

Notas sobre la orientación Montessori en la formación del diseño

Bárbara P. Velarde Gutiérrez (*)

Actas de Diseño (2022, octubre),
Vol. 41, pp. 88-92. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: diciembre 2021
Versión final: octubre 2022

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo recorrer algunos de los conceptos más relevantes en la filosofía Montessori como ejes de acción y reflexión para la formación en diseño. Frente a la incorporación de lo educativo al mundo de "la virtualidad", principios pedagógicos formulados hace más de cinco décadas como autonomía, autodisciplina, trabajo colaborativo, ritmo personal, ambiente educativo, sensorialidad y escuela para la vida, vuelven a ser vigentes y necesarios. Tanto para el desarrollo personal como para el devenir del ser social, tal parece que 'aprender a aprender' es el camino.

Palabras clave: Diseño – Montessori – educación – universidad – aula

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 92]

Introducción

El título de este texto habla de su intención. Mi experiencia docente iniciada hace más de 20 años en el ambiente de la formación en diseño, acompañada de inquietudes y percepciones pedagógicas, me acercaron paso a paso al todavía fértil campo de la filosofía y método Montessori, permitiéndome descubrir y postular que entre el campo del diseño y la citada filosofía existe una relación productiva y natural.

El primer apartado prefigura el resto: (Re)Pensar el aula remite a mis búsquedas y reflexiones, a la problemática central que asumo como necesaria para la labor docente y que María Montessori, como otros pedagogos y pensadores relevantes, vislumbraron desde hace más de medio siglo: tanto para el desarrollo personal como para el devenir del ser social, 'aprender a aprender' es el camino. Muchas de estas propuestas se han plasmado en modelos y prácticas educativas innovadoras, principalmente en la enseñanza básica, pero su vitalidad es tal que aún resultan útiles para incidir en la transformación paulatina y puntual en todo nivel de enseñanza.

La situación actual de confinamiento por COVID-19 y sus todavía difusos efectos, encauzan la mayor parte del esfuerzo escolar hacia las plataformas virtuales. En este movimiento, los postulados básicos de la "Escuela Nueva" de la que formó parte Montessori, reviven y toman fuerza. "Aprender a aprender" es una poderosa herramienta para asegurar el desarrollo educativo.

La segunda parte recorre algunos Principios Montessori, donde en seis apartados describo conexiones y aventuras apuestas para acercarse a la formación en diseño y el reto que ello supone.

I. (Re)Pensar el aula

La forma en que concebimos el aula, la relación con los alumnos, objetivos y contenidos, así como las decisiones que tomamos, no son asunto casual. Para ello, en cada curso ponemos en juego —heredamos o replicamos sin

más—expectativas, proyectos y resultados. En este efecto, casi siempre entre líneas, perfilamos el deber ser de los alumnos a partir de nuestras experiencias e historias de vida. Quizá desde reflexiones sobre qué significa educar y el futuro que idealizamos. En esto, resulta difícil cuestionar y evaluar las repercusiones que nuestros paradigmas, principios, valores y formas de gestión tienen en el grupo y en cada estudiante.

¿Qué significa formar alumnos?, ¿cuál es el sentido de educar? o ¿cómo llevar la teoría a la práctica? son preguntas que nos adentran a la filosofía educativa, no para encontrar respuestas absolutas ni métodos infalibles, sino para conocer otras experiencias y describir asuntos por replantear o incluso por adoptar y adaptar, de manera consciente y flexible.

El confinamiento ha generado reflexión, reformulación y creación de nuevos escenarios que aspiran a una completa renovación social.

En esto, todavía destacan ideas de Montessori y sus colegas, quienes partieron de una nueva forma de entender al "ser humano" que derivó en una nueva forma de pensar y practicar la educación, su dinámica y soportes, incluido el espacio físico.

Hoy, frente a la obligada incorporación a la "educación virtual", temas formulados hace décadas salen a flote: autonomía, autodisciplina, trabajo colaborativo, respeto por la individualidad, ritmo personal, ambiente educativo, sensorialidad, escuela para la vida... Así, filosofía y método Montessori continúan "colándose" en espacios escolares tradicionales.

