



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

# Posicionamiento autopercebido del alumno con respecto al vulnerable en la enseñanza inmersiva del **diseño social**

Student's Self- Perceived Positioning related to the Vulnerable Person at Immersive Education on Social Design

Cecilia Casas Romero  
ccasas@esda.es  
Escuela Superior de Diseño  
de Aragón, ESDA.  
Zaragoza, España.  
ORCID: [https://orcid.org/  
0000-0003-4401-4132](https://orcid.org/0000-0003-4401-4132)

José Chávez Muñoz  
jmchavez@esda.es  
Escuela Superior de Diseño  
de Aragón, ESDA.  
Zaragoza, España.  
ORCID: [https://orcid.org/  
0000-0001-7834-6341](https://orcid.org/0000-0001-7834-6341)

Dictaminado por BID  
Recibido: 4 de abril de 2022  
Publicado: 15 de junio de 2022

## Resumen

En la práctica educativa del diseño social, el alumno desarrolla una conciencia del lugar que ocupa como diseñador con respecto a los miembros del colectivo vulnerable. Este estudio trata de definir en qué consiste este posicionamiento autopercebido, como apoyo a una hipótesis, más general, según la cual el quehacer del diseñador social difiere del de otros oficios que se ocupan de lograr bienestar social y, por lo tanto, gozaría de una función específica y entidad propia. Hemos trabajado con dos delimitaciones, teórica y empírica. Esta última, a partir de datos generados en una intervención educativa post-COVID con mayores con Alzheimer, celebrada en una residencia de la tercera edad. Así, como resultado, veremos que la posición del diseñador social frente al vulnerable, va más allá de la empatía y alcanza la *compasión* singularmente entendida, la cual a su vez empuja al diseñador social a la acción.

**Palabras clave:** Diseño social, educación en diseño social, posicionamiento, photovoice, IAP

## Abstract

*In social design education's practice, the student develops a consciousness about the place he occupies in relation to the members of the vulnerable group. This study aims to define what this student's self-perceived positioning is about, to support the more general hypothesis, which affirms that the social designer performance differs from other professions that also pursue social wellbeing, what therefore implies it has a specific function and its own entity. We have worked with both, theoretical and empirical delimitations. The latter, was based on data emerging from an educational experience post-COVID, with elderly persons suffering from Alzheimer disease in a nursery home. As a result, the social designer's position in relation to the vulnerable person goes beyond empathy and reaches a particular conception of compassion, which leads the designer to take action.*

**Keywords:** Social design, education on social design, positioning, photovoice, PAR

## ◆ Introducción

La pandemia de la COVID-19 y la invasión de Ucrania por Rusia han puesto en jaque económica y socialmente al mundo entero y, por ende, han puesto de relieve nuestra dependencia mutua (Sandel, 2021). Este estudio trata de contribuir a mejorar la preparación de los estudiantes en diseño social para su inserción profesional en una realidad social que, probablemente, va a requerir más diseño e innovación social que nunca. En este contexto, cobra importancia la definición de la particular posición del alumno respecto al vulnerable. Al hablar de personas vulnerables nos referimos a las personas que, por sus circunstancias personales y su contexto, son incapaces de resistir y recuperarse del impacto de una amenaza (Wisner et al., 2004). Estas personas están en riesgo de exclusión social. Esto es de ser total o parcialmente excluidos de una participación plena en la sociedad en la que viven (Davis, Thomas, y Deakin, 1996).

Procuramos que la autodefinición del posicionamiento del alumno con respecto al vulnerable ponga de manifiesto y contribuya a sostener la tesis que afirma que la práctica del diseño social tiene un carácter propio que lo aleja de otros tipos de ayudas y actividades con las que comparte el fin de contribuir a mejorar o mantener el *bienestar social*. Entendemos por bienestar social, el que incluye las cinco dimensiones que plantea Keyes (1998): integración social, aceptación social, contribución social, actualización social y coherencia social. En un futuro, sería interesante medir la cantidad y calidad de bienestar social que produce el *diseño social*.

Si efectivamente se cumple que esa posición es singular con respecto a otras, las cuales definimos en el marco teórico, significará que el diseñador social experto (Manzini, 2015) viene a ocupar y a desarrollar su trabajo en un espacio que por su especificidad puede propiciar el hallazgo de soluciones que no se alcanzan por otras vías.

Para ello, nos basamos en el análisis de un caso de intervención educativa que fue celebrada en una residencia de la tercera edad especializada en el tratamiento de la enfermedad de Alzheimer, en el contexto de la asignatura interdisciplinaria (que se celebra con alumnos de las diferentes

especialidades del diseño: Diseño de Interiores, Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Moda) optativa de 4º curso Diseño Social. El trabajo se realizó utilizando la fotografía en su papel de *memoria* (Barthes, 1989) para la reconstrucción del álbum familiar llevado a cabo de modo colaborativo por todos los participantes; los mayores, sus familiares, también considerados personas vulnerables (Camps, 2021), los alumnos, una facilitadora de la residencia y la profesora. La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva de la observación participante (Taylor y Bogdan, 1987) y de acuerdo con las premisas de la Investigación Acción Participativa, IAP (Fals Borda, 1999)

Este trabajo consta de una delimitación conceptual como marco teórico para acotar los términos de la propuesta que aquí se hace y del análisis híbrido a partir de datos cualitativos emergentes de los manifiestos escritos por los alumnos al final del proceso.

