altres va ser un fet evident durant tot el procés: entre les mestres que formaven part de la comissió pedagògica i jo; entre les mestres tutores que tiraven endavant les accions amb els infants, la comissió pedagògica, i jo; etc. Per què allò que anàvem planificant es pogué anar succeint depeníem que cadascú posés en marxa allò en què era expert, però assumint que

les altres també hi participaven. Així ho vaig anat vivint:

La mestra 3 farà algunes sessions prèvies per anar reforçant amb els nens i les nenes temes com respectar els torns de paraules, saber treballar en grup, respectar l'opinió dels altres, tenir paciència o la gestió de petits conflictes. Sort que hi són elles. Em faciliten molt poder anar avançant en les tasques. Elles coneixen els nens/es molt millor, hi tenen més confiança, coneixen els ingredients invisibles que conformen el grup. Ens ho anem explicant però sense elles no seria possible (Diari de camp, 17/01/2017).

Durant tot el procés anem entrant en acció les mestres i jo de manera molt orgànica, assumint cada una el que sap fer i el que li toca fer per anar conduint el procés. Aquesta sessió d'interpretació l'ha conduït bastant la mestra 3 i jo ajudava a no oblidar la perspectiva del disseny i a no deixar que s'escapessin comentaris que feien els nens que serien útils més enedavant: descripcions, primeres idees d'imatges, de metàfores... La veritat és que crec que portem una bona sintonia entre mestres i jo, cada una es fixa i vetlla per una part del procés (Diari de camp, 24/01/2016).

Demà començarem la sessió 3, la de disseny específicament. Estic endreçant i analitzant materials que estem fent, concretament del procés de 4t-5è i veig que a poc a poc, des del començament, el meu procés i el seu es van barrejant, encara que cadascun segueixi tenint-te un de propi. Jo endreço i analitzo per una banda pensant com a professional del disseny però també com a investigadora i en certs moments també com a docent. Van desapareixent certs límits? Està essent un procés de disseny per tothom? I d'investigació? Perquè segur que els de l'escola també fan lectures del que s'està fent... (Diari de camp, 30/01/2017).

Parlant amb el Juan Ma [estudiant de disseny d'Eina que va col·laborar amb nosaltres durant un parell de sessions], m'adono que quan dissenyem nosaltres, com a professionals, ja sabem l'actitud que hem d'assumir per fer-ho. Amb els nens i les nenes i també amb els adults ens cal treballar moltes coses abans. Dificultat afegida al procés. Hi ha una mestra que em comenta que cal simplificar els processos. En els cas dels nens i les nenes relament és cert que són esponges quant a absorbir coneixement. No sé què passaria amb aquest procés en una altra escola, sense els seus posicionaments inicials vers la visualitat i el treball col·laboratiu, i l'actitud que tenen les mestres. D'altra banda, em costa molt trobar el límit entre intervenir i donar idees o canalitzar-les per fer-los avançar (Diari de camp, 31/01/2017).

Avui he estat jo a l'aula amb dues mestres substituïdes perquè la mestra 3 està assumint algunes tasques de gestió que fan que hagi de reduir hores de tutoria. Tenia una mica de por perquè sé que depenc de la tasca, l'actitud i el coneixement sobre el projecte i sobre el grup de les mestres per a poder anar treballant, sobretot perquè som pocs adults de referència. Finalment s'ha complert el meu temor i les dificultats han estat més grans perquè jo he hagut de desenvolupar un rol una mica estrany, creuat. Hi havia una mica de dificultat per part dels nens/es per diferenciar qui tenien de referència i per a què (Diari de camp, 14/02/2017).

La mestra 3 avui ha hagut d'ana interrompent la sessió perquè hi havia un parell de nens que estaven enfadats, disgustats i no trobaven el seu lloc. Tots els aspectes emocionals que van sorgint els va canalitzant la mestra. Sort (Diari de camp, 17/02/2017).

Estudiant 7: El dia que vam anar a fer el seguiment ens vam trobar que el grup 1 no havia fet les fitxes i el grup 2, sí. Aparentment els resultats de les làmpades que havien començat no eren gaire diferents, però quan les van haver d'explicar, o quan els preguntaves una mica sobre la seva làmpada es feia molt evident la diferència. El primer grup havia començat a fer d'una manera més intuïtiva i el segon grup havia començat a fer des d'una intenció. És un petit detall, però no marca això la diferència del que és disseny i el que no? Per exemplificar-ho, l'art pot ser quelcom més intuïtiu però el disseny té una intenció.

Estudiant 2: *todos tomemos conciencia que estamos trabajando con otros factores externos que nos hacen no poder estar controlando lo que pasa en todo momento porque el proceso queda repartido en diversos ámbitos y que por lo tanto, se irá adaptando a las necesidades del colectivo.(...) Las dinámicas de grupo generadas dentro de un colectivo se caracterizan por la distribución de roles dentro de éste. Con tal de establecer la idea de colectividad dentro de un grupo, es necesario que existan unos propósitos conjuntos y que haya una relación de interdependencia entre los componentes del grupo. (...) Destaco como los roles que adoptamos fueron respetados y siempre que una de nosotras necesitó ayuda, cualquier persona que pudo hacerlo en ese momento, adoptó el rol del otro por unos instantes. Desde mi punto de vista, la capacidad de adaptación es una característica esencial del trabajo en colectividad y la supimos sobrellevar en cualquier circunstancia. (...) Ahora descubro un mundo en el cual el trabajo en colectividad es algo factible, dando pie a la existencia del diseño inclusivo. Veo que es posible traba-*

jar desde la empatía con tal de llegar más lejos, colaborando con ámbitos o profesiones fuera del sector del diseño, creando perfiles de diseñadores híbridos. Partiendo del diseño como conocimiento hacia adentro y hacia afuera, siguiendo con la idea de diversidad (verse a uno mismo en relación a aquello que te aportan los otros), me doy cuenta, a partir de la fase de experimentación, la posibilidad real de un diseño social inclusivo y colectivo que produzca algún tipo de cambio o conocimiento.

Estudiant 9: *Uno de los primeros objetivos que nos marcamos a nivel personal fue el de mantener durante toda la actividad el máximo grado de horizontalidad. Eliminar jerarquías para que la comunicación fuera lo más cercana posible. Eramos conscientes de la diferencia de nuestras realidades, y al diseñar el taller nos limitamos bastante pensando que la comprensión sería mucho más limitada de lo que resultó ser. Para nosotros, era fundamental que no nos colocaran en una posición de referencia, queríamos que supieran que ambos íbamos a aportar algo diferente pero igualmente importante. (...) Habíamos estado hablando de la importancia de la horizontalidad, pero ¿lo habíamos logrado? Nosotros habíamos preparado la actividad, y por tanto la conocíamos de antemano, y ellos buscaban nuestra aprobación. No dependía solo de nosotros establecer la horizontalidad si no también de ellos aceptarla.*

Estudiant 11: *tanto los educadores de los menores, como las educadoras del museo enfatizaron durante toda la actividad, la necesidad de trabajar a través de las conexiones, tanto con nosotras como con todo lo que explicamos. Nosotras pero, aunque habíamos tratado de tenerlo en mente desde el principio, creo que lo obviábamos un poco al empezar. A lo largo de la actividad la iniciativa se fue moviendo de un grupo a otro con horizontalidad. (...) Las distancias se desplazaban, y a veces se formaban incluso entre el mismo grupo de menores, provocando que en algunos grupos se trabajara de manera simultánea en dos lámparas, aunque en algún caso luego se acabarían uniendo. Pero en algunos momentos creo que logramos una conexión que provocó la disolución de las distancias, acercándonos, a través de la comunicación. Por ejemplo, en el primer juego de presentación no se nos hubiera podido diferenciar a unos y otros por las respuestas que dimos (pasta, pizza y chocolate como comidas favoritas). O en el descanso, la comunicación que se estableció era totalmente igual, siempre conducida por el humor. En esos momentos, la única distancia entre nosotros y ellos era la de nuestros respectivos objetivos.*

Estudiant 10: És interessant, doncs, analitzar què és allò que el disseny té d'especial perquè sigui tan interessant de combinar amb altres disciplines de les quals adopta el seu coneixement específic a través d'una relació de simbiosi. Creix i fa créixer la resta d'àmbits i aporta una visió àmplia dels problemes i necessitats a les quals s'enfronta la societat

avui dia. Allà on pot incidir més el disseny entendrem que és en la manera de pensar i enfrontar-se als reptes que se li proposen.

(17)

Pehn proposa una posició complementària que suggereix desplaçar una part del disseny i la participació un cop acabat el projecte de disseny, obrint la possibilitat que l'ús també formi part del disseny, o el que anomena 'design-after-design'.

En les dues pràctiques que he dut a terme, aquest aspecte no es va produir, però el fixo com una opció real per a properes experiències.

(18)

Quines són les formes apropiades de documentar i capturar experiències de processos participatius?

L'escola Dovella té una gran preocupació per documentar allò que fa, ja que entén que forma part del procés d'aprenentatge. No ho fa en tots els projectes, i no sempre és un moment que apareix al final, sinó que es van generant diferents moments de documentació al llarg dels processos. Les mestres visualitzen per on van, cosa que provoca que a vegades sorgeixin connexions entre els diferents projectes que tenen engegats. Elles mateixes recullen converses, les escriuen o les graven, sobretot quan poden ser dues a l'aula, amb la idea de retornar la conversa al grup i seguir endavant. Pels nens i les nenes és una manera de reconèixer en allò que van fer, fer memòria, o poder refer-ho.

En general, la manera que les mestres tenen de documentar és a través de grans murals que ocupen les parets de l'escola, així s'estableix una relació entre espais / materials / mètodes que resulta interessant; a la vegada que aconseguixen que allò que passa dins les aules també afecti a fora, per això necessiten espais i ocupen tota l'escola.

'El que penges fa feina', diu una de les mestres (Diari de camp, 23/02/2016).

Fer aquests processos de documentació també permet a les docents obrir noves maneres de participació a infants que pot ser no participen parlant sinó escoltant.

Estudiant 9: *Me di cuenta de la relevancia de explicar en cada momento lo que estábamos haciendo, no tanto la finalidad si no más bien todos los pasos a seguir y el motivo de ello. Nos dividimos en dos grupos, los encargados de la documentación (apuntes y fotografías) y los encargados de acompañar la actividad. Yo me encargué de tomar notas durante toda la actividad, escogí este rol por que no sabía si me sentiría cómoda ni capaz de trabajar directamente en la actividad. Pero terminé participando, interactuando e interviniendo.*

Després de tot aquest recorregut i exploració per a la idea de col·lectivitat, el que queda clar, crec, és que ambdós projectes es caracteritzen per ser difusos en el sentit que desdibuixen les polaritats; i per comptar amb la producció de coneixement col·lectiu com un condicionant indispensable.

3.3 Fet pedagògic

En aquesta tercera i darrera narració, com he dit, m'aproximo a la idea de 'què generen' aquells qui s'agrupen per col·laborar. És a dir, en quin tipus d'iniciatives es concreten les col·laboracions que els diferents agents decideixen dur a terme, en comunitat. Em refereixo al que he anat anunciant com a 'fet pedagògic' i que defineixo com una construcció que proposa maneres de mirar i de relacionar-se concretes, i que genera ensenyament i aprenentatge per aquells qui en formen part. En el cas concret d'aquesta investigació, la idea de fet pedagògic que proposo en el darrer punt d'aquesta segona part, el punt 4, neix de la relació entre la pedagogia i el disseny, fet que motiva la capacitat de transformació social d'aquest darrer. Voldria fer notar, però, que no pretenc que la configuració de fet pedagògic que proposaré, s'estructuri, com adverteix Aida Sanchez de Serdio (2011), a mode de receptari basat en premisses conceptuals amb les quals és difícil no estar-hi d'acord, i que animen el desig de canvis radicals; o com suggereix Elisabeth Ellsworth (1989), *a mode d'articulació d'una 'theory' of critical pedagogy capable of being evaluated for its internal consistency, elegance, powers of prediction* (p. 298).

M'ajuden a dispersar aquesta temptació de receptari, per una banda el fet d'entendre l'estructura final de cada acció com a particular i per tant irreproducible, ja que depèn de múltiples factors, la majoria d'ells conjunturals, provinents per exemple d'aspectes derivats del context i dels participants. I per l'altra, aproximar-me a diferents concepcions d'acció pedagògica, algunes afins al camp del disseny i d'altres més properes al camp de la pedagogia. Em dispenso, doncs, a desgranar la configuració de les quatre propostes que he escollit; quatre maneres d'entendre l'acció; quatre perspectives que, amb més o menys intensitat, esdevenen o poden esdevenir, pedagògiques i per tant transformadores, amb la influència del disseny.

Les quatre propostes que he escollit són:

1. **Les pràctiques instituent, col·lectives i culturals.** Bàsicament a través de Javier Rodrigo, Antonio Collados i Cristian Añó; autors que accionen i reflexionen sobre aquest tipus de pràctiques des de les pedagogies crítiques, culturals i feministes postestructuralistes, però també des de l'art i la cultura.
2. **L'esdeveniment de Dennis Atkinson, el qual se serveix del camp de la filosofia, sobretot d'Alain Badiou;** del de la pedagogia; i del de l'Art, sobretot contemporani, per a definir-ne el concepte i accionar-lo.
3. **La trobada col·laborativa d'Ezio Manzini.** Trobades que Manzini deriba i vincula directament als processos de Disseny orientats a generar innovació social.
4. **La creació de prototips.** Procés que, tot i ser originari de la visió més tradicional i restrictiva del Disseny, els investigadors en disseny Elisabeth Sanders i Pieter Jan Stappers des de la perspectiva del codisseny; i els investigadors en antropologia Alberto Corsín y Adolfo Estalella des de l'etnografia postmoderna; en proposen noves lectures que sintonitzen amb aquesta recerca.

Amb aquestes quatre aproximacions a l'acció que pretén generar moviments en aquells sistemes socials que estant portant el planeta al col·lapse, crec omplir un ventall prou ampli per a donar el darrer sentit a les iniciatives amb què estic dialogant, i poder finalment dibuixar la proposta de fet pedagògic que respon a les particularitats d'aquesta tesi.

3.3.1 Pràctiques instituent, col·lectives i culturals

Rodrigo i Añó situen a començaments de l'any 2000 el sorgiment d'un conjunt de pràctiques que qüestionaran el paper de les institucions i les relacions que aquestes estableixen amb l'estat, el fet públic i els moviments de la ciutadania, alhora que plantegen altres models institucionals. Aquest marc de pensament i acció és el que es va anomenar 'crítica institucional'. Tot i que l'inici és en el món de l'art, i per tant a través de pràctiques artístiques i cap a institucions artístiques i culturals, la crítica es va acabar expandint (en un tercer període) cap a altres esferes socials, com per exemple, l'educació, els entorns comunitaris, el cooperativisme o noves economies socials, i va generar noves institucions, aquest cop en *movimientos multimodales que construyen alianzas temporales y espacios intermedios que desafían las formas de producción de saberes, de acción política, social y la producción cultural* (Pedagogías y Redes Instituyentes, n.d.). Els autors posen d'exemple la Casa Invisible de Málaga.

Dins del moviment de la crítica institucional, doncs, es van distingir tres períodes. Els dos primers van ser protagonitzats per artistes que criticaven la noció de museu en tant que cub blanc, esfera pública burgesa, poder econòmic, etc. El problema era que tot quedava reclòs dins la pròpia institució. Va ser en el tercer període, com he dit, en què la noció de crítica institucional va expandir el seu radi d'acció a qualsevol institució que s'inserís en el sistema capitalista. En aquest moment, es va començar a pensar en modalitats transversals de treball que generava models col·lectius i extradisciplinaris. Les pràctiques generades es van anar articulant de manera heterogènia entre moviments socials, treballadors culturals, artistes i altres tipus de col·lectius. El fet d'ampliar l'àrea d'influència de la crítica institucional a altres punts de vista, més enllà de les pròpiament artístiques i culturals, va generar nous punts de vista i va permetre visibilitzar les capacitats, ja existents, d'anàlisi, transformació i política de grups i col·lectius 'no experts', i va posar en qüestió la producció tradicional dels coneixements. En relació a les pedagogies crítiques, Rodrigo i Añó apunten que aquestes també tenen les seves genealogies en els moviments socials, els feminismes, i en definitiva en nous models de repensar el fet comú i en crítiques profundes, per exemple, a la institució escola.

És en aquest tercer període quan apareixen les 'pràctiques instituent', enteses com aquelles que plantegen desbordar la disciplinarietat de l'activitat social i les institucions (culturals) per tal de permetre experimentar i produir noves institucions. Són pràctiques que proposen noves maneres d'organitzar-se més enllà de les relacions que s'estableixen entre els individus i la societat o els estats i la societat. Potser relacions inesperades entre persones, institucions i col·lectius, i

que *deberían ser capaces de articular una conexión entre crítica social, crítica institucional y autocrítica* (Pedagogías y Redes Instituyentes, n.d.). Aquest tipus de pràctiques, d'altra banda, impliquen contextos plurals, diversos formats de participació i implicació, i trenquen categories preestablertes a mode de binomi o disciplina. És a dir, tenen una enorme riquesa quant a objectius d'acció, modalitats i agències, però cal tenir en compte també les tensions que genera aquesta diversitat. Cal gestionar-la en forma de debat constant per no caure en posicions fixes i d'auto-complaença col·lectiva.