Si bien el trabajo de Montessori se refiere más a los primeros planos (etapas) de desarrollo del niño, el último y cuarto plano —el momento de madurez, de 18 a 24 años—, representa la culminación de la formación del individuo. "Si queremos encontrarnos un día de frente a un hombre, debemos buscar antes al niño". (Montessori, 1939)

Para ella, la universidad representa un espacio de experimentación y comprensión del mundo, que afianza la autonomía y trabaja en beneficio de la sociedad. "Una persona titulada es una persona que sabe navegar mejor

en el océano de la cultura” (1939), afirma. Su filosofía es transversal a todas las etapas educativas pues coloca en el centro al ser humano como ser integral y “espiritual”.

II. Principios Montessori y la formación en diseño

i. Del espacio al lugar

Un espacio factible de ser apropiado, se transforma en el “lugar” donde se quiere estar.

Para Montessori, la escuela no es del maestro, el alumno es el protagonista. El espacio es parte activa de su método: diverso, flexible al trabajo individual y colectivo, materiales compartidos, espacios propios... (1914). El espacio Montessori dista del esquema de mesas pesadas que miran al pizarrón.

La formación y práctica del diseño suponen libertad creativa de movimiento y acción, materiales y herramientas para el trabajo introspectivo y la cooperación. “El espacio no es neutro. Siempre educa” y condiciona. (Mesmin, 1973 como se citó en Viñao, 1993-94)

¿Es posible solicitar creatividad e innovación en los alumnos de diseño cuando el espacio silenciosamente reitera una tradición?

Entender cómo el espacio físico facilita u obstaculiza los objetivos pedagógicos puede analizarse desde el “currículum silencioso” o “la educación silenciosa” (Parra, 2014; Serra, 2018). Lo que el ambiente formal de una institución “dice” a sus miembros puede leerse desde Bachelard (1957) “... lo cerrado a lo abierto, lo pequeño y lo grande, lo oculto y lo manifiesto...” además de “... lo propio, lo ajeno y lo común, [...] (los) usos y relaciones...” que formula Viñao (1993-94).

Las arquitecturas y los escenarios escolares son espacios con una fuerte carga simbólica, puesto que representan y reproducen una determinada concepción de la educación, unos determinados valores socioculturales, un modelo de orden social y unas determinadas relaciones de poder. (Parra, 2014)

Segmentar el espacio por funciones específicas –‘cátedra’, trabajo manual, audiovisuales, cómputo– dificulta realizar sesiones ágiles e interactivas con múltiples recursos disponibles. Un espacio flexible apoya el estilo de cada docente y también la libertad de cátedra.

Como evidencia ‘fresca’, basta observar el lugar (o no lugar) de estudio que alumnos y docentes han improvisado –o creado–, para afrontar la educación virtual obligada por la pandemia.

ii. Establecer etapas

Montessori determina un proceso de desarrollo con cuatro planos (etapas) de 6 años. En los primeros operan “periodos sensibles” para incorporar conocimientos, habilidades, valores. El cuarto plano, de madurez, es la consecución de los anteriores; fortalece y desarrolla el sentido ético, moral y social, el último peldaño hacia la libertad.

“No es meramente a través del estudio y de la ciencia que uno puede alcanzar este nivel (de preparación moral)”, dice Montessori. “El amor al poder, el amor de posesión, el amor por una vida fácil, todo eso debe superarse. Esto es imposible de lograr a menos que el hombre haya pasado por todas las experiencias anteriores”. (1938-39) ¿Cuántos alumnos logran el desarrollo pleno, autonomía e independencia? ¿cómo apoyar?

Un alumno de recién ingreso es distinto a quienes están por egresar. Considerar planos de maduración encauza contenidos y revela aspectos “invisibles” del alumno. Si determinar similitudes entre estudiantes posibilita contemplar etapas de desarrollo en los programas, tomar en cuenta diferencias individuales orienta la dinámica cotidiana. Es ineludible, además, tener presente que cada quien proviene de configuraciones únicas y porta consigo distintos niveles de desarrollo.

En las primeras etapas del diseño, fomentar experimentación y libertad creativa en los alumnos es un asunto central, sin mermar la motivación con la que suelen llegar. Para lograrlo, el docente orienta sobre caminos por explorar y herramientas; es “guía/orientador/acompañante”, nunca juez que califica o cliente a quien se complace.

(...) conforme la cultura se eleva, el maestro o el profesor va adquiriendo un papel cada vez más importante, pero éste consiste principalmente en «estimular el interés» más que en la enseñanza (...) (Montessori, 1949).

iii. El ritmo, el tiempo

Fuerzas que aceleran, empujan, ralentizan o detienen el ritmo de trabajo generan prisa, impaciencia, presión, relajamiento, estrés...