### Metodología y Herramientas utilizadas para la Investigación

Nuestro campo de investigación es el de la observación de la intervención educativa en diseño social. Una intervención educativa entendida como arma para promover un cambio, generalmente de conducta en términos de conocimientos, actitudes o prácticas (Jordán et al., 2011). También, trabajamos desde la aproximación de la Investigación Acción Participativa, IAP, prestando atención al “conocimiento de las gentes del común” (Fals Borda, 1999)

En esta línea, utilizamos la herramienta *Photovoice* para indirectamente, hacer emerger información valiosa para nuestro análisis. *Photovoice* es un proceso por el cual las personas pueden identificar, representar y fortalecer su comunidad a través de la fotografía. Es también una herramienta para producir datos, facilita a las personas que fijen y reflejen las fortalezas y carencias de su comunidad, promueve el diálogo crítico y ayuda a conocer cuestiones importantes. *Photovoice* pone en manos de los vulnerables una cámara para documentar su día a día, luego las fotos son una valiosa herramienta para que las personas hablen frente a sus imágenes, individualmente o en grupo, desde su perspectiva de sus necesidades y las de su comunidad (Wang y Burris, 1997). De este modo, en nuestro caso, la fotografía ha servido para la creación de un álbum de familia generado participativamente por todos. Al tiempo, estas fotografías sirven para espolear la conversación a partir de los recuerdos, establecer lazos entre mayores, sus familiares y alumnos e indirectamente recoger datos cualitativos (Ibáñez, 1979).



Figuras 1. Utilización de la herramienta Photovoice, a partir de la fotografía utilizada para la creación de un álbum de familia.  
Fuente: Elaboración propia.

### ◆ Delimitación Conceptual

Concretamente en este estudio particular, la unidad de análisis escogida han sido los manifiestos escritos por cada alumno en la etapa final de la intervención educativa, que recogen su sentir general de modo personal y concluyente. Los manifiestos constituyen una forma discursiva específica. Abastado (1980), desde la semiología, afirma que en el manifiesto se presentan relaciones complejas entre saber, poder y deseo. Del primero deriva su función programática y, por tanto, que tiene una voluntad didáctica proyectada a futuro. De la segunda, una voluntad de conquista de poder frente a una ideología dominante o unos valores consagrados. Y, en tercer lugar, es el relativo al deseo en el sentido de que siempre pretende afirmar y estructurar una identidad. Por esto los firmantes describen y contemplan una imagen especular, y por tanto, perciben su propia posición (autopercebida). Por tanto, partimos de la idea de que en el manifiesto se concentra información valiosa relativa a nuestra intención de averiguar la posición que el alumno percibe que tiene en relación al vulnerable cuando practica el diseño social. Por ello, aunque el volumen de datos que se maneja en este estudio para su análisis no es grande, sí es sustancioso por las características que el manifiesto como tal posee.

Resumidamente, estas son las razones teóricas que acotan y clarifican nuestro campo de acción y el objeto de esta investigación:

#### **Posicionamiento y autopercepción**

Originariamente, el término posicionamiento proviene del márketing, donde se entiende como el lugar que ocupa en la mente del consumidor una marca de producto o servicio (Ries y Trout, 1989). De modo general, se asocia con el lugar o situación ocupado por un objeto, un individuo,

una idea, una institución, un servicio, una ciudad, o cualquier otra realidad susceptible de ser colocada respecto a otras con las que se compara (Coca, 2007).

Por otra parte, la autopercepción es un neologismo, todavía no aceptado por la Real Academia Española, RAE (2022) utilizado en la academia de educación, sanidad y psicología. La autopercepción es el conjunto de información que una persona tiene respecto de sí en un campo de acción y momento determinado. Por otro lado, en educación, se ha encontrado que la autopercepción se modifica de manera progresiva (Bolívar y Rojas, 2014). La importancia de la autopercepción del alumno en este estudio, es que se fundamenta en las conductas que tiene cuando aprende. Su formación depende de los hábitos, comportamientos y acciones en general, que desarrolla como respuesta a los estímulos del contexto social (Mera y López, 2018).

Por lo tanto, como posicionamiento autopercibido del alumno se entenderá: el lugar que ocupa como sujeto respecto a otros, según él mismo y en unas circunstancias educativas concretas.

### ***Posicionamiento del educador***

Si queremos delimitar de esta manera la posición del alumno, parece lógico, incluso necesario, definir previamente cuál es la mejor posición del educador en la docencia en diseño social. En este aspecto seguimos a Freire (1975) en la idea de que la educación debe ser un proceso político. Cada sujeto hace política desde cualquier espacio donde se encuentre y el aula no puede ser indiferente a este proceso. Para lograrlo es responsabilidad del educador para con la sociedad fomentar el pensamiento crítico de los alumnos, los cuales deberán poder pasar de ser ciudadanos pasivos a ser socialmente activos, críticos y capaces de pensar sobre la sociedad en la que están inmersos (Freire, 1975). Así pues, esta posición del profesor lo es en relación y para los alumnos y, por ende, para la sociedad.