Aprofitant aquestes mateixes línies de fuga, Rodrigo i també Antonio Collados (2015), investigador de la Universidad de Granada, es relacionen amb la idea de pràctiques col·laboratives des de l'art¹⁴⁹. Proposta que també hem vist que explora Dennis Atkinson¹⁵⁰, en el seu cas desencadenant amb la noció d'esdeveniment que desenvolupo en aquesta mateixa exploració. En aquest cas, Rodrigo i Collados parteixen del posicionament pedagògic que els ofereixen les pedagogies col·lectives, i també naveguen entre conceptes propis de la pedagogia crítica, però des de posicionaments crítics a aquesta, valgui la redundància, a través de les pedagogies feministes postestructuralistes. I finalment, treballen des del marc de mediació crítica de l'art, que els ofereix, en relació a les pràctiques de política cultural, un espai per a la investigació-acció. Tot plegat entenent la capacitat de transformació i el potencial que tenen tots aquests posicionaments pedagògics per fer porosos els murs de les institucions (Rodrigo & Collados, 2015). En aquest marc, ambdós autors estableixen que les pràctiques artisticocol·laboratives són:

(...) una tendencia teórica y práctica de naturaleza múltiple, en la que la actividad artística intenta vertebrarse en el territorio, entendiéndolo éste, más allá de sus dimensiones físicas, como un espacio donde intersectan cualidades sociales, históricas, culturales, psicológicas, económicas, políticas, etc. en el territorio.

La necessitat és, doncs, la de generar pràctiques que donin resposta a necessitats contextuais concretes, ja siguin d'origen comunitari o particular, i transformar així situacions que resulten conflictives, com la gentrificació urbana, la precarietat laboral, o l'accés a la formació. Objectius compartits per altres autors amb qui em vaig relacionant i per tant afins al marc de pensament i acció d'aquesta investigació doctoral. Rodrigo i Collados proposen partir de la posada en pràctica de medis culturals diversos amb els quals generar aprenentatges continus de tots els implicats, agents socials i culturals inclosos, per activar aquestes pràctiques.

Les pràctiques col·laboratives reconceptualitzen les funcions que l'art i la cultura tenen, tradicionalment, a la societat, a través dels ritmes, tensions i conflictes que

149 Potser sigui per la forta importància de la idea de col·laboració, que els autors es refereixen també a aquest tipus de pràctica amb el nom de 'pràctica col·laborativa', sense fer referència a l'art, o 'pràctica cultural', ampliant el radi d'acció.

150 Vid supra pàgina, 155; Vid infra pàgina 315.

en van emergint. De la mateixa manera, esdevenen pràctiques polítiques i crítiques, a través de com es relacionen amb el context en què s'activen. És aquesta reconceptualització, justament, la que fa que el camp de l'art connecti amb altres camps que també participen de la vida social, no només dels tradicionalment considerats professionals, cosa que permet que els agents culturals puguin crear estructures basades en la cooperació i la hibridació. D'aquesta manera, es poden trencar constriccions o limitacions discursives pròpies d'una actitud tancada.

La creació de marcs de treball cooperatius, de diverses formes, és una de les dimensions fonamentals de les pràctiques col·laboratives. El treball en xarxa permet que les estructures esdevinguin:

(...) conjuntos de identidad múltiple y polivocal ensambladas (...) para alcanzar una empresa común. (...) Una red activa de agentes sociales, sin centro, polimorfa, y en devenir (...) que se sustenta en la realización de procesos de intercambio y negociaciones donde se dan formas de construcción de saber colectivo a partir de los flujos y entradas que aporta cada agente o nodo. (Rodrigo & Collados, 2015)

L'altra qualitat que Rodrigo i Collado ressalten dels projectes artístics col·laboratius, és la condició pedagògica que assumeixen. En aquest sentit, també distingeixen entre l'educació com un acte de transmissió de continguts preexistents i per tant de reproducció; i l'educació com un acte productiu, capaç de provocar transformacions a la societat. D'aquesta manera, sorgeixen les comunitats d'aprenentatge¹⁵¹, i amb elles, les relacions pedagògiques i l'aprenentatge col·lectiu. Rodrigo i Collados subscriuen que en aquestes situacions és important entendre el fet que tots els participants del projectes són companys i experts. Significats del terme que, en paraules d'Stengers navegaria entre els perfils d'usuari i de practicant; i en termes de Manzini entre els de difús i expert. En el fons però, com he argumentat, són conceptes que fan referència a la mateixa idea de Rodrigo i Collados: les relacions que s'estableixen entre persones no són paternalistes o proteccionistes, ni de simples companys, sinó que són relacions en què tothom aporta els seus marcs de reflexió i els seus aprenentatges. El resultat és la generació d'aliances heterogènies i de naturalesa múltiple, entre persones i sabers –professionals, locals, tècnics, minoritaris, subalterns, etc. En la mateixa línia, la també investigadora i educadora cultural Aida Sánchez de Serdio (2010) apunta que és important que, entre tanta relació i diversitat, no s'intenti ocultar ni menystenir *los vacíos, silencios, huecos, distancias, fricciones... que si bien, pueden entenderse como elementos que distraen o sustraen energías, deberíamos pensarlos, en cambio, como desacuerdos productivos que generan (...) momentos de aprendizaje.*

Acabo aquesta aproximació amb un dels punts més importants quant al posicionament dels autors a què he fet referència: la voluntat de fugir de la construcció de narracions celebratòries. Per fer-ho, tots ells treballen des de la consciència de les complexitats, les paradoxes, els conflictes i les friccions que es produeixen en

les pràctiques col·laboratives, culturals i instituenten en què participen, perquè entenen que la política forma part de la seva naturalesa i que aquesta obre espais de relacions entre posicionaments i enfocaments molt diferents. Consideren les pràctiques generades, universals, tot i haver estat pensades des d'una visió occidentalista i eurocèntrica; i proposen recuperar aproximacions, per exemple, des de la descolonització, i per tant, tenint en compte els fets concrets del context, les seves tensions internes. Amb aquesta intenció, algunes de les tensions que destaquen que cal evitar són (Rodrigo & Collados, 2015; Sánchez de Serdio, 2010): enfocaments paternalistes amb intencions de cura social; i actituds per part dels artistes o comissaris professionals (en termes tradicionals) amb voluntats d'obtenció de beneficis particulars que poden convertir els projectes comunitaris en 'maquilladors culturals'. Idea que va en la línia de la de Michael Kaethler (2018) quan parla de projectes de *white-washing design*.

3.3.2 Esdeveniment

Com ja he argumentat¹⁵², Atkinson (2011) proposa la Pedagogia de l'esdeveniment o la *Pedagogy Against the State*¹⁵³ per a alimentar accions que, centrades en les pràctiques artístiques col·lectives, resultin pedagògiques. Accions dialògiques, socialment compromeses, que provoquin alteracions. Accions en què la producció d'una obra d'art com a tal perdi importància i passi a ser la creació de la mateixa acció, l'objectiu. Accions que intervinguin en nous llocs, que motivin noves competències i que generin noves idees de coneixement.

Atkinson mostra certa ambivalència a l'hora d'anomenar l'enfoc pedagògic que alimenta les seves idees d'acció, i usa els conceptes 'esdeveniment' i '*against the state*', però realment per ell són sinònims. De manera general, usa ambdós termes per parlar, per exemple, tant dels estats de la pràctica local, com dels estats de regulació políticoidològics. En aquest context, idees com *being, becoming* i *existence*, prenen un significat particular:

Pedagogies against the state is a call for pedagogies that work against themselves, anti-pedagogies, in the sense that they cannot afford to become trapped within particular values and modes of practice, they cannot adopt totalitarian approaches to learning, in a world of increasing instability. (p. 1)

Però el què realment constitueix un punt d'entrada en la proposta d'esdeveniment d'Atkinson és la noció d'esdeveniment del filòsof Alain Badiou, deixant conscientment de banda, altres aproximacions al terme com la de Gilles Deleuze o la de Michel Foucault.

152 Vid supra pàgina 155.

153 Mantinc alguns dels termes que usa l'autor en el format anglès original perquè crec que explica millor el significat que els hi vol donar.

Per tal de conèixer l'origen dels pensaments d'Atkinson en relació a la noció d'esdeveniment, i ajudar-me així a la seva comprensió, obro un apunt per descriure breument els trets, del que n'entén Badiou, més directament relacionats amb la proposta d'Atkinson. La lectura que n'ofereixo és construïda a partir de la que en fa el mateix Dennis Atkinson (2011, 2012), i la que Luis Guerra Miranda (2017) presenta en la seva tesi doctoral *Alain Badiou, la condición del Arte. Sustracción, Novedad Radical, Fuerza-Forma*¹⁵⁴

Per Badiou, 'esdeveniment' és un fet que representa un trencament abrupte amb el continu de les formes de fer-se i realitzar-se; és a dir, amb l'ordre establert de les coses. Es presenta de manera atzarosa, esdevé, apareix ¹⁵⁵, irrompent en una situació, fent possible allò impossible. No té precedent, és inesperat. És a dir, no hi ha res en la situació donada que permeti pensar en la seva possibilitat. Com a ruptura, no depèn de les condicions pròpies de la situació en què apareix, i per tant es fa impossible pensar-lo –treure'n causes i conseqüències– des d'allà on sorgeix. Això vol dir que no té la mateixa intensitat que la resta de coses existents dins la situació en què apareix, i que per tant té un grau de visibilitat menor en la xarxa de relacions existents. En definitiva, allò que és 'esdeveniment' és el que no pertany a la situació.

Segons Badiou, aquests trencaments per una banda permeten l'existència d'alguna cosa nova, alguna cosa que no existia, i proporcionen la capacitat d'alliberar-se del coneixement establert i excedir els límits del sentit. Per l'altra, aporten la veritat de la situació en què apareixen, ja que evidencien les condicions en què la situació es convoca. Badiou ho exemplifica a través de la revolució francesa, que segons ell, evidencia el veritable estat de les coses que l'Antic règim ocultava. És a dir, la seva falsedat. Per tant, en un 'esdeveniment' es desvetlla la veritat; es desemmascaren les condicions de tancament del tipus de coneixement de què es disposa en la situació en qüestió. I finalment, un esdeveniment institueix el seu propi règim de sentit, aliè, desatenent el que tenen les coses.

Els 'esdeveniments' de Badiou es troben en tots els àmbits: matemàtiques, política, art, etc., i la seva existència es detecta en l'espai postesdeveniment, un cop aquest ha desaparegut, i és el subjecte de l'acció qui pot donar testimoni de la seva existència. És a dir, que per a què un esdeveniment esdevingui efectiu, s'ha de poder explicar, però, si es vol, pot ser negat i prohibit mitjançant l'anul·lació de la seva existència o simplement mostrant-hi indiferència; acció realitzada sobretot pels qui ostenten el poder.

Intentant resumir, per Badiou (citada a Atkinson, 2012), un 'esdeveniment' designa un lloc de no ser, inexistent en la mesura en què forma un espai d'impossibilitat en relació amb els marc ontològics establerts.

¹⁵⁴ Tesi doctoral defensada el 2017 i inscrita al Departament de Filosofia de la Universitat Autònoma de Barcelona.

¹⁵⁵ Per 'aparèixer' Badiou entén allò que mentre succeeix ocupa un lloc en l'espai, de manera que inagura una temporalitat, una forma, un món, una veritat (Guerra, 2017, p. 79).

Per últim, Badiou afegeix dues distincions a la noció: anomena 'contraesdeveniment' a aquells fets que tot i complir amb allò necessari per considerar-ho 'esdeveniment', tenen per objectiu reduir qualsevol intenció de transformació social o política, a través de l'anul·lació de tota política d'emancipació, mantenint el poder i l'opressió; i determina 'pseudoesdeveniment' aquells que podrien haver tingut el potencial d'un esdeveniment vertader –generant una ruptura profunda i la institució d'una novetat radical– però que es desconfiguren abans d'arribar al total de la seva capacitat. En el cas de l'art, segons Guerra, pot ser una variació en el procediment, per exemple el puntillisme en relació a l'expressionisme. En aquest sentit, cal apuntar que Atkinson (2012) afegeix la distinció de 'miniesdeveniments', que entén com a petits salts cap a allò desconegut, plens de sorpresa, que permeten anar avançant per a generar futures accions i indagacions i per tant crear noves idees. Com diu Judit Onsès (2018) en la seva investigació de tesi doctoral, en què dialoga profundament amb el treball d'Atkinson, *en el día a día de nuestras prácticas investigativas y educativas, se suceden un montón de mini-acontecimientos. Sólo es necesario prestar atención a ellos y aprender de/con ellos*.

Tornant a Atkinson (2012), *event relates to a disturbance, a rupture, a puncturing of ways of understanding or acting which has the potential to precipitate real learning* (p. 6). Un aprenentatge que és real en el moment en què transforma. És a dir, en el moment en què provoca moviments que porten, en el millor dels casos, cap a un nou estat ontològic, a diferència de l'estaticitat que ofereix l'aprenentatge normatiu.

Així doncs, l'esdeveniment d'Atkinson (2011, 2012) implica un aprenentatge real entès a partir de transformacions, tant en la subjectivació com en processos socials col·lectius. Però aquest esdeveniment no és l'aprenentatge en si, sinó allò que precipita l'aprenentatge (Atkinson, 2011, p. 9). És a dir, que 'esdeveniment' no és l'acció en si, sinó l'enorme ventall d'efectes, imprevisibles, que genera. Matis molt important que el porta a parlar directament d'esdeveniments d'aprenentatge com aquells que empenyen a l'aprenent / persona més enllà de l'aprenentatge de l'habilitat o competència, cap a un nou estat ontològic i epistemològic (Atkinson, 2011, 2018).

My direction then is to consider an ethics of pedagogy through which learners and their respective learning practices can emerge into existence. It is an ethics of the unknown of becoming rather than established forms of being. I am making a distinction therefore between an act of Real learning involving a leap into a new ontological space, where the event of learning precipitates a new order of becoming and normative learning as that which comprises much of the daily procedures of learning, teaching and assessment. (pp. 4–5)

Finalment, un aspecte important que es desprèn dels esdeveniments proposats per Atkinson, són les relacions pedagògiques (2011), que s'estableixen i que evidentment divergeixen de les que provoquen les pedagogies normatives, usant les seves mateixes paraules. Tot i així, per l'autor, en les pràctiques basades en enfoc pedagògics més tradicionals, existeixen relacions pedagògiques curioses i fins i tot contradictòries i insegures, que no es poden entendre dins dels marcs prees-

tablets, per exemple les que fan arribar a estats del que anomena *not-knowing i wonder*. En conseqüència:

What kind of forms of address should a teacher as a reflective practitioner find appropriate in relation to such 'insecure' or 'uncertain' pedagogical relations? In such relations it does not seem appropriate to take a reflective or reflexive stance toward the self in terms of a current or future ontology but rather to ask the question, 'Who are you?' This posits the notion that there is a subject in the pedagogic relation who the teacher probably does not fully comprehend. Here the relation to the other disrupts the self. This seems to indicate a tension between representation and 'what happens.' (p. 2)

Preguntes que en definitiva plantegen la relació pedagògica com un tema important alhora que problemàtic quan s'intenta treballar des de nous enfoc pedagògics, ja que, per exemple, el professor en termes tradicionals no acabi d'entendre quin paper ha d'assumir, la qual cosa genera tensions que cal gestionar.

3.3.3 Trobades col·laboratives

Manzini (2018) parla de 'trobades col·laboratives' per referir-se a aquelles accions que sorgeixen de les organitzacions col·laboratives, que he situat en la narració anterior. L'autor determina que la peculiaritat d'aquestes trobades vindrà determinada per l'enfoc dels següents aspectes: el perfil de participants, el tipus de col·laboració, el tipus d'interaccions que es generi, l'especificitat de context i els resultats que es vulguin aconseguir. Aquests resultats poden resultar interessants de tenir en compte per fixar criteris si estem dissenyant una acció en concret; i també poden resultar interessants d'observar si el que estem fent, en canvi, és analitzar una acció en concret.

Sigui com sigui, per a aprofundir en aquests aspectes en relació a les trobades, Manzini genera un mapa de possibilitats a partir de quatre condicions concretes. Cada condició la desenvolupa a partir de com es manifesta, seguint criteris de quantitat i qualitat. És de la intersecció de tots aquests elements que es generen els espais que, segons l'autor, ajuden a establir les peculiaritats de cada trobada.

Tot i que a nivell d'esquema Manzini separa clarament cada condició, en el moment d'entrar a establir què representa cada una d'elles, la separació és a vegades confusa. És per aquest motiu que l'aproximació a les seves idees, la faig mitjançant una lleugera interpretació personal, que a través de la síntesi m'ha permès entendre millor el seu esquema teòric i poder-m'hi així relacionar. D'aquesta manera, segons la meua interpretació, els aspectes a destacar quant a les condicions de les trobades col·laboratives de Manzini són: **(a) la implicació dels participants**, en què diferencia entre la participació activa i la participació col·laborativa; i **(b) el nivell d'interacció entre ells** (p. 140), en què diferencia entre la força del vincle social i la intensitat relacional.

Implicació dels participants

Per tal que el nou benestar perseguit perduri en el temps, cal que els participants abandonin la passivitat que promouen idees equivocades de benestar i de creixement econòmic, per passar a ser agents actius i per tant capaços d'enfrontar els problemes per si mateixos, almenys al començament, i garantint-los les eines i els coneixements adequats. Cal desprendre's de les fórmules que menystenen l'esforç, el pensament, el coneixement i la dependència. Ser actiu suposa la possibilitat d'escollir entre diferents formes d'actuar i de comprometre's, en termes de temps, energia, atenció i capacitat. Per altra banda, la col·laboració és una destresa intrínseca a la naturalesa humana (p. 128) que canvia, augmenta o disminueix amb el pas del temps i del context, en tant que animals socials i culturals que som. Sigui com sigui, per a col·laborar és necessari que hi hagi un acord amb altres persones, fet que pot resultar una dificultat si és percebut com una limitació de la llibertat personal. Per tant, per col·laborar cal que s'arribi a un equilibri entre la recerca de llibertat personal i els avantatges que aporta la col·laboració. El resultat d'aquest equilibri són, *de facto*, les regles de col·laboració, que a diferència de les organitzacions tradicionals, són objecte de negociació i renegociació constant entre els participants, i ofereixen una base de treball discutida i acceptada de manera col·lectiva.