Los adultos, dice Montessori, reducen el ritmo a “... llegar a un fin por la acción más directa, [...] una especie de ley natural, que podemos llamar «ley del mínimo esfuerzo»” (1936). Así, el tiempo que el docente extiende para algunos contenidos o reduce ante la urgencia de pasar a lo siguiente, cierra oportunidades de trabajo con el alumno, genera intervenciones invasivas o deja temas inconclusos o superficiales. Es la idea de “eficiencia”.

La palabra griega *Skholè*, origen de “escuela”, se traduce como “ocio” o “tiempo libre” (RAE, 23va Ed.). Pero... ¿Es el ocio “aprovechar” o “perder el tiempo”? (Zavalloni, 2015). Saber quiénes somos, así como aportar al mundo, requieren tiempo... y ocio. Así también la palabra “carrera” del latín *carrus* “carro”, alude a la idea de tiempo, definiéndose como “la acción de correr” o “la competición de velocidad entre las personas que corren” (RAE, 23va Ed.). ¿Acaso es la universidad un espacio para correr y competir?

El proceso de diseño implica análisis, introspección, experimentación, repetición y evaluación; acciones que demandan intentar nuevas soluciones. Tiempos para imaginar lo ideal y lo posible, para aburrirse, frustrarse, y “echar a perder”... aprender de lo que no fue. Tiempos que se antojan libres y propios.

Un tiempo acotado difícilmente responde a las necesidades del alumno. Priorizar factores de presión atenta contra la eficacia, la congruencia y la coherencia. Frente

a ello, el plazo para cumplir un programa podría reinterpretarse como recurso a favor y no como un factor de presión.

El humano tiende al perfeccionamiento asegura Montessori (1956), pero requiere de la repetición paciente. La “Pedagogía lenta” (Zavalloni, 2015) o técnicas como el Mindfulness, coadyuvan contra un ritmo de vida acelerado.

El estrés se incrementa exponencialmente por el uso de dispositivos electrónicos que moldean el cerebro para navegar en la interactividad e hipervínculos que dificultan la concentración (Carr, 2011). La tecnología satisface el deseo de manera inmediata, olvida el valor formativo de la pausa y la espera... tiempos que no vale la pena perder. ¿Cómo lograr un conocimiento significativo si no ofrecemos un tiempo para adentrarse en él, para pensar, encontrar su valor, darle sentido, conectarlo con experiencias previas y finalmente hacerlo propio?

iv. De lo individual y lo colectivo

Para Montessori (1938), todo es parte de un sistema, cósmico, universal, donde unos y otros, desde su individualidad, se apoyan y retroalimentan:

(...) piensan que al método le falta educación social, porque la idea prevaleciente es que, si uno considera al individuo, uno no considera a la sociedad y viceversa. [...] es un hecho que uno no puede desarrollar al individuo fuera de la sociedad, y que uno no puede tener una sociedad real, al menos que esté formada por individuos.

El aula relaciona personas, con la oportunidad de que quienes tienen más saberes o habilidades funjan como eje para la interacción y como apoyo adicional a la gestión docente. El “aprender enseñando” refuerza los conocimientos y fomenta el diálogo.

El método Montessori agrupa estudiantes con tres años de diferencia. En las carreras de diseño, diversas edades y experiencias enriquecen los grupos. Dar tiempo y espacio para conocer y reconocer lo individual, paradójicamente crea una mejor cohesión grupal.

Frente una realidad que atomiza e hiperindividualiza al ser humano (Lipovetski en Daros, 2018), acrecentada por la necesidad de la educación virtual, proyectos y ejercicios de diseño que busquen un fin común, donde comunicación y acuerdos entre pares sean necesarios sin duda fortalecerán al grupo.

La dependencia prevaleciente de las cosas por las que vivimos y que necesitamos, de la preparación y especialización de aquellos que las fabrican, las transforman y las ofrecen para su uso o consumo, excluye cualquier posibilidad de vivir sólo para uno mismo. (Montessori, 1949b)

Y qué es el diseño sino la posibilidad de crear para solucionar problemas con el fin de mejorar y facilitar la vida. Cuatro reflexiones adicionales: a) Tratar a los alumnos por su nombre, no como matrícula hace una diferencia en la actitud de los estudiantes que se asumen como

tales y reconocen a los otros, incluido al docente. b) Quienes llegan a la universidad supuestamente vivieron diferentes experiencias que devinieron en la decisión de qué carrera cursar. Es frecuente encontrar que no es así. c) Otros se encuentran en la universidad sin aún estar seguros del camino elegido, pero continúan con la presión –y la inercia– de seguir instrucciones y cumplir. d) Muchos provienen de una educación que no incentivó la exploración, la libertad individual y la introspección, con saberes desvinculados de la vida, sin tolerar el error... la única recompensa es una calificación.