Más concretamente, Freire (1975), también presta atención a la imagen, la cual se constituye en un instrumento efectivo para la educación atenta a cuestiones de desigualdad social. Una recomendación a los educadores para generar pensamiento crítico en los alumnos. Wallerstein y Bernstein (1988), describen como este autor en su obra, habla de la imagen visual como uno de los medios para ayudar a las personas a desarrollar pensamiento crítico sobre su comunidad y a empezar a discutir las presiones sociales y políticas que influyen en sus vidas diarias. Con este punto de partida, la utilidad de la imagen fotográfica es doble. En primer lugar, sirve a la investigación, como herramienta para la recolección indirecta de datos. En este aspecto nos atenemos a la aproximación *Photovoice* (Wang y Burris, 1997), que utilizamos durante el desarrollo de esta práctica educativa. Además, en estas experiencias educativas, venimos utilizando la fotografía en su faceta de obra artística, como fruto de la

creatividad individual y colectiva. Esto produce resultados de empoderamiento y conciencia de responsabilidad para con la sociedad (Casas Romero, 2019).

### ***El educador como investigador: También existe posicionamiento en la perspectiva del investigador***

Es conveniente ser conscientes de que el investigador, en su búsqueda del rigor, no puede dejar de observar desde un punto de vista concreto. Como dijo José Bergamín, “si me hubieran hecho objeto sería objetivo, pero me hicieron sujeto” (Albaigès, 1996, pág. 529). Consideramos que la perspectiva desde la cual observamos en investigación para la educación en diseño social, dentro de la aplicación de la IAP, es más aproximada a la del activismo docente (Apple, 2015) que a los puntos de vista desde los que se observa en otros importantes campos de investigación y acción para la mejora social como pueden ser el trabajo social, el voluntariado y la arteterapia, que definimos más abajo.

Desde esta mirada, para el activismo educativo, educar implica necesariamente «salir» del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo tanto del marco escolar, extendiendo las influencias educativas a otros contextos y niveles de participación, que lleva necesariamente a la ampliación de sus esferas de acción (Blanco, 1997). Este enfoque activista en educación, creció a fines de los 60 en Latinoamérica, en trabajos teóricos y para la práctica comprometida en la lucha contra la pobreza y la desigualdad social. Así, en los años 80, surgió la Investigación Acción Participativa, IAP (Fals Borda, 1999), ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social y en un clima de auge de las luchas populares.

Centrándonos en la investigación en diseño social, atendemos a la propuesta de analizar su capacidad para aprovechar las verdaderas oportunidades que tienen las personas para vivir las vidas que ellos valoran, que es la que defiende Oosterlaken (2009) para el caso de la pobreza. A esta aproximación se le llama el *diseño sensible al valor*. Este parte de la idea de que el diseño no es neutral y puede ser utilizado tanto para el bien (i.e. justicia, sostenibilidad, etc.) como para el mal (i.e. injusticia, contaminación, desigualdad, etc.). Y también sugiere que la investigación en diseño social, debe evidenciar qué sea aquello que realmente valoran las personas para mejorar su vida, y ello solo se puede hacer preguntando directa o indirectamente a estas personas.

En resumen, en este estudio el investigador es un educador activista que utilizando la aproximación IAP, se ocupa de estudiar la docencia en diseño sensible al valor como lugar central de la práctica de la educación en diseño social, tomando un posicionamiento ético y político definido.

### **Trabajo social, voluntariado, arteterapia y diseño social.**

Trabajo social, voluntariado, arteterapia y diseño social, coinciden en su objetivo de procurar bienestar social. Sin embargo, es necesario matizar para poder despejar la singularidad en el quehacer del diseño social.

Según el Código deontológico del trabajo social de 2012, en su Preámbulo, los Trabajadores Sociales se ocupan de planificar, proyectar, calcular, aplicar, evaluar y modificar los servicios y políticas sociales para los grupos y comunidades. Actúan en muchos sectores funcionales utilizando diversos enfoques metodológicos, trabajan en un amplio marco de ámbitos organizativos y proporcionan recursos y prestaciones a diversos sectores de la población a nivel microsocial, social intermedio y macrosocial.

El trabajo social se caracteriza pues, por sus esfuerzos en la metodología, la planificación y la programación técnica para ejecutar políticas públicas.

Sin embargo, actualmente, el diseñador social experto (Manzini, 2015) participa en la generación de *espacios* donde las personas expresan sus necesidades y toman la iniciativa para decidir qué innovaciones sociales necesitan e incluso participan en el trabajo para su consecución. Frente a la definición vista de trabajo social, podríamos decir que el diseño social es anterior a la planificación y a su ejecución. El diseño social en países como Reino Unido, puede llegar a influir en políticas públicas y legislación a través del trabajo académico de evaluación e investigación de centros como el Social Design Institute en la Central Saint Martins de la Universidad de Arte de Londres, con profesores como Lucy Kimbell.

Anteriormente, con una definición más comprensiva Margolin y Margolin (2012) afirmaban que el diseño social era aquella actividad productiva que intenta desarrollar el capital humano y social al mismo tiempo que productos y procesos provechosos; así el diseñador debe prever y dar forma a productos materiales e inmateriales que pueden resolver problemas humanos en amplia escala y contribuir al bienestar social. El diseño social trata de hacer aflorar y dar respuesta a necesidades humanas, contando en todo el proceso con las personas a cuyas necesidades se trata de dar respuesta.