La implicació dels participants, doncs, es configura a partir de les oscil·lacions que es produeixen entre el nivell d'activitat i el nivell de col·laboració. L'activitat oscil·la entre la passivitat i l'activitat total. Si parlem de participants situats a l'extrem de la passivitat, la relació es converteix –usant el llenguatge del disseny restrictiu– en una interacció entre usuaris passius i proveïdors actius. En canvi, quan els participants són totalment actius, es desdibuixa la diferència de funcions i es converteixen tots en codissenyadors, aportant tots els recursos personals de què disposen (temps, energia, atenció i habilitats). Per altra banda, la col·laboració oscil·la entre l'absència d'aquesta –participants que assumeixen tota la feina a fer– i l'alta intensitat –participants que ho fan tot amb els companys, ja siguin difusos, experts, institucions, o empreses.

Dels creuaments i oscil·lacions de les condicions referents al funcionament de la trobada, Manzini descriu quatre primeres modalitats de col·laboració:

1. **Participació passiva i amb absència de col·laboració.** És a dir, iniciatives amb escassa implicació per part dels participants, tant amb l'activitat com amb els llaços entre ells, que acaben actuant com usuaris, en paraules de Manzini, i utilitzadors en paraules d'Stengers.
2. **Participació passiva però amb col·laboració d'alta intensitat.** En aquesta modalitat de col·laboració, Manzini introdueix la idea de 'cogestió', ja que atribueix la passivitat en les activitats de caràcter executiu, i en canvi la intensitat es concentra en les tasques de gestió.
3. **Participació molt activa però absència de col·laboració.** Malgrat existeixi una organització col·laborativa que treballa en el projecte, la tasca es desenvolupa bàsicament de manera individual: cooperativa d'aliments que funciona amb autoservei.

4. **Participació molt activa i amb col·laboració d'alta intensitat.** En aquesta modalitat de col·laboració, els participants són actius i intensos en ambdues esferes de la participació. Manzini ho associa al terme d'“autoproducció”, però considero que potser seria més acurat parlar de codisseny, o en tot cas en el marc d'aquesta tesi.

Nivell d'interacció entre participants

La fortalesa o, en la seva absència, la debilitat dels vincles i per tant també l'obertura o tancament cap a qui no forma part del grup, determina l'estabilitat i la fluïdesa de la iniciativa. En aquest cas, Manzini se serveix de la teoria dels vincles socials establerta el 1973 per Mark Granovetter en què determina el temps, l'afecte, i la intimitat com a aspectes que permeten mesurar el nivell de presència i el grau d'intensitat dels vincles socials. D'aquesta manera, establiria que els llaços forts necessiten de molt més temps i compromís personal per crear-se, que no pas els dèbils. D'altra banda, apunta com a element determinant, la naturalesa de la qüestió que s'estigui treballant. Sigui com sigui, sembla que l'ideal és trobar un equilibri entre intensitats dels vincles existents, i intentar no arribar per exemple als nivells de fortaleza que portarien a un tancament excessiu de l'organització, tal com eren les tradicionals.

Per intensitat, Manzini es refereix també a la profunditat. És a dir, a la manera en què juguen l'afectivitat i l'empatia en la relació. Per situar el concepte, Manzini se serveix de Martin Buber i la seva definició de relació. Buber considera que les relacions són participatives, profundes, exigents i fins i tot arriscades, fet que provoca que hi hagi nivells d'intensitat. Quan la intensitat és màxima, els participants s'involucren molt a nivell personal; i quan és mínima, la interacció es limita a una experiència formal i fins i tot amb un format predefinit.

Tot i ser necessària l'existència d'ambdues intensitats, és necessari trobar l'equilibri, ja que, segons Manzini, les relacions experiencials –on les persones presten serveis a través de procediments fixats i coneguts, i es veuen els uns als altres com a objectes– acostumen a ser majors que les personals –les persones es relacionen cara a cara, i es crea un vincle profund que requereix confiança i intimitat. En aquest cas, el que oscil·la és el nivell d'interacció entre participants. La fortaleza dels vincles oscil·la des d'un nivell mínim, és a dir, on no hi ha vincle o és dèbil, fins a un nivell màxim en què la seva excessiva fortaleza pot afavorir el tancament del grup i per tant, de la iniciativa. En el cas de la intensitat relacional, l'oscil·lació va des de les interaccions poc relacionals, i per tant més formalitzades i basades en l'experiència, a interaccions molt relacionals i per tant poc formalitzades i basades en les persones. Com més relacional sigui, de més qualitat considera Manzini que serà la relació.

Dels creuaments i oscil·lacions de les condicions referents a la naturalesa de les interaccions en què es basen les trobades, Manzini descriu les següents quatre modalitats de col·laboració:

1. **Vincles dèbils i interaccions poc relacionals.** Aquesta modalitat de relació implica un intercanvi de serveis, i per tant una gran formalització prèvia.

2. **Vincles dèbils però amb interaccions molt relacionals.** Tot i que pot semblar contradictòria, Manzini defineix aquesta modalitat dient que si ve el vincle és dèbil i per tant no requereix de gaire temps, energia o compromís, en termes afectius si que és forta, fet que contribueix a construir una organització més amable i social.

3. **Vincles forts i interaccions molt relacionals.** Aquesta modalitat és la característica de les comunitats més tradicionals.

4. **Vincles forts i interaccions poc relacionals.** Aquest tipus de col·laboracions es donen en organitzacions consolidades.

Tots els aspectes que poso de relleu de Manzini ajuden a situar la naturalesa de les trobades col·laboratives en termes, per exemple, de temporalitat i rigidesa. D'altra banda, totes les modalitats que detalla cal tenir-les en compte com a polaritats, essent realment interessants i rellevants les trajectòries i els ventalls de possibilitats que es despleguen, en les pràctiques, entre unes i altres. Finalment, també cal pensar que en una organització col·laborativa hi pot haver diversos projectes col·laboratius de manera que cal saber i entendre amb detall la diversitat que la conforma (p. 142).

3.3.4 Creació de prototips

En aquest darrer apartat proposo tenir en compte una determinada concepció i pràctica de la idea de prototip. Els motius de l'elecció de la noció de prototip són bàsicament dos.

El primer, el fet de ser una de les estratègies de representació i pensament fonamentals del Disseny; tradicionalment, de les pràctiques més restrictives del disseny –bàsicament del disseny industrial– però també, reconegut per Nigel Cross (1990) com una de les característiques del pensament propi del Disseny. Cross situa el procés de prototipat dins la idea de medis de modelat no verbal, que recordem que –juntament amb la resolució de problemes mal definits, l'adopció d'estratègies cognitives centrades en la solució, i l'ús del pensament abductiu– estableix com, habilitats de la capacitat de dissenyar. Habilitats que, tot i ser altament desenvolupades en els professionals del disseny, defensa que també les té, en certa manera, tothom (Cross 1990; Manzini 2016).

El segon motiu és el fet que, tot i que tradicionalment la creació de prototips forma part de disciplines com el disseny, l'arquitectura, l'art o l'enginyeria, aquest procés ha adquirit certa rellevància en els darrers anys i ha despertat interès també en altres àmbits com, per exemple, l'antropologia. Aquests nous interessos fan que per una banda apareguin noves concepcions de la noció de 'prototip', cosa que genera una discussió conceptual entorn del terme; i que per l'altra, el 'prototip' passi a ser un dispositiu amb possibilitats d'ocupar un lloc destacat en les experiències contemporànies.

És, doncs, movent-me en l'espai que es genera entre la idea de 'prototip' usada per les pràctiques tradicionals de disseny –tot i que amb actualitzacions–, i la idea ampliada que ofereixen alguns autors del camp de l'antropologia, que estructuro la noció de 'prototip' que considero favorable per alimentar el constructe disseny-pedagogia, primer, i la particular proposta de fet pedagògic, després.

Entre un i extrem i l'altre hi ha, evidentment, gradacions i estadis intermedis.

El prototip des del disseny

En termes generals, sobretot des de disciplines com el disseny o l'enginyeria, el 'prototip' es considera un primer model d'un producte, en format físic o digital, construït per experimentar, assajar, avaluar i testar un disseny. Generalment apareix en una fase avançada del desenvolupament del projecte, però el seu estat encara experimental obre la possibilitat a la revisió i el replantejament de l'artefacte abans de fer la fabricació en sèrie. El prototip és, doncs, una idea parcialment desenvolupada que ajuda a construir una comprensió més clara de la forma i la funció de l'artefacte final, però sense el vistiplau per a ser publicada sense restriccions (Marcus 2014; Sanders & Stappers, 2014; Isa et al., 2015). Cada vegada més, aquesta revisió es basa en el compromís que s'estableix amb agents externs al procés, no professionals del disseny, de qui s'usa la seva opinió.

Dins d'aquesta definició tan concreta i en certa manera tancada, hi ha però alguns debats oberts que a través de generar tensió, ajuden a ampliar la idea de prototip en disseny, tot i que mantenint-se en el marc de la visió tradicional. Apunto dos d'aquests debats per evidenciar l'existència dels moviments que anomeno, però no els desenvolupo per quedar parcialment¹⁵⁶ fora de l'interès d'aquesta investigació.

1. **La distinció entre prototips físics i digitals**, provocat per l'entrada de la tecnologia del modelat 3D. La discussió gira entorn de la idoneïtat entre un tipus de prototipat i l'altre. El prototipat físic és considerat un procés lent i en certa manera brut, i el prototipat digital és considerat ràpid i net (Isa et al., 2015).
2. **El moment de l'ús del prototipatge**. Tradicionalment el prototipat està ubicat a la part final del procés del disseny, ja que en fases anteriors existeixen altres estratègies de visualització que permeten experimentar, testar, transformar, desenvolupar i complementar primeres idees. En processos de disseny més actualitzats, però, la creació de prototips apareix de manera iterativa en diverses fases, i esdevenen artefactes conceptuals en fase de creixement (Sanders 2014). En aquest sentit, hi ha estudis que evidencien que utilitzar el prototipat també a l'inici del procés (prototips de baixa fidelitat) influeix positivament la fase d'ideació, és a dir, que ajuda els professionals del disseny a ampliar els

processos de pensament alhora que provoca una major comunicació entre aquests i els clients (Isa et al., 2015). L'ús generalitzat del prototipat està directament relacionat amb un increment de costos i de temps, i per tant finalment, la seva aparició acostuma a quedar restringida a moments d'estricta necessitat.

Sigui com sigui, aquests tipus de creació de prototips s'ubiquen en processos de producció que el pressionen cap a l'obtenció d'una versió final que ha de ser exitosa i per tant poder-se comercialitzar de manera competitiva, o implementar-se per resoldre un problema de manera efectiva. Aquest fet, tal com apunta George Marcus (2014), crea restriccions en la passió per l'experimentació; en qui controla el procés, en el fet que els participants externs puguin canviar el sentit del desenvolupament del prototip, i en els compromisos associats a l'esforç col·lectiu. Característiques que recupero més endavant per estar presents en el tipus de prototipat que es proposa des de l'etnografia postmoderna.

Abans, però, com a exemple d'estadi intermedi entre els dos extrems de concepcions de prototipat que presento, situo una proposta d'ús des de l'estratègia del codisseny.

Elisabeth Sanders i Pieter Jan Stappers (2014) creen una certa ordenació dins del procés de disseny a través de tres accions: el *telling*, l'*enacting* i el *making*. Totes elles les entenen com a part d'un cicle insoluble, ja que l'objecte per si sol és ambigu, i per tant, el seu significat es configura a través de les històries que se n'expliquen i els contextos en què es desenvolupa. En aquest cas, els autors posen èmfasi en el *making*, i defensen que els mètodes i les eines que permeten aquesta acció, ofereixen als professionals del disseny la capacitat de fer coses que descriuen futurs objectes, preocupacions i oportunitats, la qual cosa els proporciona punts de vista sobre futures experiències i formes de vida.

En aquest context, la seva proposta, seguint una tendència dels últims anys en què han anat apareixent diverses formes de fabricació, és fer un canvi de concepció, obrir aquests processos i tenir en compte també les idees dels no-professionals del disseny, o dels dissenyadors difusos de Mazini (2016). És aquí on Sanders i Stappers situen la creació de prototips, juntament amb el que anomenen *probes* i *toolkits*. Segons els autors, és la manera d'aproximar-se al 'making' en un procés de codisseny. Conceben que els prototips són manifestacions físiques d'idees o conceptes, que van des d'aproximacions (aportant tan sols una idea general) fins a elaboracions pràcticament acabades (semblants al resultat final). L'objectiu, per ells, és donar forma a una idea i poder explorar-ne la viabilitat tècnica i social. Contemplen la seva creació en termes de codisseny per tal d'obtenir comentaris i idees de les altres parts interessades en el producte, dels no professionals del disseny, però finalment els prototips són usats pels professionals com a eina de disseny.

En aquest context, segons Sanders & Stappers (2014) els prototips poden adoptar diversos papers:

- Visibilitzar determinats aspectes del disseny, la qual cosa fa que emergeixin discussions dins l'equip.

¹⁵⁶ Dic 'parcialment' perquè, en certa manera, tant el fet de considerar la versió digital del prototip com el fet d'activar-lo en diferents fases del disseny, són qüestions que també tracto.

- Testar les hipòtesis.
- Forçar a considerar, sobreposar o enfrontar, diverses perspectives, teories o marcs de treball.

Però, per què situo la proposta de Sanders & Stappers com a terme mig?

Perquè aquests papers que proposen per al prototip els podem considerar un mínim comú compartit en tots els processos de disseny. Sanders & Stappers en defineixen un altre que obre una escletxa cap a un lloc nou: el prototip com a motor de canvi del món, ja que permet experimentar amb situacions que no existien abans. I també perquè els autors es col·loquen en una idea de prototip que actua no tant com a precursor d'un producte de futur sinó com un vehicle per a la observació, la reflexió, la interpretació, la discussió i l'expressió. I finalment perquè la perspectiva del codisseny, els permet obrir el procés de disseny, i incorpora figures externes al disseny però amb coneixements útils per participar de la possibilitat de generar noves formes de vida.

Sanders i Stappers, però, no exploten aquestes tres característiques que els permetrien fer un pas més al voltant de la idea de prototipat. I encara hi ha un altre aspecte en discordança: ambdós autors segueixen pensant el prototip només en format objecte, definint-ne fins i tot els materials de què pot estar fet (fang, espuma, fusta, plàstic, elements electrònics o elements digitals).

Són justament aquests aspectes que em fa situar-los en un estadi intermedi, i els que se superen en la visió que proposen alguns autors des de l'Antropologia.

El prototip des de l'etnografia postmoderna

Un cop definit un dels extrems del debat conceptual sobre el prototip –com a estratègia del disseny– i situat també un estadi intermedi, ara em col·loco a l'altre extrem. Per fer-ho, com he dit, recorro al camp de l'Antropologia, i en concret a un grup d'autors¹⁵⁷ que treballen la noció de prototip i la seva creació, situant-lo en el que anomenen 'cultura del prototipatge'. Alguns d'aquests autors, a més, formen part del col·lectiu *Anthropology of the Contemporary* (ARC) format el 2005. Des del col·lectiu, desenvolupen diversos projectes entorn del que per ells resulta ser un concepte clau, i que anomenen 'concept work'.

Per *concept work* entenen el desenvolupament d'iniciatives antropològiques col·laboratives que comparteixen maneres d'investigar i criteris que estan en relació als conceptes i preguntes d'investigació treballats. En aquest cas, la importància recau en la idea de col·laboració, ja que és una necessitat, la de treballar col·laborativament, que se'ls ha anat fent urgent, sobretot en el moment en què els antropòlegs han recorregut a estudiar formes més complexes, pròpies de la societat contemporània. Els objectes d'estudi resultants han anat esdevenint massa grans

i complexos per utilitzar el model clàssic de treball de camp, monogràfic i d'autor únic. És davant de les limitacions d'aquest model, que impulsen aquests entorns de col·laboració, i l'aparició de formes complexes de societat contemporània i la necessitat de generar nous models d'estudi, el que ha portat aquests autors a parar atenció a la idea de prototip, per configurar-ne una versió particular.

Després de veure la definició més o menys estable que proposa el camp del disseny, Alberto Corsín (2014), igual que fan Sanders & Stappers (2014), es pregunta què passa si es fa pública aquesta etapa del prototipat pròpia del disseny. És a dir, què passa si la gent corrent deixa de relacionar-se amb els objectes només quan els troba a les botigues i comença a relacionar-s'hi a la manera dels professionals del disseny o de l'enginyeria. En aquest cas, enlloc de ser consumidors de 'coses' –utilitzadors segons Stengers–, serien dissenyadors de 'coses' –dissenyadors difusos segons Manzini– i per tant, la cultura dels objectes percebuda per aquest sector de població, es desplaçaria d'una òptica tradicional que els veu com a mercaderies, a òptica del disseny que els veu com oportunitats d'observació, pensament, reflexió, discussió, o interpretació (Sanders i Stappers). D'aquesta manera, igual que fan els professionals, tothom esdevindria un potencial problematitzador de les 'coses' quotidianes, d'allò amb què ens relacionem. És a dir, que si obrim els processos, els límits es difonen, i es modifiquen perfils i comportaments, i cosa que permet assolir objectius més complexos.

Corsín, proposa doncs, obrir la fase del prototipatge, àmbit tradicionalment rellegat als professionals, i fer que tothom pugui participar en determinades competències, sense arribar al punt que, per aquest fet, tothom es converteixi en professional. Però acceptant que aquest desplaçament sí que comportaria un cert desafiament sobre què és dissenyar, qui pot dissenyar, on es dissenya. En definitiva, sobre quins són els estàndards. Una de les idees que em resulten més rellevants, darrera d'aquesta obertura, és la voluntat d'anar reinventant els sistemes de producció de coneixement.

Corsín pren la noció de prototip de l'activisme de la cultura lliure, que el defineix com un disseny sociotècnic caracteritzat per l'obertura de les seves fonts tècniques i estructurals. Per exemple, l'accés al codi, les especificitats tècniques; o els registres documentals i els arxius; ja que aquells que practiquen aquest activisme de la cultura lliure entenen els prototips com a objectes limítrofs, i zones on poder discutir, juntament amb altres col·laboradors, sobre –i a través– d'un tema. D'aquesta manera, els prototips (antropològics) es configuren com una forma cultural de praxi radical (Corsín & Estalella, 2014). L'autor defineix la creació de prototips ja no com un producte sinó com una acció que desenvolupa una certa comunitat de pràctica gràcies al desplaçament cap a altres comunitats, amb la qual cosa esdevé una situació de producció de coneixement¹⁵⁸. L'autor denota el fet que aquesta concepció té lloc dins d'un context en què l'accés a les dades és més obert, fet que desestabilitza els llocs clàssics de producció del coneixement, canviant què aprenem i on ho aprenem, i podent establir una relació entre ambdues coses:

1. Allò que aprenem es transforma segons on ho aprenem.
2. Per tant, si canvien els llocs on aprenem, canvien també les persones amb qui que aprenem i els llenguatges a través dels quals aprenem.

Els espais on generalment es desenvolupen aquests tipus de processos en què hi ha aquest desenvolupament de prototips és ens mediaLabs, estudis o escoles de disseny, col·lectius d'art o espais web oberts de col·laboració. Com a exemple d'aquest procediment, Alberto Corsín situa el MediaLab Prado de Madrid, una comunitat de pràctiques en què se solapen diferents disciplines en format activista de la cultura lliure (artistes digitals, desenvolupadors de software, col·lectius d'arquitectes, etc.) i que va fer el pas cap a l'ús del prototip, en els termes que estic presentant, quan Espanya va entrar a l'encara present crisi econòmica.

Corsín (2014), proposa la ciència, l'antropologia o la tecnologia, per ajudar a situar l'inici del paradigma de la creació de prototips, i poder valorar, així, les promeses polítiques, la justícia social o el valor de la crítica que se li suposa a la cultura del prototip, tenint en compte, evidentment, els contextos històrics i socials en què passa l'acció del prototipat. Per Corsín, doncs, és el moment per a què la teoria social adopti el prototip com un objecte epistèmic i una eina crítica, ja que sembla que s'ha creat una nova il·lusió democràtica a través de la unió fèrtil de l'objecte, l'enginyeria, el disseny, la pràctica cultural i la política. És a dir, Corsín defensa que el sorgiment de la creació de prototips és un dels discursos culturals actual.

I shall make a particular claim for the rise of 'prototyping' as a cultural discourse today. My interest is in the affordances of the prototype as material culture and sociological theory: prototyping as something that happens to social relationships when one approaches the craft and agency of objects in particular ways. A cultural moment, then, when the prototype stands for the mutual prefiguration of objects and sociality; when objects and social relationships are recursively parenthesised, now as protos, now as types, with respect to each other. In this mutual bracketing, prototyping appears as a figure of possibility and suspension where relationships and objects can be at once 'more than many and less than one'. (p. 383)

Es tracta, doncs, d'una noció de prototip que se situa entre la crítica, la cultura, la política, el coneixement i la col·laboració, i per tant menys restringida, sense (tanta) influència de la necessitat de donar per finalitzada una versió de producte comercialitzable o una solució implementable estable. Els usuaris s'incorporen al procés de manera més creativa i equitativa en relació als dissenyadors, i es converteixen en codisenyadors i productors de coneixement. Hi ha més relació entre l'activitat de crear aquests prototips i els entorns socials que explora, incrementant l'experimentació de tipus social, sense renunciar a maneres pròpies de producció i resultat, però més vinculades que en el cas del prototipat tradicional, als grups i a les audiències.

Des d'un punt de vista històric i sociològic, els rerefons d'aquestes cultures de creació es poden relacionar de manera complexa i no directa, amb determinades avantguardes artístiques com el 'do-it-yourself', els 'environmental and recycling movements', o la 'cybernetic philosophy' (Corsin, 2014).

Aquesta concepció de la noció de Prototip, doncs, generada des de l'Antropologia, incorpora la innovació, la participació, la col·laboració, la democràcia, la interdisciplinarietat i l'etnografia o sociabilitat (Kelty et al. 2010). Corsín (2014) a més a més, n'estableix algunes altres característiques:

- Ofereix una posició privilegiada des d'on examinar críticament alguns debats clau en la teoria social actual.
- El seu caràcter de futur, el fa idoni per abordar algunes preguntes crucials sobre el treball crític i col·laboratiu.
- El fet de ser una figura que expressa coses, fa que pugui contribuir a presentar debats culturals.
- El fet de ser una figura epistèmica porosa, indefinida i interdisciplinària fa que generi oportunitats per la construcció de nous models de coneixement per exemple científics, artístics o culturals.
- Porta implícit el fracàs com a acció empírica i legitimada.
- Serveix per explicar i descriure, ja que posa l'èmfasi en aspectes productius i processuals de l'experimentació.
- És experimental i obert, fet que l'ha convertit en una de les noves experiències culturals i processos de democratització.

En aquesta mateixa línia conceptual, el 2010, el col·lectiu ARC va presentar una publicació anomenada 'Prototyping Prototyping' concebuda com la publicació d'una conferència abans de la conferència¹⁵⁹. La conferència es va dir 'Prototyping cultures social experimentation, do-it-yourself science and beta-knowledge', i va girar entorn de la idea de prototip, dins d'aquest context d'expansió del concepte, en què per exemple es desenvolupen softwares lliures i de codi obert i en què el llançament de versions beta ha representat una invitació oberta a contribuir al seu desenvolupament (Corsín & Estalella, 2010).

La conferència, alhora, va ser proposada seguint els dos aspectes ja esmentats del 'concept work'. Explica Christopher Kelty, un dels directors de la publicació, que, com a antropòlegs, van partir de l'estudi dels qui fan els prototips –perfil que tot i ser difícil de definir probablement es tracti de professionals del disseny, l'arqui-

¹⁵⁹ La conferència va tenir lloc el 4-5 de Novembre de 2010 al MediaLab Prado de Madrid i va ser organitzada per l'Spanish National Research Council.

tectura, artistes, fabricants de dispositius, enginyers o programadors–, i en quins llocs concrets es desenvolupaven. I també, Kelty situa el fet de proposar els prototips com una figura (una concepció que inclou el *'beta knowledge'*, el *'DIY science'* i la *'social experimentation'*) per introduir una distinció entre el coneixement de 1r ordre de prototips, duts a terme per exemple pels professionals del disseny; i el coneixement de 2n ordre de la cultura de la creació de prototips, dut a terme per algú amb una visió més global del procés¹⁶⁰.

Els observadors de 1r ordre de la creació de prototips, veuen un camp concret i ben especificat de relacions experimentals. De fet, apunta Kelty, per a les persones que treballen diàriament amb prototips no hi ha res que sigui particularment nou, radical o inusual en ells. Sembla evident, doncs, que entre les pràctiques de prototipat que formen part dels observadors de 1r ordre, que entenen els prototips com a prototips segons la definició general; i els del segon ordre, que entenen els prototips com a figura i cultura, hi ha tensions. De fet, diu Kelty, la creació de prototips com a figura, revela un conjunt de relacions culturals que organitzen les nostres relacions, amb nosaltres mateixos i amb els altres, fins i tot si no estem participant en el procés de creació d'un prototip (p. 7). De la mateixa manera que, com he dit, existeix una problemàtica conceptual entorn del terme 'creació de prototips', en què els límits s'amplien.

En aquest sentit, l'autor del pròleg de la publicació explica sentir-se que amb aquesta, anticipant-se a la conferència però fent-hi referència, l'està prototipant. És a dir, que la publicació funciona també com un prototip d'una conferència sobre cultures de prototips.

En definitiva, el que se'ns presenta és una noció de prototip centrada en la seva creació i per tant, amb el focus també en l'actitud que cal tenir en desenvolupar-los, altament flexible, per tal de permetre realitzar canvis, anar aprenent i incorporar aquests aprenentatges a mesura que el desenvolupament del 'producte' avança i pren una resolució cada vegada millor.

Parlem doncs de prototip com una figura no estable, viva, i per tant imprevisible, en què sempre hi ha negociacions. En la mateixa línia, Marilyn Strathern (citada a Corsín & Estalella, 2010) diu que allò que pot ser distintiu de la creació de prototips com una forma social és la incertesa que pot generar l'obertura del procés a estranys, generant relacions de col·laboració entre persones probablement desconegudes.

Com a exemple d'aquesta incertesa i fins i tot estranyesa, Corsín & Estalella (2010) expliquen com en un projecte desenvolupat a Media Lab Prado, van establir la creació del prototip com un lloc per a mediar les relacions entre estranys i amfitrions, constituint-se com un *placeholder*. Van detectar que la pràctica de creació dels prototips era un model per a l'organització més àmplia de relacions

160 En antropologia existeix la distinció entre observacions de 1r i 2n ordre. Els actors de 1r ordre són per exemple economistes que mesuren la productivitat; i els actors de 2n ordre són els antropòlegs que mesuren els economistes. En ambdós casos els focus de les investigacions són diferents.

socials, un model per a la negociació i extrapolació de relacions entre amfitrions i estranys, en una gran varietat de dominis socials i tecnològics. Es va arribar a la idea que diversos objectes, tecnologies o projectes socials s'acullen, i a la vegada s'estranyen entre si, en diferents moments espais. Els moments d'estranyesa provoquen tensions que desestabilitzen nocions establertes i ajuden a definir nous significats, per exemple en relació a la comunitat de col·laboradors. En el cas que presenten Corsín i Estalella, es parla de conceptes com per exemple l'autoria, la creativitat, la curadoria, o la producció de coneixement. Cal que el Disseny deixi de ser un estrany i es converteixi en un amfitrió per a l'equip de treball.

Quant a l'obertura, la documentació es va convertir en un punt de referència de bones pràctiques per al MediaLab Prado, una rutina que va resultar ser fonamental i que es va erigir com a estàndard del que significava per a ells el concepte d'obertura. Els autors expliquen com els projectes ben documentats permetien a les persones que no podien assistir als tallers, poder crear prototips de manera autònoma. En aquest sentit, els documents generats eren codis font per a què estranys es fessin seus els projectes. D'aquesta manera, els visitants es converteixen en convidats.

Els autors sostenen que mentre existeixi la documentació, i que qualsevol hi tingui accés, els projectes romandran oberts i com a tals seguiran actuant com a prototip. L'exemple més clar són els *wikis*, ja que conviden els col·laboradors a contribuir en la documentació d'un projecte, editant i millorant aspectes del prototip. En aquest cas, la relació que s'estableix ajuda a construir el prototip en forma de projecte sòlid: com més gran sigui la comunitat d'estranyes, més fort serà el prototip (Corsín & Estalella 2010).

I a banda de la incertesa i l'obertura, la documentació, i l'estranyesa, també hi ha altres característiques que defineixen el prototip com a figura social, i que també són termes clau per aquesta tesi com: experimentació, font de coneixement i col·lectivitat.

A continuació apunto el significat d'alguns d'aquest termes en aquesta noció de prototip:

Experimentació

Corsín (2014) i Corsín & Estalella (2010) proposen que l'experimentació és la metodologia associada al prototipatge que permet constituir-lo com a font de coneixement. Ambdós autors apunten que, dins la història de la ciència, l'experimentació té una genealogia particular, i la duen a terme, tradicionalment, per comunitats específiques configurades d'una manera estipulada i en llocs específics. En aquest sentit, distingeixen entre un 'experiment' i un 'sistema experimental':

1. Experiment: sistema tancat on els científics busquen la justificació d'una determinada teoria.
2. Sistema experimental: projecte de disseny entès com un pla per produir co-

neixement. En aquest cas, el disseny de l'objecte és qui crea una relació entre el procés d'investigació i els resultats.

Corsín destaca el fet que el disseny del dispositiu pugui incorporar objectes que estiguin fora del límits del "laboratori", ha permès pensar que els experiments són dispositius capaços de proporcionar nous marcs epistèmics. En aquest cas, el "laboratori" es torna commensurable amb el món exterior. Concebent els experiments d'aquesta manera, Corsín, seguint Latour, entén que el disseny experimental anivella l'interior i l'exterior dels processos, i provoca noves ordenacions entre objectes, tècniques, actors i xarxes. En aquest sentit, Corsín atribueix al prototip la funció de prototip de cultures. És a dir, el prototip com la figura contemporània que permet accions epistèmiques i pràctiques experimentals, en col·laboració, elaborant relacions socials. De la mateixa manera que el laboratori era, en la filosofia experimental dels segles XVII i XVIII, l'espai on manipular la naturalesa.

Segons Corsín, des de la dècada dels anys 1970, el fet d'experimentar està essent objecte de reavaluació: si fins ara allò experimental era considerat un lloc de coneixement, ara s'està ampliant a considerar-ho també un procés social de coneixement. Aquest fet, com indica Corsín seguint novament Latour, representa un canvi en la comprensió de l'experimentació que passa de ser recol·lectada a col·lectiva. I per il·lustrar-ho, posa d'exemple les publicacions d'accés obert, o els intercanvis col·laboratius oberts, ja que considera que l'intercanvi social i la sociabilitat són experimentacions portades al límit.

Amb aquestes aproximacions al concepte d'experimentació, Corsín estableix que les cultures de creació de prototips (pròpies del disseny, l'art o els nous moviments socials digitals), comparteixen moltes de les característiques epistèmiques i organitzatives dels 'sistemes experimentals'. Però també hi veu una diferència important: els sistemes experimentals utilitzen la indefinició cap a la producció d'artefactes epistèmics, en canvi el treball de la creació de prototips la utilitza per reflexionar sobre l'efecte polític. Per tant, tot i que tant allò experimental com allò prototípic resideixen en un espai d'incertesa, ho fan amb dues intencions diferents:

1. Intenció del fet experimental: ressorgiment continu dels *unexpected events*.
2. Intenció del prototip: apuntar als *underdetermined events*.

Finalment, quant a l'experimentació, Corsín se sorprèn que, malgrat que hi ha aquesta proliferació de considerar allò experimental una manera de treballar des de la intel·lectualitat i la política, les ciències socials hagin infrautilitzat l'experimentació amb els seus propis medis, producció i comportament. Sigui com sigui, tant la creació com l'experimentació s'han anat consolidant com a modes de producció de coneixement i d'estils culturals i sociològics d'intercanvi i interacció. De la mateixa manera, els llenguatges de provisionalitat i experimentació es consoliden com a models, fet que passa en el Disseny i l'Art però també en la ciència i fins i tot en organitzacions empresarials i polítiques.

Producció de coneixement

Seguin amb Corsín (2014), l'autor defensa que prototip és una paraula clau tant per un objecte epistèmic com per una cultura epistèmica, basada en la col·laboració, la provisionalitat, el reciclatge, l'experimentació i la creativitat. D'altra banda destaca que en situacions com les exposades de creació de prototips, es pot arribar a dir que els llocs tradicionals de producció de coneixement estant essent desestabilitzats.

El moment cultural actual i les ciències socials, diu, es prenen seriosament el Prototip com un dispositiu per al pensament col·lectiu, fet que l'autor considera important per a la creació de nous mons epistèmics. En aquest cas, Corsín apunta la idoneïtat de descriure l'aparició de la forma social del Prototip com un procediment ontològic, de la mateixa manera que la forma social d'allò experimental, en entorns científics, té un objectiu epistemològic.

Com a exemple d'aquest enfocament ontoepistemològic del prototip, l'antropòleg i sociòleg australià James Leach (2014), també interessat pels prototips sociotècnics, descriu com una companyia de dansa contemporània utilitza medis digitals per a crear noves formes de compromís amb els seus públics, nous objectes i relacions coreogràfiques. En aquest cas, Leach proposa pensar a través del context de la dansa, els objectes coreogràfics com objectes d'intercanvi de prototips, i ho fa suggerint el terme 'prototypes of engagement'. Per ell són, en la línia del que defensen Corsín, Estalella o Marcus, prototips per a generar relacions socials, que acaben revelant aspectes del context social i polític de la dansa clarament també com un mode de producció de coneixement. En aquest cas, apunta Leach, és crucial veure com els prototips esdevenen quelcom que necessita de la consideració d'una visió àmplia que consideri termes com la confiança personal i impersonal; què és visible i què invisible; o com es crea i es manté una relació.

Col·lectivitat / Col·laboració

La col·laboració és una de les característiques que a través d'idees com l'intercanvi i la interacció, vertebrada la creació de prototips com a modes de producció de coneixement i estils culturals i sociològics. Per exemple, tornant al cas d'estudi de Leach, veiem com la coreografia que estudia, s'assaja davant del públic i el disseny experimental del prototip es deixa obert perquè aquest interactui. Per altra banda autors com Lucy Suchman (2010), George Marcus (2014) i Chris Kelty (2010) parlen de **prototips cooperatius o col·laboratius**.

Shuman es fixa en la capacitat del prototip per reconfigurar una pràctica de treball a través de la redistribució de la xarxa de responsabilitats.

Marcus (2014) sosté que hi ha treballs de camp etnogràfics en entorns socials que exigeixen esforç i participació col·laborativa, que requereixen de formes pròpies que mostrin i organitzin la seva existència com un procés experimental. En aquest punt suggereix la creació de prototips col·laboratius, ja que permeten una major connexió amb l'audiència, experimentació amb les formes i materials produïts i connexió amb l'entorn. És el que concep com un tercer espai de pensa-

ment col·lectiu actiu, que excedeix els marcs que articulen el procés d'investigació etnogràfica clàssic, que es mou entre arxius privats, monografies i articles.

Kelty posa d'exemple el software lliure. En la mateixa línia, trobem els espais wiki, entesos com a formes de col·laboració mediades per tecnologies de la informació i la comunicació.