Y es esta faceta del diseño social de ser una actividad profesional y económica, la mayor diferencia con respecto al voluntariado. Los voluntarios son personas que ofrecen un tiempo de trabajo gratuito y se comprometen establemente en la prestación de servicios sociales (Ascoli, 1988). Para algunos autores, los límites entre el trabajo social y el voluntariado son difusos. Pero, con Gómez y Mielgo (1989) el voluntariado social no es una forma mitigada de suplir los servicios sociales, ni de reducir los puestos de los profesionales del trabajo social, ni es mano de obra barata que enriquezca o implemente su acción.

Por otra parte, la arteterapia, toma las vulnerabilidades como material para la creación artística y busca permitir al sujeto re-crearse a sí mismo, crearse de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación. Ayuda al individuo a trabajar sobre sí mismo. La arteterapia es una simbolización acompañada (Klein, 2006). Al contrario que el diseño social, se caracteriza porque busca resignificar al individuo a través del simbolismo que genera su arte. Lo que lo diferencia del diseño social es que es una labor introspectiva.

Sin embargo, una vez acotadas las funciones de cada campo, es de reseñar que Margolin y Margolin (2012, pág. 68), subrayan la importancia y utilidad del trabajo interdisciplinario:

Muchos profesionales comparten los objetivos de los diseñadores que quieren hacer trabajo socialmente responsable y, por lo tanto, proponemos que los diseñadores y profesionales de apoyo encuentren maneras de trabajar colectivamente. Los diseñadores encontrarán muchos más aliados en profesiones relacionadas con la salud, la educación, el trabajo social, la vejez y la prevención del delito.

Ello implica que los diseñadores se involucren en entornos sociales, bien como parte de un equipo multidisciplinar o individualmente para observar y documentar necesidades sociales que puedan satisfacerse con intervenciones de diseño.

### ***Tres premisas para la intervención educativa en diseño social***

En una investigación previa se infirieron tres características comunes del análisis de las intervenciones educativas en diseño social realizadas en la Escuela Superior de Diseño de Aragón, ESDA, desde 2017 y hasta la fecha, que funcionan como premisas-guía y como propuesta para trabajar la educación en diseño social con resultados positivos para el alumnado (Casas Romero, 2019). Estas tres premisas, muy relacionadas entre sí, que aplicamos a nuestra práctica docente en diseño social son: el trabajo por inmersión, es decir, mediante contacto directo y prolongado de todos con todos, el trabajo participativo y el trabajo entre pares o p2p (peer to peer).

Es importante incidir en que decimos trabajar con unas premisas (del lat. *praemissus, enviar delante*), por la flexibilidad que otorga el concepto, en lugar de hacerlo con una *metodología*. Para Eyssautier de la Mora (2006) la *metodología* es el conjunto de procedimientos racionales utilizados para alcanzar el objetivo o la gama de objetivos que rige una investigación científica o una exposición doctrinal. Así, en nuestras experiencias lo importante no es tanto la consecución de un objetivo fijo, sino el proceso. Las tres premisas están presentes en todo momento, pero el proceso es flexible y está abierto al cambio de dirección. Se sabe como comienza cada experiencia educativa en diseño social, pero no por qué derroteros continuará, porque su transcurrir dependerá de múltiples factores, el

más importante: las decisiones de todos los miembros participantes. Se incide en la idea de la importancia del viaje y no solo del resultado, como en el viaje a Ítaca de Constantino Kavafis (Álvarez, 1976).

### ***La “inmersión”, un punto de partida ineludible***

Hace una década que Margolin y Margolin (2012) abordaban ya el tema de la educación de los diseñadores sociales. Hablaban de la necesidad de especialización de los diseñadores a través de la educación recibida, más que exclusivamente a través de encargos provenientes de una empresa o cliente. Añadían como recomendación para este tipo de formación, que los alumnos desarrollasen habilidades en relación a sectores de población vulnerables y marginados, abogando por la inclusión dentro del currículo de la posibilidad de ejercitarse a través de “una pasantía con un equipo clínico en un hospital psiquiátrico, en una agencia comunitaria o en instalaciones residenciales para ancianos” (Margolin y Margolin, 2012, pág. 71). De este modo, en nuestra práctica educativa y a fin de responder de modo efectivo a la pregunta de esta investigación acerca de la posición autopercebida del alumno con respecto al vulnerable en las experiencias educativas de diseño social, este requisito de trabajo cara a cara, codo con codo, deviene aún más ineludible.

### ***La importancia de lo “participativo” en la práctica de la educación en diseño social***

Por otra parte, el trabajo participativo implica que las decisiones acerca del devenir de la experiencia son propuestas y tomadas por todos, pero también llevadas a cabo por todos. La participación implica reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de pensar, de implicarse y llevar a cabo acciones sobre lo que afecta a su vida en los distintos contextos sociales (Sarramona i López y Rodríguez Neira, 2010).

Algunos estudios sobre lo participativo en relación al arte y a la creación, están directamente relacionados con cómo aplicamos esta premisa a nuestra práctica de la educación en diseño. Hay trabajos que constatan que el arte comunitario y colaborativo puede contribuir al bienestar social. Así, desde la psicología, las autoras Bang y Wajnerman (2010) introducen el concepto de *intervención comunitaria* como punto de partida para la creación artística colectiva. Describen el proceso y justifican su potencial afirmando que el arte ofrece la posibilidad de generar algo nuevo a partir de las diferencias individuales. Esto se logra a través del trabajo colectivo, de los consensos, de la toma de decisiones conjunta, de la participación y del compromiso.