De manera paral·lela, alguns autors situen la innovació centrada en l'usuari, en què els usuaris s'incorporen als processos de disseny d'artefactes. En aquest mateix sentit, Corsín (2014) apunta que alguns economistes usen el terme *open innovation* per descriure un paradigma de producció emergent, en què els límits entre producció, distribució i consum són cada vegada més difusos. De la mateixa manera, diu, les xarxes socials permeten la creació de paral·locs de col·laboració on, en aquest cas, investigadors i informants codissenyen i modulen conjuntament un espai epistèmic. En aquests espais, els investigadors ja no són acadèmics externs sinó que són considerats persones de dins com a col·legues o assessors.

Finalment, un altre dels fets que evidencien el caràcter col·laboratiu d'aquest tipus de prototips són els llocs on s'acostumen a desenvolupar: espais oberts a la col·laboració, amb presència del disseny i l'art, tals com *medialabs*, *hacklabs* o llocs web oberts a la col·laboració.

Amb aquesta aproximació crec que queda justificada l'assumpció d'aquesta tesi a la noció de prototip que es construeix des d'un sector de l'antropologia, servint-se de característiques provinents del disseny, l'art, l'enginyeria i l'activisme de la cultura lliure. Entès com una figura sociotècnica, experimental, que forma part d'una cultura que l'engloba, i que gràcies al compromís amb l'esforç col·lectiu, desenvolupa comunitat de pràctica i d'aprenentatge per acabar esdevenint una situació de producció de coneixement.

Com sembla que és d'esperar, però, ni el Projecte Dovella, ni el Projecte Adaw s'incereixen de ple en cap de les propostes d'acció que acabo de descriure, però sí que hi ressonen trets característics d'una i altra.

En el cas de les pràctiques insituents / col·lectives / culturals, les trobades col·laboratives i la creació de prototips, les coincidències són majors, tant a nivell de concepció del que volíem que passés, com amb relació al que va acabar passant.

A més a més, entre elles hi ha diverses coincidències com la voluntat d'innovació, la col·laboració o la interdisciplinarietat. En canvi, les sinèrgies amb la idea d'esdeveniment, van ser d'alta intensitat a nivell conceptual –volíem que ocorreguessin esdeveniments– però modestes en allò que va acabar succeint.

En relació a les **pràctiques insituents / col·lectives / culturals**, en els projectes ressonen aspectes relacionats sobretot amb el treball cooperatiu i la seva condició pedagògica, com per exemple:

- **(19)(19)** L'Assumpció de la condició pedagògica de les pràctiques com un acte productiu, capaç de provocar transformacions en la societat.

- **(20)** El plantejament de modalitats transversals de treball col·lectiu, en contextos plurals, en què s'intenta desbordar la disciplinarietat, i s'hi articulen, a vegades de manera inesperada, diferents moviments i perfils d'actors (experts i no experts).
- **(21)** L'aposta per la diversitat de participacions i implicacions, permetent experimentar; trencar categories socialment preestablertes; i qüestionar els espais i agents tradicionalment vinculats a la producció de coneixements.
- **(22)(22)** L'acceptació i gestió de les tensions derivades d'aquesta diversitat, a través de debats constants.
- **(23)(23)** El fet d'intentar no caure en posicions fixes i autocomplaents.
- **(24)(24)** Fer porosos els murs de les institucions.

En els dos projectes que m'acompanyen però, l'estratègia no era activar medis artístics sinó provinents del disseny. Seguint la lògica de la investigació, el que intentava era reconceptualitzar la pràctica del disseny, per convertir-lo –això sí d'igual manera que en el cas de les pràctiques artístiques– en un ens capaç de generar pràctiques polítiques i crítiques; i que connecti amb altres camps que també participen de la vida social, permetent que els professionals del disseny passin a ser dissenyadors experts i que puguin així crear estructures basades en la cooperació i la hibridació. I a la vegada, provocar que es trenquin les limitacions discursives pròpies d'una actitud gremial, tancada i endogàmica, molt pròpia del disseny més restrictiu.

A totes aquestes característiques que en certa manera actuen de base indispensable en els projectes, hi afegeixo els següents dos aspectes de les **trobades col·laboratives** de Manzini:

- **(25)(25)** Els tipus d'implicació dels participants: amb un ventall que va, d'activa a col·laborativa.
- **(26)(26)** El nivell d'interacció entre participants: amb les variables de força i intensitat del vincle.

En aquest cas, les trobades col·laboratives sí que estan concebudes directament des del Disseny, fet que ajuda a pensar les accions activant el Disseny potser d'una manera més acurada; però en canvi hi manca l'exploració de la condició pedagògica d'aquestes accions.

Quant a l'aportació del procés de **creació de prototips**, la relació amb els projectes Dovella i Adaw l'estableixo sobretot amb la proposta feta des de la 'cultura del prototipatge', tot i volent no deixar de banda l'estratègia plantejada des del codisseny, ja que en certa manera, el procés de creació de prototips des de la visió antropològica també beu del codisseny; i, a més a més, ambdues postures coincideixen, per exemple, en la defensa de l'obertura dels processos. Des del codisseny

per tant, és possible defensar la creació de prototips com un motor de canvi del món, ja que permet experimentar amb situacions que no existeixen, deixant que el prototip actui no tant com a precursor d'un producte de futur sinó com un vehicle per a l'observació, la reflexió, la interpretació, la discussió i l'expressió. Des de la proposta antropològica, la creació de prototips connecta molt amb els aspectes que he destacat de les pràctiques insituents / col·lectives / culturals –i per tant amb els dos projectes–, situant-se entre la crítica, la cultura, la política, el coneixement i la col·laboració. Per exemple:

- Permetent connectar amb la cultura lliure resultant ser una praxi radical.
- Activant la llibertat d'actuació i d'experimentació.
- Esdevenint una situació de producció de coneixement.
- Incorporant participants externs, convertint-t'ho en un esforç col·lectiu a través de la configuració, per exemple, d'una comunitat de pràctica.

Vist així, considero ambdós projectes, en la seva globalitat, prototips, pensant en 'prototips pedagògics', com a idea que resumiria la tipologia de pràctiques que proposo.

I finalment, quina relació hi ha entre els projectes Dovella i Adaw i la complexa noció d'esdeveniment?

Tal com he anat explicant, a priori intento relacionar-me amb la noció d'esdeveniment de Dennis Atkinson, però com que aquest la treballa a partir de Badiou, també m'hi he apropat tot i que indirectament i bastant superficialment. Tot i això, modestament, em sembla que el que fa Atkinson és, en certa manera, domesticar els esdeveniments de Badiou, per a poder-los usar, si cal, de manera intencionada, en contextos pedagògics de caire artístic, i aconseguir així alguns dels beneficis de l'esdeveniment original.

D'aquí, entenc la necessitat de generar una pedagogia de l'esdeveniment. Recordo que un esdeveniment no es pot crear, i només se sap que quelcom ho ha sigut, un cop ja ha passat, en l'espai postesdeveniment, un cop aquest ha desaparegut, essent algun dels subjectes de l'acció qui doni testimoni de la seva existència. Amb la voluntat de fer front, doncs, a les dificultats de l'aparició d'un esdeveniment, però cercant-ne els beneficis, seria quan Atkinson parla dels esdeveniments d'aprenentatge, als quals atribueix la funció de detonants per a generar transformacions més enllà de les derivades de l'aprenentatge de les competències establertes. Són doncs, allò que empeny la persona cap a un nou estat ontològic i epistemològic. En certa manera, seria com si Atkinson desactivés la part d'atzar que provoca un esdeveniment de Badiou, fent possible actuar, almenys sobre el context, per afavorir l'aparició de fets inesperats, però no atzarosos.

En relació amb ells dos, en el meu humil cas, crec que evidentment també han quedat fora de l'experiència –de conceptualitzar i dur a terme els dos projectes– aquests aspectes propis de l'esdeveniment de Badiou. No va ocórrer res –que

jo sàpiga– en cap dels dos projectes, que fos inexplicable tenint en compte les situacions en què ens trobàvem. (27) Tot allò que va irrompre en alguna de les situacions, encara que hagués estat atzarós o inesperat i hagués pogut provocar alguna ruptura, tenia algun precedent que la feia possible. Fins i tot els projectes en si, a nivell global, van ser buscats i precipitats. Tot el que va passar, podia pertànyer a la situació.

Per això he començat exposant que la connexió amb la idea d'esdeveniment, hauria estat més a nivell conceptual i de voluntat – volíem que el projecte o les accions que hi succeïen representessin un trencament abrupte amb el continu de les formes de fer-se i realitzar-se, amb l'ordre establert de les coses– que no pas efectiu en la pràctica. O potser no vaig engegar prou mecanismes d'investigació per a poder-ho evidenciar.

De ser així, crec que la idea d'**esdeveniments d'aprenentatge** seria més adequada per a definir els projectes, igual que m'ha passat amb la idea de prototip. O fins i tot potser seria més just parlar de **miniesdeveniments**, una altra de les derivades que proposa Atkinson i que entén com petits salts cap a quelcom desconegut, plens de sorpresa, que permeten anar avançant per generar futures accions i indagacions i per tant crear noves idees; també amb presència de l'aprenentatge real. En definitiva, tots aquests esdeveniments, no serien l'aprenentatge en si, sinó allò que el precipita, allò que genera efectes que permeten la producció de coneixement de manera imprevisible; per exemple, relacions pedagògiques curioses i fins i tot contradictòries i insegures.

(19)

L'Assumpció de la condició pedagògica de les pràctiques com un acte productiu, capaç de provocar transformacions a la societat.

En ambdós projectes, la producció de coneixement era un aspecte essencial; la via escollida per a poder generar certes transformacions. De fet, un dels interessos pels quals vaig començar amb aquesta investigació era el fet de poder compartir amb els autèntics protagonistes de cada projecte, la quantitat de coneixements que els professionals del disseny adquirim d'ells i del seu entorn, fruit de les immersions que requereix el propi procés de disseny. Pensava que acabava jo sabent més d'ells, que ells mateixos. Pensava que obrir i compartir aquests processos permetria que el coneixement produït fos de més qualitat i de més utilitat. En concret, jo ho focalitzava en termes d'identitat, ja que forma part de les línies de treball del disseny gràfic. És per això que buscava projectes en què el disseny d'identitats pogués ser el tema vehicular.

Dinàmiques com, per exemple, preguntar a la comissió pedagògica de l'escola Dovella que pensessin, de les paraules clau que feien servir en aquell moment per definir-se, quines mantindrien, quines necessitarien ser revisades, en quines

aprofundirien, quines introduirien, van servir per anar fent emergir i compartint tot aquest coneixement a la vegada (Diari de camp, 17 de novembre de 2017). En aquest mateix sentit, l'equip gestor de l'escola creia, i així ho expressava, que el PEC era coneixement, i que per tant obrir i compartir el procés d'actualització d'aquest feia que aquest coneixement s'expandís (Diari de camp, 8/07/2015).

(20)

El plantejament de modalitats transversals de treball col·lectiu, en contextos plurals, en què s'intenta desbordar la disciplinarietat, i s'hi articulen, a vegades de manera inesperada, diferents moviments i perfils d'actors (experts i no experts).

En aquest sentit, la pluralitat va ser major en el Projecte Adaw, ja que la comunitat que vam crear –de forma no del tot inesperada, perquè va tenir un punt d'intencionalitat, però tampoc premeditada– estava formada, com he anat explicant, per actors i agrupacions d'origen i contextos, tot i actuar tots a la ciutat de Barcelona, bastant diferents. Per una banda, el Museu del Disseny, institució pública dependent de l'ajuntament, situat al barri del Clot –districte de Sant Martí–; i en concret el Servei d'educació i activitats, format per la seva responsable i les educadores d'aquell moment, formades en art i educació. El context en què s'acostuma a activar aquest servei del museu és com he dit, el mateix museu, amb activitats per a centres d'educació formal, famílies o infants en moments de lleure, i adults interessats en la cultura. Per l'altra banda, Eina, centre universitari adscrit a la Universitat Autònoma de Barcelona, privat però amb voluntat de servei públic, situat al barri de Sarrià –Districte de Sarrià-Sant Gervasi–; i les seves estudiants, normalment de famílies de classe mitja / mitja-alta, conscients del privilegi que suposa poder ser formades en les condicions favorables que els ofereix Eina, però en aquest cas concret, amb una clara i molt acusada voluntat de revertir aquest privilegi a favor de la societat. I finalment la Fundació Adsis, situada al barri del Carmel –districte d'Horta-Guinardó– pertanyent al tercer sector; l'educadora i l'educador amb qui vam treballar, formats entre d'altres en els camps de les belles arts i l'educació i integració social, avesats a treballar amb pocs recursos i amb joves migrants amb trajectòries vitals tot i que curtes, molt complexes; i els mateixos joves, els quals malgrat tenir una experiència de migració comuna, cada un amb una identitat pròpia molt diferent a la dels seus companys, i per descomptat amb la resta dels qui formàvem part del projecte.

En definitiva vam resultar ser una xarxa amb moltes veus i molt diferents i, tot i que, temporal, molt activa. Vam funcionar a base de l'intercanvi i l'ensamblatge dels sabers de cadascú, perquè sinó hagués estat impossible construir res junts, i molt menys produir coneixement. En aquest sentit però, crec que els qui van ser més passius van ser els joves migrants, contradictòriament, els protagonistes del projecte, perquè nosaltres mateixes, els vam posicionar en el paper de receptors i productors, però no en el d'ideadors. En aquell moment no hagués funcionat. Ara però, després d'una primera experiència crec que sí que podríem pensar en un nou projecte en el qual les seves veus i els seus sabers tinguessin molt més pes.

(21)

L'aposta per la diversitat de participacions i implicacions, permetent experimentar; trencar categories socialment preestablertes; i qüestionar els espais i agents tradicionalment vinculats a la producció de coneixements.

Des del punt de vista de l'escola, el Projecte del PEC, va apostar clarament per la producció de coneixement des de nous espais i agents. Però això no és un fet aliè en el funcionament de l'escola sinó que, com s'ha anat veient, el centre aposta, a través de la PEPT –ja siguin projectes d'aula o transversals a tota la comunitat– per aquesta variabilitat a l'hora d'acostar-se al coneixement. Comparteixen aquesta responsabilitat, tradicionalment atribuïda a les mestres, en primer lloc amb els mateixos infants, però també amb tots aquells agents externs que creguin necessari, ja siguin familiars o no, convidant-los a formar part de l'equip d'adults de referència per al grup d'alumnes en qüestió, en aquell projecte. D'altra banda, generalment, a l'equip que gestiona una escola (o el que sigui) se l'anomena equip directiu. A l'Escola Dovella, però, qui fa aquesta tasca és l'equip gestor. Aquest canvi formal ajuda a visibilitzar posicionaments identitaris del centre; igual que veiem en el cas d'anomenar l'espai 'taller de cultura visual'. En el primer cas es pretén reconfigurar les jerarquies, i en el segon la visualitat. En el projecte del PEC, aquests dos fets prenen especial rellevança, ja que el PEC és un document que normalment generen i actualitzen els equips directius. En aquest cas, l'equip gestor, tenint en compte que el PEC recull i dona sentit a determinades característiques de la comunitat, pensaven que el procés de generació d'aquest coneixement havia de ser compartit. Subvertint doncs la manera d'actuar en l'elaboració d'un document *a priori* administratiu, van activar la comissió pedagògica (una comissió permanent en la seva estructura, formada per l'equip gestor i algunes altres mestres també amb responsabilitats); i aquesta va ser qui va anar gestionant, amb mi, les diferents estratègies i accions que calia fer perquè fossin tots els sectors de la comunitat els qui produïssin i es relacionessin amb el coneixement sobre ells mateixos: pensàvem, compartíem, accionàvem, recollíem, valoràvem, retornàvem i seguïem pensant, compartint, ...

Des del meu punt de vista, sobretot a l'inici del procés quan encara tenia molt de pes el meu vessant de professional del disseny, em preguntava quines diferències i similituds hi havia entre el procediment del projecte que estàvem engegant, que en definitiva era un tema identitari, i un projecte qualsevol que hagués dut a terme a l'estudi. Bé, la resposta ja ha estat argumentada anteriorment, però la subversió de la producció de coneixement va ser precisament el factor que em tenia obsessionada des que aquesta investigació eranomés un tema d'interès personal, juntament amb els resultats finals.

(22)

L'acceptació i gestió de les tensions derivades d'aquesta diversitat, a través de debats constants.

Les tensions, derivades de la diversitat, més marcades que va generar el projecte del PEC a l'escola van ser en el sector professorat, sobretot al començament del procés. Per una banda per la diversitat del perfil del claustre de professors, i per l'altra per la diversitat de metodologies de treball. Treballar per projectes com ho fan, genera, per la mestra, un volum de feina i compromís major que el de cenyir-se al treball competencial; sovint excedint la jornada laboral estipulada. A més a més, com he anat apuntant, no només treballen projectes d'aula sinó que també s'impliquen en almenys un altre projecte de caire transversal, fet que multiplica la feina de gestió. Això és una característica que si bé, qui treballa al centre sap, i en certa manera accepta; en ser un centre públic la plantilla ve nomenada per la Generalitat, fet que no sempre és sinònim de que qui entra a formar part de l'equip sàpiga treballar des d'aquesta perspectiva (PEPT), o vulgui assumir el què representa treballar-hi. El projecte PEC va ser un afegit tant al dia a dia de les aules, com al del claustre. A més a més, com que són un claustre molt petit, es donava el cas, per exemple, que una mateixa mestra podia estar participant al projecte com a tutora, membre del claustre, membre de la comissió pedagògica i membre de l'equip gestor. Les tensions però no venien d'aquest perfil, ja que és precisament el que promou, per convicció, aquesta manera de treballar, acceptant els suposats desavantatges. En aquest cas la tensió es creava al voltant de la implicació i compromís, o com sovint em feia veure una de les mestres membres de la comissió pedagògica, entre la participació i el compromís. D'altra banda, tal com havia estat plantejat el projecte, requeria a les mestres que activessin capacitats visuals que en la majoria dels casos se sentien que no tenien, o realment no tenien. En aquesta situació, la majoria s'ho prenien com una oportunitat per adquirir seguretat en aquest camp, tenint en compte que la visualitat caracteritzava en una proporció bastant alta la manera de fer del centre; però també hi havia qui se sentia en fals. En aquest cas, la tensió es creava entorn de la seves capacitats com a professionals de la docència. Una mostra d'això va ser el fet que a les dues primeres sessions de treball amb el claustre, alguna de les mestres va preferir que jo no hi fos, perquè se sentien coaccionades amb la presència d'una suposada experta en la imatge.... Aquest temor però de seguida es va esvaïr; quan ens vam conèixer i van saber quin era el meu paper en aquell projecte.

Per enfrontar aquestes tensions, els debats constants van ser efectivament una de les estratègies, però sobretot l'acompanyament a totes aquelles mestres que no se sentien del tot bé amb el que anava passant. L'acompanyament no era una novetat en les dinàmiques del centre. És quelcom que tenen integrat en el seu funcionament quotidià.

Malgrat l'enorme diversitat dels actors del projecte, realment no hi va haver gaires –o gens– tensions. O potser es van generar en algun dels joves, però amb ell mateix i la seva situació general, en l'espai que els ofería el taller de la fundació, amb els seus educadors, amb confiança, i no en els moments al museu o amb les estudiants. Algun va voler deixar el curs i per tant el projecte però en aquest sentit, els educadors van gestionar aquests moments i finalment no va representar un problema. Per altra banda, els petits moments potser no de tensió però sí de desconcert que es podien anar donant, s'autodilueixen a través de l'humor, recurs que en gran mesura aportaven els joves migrants de manera natural. L'humor doncs va ser l'estratègia espontània que va sorgir per fer front a situacions de petites tensions, derivades de la vergonya o la desconexió.

(23)

El fet d'intentar no caure en posicions fixes i autocomplaents.

L'autocomplaença no va ser un sentiment que ens acompanyés durant el procés, sobretot perquè la incertesa i les inseguretats ens feien apretar en l'autocrítica. Però sí que hi va haver alguns moments que ens van permetre posar-nos un mirall al davant, parar, respirar, reflexionar i veure que el que anàvem fent tenia algun sentit; i fins i tot algun més dels que nosaltres teníem contemplats, cosa que evidentment ens feia estar contentes de la feina que estàvem fent. En concret, penso en quatre moments que se'ns van obrir al projecte, com una finestra des de l'exterior. La primera (juny 2016), la visita rutinària d'una inspectora del Departament d'Educació de la Generalitat, a qui es va explicar el procés d'elaboració i actualització del PEC que estàvem duent a terme i, sense esperar-ho gaire per part nostra, hi va reaccionar positivament. La segona (juliol 2016), conseqüència de la primera, va ser la presentació de part del projecte a una de les reunions inicials del projecte Escola Nova 21¹⁶¹, quan aquest estava buscant escoles perquè actuessin de centres impulsors per a altres escoles que volien formar part de l'aliança per un sistema educatiu avançat que es pretenia. La tercera (juny 2017), va ser la participació al programa de mediació Interfícies¹⁶², impulsat pel centre d'Art Santa Mònica i conceptualitzat i coordinat per Sinapsis i Transductores a través, entre d'altres, de Cristian Añó i Javier Rodrigo, autors que he citat en altres moments de la tesi. En aquella edició en què vam participar el tema

161 <https://www.escolanova21.cat/>

162 <http://artssantamonica.gencat.cat/ca/detall/Interficies>

era l'Educació en les arts (segona part)¹⁶³, i vam participar en una mostra que es va fer de projectes, juntament amb altres centres de Catalunya, i en el debat 'Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes.' I finalment el quart moment (juliol 2017) va ser la participació com a ponents al congrés a què he fet referència en diversos moments de les argumentacions passades, el *Congreso Internacional arte, ilustración y cultura visual en educación infantil y primaria. Mediación crítica dentro y fuera de la escuela*.

Al Projecte Adaw, l'autocomplaença no va ser, igual que en el cas de l'escola Dovella, un sentiment que ens acompanyés durant el procés, pel mateix motiu: la incertesa i les inseguretats ens feien apretar en l'autocrítica. El moment de la inauguració de l'exposició però va ser un esclat d'emocions positives i absolutament celebratòries, sense complexos. Les emocions es van posar a dalt de tot. Va ser un moment en què tot l'esforç, el desgast i la paciència que ens havia portat el projecte, a totes, es convertien ara sí, en autocomplaença, però col·lectiva. Em serveix per il·lustrar-ho unes postals que van fer les estudiants, sense dir res a ningú i que van aparèixer en aquell moment. Per una cara amb dibuixos dels joves, i per l'altra amb el següent text:

Un espai de llibertat com a estudiants genera un espai d'autogestió. Aquest se sustenta, només si hi ha motivació, implicació i compromís. De l'associació entre persones i la seva diversitat de recorreguts i punts de vista poden sorgir experiències molt enriquidores i noves oportunitats. Trencar jerarquies i funcionar de manera horitzontal fa que l'aprenentatge pugui ser també emocional i proper a part de professional. Hi ha moltes maneres d'entendre el disseny i moltes possibilitats d'acció dins d'aquest. Adaw ens ha acostat a nous contextos, persones i visions. Recollim en aquest petit text, el que ens enduem d'aquest projecte. Moltes gràcies a l'Anna Majó per acompanyar-nos, al departament d'educació del Museu del Disseny per acollir-nos, i a Adsis. A la Bení i al Pere per escoltar-nos i confiar en el nostre criteri i als joves de prelaboral per la predisposició, l'energia i el bon ambient que els envolta. Estudiants de Pedagogies del Disseny d'Eina. (Diari de camp, 28/02/2019)

(24)

Fer porosos els murs de les institucions.

Aquest és un tret identitari de l'escola, tant en els projectes transversals de centre com en els d'aula. La presència de professionals de diferents camps, siguin part de la mateixa comunitat, com per exemple un familiar, com agents totalment externs, és una constant al centre. D'aquest darrer cas, en sóc exemple jo mateixa, però també altres col·lectius com Raons públiques o Coeducació amb qui van treballar amb el projecte de redisseny del pati.

Però l'equip de Dovella també permet l'estratègia contrària, és a dir, participar ells com a escola en projectes externs, en què són convidats. Per exemple, *Performing the Museum* va ser un projecte cooperatiu finançat pel programa europeu *Creative Europe / Culture*, liderat pel *The Museum of Contemporary Art* de Zagreb (Croàcia) i amb *The Museum of Contemporary Art Koroska* de Novi Sad (Sèrbia), la Fundació Antoni Tàpies de Barcelona, i el *Museum of Modern and Contemporary Art Koroska* de Slovenj Gradec (Eslovènia) com a socis. L'objectiu del projecte era obrir possibilitats de pràctica i generar nou pensament sobre el futur d'aquestes institucions-museu. La participació de la Fundació Antoni Tàpies va ser coordinada pel comissari, escriptor i investigador Oriol Fontdevila qui, entre d'altres, va convidar a formar part del projecte l'entitat artisticoeducativa Experimentem amb l'Art. Jo vaig formar part d'aquest equip amb el propòsit d'investigar sobre què significava i què representava el concepte d'obertura. Per fer-ho ens vam envoltar de diferents actors socials, entre ells, l'escola Dovella. Com es pot comprovar, era un projecte inserit en context complex, i un moment per ells en què tenien engegat el projecte transversal del redisseny del pati, i el del PEC encetat. Tot i així, van acceptar participar-hi, ja que creien que potser el fet de poder col·laborar amb Experimentem amb l'Art i la Fundació Antoni Tàpies, els podia aportar quelcom interessant i útil en l'objectiu d'anar creixent. D'altra banda, la voluntat d'obertura és un sentiment que senten forma part de la seva identitat, i reflexionar sobre ell, amb el projecte del PEC sobre la taula, era un bon argument també. Aquest projecte va ser doncs el detonant perquè acabéssim treballant, pràcticament immediatament, juntes en el projecte del PEC. En definitiva però, allò important és veure que l'equip de Dovella treballa per fer porosa la comunitat, en dos sentits: de dins cap enfora però també d'enfora cap endins.

La porositat era un estat perseguit per cada una de les institucions que vam participar al projecte Adaw. I justament participar-hi, ens ho permetia. Sortir de les aules de la universitat és una pràctica relativament habitual, però més per observar que per projectar. Aquest projecte ens permetia anar molt més lluny quant a l'acció. En el cas del museu, la Carmina Borbonet, com a responsable del servei educatiu i de les activitats, es va mostrar oberta des del primer minut en què li vaig anar a proposar de treballar juntes, encara sense un projecte concret. Ella també estava treballant per obrir noves vies d'acció i pensament en el depar-

tament, i el fet de poder obrir-se a l'exterior a través de la col·laboració en xarxa que li proposava li va semblar una bona oportunitat que va decidir aprofitar, malgrat la incertesa que li oferia, i per tant el risc que li suposava. Finalment els responsables de la fundació amb qui vam fer el primer contacte, es van mostrar en tot moment disposats a obrir aquesta finestra a la col·laboració, permetent que es generés més trànsit de l'habitual entre el dins i el fora. De fet, crec que la fundació en general, i el grup de prelaboral en concret, eren els més porosos de tots, ja d'origen.

(25)

Els tipus d'implicació dels participants: amb un ventall que va d'activa a col·laborativa.

La implicació és un tema recurrent en la comunitat Dovella, ja que com he anat exposant, formar-ne part vol dir participar dels processos que la van configurant com a tal, i per tant més implicació per part de tots els sectors que l'estandaritzada. Com he dit, es van plantejant com passar de la participació al compromís, i potser treballar la implicació era la resposta.

Un fet destacable del seu funcionament, és que malgrat que la demanda d'implicació i esforç és elevada, respecten el fet que algú no vulgui o no pugui respondre a aquesta, diguem-ne, implicació suplementària. O només ho pugui fer amb intermitència. Per una banda perquè en ser un centre públic, evidentment i per sort, no escullen qui en pot formar part i qui no, però per altra banda, ho fan perquè ho senten així. La passivitat no és doncs un estat que imperi en el funcionament comunitari de Dovella, tot i que no vol dir que no existeixi, en alguns casos, a nivell individual. Més aviat, si hagués d'assenyalar una dificultat, seria la contrària: un excés d'activitat que a vegades pot portar a situacions de saturació i cansament.

El Projecte PEC per tant, no els va treure de la passivitat, ni d'una manca d'esforç, ni de compromís. Dovella és, en general, una comunitat molt activa, amb un grau de col·laboració molt intens, i per tant amb una implicació de qualitat. Sap configurar maneres d'actuar, intentant generar, en cada cas, relacions concretes entre temps, energia, atenció i capacitat; tan pactades com siguin possible amb els qui en formaran part.

El projecte del PEC era un més dels que van engegant, i per tant en aquest sentit no va ser diferent. Suposo que per això no vam dedicar un temps concret i conscient a parlar de quines serien les regles de col·laboració que seguiríem. Simplement ens hi vam trobar, o almenys jo. En termes generals, l'activitat va ser molt elevada i la col·laboració d'alta intensitat; però evidentment hi va haver moments i casos de tot. A nivell d'intensitat de l'activitat, aquesta va ser irregular. Tot i que el projecte va començar al final del curs 2014-15, va durar dos cursos lectius sencers 2015-2016 i 2016-2017; i va tenir algun serrell obert durant l'inici del curs 2017-2018; hi va haver períodes de silenci, molts d'ells forçats per les in-

compatibilitats de calendari, que aparentaven inactivitat, però que relament ens servien, a les mestres membres de la comissió pedagògica i a mi, per agafar l'aire i la distància necessaris per donar sentit al que anava passant, seguir pensant i actuant. És cert però també, que hi va haver alguns períodes que aquest repòs va ser massa llarg arribant a algun moment de desconnexió (a banda del període no lectiu d'estiu) sobretot amb els infants, que implicava haver de buscar fórmules per a tornar a connectar amb aquell projecte que flotava per l'escola. De la mateixa manera, hi va haver moments d'intensitat frenètica, potser no per part dels infants, ni potser de l'equip de claustre, però sí de les mestres de la comissió pedagògica i jo, que formaven part de gairebé tots els moments del projecte.

Per tal que l'activitat fos intensa, doncs, era imprescindible que la col·laboració dels participants també ho fos. Tothom es va bolcar d'inici amb el projecte, tot i que en el seu transcurs anéssim perdent o havent de renunciar a la col·laboració d'alguns dels sectors, no per manca de voluntat per part seva, sinó per impossibilitat de gestionar-ho. Ja no vam activar el sector de monitors de menjador, consergeria i personal de neteja. Tampoc agents externs com els de Coeducació o Raons Públiques, tal com ens hagués agradat. I a les famílies, les vam anar perdent tot i iniciar el procés amb elles.

En termes generals, el fet que la participació fos molt activa i la col·laboració entre nosaltres, de bastant intensitat, crec que podem parlar que va ser un procés de coproducció i codisseny.

El nivell d'implicació, activitat i col·laboració, de tots els qui vam participar en el projecte Adaw va ser molt intens. Fet que va ser vital tant perquè el projecte s'hagués pogut dur a terme com perquè el resultat fos exitós. En ser una comunitat temporal i formada expressament, hi va haver una certa negociació quant a les regles de col·laboració –a l'inici, a través de diverses trobades i intercanvis de correus electrònics–, per tal d'establir una base de treball viable i acceptada per tothom. Calia veure què podia fer cadascú, com, quan, on i per què.

Destaco, però el fet que els joves, lluny de voler ser passius, poguessin, a través del projecte, donar sortida a les seves ganes d'activitat. Que sentissin que formaven part d'un moment que els demanava actuar i comprometre's per adquirir, si els semblava necessari, recursos que potser podrien ajudar-los, en algun moment, a enfrontar les dificultats que anessin formant part de les seves trajectòries vitals. En el seu cas, moltes d'elles, injustes. Com és normal, entre els joves va haver-hi moments de tot: de connexió total, parcial, de desconnexió, però m'atreviria a dir que no hi va haver passivitat i que van entrar totalment en el rol de la col·laboració.

I les estudiants, que amb la seva actitud, van dinamitar el que suposo cursar, de manera estàndard una assignatura optativa d'un grau universitari, de 6 ECTS, que en termes de dedicació temporal suposa 150 hores. Però ja no va ser només que hi van dedicar molt més temps que el requerit, sinó que ho van voler viure com una experiència d'aprenentatge més enllà de professional, vital.

En termes generals, el fet que la participació fos molt activa i la col·laboració entre nosaltres, de bastant intensitat, crec que podem parlar que va ser un procés de coproducció i codisseny.

(26)

El nivell d'interacció entre participants: amb les variables de força i intensitat del vincle.

A Dovella es respirava l'afecte i el respecte entre les persones. Jo vaig tenir el privilegi de moure'm pels espais de l'escola amb llibertat, en horaris diferents, entre hores de classe, o a les entrades i sortides dels matins i les tardes. Compartia amb les mestres alguns dinars, hores de cafè, moments de canvi de classe, passadissos, alguna hora de pati, guàrdies... (Diari de camp, 14 de febrer del 2017). I tot durant dos cursos. Això em va permetre poder viure l'escola, participar de la vida que hi feien els qui hi eren sempre, i poder dir que els vincles entre els diferents membres de la comunitat de la Dovella eren els desitjables en un centre escolar petit, d'una línia, amb un equip gestor estable però inquiet, i amb un claustre que si bé tenia un percentatge d'interinatge, hi havia un bon equilibri entre consolidació i aire fresc. Els vincles entre les mestres i els infants eren d'amor, respecte, admiració i certa intimitat, fent honor al context en què aquestes tenien lloc, l'edat dels nens i les nenes, i la característica vocacional de l'ofici de mestra en les etapes d'infantil i primària. Entre les mestres es respirava en general una bona sintonia professional, de respecte i empatia; amb vincles que s'intuïen més o menys forts depenent, per exemple, de si eren companyes de cicle o de les relacions ja de caràcter més personal que existien entre elles.

En el decurs del projecte del PEC, hi va haver molts diferents nivells d'interacció, però tots amb aquests ingredients bàsics que he destacat i que formen part de la identitat de la comunitat: l'afecte, el respecte i fins i tot el compromís personal.

En aquest cas destacaria els que es van establir amb mi, en concret els infants i les mestres membres de la comissió pedagògica. Primer de tot perquè vaig ser jo mateixa qui els va viure i després per fer visible el nivell d'interacció que estableixen amb algú extern a la comunitat, lluny del possible tancament de què parla Manzini.