Con esta base, Bang (2013) utiliza ya el término *arte participativo* de creación colectiva como palanca para el cambio social en el espacio público. La comunidad es sujeto activo de la construcción de sus realidades. El arte aquí no es ya un mero productor de bienes culturales, sino que posibilita el pensar y crear nuevas realidades, generando nuevos paradigmas

sociales. En el arte participativo hay un fuerte componente procesual pero el resultado tiene el poder simbólico de algo de todos y hecho por todos. Los actores se involucran porque se sienten empoderados al hacer algo que es suyo, fruto de su esfuerzo y también saldan diferencias ante la variedad de las distintas aportaciones, reafirmando de esta manera sus individualidades. No hay líderes, ni ninguna obligación *hetero-impuesta*. Por otra parte, en un plano individual, la autora ya había advertido de las propiedades de este *modus operandi* para enfrentar el aislamiento, la soledad relacional, la discriminación y la indiferencia.

### ***Lo determinante es el “trabajo de pares”***

En nuestra práctica, a las premisas del trabajo por inmersión y participativo, añadimos el trabajo entre pares (*peer to peer o p2p*), entendido como entre iguales, nadie es más que otro. Todos trabajan, trabajamos, al mismo nivel. Todos son o somos igual de diseñadores o artistas. Esto implica no solo al alumnado sino a todos los agentes que participan: profesores, terapeutas, facilitadores, etc.

Estas tres premisas legitiman y dan valor a la autopercepción que pueda desarrollar el alumno de su propia posición con respecto a los miembros del colectivo vulnerable con el que se trabaja, por la cercanía que generan la distancia corta, por el trabajo conjunto y, sobre todo, como premisa pero también, como se verá, como el fruto del trabajo, el hecho de que el trabajo se desarrolla entre iguales. De esta manera, los alumnos desarrollan su conciencia crítica (Freire, 1975) y se preparan para empezar a combatir las injusticias (Campbell y MacPhail, 2002) en su futuro desempeño como diseñadores sociales.

### **◆ Marco Empírico y Diseño de la Investigación**

Aquí parece pertinente, por su relación con el trabajo entre pares, de igual a igual, traer a colación el trabajo reciente de Cortina (2021) en su último libro *Ética Cosmopolita*, donde yendo aún más allá de la empatía, habla *del reconocimiento cordial o reconocimiento compasivo*. Según esta filósofa, es la compasión la que nos lleva a preocuparnos por la justicia. Pero no entendida como condescendencia, sino como la capacidad de com-padecer (*cum-passio*), es decir, compartir pasiones, tanto la alegría como el sufrimiento de los vulnerables y respetar su autonomía. En consecuencia, esto nos llevaría a redirigir la orientación de nuestra práctica; no *ayudar*, sino *ponerse a su lado* y luchar junto a ellos.

La muestra está formada por 10 alumnos de entre 21 y 25 años, de clase media, con un nivel de estudios alto, 7 mujeres y tres hombres. Provenientes de tres grados: Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Interiores. Es de destacar que la asignatura *Diseño Social* es optativa de 4º y último curso, lo cual hace que el alumno la estudie y asista con cierta motivación adicional y sensibilidad hacia las problemáticas sociales.

El diseño de la práctica educativa fue como sigue: La fotografía sirvió para generar un *álbum de familia* de creación colaborativa. El trabajo

se distribuyó en 5 grupos y en 4 visitas. Cada grupo formado por 1 mayor, 1 familiar del mayor y 2 alumnos. Además, intervinieron la facilitadora, trabajadora de la residencia, y la profesora ayudando a todos los grupos alternativamente. La residencia escogió a estos 5 ancianos con diferentes grados de amnesia provocada por el Alzheimer. El familiar de cada grupo, al que también consideramos colectivo vulnerable (Camps, 2021), se encargaba de traer las fotos de familia. Los alumnos con sus aptitudes para el diseño y la creación participaron en la confección del álbum. El impacto emocional para todos fue inmediato. Los mayores se reconocían en las fotos y reconocían momentáneamente familiares y lugares. Se generaron situaciones de gran emotividad, los familiares pasaban de la impotencia ante la dramática enfermedad de sus mayores, a llegar a manifestar que de esta manera hacían algo provechoso. Esta escena no solo es presenciada los alumnos, sino que son ellos quienes la provocan y la favorecen con sus herramientas de diseñadores expertos (Manzini, 2015).



Figura 2. Alejandro, alumno, y Pilar, usuaria de la residencia de mayores con Alzheimer, durante el 4º día de trabajo.  
Fuente: Elaboración propia.

La recogida de datos se realizó al final de la experiencia, pedimos a cada alumno que escribiese un manifiesto, al estilo de los grandes manifiestos del diseño social como *First Things First* de Ken Garland, entre otros (Pelta, 2012). Este manifiesto es nuestra unidad de análisis, la cual nos sirve como herramienta para, indirectamente, extraer datos cualitativos. Cada manifiesto es una declaración de intenciones y, por lo que explicamos más arriba, es una fuente de datos valiosa, que conecta con el objetivo de nuestra investigación. Como instrumento de registro utilizamos papel y lápiz. Así, no se utiliza ningún software específico, si no que procedemos de modo manual a la exploración de los manifiestos. Esto es posible porque el volumen de material a analizar es reducido, aunque muy condensado por la propia idiosincrasia del manifiesto. Como hemos visto anteriormente, siguiendo a C. Abastado (1980), del análisis estructural de los manifiestos, emerge una intencionalidad, la cual construye una retórica de la persuasión con expresiones como *es necesario, debemos*.