Amb els infants, el vincle es va crear ràpidament. Les mestres em presentaven com l'experta en disseny (jo em sentia una mica bastant incòmoda), qui els havia d'ajudar a tirar endavant el repte de poder descriure com era la vida a l'escola, qui eren, i a més a més, a posar-ho d'alguna manera que els ajudés a poder-ho explicar i compartir. Després deixava que em fessin totes les preguntes que volguessin, de manera que es feien ràpidament un dibuix mental de qui podia ser, i em col·locaven en algun lloc del seu cap: quants anys tens, a què et dediques, tens fills, on vius, què t'agrada... Vam tenir temps per anar creant un cert afecte

entre nosaltres, a base, per exemple, de les anècdotes que anàvem vivint junts. I el compromís entre nosaltres, en certa manera anava creixent. També és cert que tot plegat era irregular; tractava amb quatre classes i no amb tots els infants estàvem al mateix nivell d'interacció. Però vaig acabar essent l'Anna. Només l'Anna. Que no ve avui, l'Anna? Tot i aquest afecte que es va crear entre nosaltres, i que el vincle que vam establir era fort, no va ser personal, sinó a través d'una experiència més aviat formal. Al contrari del que va passar amb les mestres que alhora formaven part de la comissió pedagògica i per tant amb qui vam estar treballant durant més hores i amb més intensitat, compartint satisfaccions, patiment, cansament i en certs moments, fins i tot desorientació. Amb elles vam disposar doncs del temps, de l'afecte i de la intimitat necessàries per arribar a crear entre nosaltres un vincle fort i intens, amb compromís personal. Crec que no va ser tant pel tema que s'estava tractant, la identitat d'ells com a comunitat, sinó per la manera que s'estava treballant. Una manera en què totes crèiem fermament i havíem decidit tirar-ho endavant malgrat les dificultats que sabíem que tindríem. Amb el pas dels mesos, els llaços entre nosaltres van esdevenir profunds i exigents però empàtics i atents. Em van fer partícip de moments d'intimitat ja no només del claustre sinó de la vida personal d'alguns dels seus membres, com el comiat, per jubilació, de dos dels membres de l'equip gestor, amb una celebració amb el claustre. Finalment, alguns d'aquests vincles s'han convertit en amistats que cuidem i gaudim, quan podem, fora del projecte i de l'escola. Gràcies a aquest entrellaçat de vincles, diria que equilibrat quant a les intensitats, però de base forta i a vegades fins i tot amb implicacions personals, el projecte va poder anar avançant amb més estabilitat i fluïdesa que si no haguessin existit.

Els vincles que es van establir al projecte Adaw van ser forts, intensos, ratllant el fet personal, profunds, íntims, arriscats... i temporalment ràpids i limitats. Aquests dos darrers aspectes crec que van ser els més característics, i crec també que va ser la naturalesa identitària i d'empoderament del tema que estàvem tractant, i amb qui havíem decidit tractar-ho, que fer que els vincles que es van entrellaçar fossin així. Hi havia una càrrega emocional molt forta, sobretot per part dels qui normalment no convivim amb persones amb trajectòries vitals tan injustes i complexes, que feia que la creació dels vincles no partissin de zero. Potser inicialment fins i tot hi havia un cert paternalisme a l'aire, no perquè volguéssim, sinó perquè el tenim incorporat de manera estructural. Per això demanàvem consell a la Beni i al Pere sobre com ens havíem de comportar, parlar, relacionar amb ells per no caure en actituds condescendents. La presència i el grau d'intensitat dels vincles, van necessitar molt menys temps per créixer i enfortir-se.

Van ser dos mesos de pujada exponencial de la intensitat, a totes bandes, però sobretot entre els joves menors i les estudiants. D'aquí l'explosió del moment de la inauguració de l'exposició, i també la necessitat que ens ha sorgit ara, dos anys després, d'intentar retrobar-nos per saber com estem.

(27)

Tot allò que va irrompre en alguna de les situacions, encara que hagués estat atzarós o inesperat i hagués pogut provocar alguna ruptura, tenia algun precedent que la feia possible. Fins i tot els projectes en sí, a nivell global, van ser buscats i precipitats. Tot el que va passar, podia pertànyer a la situació.

El dia de la inauguració de l'exposició, una companya del Centre de documentació del Museu del Disseny em va comentar que hi havia el Fernando Amat amb ells preparant uns materials; que havia vist l'exposició (l'entrada del Centre de documentació està al mateix hall en què vam poder fer el muntatge) i que havia preguntat si podia parlar amb algú responsable d'aquella exposició de làmpades. La noia del Centre em va venir a buscar, jo era al bar del museu mateix fent un cafè, després de dinar. M'ho va comentar, i en aquell mateix moment el vam anar a trobar a dins d'una exposició que hi havia en aquell moment oberta al museu (que no recordo).

Fernando Amat és bàsicament conegut per ser el fundador i propietari de la botiga Vinçon, situada des de 1941 i fins el passat 2015 al Passeig de Gràcia de Barcelona. En ella, s'hi podien trobar objectes (productes) de diferents naturaleses com làmpades, mobiliari, electrodomèstics, objectes de decoració, material d'oficina, o parament de la llar; de disseny bàsicament italià, alemany, i en algun moment d'auge, diu el mateix Amat, hi havia tingut cabuda disseny d'origen català. Titllada de botiga elitista, el mateix Amat argumenta que els preus dels productes oscil·laven d'entre els 6.000 € per un sofà del dissenyador finès Yrjö Kukkapuro's, i els 0,45€ per un regle de metacrilat especialment dissenyat per a ser usat per persones esquerranes.

Amat es va ocupar de la part comercial de la botiga, és a dir, era el buscador dels objectes, el qui decidia què s'hi vendria i què no. Com deia ell mateix en una entrevista¹⁶⁴, ell decidia què era el que estava bé i el que estava malament; què era un bon disseny. Per ell doncs, en declaracions en la mateixa entrevista, un mal disseny era aquell que no funcionava, que no servia per res o per allò pel qual havia estat pensat; i un bon disseny era aquell que complia el que prometia: 'Cada producte promet alguna cosa: si és una torradora, que no se'ns cremin les torrades; si és un plat que funcioni com un plat. Aleshores si ho compleix, i el seu preu és l'adequat, està en el camí de ser un bon disseny'. En definitiva, Amat, a través de Vinçon, era un emissor d'opinió sobre l'objecte, un observador. Per ell havien de ser: funcionals, duradors i a poder ser plaents.

Com que l'objectiu final de la seva selecció de bons dissenys, era entrar en el catàleg de la botiga, l'èxit del producte el mesurava amb el nivell de vendes. Si no es venia prou, es treia de catàleg i se'n buscava un altre. Deixava en aquell moment de ser un bon disseny? O és que simplement no interessava?

¹⁶⁴ Entrevista feta pel periodista Joan Barril al programa 'El cafè de la república' de Catalunya Ràdio el 01/07/2010.

Ens vam trobar. Ell anava acompanyat del seu nebot, el qual en els darrers temps de la botiga exercia aquesta mateixa tasca. Ens van presentar i em va preguntar ràpidament si jo era la responsable d'aquella exposició. Bé, el que li interessava eren les làmpades. Jo li vaig començar a dir que sí, que bé, que era un projecte compartit amb....

- És que això no són làmpades – em va dir– I els esteu fent creure a aquests nois que sí que ho són. Però no ho són, perquè es cremen, perquè no s'aguanten, perquè no es poden produir.

Jo vaig reaccionar intentant justificar-me, explicant-li el sentit de tot plegat, però de seguida vaig parar i li vaig dir que sí, que tenia raó (perquè realment ho creia) però que calia llegir-ho des d'un posicionament del Disseny diferent al que ho estava fent ell; i que per explicar-li necessitava una conversa més llarga, que m'interessava molt tenir amb ell. A ell també li va interessar tenir-la amb mi, i ens vam emplaçar a trobar-nos al cap d'uns dies. Tot i que des d'aleshores hem anat mostrant interès a trobar-nos, encara no ha pogut ser. Però no sé si realment cal, perquè el que m'havia de dir ja m'ho va dir, i l'efecte que va tenir sobre mi i la meva investigació ja el va provocar: turbulències.

La companya del Centre de Documentació, pobra, es va quedar una mica afectada perquè pensava que el comentari que volia fer-me el Fernando Amat seria positiu, de felicitació, ja que l'ambient d'aquell dia al Museu era absolutament celebratori, però no. I jo de fet també em vaig quedar una mica sorpresa, però realment li he agraït moltes vegades, per dins, aquell moment fortuït. Em va llançar un dard que em va fer qüestionar les bases del que estava fent, i adonar-me de la necessitat de buscar / crear arguments sòlids per poder dialogar amb els posicionaments del disseny a que he acabat anomenant restrictius.

Hola, com vas? T'escric per dir-te que segueixo pensant en la conversa amb el Fernando Amat. Bon senyal! La veritat és que em va travessar. Em va fer pensar i qüestionar el projecte i per extensió la meua investigació de tesi, que hi va en relació. Em va fer veure les tensions que es poden generar entre les dues visions del disseny que assumeixo en la investigació: per una banda la idea dominant del disseny, la del DISSENY (en majúscules), la del disseny institucionalitzat fixat amb termes com client, problema i solució; i per l'altra, el disseny que fa resistència a l'entrada de la privatització dins de certs àmbits públics, defensant el disseny més enllà dels processos professionals convencionals, entès com una intel·ligència pròpia, com una forma de pensar desenvolupada a través de processos de disseny desenvolupats en entorns més enllà dels mediats pel fet comercial. Tot plegat m'ha fet pensar en la necessitat d'incloure aquesta tensió en la tesi, i fins i tot pensar-la com a punt d'inici, fent servir potser una futura conversa amb el Fernando Amat entorn del tema, ja que s'hi va prestar, i amb algun altre professional. En definitiva, que et volia dir que estiguessis tranquil·la, que no m'havia sentit incòmoda, al contrari!

Que en trauré tant de partit com pugui. Ens veiem pel Museu! Una abraçada, Anna. (01/03/2019)

Benvolguda Anna, no saps com m'alegra aquest correu teu. Aquest matí explicava al meu company el daltabaix d'ahir i el malament que m'havia sentit pensant que havia interromput el teu dinar pensant que t'anaven a felicitar i de sobte et va caure a sobre un xàfec... També li he dit que te n'havies sortit molt bé! Espero que totes aquestes reflexions no et destarotin tots els plans de tesi que tenies. M'interessen molt les teves reflexions i espero que quan la tinguis acabada me la deixis llegir. Si et puc ser útil en alguna cosa no dubtis a demanar-la. Gràcies de nou i bon cap de setmana. (01/03/2019)

4. Proposta de fet pedagògic particular del constructe disseny-pedagogia

Amb la voluntat d'anar acabant l'argumentació de la tesi que proposo, en aquest darrer punt, previ a les conclusions, reprenc la intenció ja exposada, de proposar aquelles característiques que crec adequades per formar part d'una idea particular d'acció (fet pedagògic) fruit del constructe disseny-pedagogia.

Les característiques que presento són, evidentment, resultat del creuament de tots els arguments que fonamenten aquest treball amb els dos projectes que m'han anat acompanyant. És per això que, de fet, aquest apartat actua de recull i evidència, si cal, de tot allò en què he volgut posar el focus.

Així doncs, crec que una acció que, vehiculada a través del disseny, pretengui ser pedagògica en termes de producció de coneixement i de transformació social, hauria de tenir, almenys, les característiques que mostro a continuació¹⁶⁵; manifestades però, en cada cas, amb proporcions diferents i per tant no de manera preestablerta ni harmònica, ja que la presència de cada una serà determinada per la cojuntura del context i del moment.

Característiques:

- Ha d'entendre el disseny com a forma pròpia de pensament.
- Ha de ser activat des d'una visió expandida del Disseny ¹⁶⁶ en aliança amb perspectives pedagògiques radicals.
- Ha d'actuar com a prototip.
- Ha de potenciar les actituds crítiques.

¹⁶⁵ Només llisto les característiques perquè considero que ja han estat a bastament desenvolupades, en diversos moments i des de diferents posicionaments.

¹⁶⁶ Activar-se des d'una visió expandida del disseny, i a poder ser explícitament social amb voluntat dissident, almenys mentre calgui seguir posant aquests cognoms a la idea de disseny.

- Ha d'incorporar reflexions addicionals.
- Ha de contemplar les formes immaterials com a resultat.
- Ha d'afavorir les aliances entre disseny i societat.
- Ha de visibilitzar, legitimar i construir nous relats.
- Ha d'esdevenir un procés obert.
- Ha d'incentivar la presència d'incertesa, d'inestabilitat i d'estranyesa i, imprescindiblement, saber-les gestionar.
- Ha d'estar vertebrada des del treball col·laboratiu.
- Ha de vetllar i tenir present les relacions pedagògiques que s'hi succeeixen.
- Ha de potenciar la diferència i, imprescindiblement, saber-la gestionar.
- Ha de tenir naturalesa política.
- Ha de treballar des de l'experimentació, al marge dels resultats.
- Ha de superar l'ús de la materialitat típica de l'objecte.
- Ha d'assumir riscos.
- Ha de practicar la desobediència de manera conscient.
- Ha de promoure estats de sorpresa i divagació.
- Ha de treballar des del compromís.
- Ha de generar sentiments de confiança, d'interès, d'empatia i de reconeixement a l'altre.

- Ha d'evitar enfocaments paternalistes amb intencions de cura social.
- Ha d'evitar actituds amb voluntat d'obtenció de beneficis particulars.

Totes aquestes característiques, facilitarien el camí cap a la producció de coneixement i l'assoliment de petites transformacions socials universals i sostenibles; objectius que també han anat apareixent en les diverses aproximacions. I potser és ara l'hora de llençar una proposta de nomenclatura per a les accions pedagògiques que estic proposant, tal com intuïa en la primera part del treball. sense estar-ne segura, crec que '**Prototip col·lectiu d'aprenentatge radical**' seria un concepte que s'aproximaria a la idea que intento construir.

Finalment només destacar el fet que totes aquestes dimensions són les esperables, les buscades, les perseguides, les activades, les estudiades... però, hi ha res més? Què passa amb tot allò que succeeix en la pràctica, però que no s'esperava? Allò que sí que forma part del context i de la situació del projecte, que no suposa un trencament abrupte, però senzillament passa i resulta interessant perquè també genera moments d'aprenentatge i petits moviments.

En el meu cas hi ha dos espectes que han sorgit durant els projectes i que voldria destacar: l'**estètica** i l'**humor**.

El tractament estètic, tot i que en algun moment també va estar present en el projecte Adaw, va ser un tema recurrent durant tot el projecte Dovella. Va ser un tema però que va restar en mi, en els meus debats interns entre professional del disseny i dissenyadora experta, que no vaig compartir i que no vam tractar en cap moment, ja que realment crec que només m'incomodava a mi.

L'humor va ser un ingredient indispensable, en el projecte Adaw, per suplir moltes de les dificultats que presentava, sobretot en relació a les distàncies culturals i de llenguatge.

Amdós aspectes em resulten molt interessants de seguir explorant, i per tant els apunto i els penso com a vies de continuïtat d'aquesta tesi, per explorar en fases posteriors i en altres investigacions.

Conclusions

Per a concloure, desfaig camí per revisar allò que he anat construint i el primer de tot és recuperar la pregunta essencial que em plantejava:

Existeix un espai compartit entre el disseny i la pedagogia, que tot i no haver estat encara prou explorat, pot ser especialment eficaç per actuar com a motor en la creació d'accions que treballin per a la transformació social i per tant, per a generar formes de vida sostenibles?

Doncs bé, em sembla que, després d'haver explorat aquest espai i allò que el configura puc afirmar que sí, que aquest espai existeix i que resulta eficaç com a motor de creació d'accions. Aquestes accions provoquen transformacions útils per a avançar cap a formes de vida sostenibles per a tothom, encara que siguin petites, modestes i, fins i tot, inestables o que encara que siguin compartides puguin ser també de caràcter local i, fins i tot, individual. Per a poder fer aquesta afirmació ha estat clau haver aconseguit els objectius de la investigació. Aquests objectius els he assolit a través de la fonamentació de caràcter més teòric exposada a la primera part d'aquest treball, i també a través de l'experimentació assolida en els dos projectes duts a terme i exposats a la segona part.

A la introducció d'aquesta tesi, els objectius els presento amb l'ordre en què me'ls vaig plantejar inicialment, tot pensant que seria l'ordre en què els hauria d'anar assolint per a fer avançar la investigació. És per això que aquest ordre inicial de presentació també coincideix amb com, els objectius, van apareixent al llarg del treball. Ara, però, essent el moment de concloure, reviso aquests objectius seguint un ordre, potser, més conceptual que no pas seqüencial. És probablement la perspectiva que m'aporta haver-los assolit, que em permet fer aquesta reordenació que acaba provocant també una certa resignificació.

La creació d'un marc de treball i d'acció conjunta entre disseny i pedagogia, plantejat a través de la doble triangulació entre: (a) àmbits de manifestació del disseny –mercat, estètica i transformació– i (b) aliats externs que motiven o ofereixen resistència –economia, art, pedagogia–, ha estat clau a l'hora de conceptualitzar i de dur a terme els projectes Dovella i Adaw. D'altra banda, ara, un cop he acabat el procés de fonamentació i d'experimentació i la investigació ha pres un sentit, aquest marc de treball-acció segueix resultant útil per a avançar en el camí de l'explotació de la capacitat de transformació social del disseny.

Discutir, des del disseny, els principis de les pedagogies radicals, de la pedagogia de l'esdeveniment i de la creació de prototips, m'ha permès, sobretot, aproximar-me, estudiar, experimentar i, finalment, fer un esbós particular d'aquestes accions de què parlo en la pregunta essencial. A aquestes accions, al llarg de tota l'argumentació de la tesi, m'hi he aproximat des de diferents enfocaments i autors, i en són exemple: l'"esdeveniment d'aprenentatge" de Denis Atkinson, la 'pràctica col·laborativa cultural' de Javier Rodrigo o el 'prototip col·laboratiu' d'Alberto Corsín.

Mentre ha durat el procés de construcció de la meva particular aproximació a la idea d'acció (la que seguint l'interès vehicular d'aquesta investigació ha de dialogar amb els trets propis de la naturalesa de transformació social del disseny) m'hi he referit amb la fórmula genèrica de 'fet pedagògic'. En la mesura en què he anat avançant en la investigació, però, i fins ara, he anat percebent també la necessitat de no només de definir les accions que proposo, sinó també d'anomenar-les d'alguna manera específica, tenint en compte que aquestes accions no s'ajusten completament a cap de les altres a què m'he aproximat. És per aquesta necessitat de comunicació que, pràcticament al final de la investigació, he adoptat el terme '**Prototip col·lectiu d'aprenentatge radical**' que, de moment, em suposa una bona síntesi dels tipus d'accions a què he arribat, i que esdevenen en aquest espai compartit entre disseny i pedagogia amb la finalitat de pertorbar i transformar.