Según este autor, uno de los destinatarios de este lenguaje persuasivo es el emisor mismo. Así, el manifiesto ejerce también una función de auto-persuasión. Es en aquella imagen especular y en la reafirmación derivada de esta auto-persuasión en los manifiestos, donde buscaremos, este reflejo que proyecta la posición auto-percibida del alumno en el ejercicio del diseño social y, por las características vistas del manifiesto, cómo se ven proyectados en ese reflejo hacia su futuro profesional.



Figura 3. Borrador del manifiesto creado a final de semestre por Marta, alumna de la asignatura de Diseño Social.  
Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, aislamos las partes del texto que expresan convicciones de modo concluyente, que son la mayoría, por la naturaleza misma del manifiesto visto. Quedan fuera las meras definiciones de las situaciones que encuentran. Estas convicciones emergen de la experiencia personal vivida por los alumnos, y les hace formular máximas “universales” al estilo kantiano. Unos principios de acuerdo a los cuales, según su opinión, todo el mundo debería actuar. Empezando por ellos mismos.

Atendiendo a la singularización y nueva significación que Adela Cortina (2013) da al concepto *compasión*, explicada en nuestro marco teórico, seguimos la lógica que establece entre empatía y esta compasión. Así, la empatía es la emoción que nos permite sentir lo que otro siente, y la compasión, que no es posible sin la 1ª, nos hace pasar a la acción. Por lo tanto, de las convicciones concluyentes y de las máximas despejadas que expresan los alumnos en los manifiestos generamos dos grupos:

1. Las palabras y expresiones traslucen la existencia de empatía como sentimiento como: revivir situaciones, la forma que ellos tienen de afrontar una situación, todos deberíamos tener un álbum de familia, porque en 50 años nosotros seremos ellos, para una persona como ellos es importante sentirse querido y arropado, uno de los mejores momentos es ver la cara de felicidad cuando se reconocen, cuando reviven ciertas situaciones, etc.

2. Las palabras y expresiones que exhortan a la acción, relativas a la conducta activa a realizar en el acompañamiento, por el empuje de la compasión: perseverancia, esfuerzo, fomentar su participación y mayor acercamiento con los familiares, ayudar, conectar, facilitar, aportar, recuperar la esencia, dar coherencia, a su lado codo con codo, etc.

Las primeras ocupan un lugar preminente en los textos al principio o al final, pero, en el recuento final, las segundas duplican a las primeras. Lo que explicaría la gran fecundidad de la empatía como valor seminal para el paso a la acción. Es de reseñar que, solo un alumno expresa en contrario que se siente *un intruso* en la vida del anciano al realizar este trabajo. Es la única manifestación diferente a todo el resto de expresiones que se alinean con la empatía.

Ambas remiten, aunque de modo distinto, a la distancia corta a la que se sitúa a sí mismo el alumno, con respecto al vulnerable a través de la empatía y al acompañamiento.

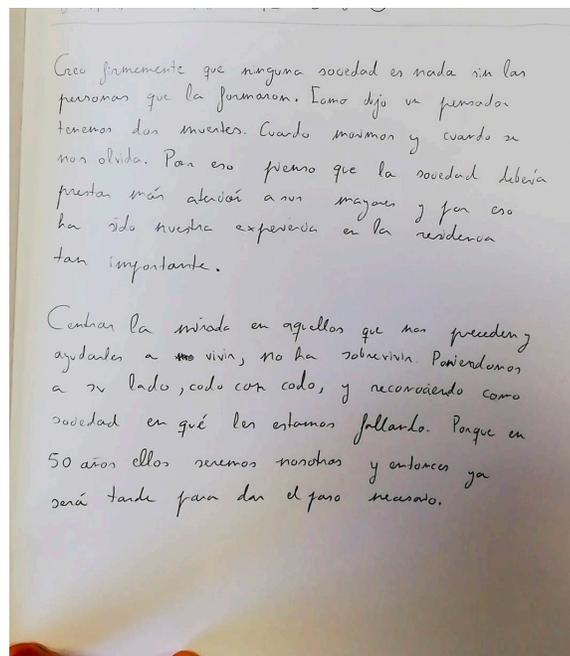


Figura 4. Progreso definitorio de la posición del alumno frente al vulnerable deducido de sus propias percepciones.  
Fuente: Elaboración propia.

**Resultados** Según Adela Cortina (2013, pág. 96) la empatía sirve para alimentar la compasión. “Conviene cultivar la empatía, esa emoción que nos permite situarnos en el lugar del otro y reconstruir con la imaginación qué es lo que siente, sea una experiencia alegre o triste, placentera o dolorosa”.

Pero la empatía, no necesariamente implica acción. Por eso, la empatía cobra su vida a través de la compasión. De ese sentimiento por el que padecemos con el que sufre y, sobre todo, nos sentimos urgidos a aliviar su dolor porque esa persona es importante para nosotros (Cortina, 2021). Y entonces entramos en acción.

Del análisis expuesto, se induce que el alumno toma conciencia del peculiar lugar de acompañamiento que ocupa, posicionándose a su lado, para compartir penas y alegrías, y esta actitud compasiva da especial sentido al hecho y la manera de trabajar juntos para lograr mejoras a través del diseño.

Finalmente, el alumno percibe que su lugar en el trabajo en diseño social, está al lado y al mismo nivel que el vulnerable, acompañándolo en su lucha cotidiana. Este rasgo podría coadyuvar a singularizar la práctica del diseño social y diferenciarla de otras profesiones con las que comparte el objetivo de procurar bienestar social.

## ◆ Conclusiones

De otro modo que, en el voluntariado, el trabajo social o el terapéutico, donde el actor actúa de forma distinta con respecto al vulnerable y cuyo desarrollo tiene características propias distintivas. El diseñador social, aquí el alumno, se percibe acompañante. No bastará la empatía, será la compasión, no en sentido de condescendencia, sino en el etimológico del latín *cumpassio*; compartir pasiones, las negativas y las positivas del otro (Cortina, 2021). En definitiva, estar a su lado y luchar con y junto a él.

En su libro *El segundo Sexo*, Simone de Beauvoir (2015) distingue entre la *inmanencia* y la *trascendencia*, esta última no en sentido místico. En su concepción la *inmanencia* tiene que ver con el ser y la *trascendencia con proyectarse*. Para ella, lo que da sentido a una vida es ese proyectarse y concretamente, en su caso, el proyecto del compromiso que, dice, es una manera de vivir tan válida como cualquier otra. Esta sería la máxima aspiración para el profesor de diseño social para con sus alumnos y, por ende, que esa decisión fuese asumida y adoptada por los propios alumnos en su desempeño profesional.

A futuro, sería interesante seguir ahondando en la dirección que nos permita otorgar un estatuto propio al desarrollo educativo y profesional del diseño social para que sea reconocido y pueda desarrollarse su enseñanza y su ejercicio como tal. Para ello, podría extenderse el análisis utilizando otros instrumentos de observación y recogida de datos en estas experiencias educativas en diseño social, además de los manifiestos, y un software apropiado para trabajar con un mayor volumen de datos, de modo híbrido cualitativo-cuantitativo. De ese modo, se agregaría rigor y se podrían observar más en detalle las particularidades de la práctica del diseño social. ●

◆ **Agradecimientos** Gracias a Joaquín Romero Maura y a Marta Gil Lacruz.

- ◆ **Referencias** Abastado, C. (1980). Introduction à l'analyse des manifestes. *Littérature*. 39, 3-11.
- Álvarez, J.M. (1976) *Constantino Kavafis. Poesías Completas*. Madrid: Hiperión.
- Albaigès, J. M. Et al. (1996) *Un siglo de citas*. Barcelona: Planeta
- Apple, M. W. (2015). El Docente/Activista: Una Introducción al Conocimiento, Poder y Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. 4 (2), 67-85. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Ascoli, U. (1988) Voluntariado organizado y sistema público de «Welfare». *Documentación social*. 71, 183-202.
- Bang, C. y Wajnerman, C. (2010). Arte y transformación social: La importancia de la creación colectiva en intervenciones comunitarias. *Revista Argentina de Psicología*. 48, 89-3.
- Bang, C. (2013). El arte participativo en el espacio público y la creación colectiva para la transformación social. Experiencias actuales que potencian la creatividad comunitaria en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Creatividad y Sociedad*. 20, 1-25.
- Barthes, R. (1989). *La cámara lúcida: nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo Sexo*. Madrid: Catedra.
- Bolívar López, J. M. y Rojas Velásquez, F. (2014). Estudios de la autopercepción y los estilos de aprendizaje como factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 44, 60-70. Recuperado el 3 de abril de 2022 de <http://revistas.um.es/red/article/view/237781>
- Blanco Pérez, A. (1997). *Introducción a la Sociología de la Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Casas Romero, C. (2019). Reflexiones acerca de la educación inclusiva en diseño social a través de la fotografía artística en *Foro de Innovación docente. Comunicaciones. 8º Encuentro BID*. (637-644) Madrid: DIMAD.
- Camps V. (2021). *Tiempo de cuidados*. Barcelona: Arpa Editores.
- Campbell, C. y MacPhail, C. (2002). Peer education, gender and the development of critical consciousness: participatory HIV prevention by South African