L'elecció d'aquest terme ve del fet de destacar tres de les característiques principals d'aquestes accions. Usar el terme '**prototip**' em permet ancorar l'acció al camp del disseny, alhora que en ressalta el caràcter d'inacabat, de procés, de cosa irrepetible i que encara pot evolucionar.

Una de les poques certeses a què he arribat després de tot aquest procés d'investigació és el fet que cada una d'aquestes accions, per ser possibles, han de ser pensades i accionades tenint en compte, primer de tot, les característiques conjunturals que la conformaran i que són definides a partir del context (plural), de l'àmbit temporal i dels perfils d'agents participants. A la vegada, aquest vincle amb el context també queda recollit en el nom, en concret, en el fet que sigui un prototip '**d'aprenentatge radical**'. En les pedagogies radicals, com he argumentat, la contextualització és un aspecte fonamental perquè l'aprenentatge sigui

significatiu per aquell que participa de l'acció i, per tant, irreproducible i real. Caldria també explicitar la idea de col·lectivitat, ja que ocupa una posició central a l'argumentació. La col·lectivitat en aquesta tesi és una estratègia de treball, d'investigació, d'aprenentatge i de vida, indispensable per avançar de manera sostenible com a societat.

A partir d'aquí, més enllà de servir per donar sentit a la meva pràctica com a professional i experta en disseny, he descrit i compartit els aspectes que conformen aquestes accions perquè qui vulgui se'ls pugui fer seus, els pugui reformular i els pugui posar en pràctica.

D'altra banda, com estableix el marc de treball-acció que he creat, cada projecte se sustenta en una combinació diferent entre àmbits de manifestació del disseny i forces que els motiven o els mostren resistència. Aquestes combinacions, a més a més, no són harmòniques sinó que són el resultat de les tensions i les friccions produïdes entre aquests diversos pols i aliats. Aquesta característica és la que justifica la necessitat d'activar el disseny, en projectes que pretenguin aconseguir millores socials i/o mediambientals, des d'una visió expandida i deixar la tradicional divisió disciplinària pels moments de formalització que, tot i que també formen part dels processos, no són els moments principals. És aquesta necessitat la que ha fet indispensable assolir els altres dos objectius fixats; en primer lloc **identificar les condicions que afavoreixen la transformació social des del disseny** per poder després **proposar una concepció del disseny centrada a afavorir la transformació social**.

Així, la meua proposta se centra en:

1. Considerar el disseny un procés en el qual actuen tres forces a la vegada, de manera particularment articulada en cada projecte, i atribuir a aquesta consideració l'origen de concebre el disseny com una forma de pensar extremadament sofisticada i dotada d'una forma característica d'intel·ligència.
2. Situar-se en una visió expandida del disseny que permet obrir el camp i veure més enllà de l'ordenació disciplinària marcada per estratègies que afecten bàsicament la formalització.
3. Reconèixer i integrar explícitament, a la pràctica del disseny, la capacitat de transformació social d'aquest camp.

4. Activar des d'una actitud dissident aquesta capacitat de transformació, més enllà d'un estat de consciència. A aquesta actitud dissident, aplicada al disseny, li atribueixo diferents aspectes com tenir una actitud crítica, demostrar un nivell de reflexió addicional, adoptar formes immaterials, actuar en aliança amb col·lectius presents a la societat i visibilitzar, legitimar i construir nous relats.

Finalment, voldria fer un apunt sobre l'elecció de 'la identitat' com a tema vehicular de tota l'experimentació que vertebra aquesta investigació. L'elecció respon per una banda, als vessants polític, cultural i pedagògic que li confereixo als temes identitaris i que entenc que són determinants a l'hora de construir societats justes. I per altra banda, l'elecció respon al fet que la identitat és un dels temes també troncats des de la perspectiva del disseny. Si aquestes atribucions són certes, considero que articular política, cultura, pedagogia i disseny permet crear coalicions adequades per a tractar temes identitaris, tot d'assolint l'objectiu de provocar moviments a les societats del s.XXI. Finalment, cal tenir en compte la necessitat d'actuar des d'una actitud dissident.

En darrer lloc espero que aquesta investigació, a banda d'haver-me fet avançar en un tema d'interès particular, resulti un projecte d'investigació rellevant per aquells que vulguin aproximar-se a la identificació dels trets propis de la naturalesa de transformació social del disseny. I també, espero que resulti una investigació útil per a aquells que tenen interès a descobrir la influència de l'educació, en termes de transformació social, quan aquesta educació genera aliances amb camps com el disseny. Sigui com sigui, l'objectiu és contribuir activament a vetllar pel benestar de totes les persones.

Bibliografia

- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *The International Journal of Art & Design Education (IJADE)*, 31(1), pp. 5–18.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity Vol. 8, 1*, pp. 43–56.
- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, And Ethics. The Adventure Of Pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F., Ueras, J. (2006). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Graó.
- Archer, B. (1979, juliol). Design as a Discipline. Whatever became of Design Methodology?. *Design Studies, Vol 1, No 1*.
- Arrufat, E. (2015, maig 26). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/Cg-KzhO2kjk>
- Banco de España. (2012). *Claves de la crisis económica española y retos para crecer en la UEM* (Documentos Ocasiones. N.º 1201 2012). <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/PublicacionesSeriadas/DocumentosOcasiones/12/Fich/do1201.pdf>
- Barnbrook, J. et al (1999). First Things First Manifesto 2000. *Eye no. 33 vol. 9*.
- Ben Hayoun, N. (2020). *Nelly Ben Hayoun Studios*. <http://nellyben.com/about/nelly-ben-hayoun/>
- University of the Underground (2020). *Mission*. Recuperat el 14 de novembre de 2020 de, <http://universityoftheunderground.org/mission>
- Boelen, J. (2015, febrer 19). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. https://youtu.be/MD_1S4-CIUw
- Boelen, J. (2020). *Design Academy Eindhoven*. <https://www.janboelen.be/design-academy-eindhoven-2/>
- Borries, F. (2016). *Proyectar mundos. Una teoría política del diseño*. Ediciones metales pesados.
- Buchanan, R., Margolin, V. (1995). *Discovering Design. Explorations in Design Studies*. The University of Chicago Press.
- Buchanan, R. (1995). Rhetoric, Humanism, and Design. A Buchanan, R., Margolin, V. (Ed.). *Discovering Design. Explorations in Design Studies* (p. 23). The University of Chicago Press.
- Calvera, A. (Ed.). (2007). *De lo bello de las cosas. Materiales para una estética del diseño*. Col·lecció GG Diseño. Editorial Gustavo Gili.
- Campí, I. (2007). *La idea y la materia. Vol 1: El diseño de producto en sus orígenes*. Col·lecció GG Diseño. Editorial Gustavo Gili.
- Celorrio, X. (2107). La innovación social: orígenes, tendencias y ambivalencias. *Sistema: revista de ciencias sociales, n 247*, pp. 61–88.
- Clarke, R. et al (2019). Socio-materiality of trust: co-design with a resource limited community organisation. *CoDesign*, DOI: 10.1080/15710882.2019.1631349.
- Corsín, A., Estalella, A. (2010, noviembre, 5). *The hospitable prototype: a technopolis in construction*. Paper presented at the conference 'Prototyping cultures: social experimentation, do-it-yourself science and beta-knowledge', Medialab-Prado (Madrid, Spain). <http://www.prototyping.es>
- Corsín, A. (2014). Introduction. *Journal of Cultural Economy, 7:4*, pp. 381–398. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.858059>
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design Studies, vol 3 no 4 October 1982* pp. 221–227.
- Cross, N. (1990). The nature and nurture of design ability. *Design Studies, 11(3)* pp. 127–140.
- Cross, N. (1995). Discovering Design Ability. A Buchanan, R., Margolin, V. (Ed.). *Discovering Design. Explorations in Design Studies* (pp. 105–120). The University of Chicago Press.
- Cross, N. (2000). Design Thinking as a Form of Intelligence. *The Open University, Milton Keynes, UK*.

- Cross, N. (2006). *Designerly ways of knowing*. Springer.
- Cross, N. (2011). *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Berg Publishers.
- Davies, R. & Talbot, R. (1987). Experiencing Ideas: Identity, insight and the imago. *Design Studies*, vol. 8, pp. 17–25.
- Design Academy Eindhoven (DAE) (2020). *Master Social Design*. Recuperat el 14 de novembre de 2020 de, <https://www.designacademy.nl/p/study-at-dae/masters/social-design>
- Dilnot, C. (1989). The State of Design History, Part II: Problems and Possibilities. A Margolin, V. (Ed.), *Design Discourse. History, Theory, Criticism* (pp. 233–250). University of Chicago.
- Dominguez, M. (2015, març 25). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/um7TBfH1TmQ>
- Ehn, P. et al (2012). Design Things and Design Thinking: Contemporary Participatory Design Challenges. *Design Issues: Volume 28, Number 3*.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59, 3; *Wilson Education Abstracts*, p. 297.
- Ferroni, M. (2015, juny 10). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/Rfe74uEeVMo>
- Freire, P. (1975). *Pedagogia del oprimido*. Siglo XXI
- Garland, K. (1994, tardor). Last things last. *Eye no. 14 vol. 4*.
- Garland, K. (2012, estiu). Last things last. *Eye no. 83 vol. 21*.
- Giroux, H. (2016, març 01). *Beyond Pedagogies of Repression*. Monthly Review. <https://monthlyreview.org/2016/03/01/beyond-pedagogies-of-repression/>
- González, M. (2014, maig 16). *Projecte educatiu del centre. Elaboració i actualització*. Educat. Recuperat el 14 de novembre de 2020 de, <https://www.educat.cat/blog/projecte-educatiu-del-centre-elaboracio-i-actualitzacio/>
- Guerra, L. (2017). *Alain Badiou, la condició del Arte. Sustracció, Novedad Radical, Fuerza-Forma*. [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405637>
- Hassani, M. (2015, juliol 13). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. https://youtu.be/9d3FIJvDW_Y
- Hernández-Hernández, F. (2012, juny 21–22). *Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación* [Ponència]. II Jornadas sobre la relación pedagógica en la universidad. (Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación narrativa. Cursos de verano, EHU/UPV-Donostia-San Sebastián.
- Heskett, J. (2003). *Tothpicks and Logos. Design in Everyday Life*. Oxford University Press.
- Howard, A. (1994). There is such a thing as society. *Eye no. 13 vol. 4*.
- Hustwit, G. (Director). (2018). *Rams* [Film]. Gary Hustwit Production.
- Irwin, T. et al. (2015). Transition Design 2015. A new area of design research, practice and study that proposes design-led societal transition toward more sustainable futures [Monografic]. *School of Design Carnegie Mellon University*. Recuperat el 14 de novembre de 2020 de, https://design.cmu.edu/sites/default/files/Transition_Design_Monograph_final.pdf
- Isa, S. et al. (2015, juliol 27–30). *The value of prototypes in the early design and development process*. International Conference on Engineering Design, ICED15, Politecnico di Milano, Italy.
- Jones, J. (2015, agost 4). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/1Mk3Wp2iyEs>
- Julier, G. (2010). *La cultura del Diseño*. Col·lecció GG Diseño. Editorial Gustavo Gili.
- Kaethler, M. (2018). Beyond ideological naivety and do-goodism: critical reflections on social design. *Questioning design; The Master Programmes at Design Academy Eindhoven*, pp. 17–25.
- Kelty, C., Corsín, A., Marcus, G. (Dir.). (2010). Prototyping prototyping [Monograph]. *Anthropological Research on the Contemporary*. ARC Studio. *Season 1, Episode 2*.
- Keshavarz, M. (2016a). *Design-politics. An Inquiry into Passports, Camps and Borders*. [Tesi doctoral, Malmö University]. Repositori de la MUEP. <http://muep.mau.se/handle/2043/20605>
- Keshavarz, M. (2016b). The violence of humanitarian design. A Willis, A. (Ed.) *The Design Philosophy Reader* (pp. 120–127). Bloomsbury.
- Kincheloe, J.L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. A Melaren, P. y Kincheloe, J.L. (Dir.), *Pedagogía crítica - De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Graó.
- Koskinen, I. (2016). Agonistic, Convivial, and Conceptual Aesthetics in New Social Design. *Design Issues: Volume 32, Number*. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00396

- Manzini, E. (2016). Design Culture and Dialogic Design. *Design Issues: Volume 32, Number 1*. doi:10.1162/DESI_a_00364
- Manzini, E. (2018). *Cuando todos diseñan*. Editorial Experimenta.
- Marcus, G. (2014). Prototyping and Contemporary Anthropological Experiments with Ethnographic Method. *Journal of Cultural Economy*, 4:4, pp. 339–410.
- Margolin, V. (1989). Introduction: Design Studies as a New Discipline. A Margolin, V. (Ed.), *Design Discourse. History, Theory, Criticism* (pp. 233–250). University of Chicago.
- Margolin, V., Margolin, S. (2002). A “Social Model” of Design: Issues of Practice and Research. *Design Issues: Volume 18, Number 4*.
- Margolin, V. (2005). *Las políticas de lo artificial*. Editorial Designio.
- Midal, A. (2019). *Design by Accident*. For a New History of Design. Sternberg Press.
- Molteni, F., Didero, M. (Directores). (2017). *SuperDesign: Italian Radical Design 1965-1975* [Film]. Muse.
- Morello, A. (1995). ‘Discovering Design’ Means [Re]-Discovering Users and Projects. A Buchanan, R., Margolin, V. (Ed.). *Discovering Design. Explorations in Design Studies* (pp. 69–76). The University of Chicago Press.
- More Than Green (n.d). ¿Cómo convertir problemas en oportunidades?. Recuperat el 14 de novembre de 2020, de <http://www.morethangreen.es/la-curitiba-de-jaime-lerner/>
- Nadler, G. (1980, juliol). Design as a discipline. A timeline theory of planning and design. *Design Studies*, vol 1 no 1.
- Onsès, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria Una indagación rizomática difractiva desde las teorías ‘post’*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositori de la UB. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/126089/1/JOS_TESIS.pdf
- Papnek, V. (2014). *Diseñar para el mundo real: ecología humana y cambio social*. Pol-len.
- Pelta, R. (2011, gener). *Diseñar para el cambio social*. Monográfica. <http://www.monografica.org/02/Opini%C3%B3n/3112>
- Pelta, R. (2012, gener). *Diseño y Activismo. Un poco de historia*. Monográfica. <http://www.monografica.org/02/Art%C3%ADculo/2909>
- Pelta, R. (2015, juliol 15). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/3bzTt9cCSl8>
- Rawsthorn, A. (2011, maig 15). *An Early Champion of Good Sense*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2011/05/16/arts/16iht-design16.html>
- Recchia, F. (2015, abril, 16). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube.
- Rodrigo, J. (2011). Políticas de colaboración y prácticas culturales: redimensionar el trabajo del arte colaborativo y las pedagogías. Inmersiones 2010. *Proyecto Amárika y Diputación Foral de Álava Vitoria- Gasteiz*. pp. 230–249.
- Rodrigo, J., Collados, A. (2014). Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. *Pulso*, 38, pp. 57-75.
- Rodrigo, J., Collados, A. (2015). Enredándonos dentro y fuera de las pedagogías: paradojas y retos de las políticas y pedagogías culturales. *Pedagogías Culturais: imagens e artefatos visuais que educam*. Universidad Federal de Goias, Brasil. pp. 19–44.
- Rodrigo, J., Añó, C. (n.d.). *Pedagogías críticas*. Pedagogías y Redes Instituyentes. Recuperat el 14 de novembre de 2020 de, <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/pedagogias-criticas/>
- Rogoff, I. (2010). Turning. A O’Neill, P. & Wilson, M. (Eds.), *Curating and The Educational Turn*. (pp. 32–46). Open Editions.
- Royal College of Art (1979) Design in general education. *Royal College of Art, London*.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.o 52, pp. 43–60.
- Sánchez de Serdio, A. (2011). Las paradojas de la pedagogía crítica o la resistencia de la realidad. En M. Acaso (coord.) *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales* (pp. 44–64). Ariel.
- Sanders, E. & Stappers, P. (2014). Probes, toolkits and prototypes: three approaches to making in codesigning. *CoDesign: International Journal of CoCreation in Design and the Arts*, 10:1, pp. 5–14, DOI: 10.1080/15710882.2014.888183
- Schön, D.A. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Serres, R. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra.
- Sparke, P. (1983). *Consultant Design: The History and Practice of the Designer in Industry*. Pembridge Press.

SpeculativeEdu. (n.d). *SpeculativeEdu (Speculative Design – Educational Resource Toolkit)*. Recuperat el 14 de novembre de 2020, de <https://speculativeedu.eu/>

Stengers, I. (2017). *En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene*. Nuevos emprendimientos editoriales.

Subirats, J. (2015, juny 22). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/11xIZEchzQw>

Suchman, L. (2010, novembre, 4–5). *The End of Innovation (As We Knew It)* [Presentació a conferència]. Prototyping cultures: social experimentation, do-it-yourself science and beta-knowledge. The Spanish National Research Council, Madrid.

Till, J. (2015, març 13). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/CFu7eA5O9UI>

Venkatraman, V. (2015, agost 7). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/evnoN3WpwiM>

Vinyals, T., Majó, A. (2017, 29 juny – 1 juliol). *Investigaciones y narraciones visuales de la vida de escuela, a través de un proceso colaborativo de diseño* [Ponència]. IV edición Congreso Internacional Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Mediación crítica fuera y dentro de la escuela. UPV/EHU i UPNA. <http://congresoarteilustracion.org/es/annamajo-teresavinals/>

Vitta, V. (1989). The Meaning of Design. A Margolin, V. (Ed.), *Design Discourse. History, Theory, Criticism* (pp. 31–36). University of Chicago.

Zandigiacomi, L., Pedret, M. (2015, agost 6). *Disseny i transformació social* [video]. You Tube. <https://youtu.be/WuHjghWxWJ8>