- youth. *Social Science and Medicine*. 55 (2), 331-345. Recuperado el 3 de abril de 2022 de [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00289-1](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00289-1)
- Coca Carasila, M. (2007). Importancia y concepto del posicionamiento una breve revisión teórica. *Perspectivas*. 20, 105-114.
- Código deontológico de trabajo social (2012, junio 9). Consejo General del Trabajo Social. *No publicación oficial*. España. Recuperado el 3 de abril de 2022 de [http://www.consejotrabajosocialcyl.org/codigo\\_deontologico\\_2012.pdf](http://www.consejotrabajosocialcyl.org/codigo_deontologico_2012.pdf)
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Madrid: Paidós.
- Cortina, A. (2021). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Madrid: Paidós.
- Davis, A., Thomas, N. y Deakin, N. (1996). *Public welfare services and social exclusion: The development of consumer-oriented initiatives in the European Union*. Irlanda: Publications Office of the European Union, EUROFOUND:
- Eyssautier de la Mora, M. (2006). *Metodología de la investigación: desarrollo de la inteligencia*. Méjico: International Thomson
- Fals Borda (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*. 38, 73-90.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Méjico: Siglo XXI.
- Gómez Olave, P. y Mielgo Martínez, E. (1989). Voluntariado y Trabajo social. *Cuadernos de trabajo social*, 2, 79-87.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Méjico: Siglo XXI.
- Jordán Padrón M, Pachón González, L, Blanco Pereira M. E., Achiong Alemañy M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa. *Revista Médica Electrónica* 33(4). Recuperado el 3 de abril de 2022 de <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/874>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*. 61 (2), 121-140 Recuperado el 3 de abril de 2022 de [.https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065](https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/2787065)
- Klein, J. (2006). La creación como proceso de transformación. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 1, 11 - 18. Recuperado 3 de abril de 2022 de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0606110011A>

- Manzini, E. (2015). *Cuando todos diseñan. Una introducción al diseño para la innovación social*. Madrid: Experimenta Theoria.
- Margolin, V. y Margolin, S. (2012). Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*. 8, 61-71.
- Mera, U. N. R. y López, J. F. B. (2018). Autopercepción de estudiantes universitarios sobre el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje. *Apertura*, 10, 2 94-109. <https://doi.org/10.32870/ap.v10n2.1401>.
- Oosterlaken, I. (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues*. 25 (4), 91-102. <http://dx.doi.org/10.1162/desi.2009.25.4.91>
- Pelta, R. (2012) First Things First Manifesto. *Monográfica.org*. 2. Recuperado el 11 de marzo de 2022 de: <http://www.monografica.org/02/Art%C3%ADculo/3398>
- Real Academia Española [RAE]. (2022). *En Diccionario de la lengua española*. Vigésimo tercera edición. Recuperado en 3 de abril de 2022, <https://www.rae.es/>
- Ries, A. y Trout, J. (1989). *Posicionamiento: el concepto que ha revolucionado la comunicación publicitaria y la mercadotecnia*. México: Mc Graw Hill.
- Sandel, M.J. (13 de septiembre de 2021). Hacia una política del bien común. *El País*. Recuperado el 3 de abril de 2022 de <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/hacia-una-politica-del-bien-comun/>
- Sarramona i López, J y Rodríguez Neira, T (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*. 38 (1), 3-14.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Wallerstein, N. y Bernstein, E. (1988). Empowerment education. Freire’s ideas adapted to health education. *Health Education Quarterly*. 15 (4), 379-394. <https://doi.org/10.1177%2F109019818801500402>
- Wang, C. y Burris, M. A. (1997) Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*. 24 (3), 369-387. <https://doi.org/10.1177%2F109019819702400309>
- Wisner, B., Blaikie, P., Cannon. T y Davis, I. (2004). *At risk: natural hazards, people's vulnerability and disasters*. Londres: Routledge.

**◆ Sobre los autores** *Cecilia Casas Romero*

Coordina la línea de intervención educativa e investigación en Diseño Social y Sostenibilidad en la Escuela Superior de Diseño de Aragón (ESDA) en Zaragoza, España. Licenciada en Derecho, estudió Fotografía Artística y es docente en fotografía desde el año 2000, desde 2014 en la ESDA. A raíz de varias experiencias educativas con colectivos vulnerables y un Máster de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales que cursó en la Universidad de Zaragoza (UNIZAR) empezó a interesarse por la Educación en Diseño Social, como práctica y como objeto de investigación. En 2019 realizó un curso en la Universidad de Arte de Londres (UAL) y desarrolló unos talleres con la organización MIND en Londres dedicada a la Salud Mental que confirmaron este interés. Ahora investiga y practica educación en Diseño Social de diseñadores con colectivos en riesgo de exclusión, utilizando la como herramienta la fotografía. Con este leit motiv, ha participado en congresos como el 8º y 9º BID, CUMULUS Roma y es finalista del primer Premio nacional Mestre a la Investigación para la Mejora de la Calidad Educativa. Desde abril de 2022 es Coordinadora del laboratorio ESDA DESIS Lab, de la red internacional DESIS network.

*José Manuel Chávez Muñoz*

Profesor Escuela Superior de diseño de Aragón, ESDA. Zaragoza, España, de Proyectos de Diseño Gráfico desde 2002. Estudió diseño gráfico becado por la FNMT (Madrid). Licenciado en Bellas Artes por Universidad de Salamanca. Master en Pedagogía Sistémica CUDEC, México. Trabajó en el Plan Estratégico ESDA 2019-22, organizado de manera participada por todo el personal. Coordinó el Proyecto de Innovación Design Thinking como lenguaje común. Coordina el proyecto de ApS Diseñando para Hilvana que apoya mediante acciones de diseño el proyecto “Hilvanando culturas, entretejiendo el futuro” para el empoderamiento femenino textil que lucha contra la transmisión intergeneracional de la pobreza. Este proyecto obtuvo el Premio Nacional de Aprendizaje Servicio 2020 en su categoría Igualdad y equidad de género, en colaboración con CEIP Ramiro Solans. Forma parte del grupo de investigación Diseño Social de ESDA y del equipo del ESDA DESIS Lab.