v. El docente/guía

“Si nuestra tarea educacional es estimular las facultades intelectuales y afectivas de los niños, primero debemos estimular las nuestras”, afirma Montessori, consciente de actitudes, emociones y empatía entre guía y estudiantes. (1949b)

Montessori refiere cómo los niños observan la cara y actitud de sus padres: “si la expresión muestra placer día con día, debe ser bueno, y entonces quieren participar de ello” (1956). Nada más cierto que esto no termina en la infancia.

El docente es referente real y simbólico para el alumno, por ello, orienta lo que éste percibe en el aula. Si el estudiante considera el trabajo fácil, difícil, valioso, aburrido, interesante, etc. depende en gran parte de los juicios y la actitud que el profesor transmite.

Los roles deben quedar claros desde un inicio, más aún con tantos estilos e ideas de lo que significa ser alumno o ser maestro. Muchos suponen al profesor como “maestro-juéz”. Una vez que ha transmitido saberes, calificará de acuerdo a qué tanto se han acercado o imitan la referencia dada. Cuando el docente acepta este rol, la capacidad de discrepancia, crítica o expresión individual se anula, se construye un muro detrás del cual el “maestro” no dará ninguna explicación.

Otro rol frecuente es el de “profesor-cliente”, donde el alumno, usando su intuición y acaso su experiencia, perfila cuáles son los resultados “esperados” y busca complacerlo. Si el docente lo asume, coarta en el alumno la actitud de exploración y el sentido de encontrar su propio lenguaje y soluciones. “Espero que le guste” evidencia el malentendido.

Los alumnos no trabajan para los docentes, todo lo contrario.

El docente capta más allá de lo que el alumno observa de sí mismo, sus fortalezas y oportunidades, por tanto “...como guía, debe sentir que lo importante es que tiene una responsabilidad, no que tiene autoridad” aclara Montessori. (1946)

Los diseños son puestos a prueba para comprobar sus características y cualidades; resultan “autocorrectivos”, al igual que el material Montessori. Esto facilita que cada quien evalúe si logró o no el objetivo planteado. Por ello, es importante permitir al alumno adelantar su evaluación; confiar en ello y en que –cada quien– es capaz de impulsar su desarrollo.

En esta etapa conviene discutir estrategias didácticas, filosofías educativas y maneras de entender lo que significa “aprender a aprender”. Desarrollar conciencia y

control sobre los procesos de pensamiento y aprendizaje dan al alumno un papel responsable. “La universidad por su mismo carácter, debe enseñar a estudiar”, refiere Montessori. “El título demuestra simplemente que se ha aprendido a estudiar, que se es capaz de adquirir por sí solo la cultura, que se está bien orientado...”. (1939) Un buen guía despierta el interés, sabe que cada quien lo encontrará en actividades y temas distintos. Un alumno desinteresado e inactivo seguramente es simplemente alguien que no encuentra algo atractivo o provechoso. El guía orienta sobre posibles perspectivas. Asunto difícil frente a quienes se les ha dicho qué deben hacer y cómo hacerlo. La libertad como autoconocimiento y autodefinición es un proceso que se construye. “Cuando se pretende que el alumno responda por obediencia, no será otra cosa que opresión”, comenta Montessori. (1946)

vi. Educación de los sentidos

Al igual que en el diseño, el aprendizaje a través del desarrollo sensorial es clave en el método Montessori. Mediante los sentidos conocemos y nos apropiamos del mundo. El diseño, como expresión de inteligencia, percibe, crea y transforma lo necesario para vivir mejor. Gracias a la imaginación creativa, el hombre “pudo obtener de la inexistencia algo que pudiera existir y fuera una ventaja práctica para él”. (Montessori, 1956)

El diseño desde la sensorialidad se humaniza y se orienta no sólo a la obtención de beneficios, producciones viables o impactos mercadotécnicos, sino procura el bienestar humano, orgánico y emocional. (Bedolla, 2020)

Los futuros diseñadores requieren sensibilizarse y concientizarse para analizar factores funcionales, ergonómicos, técnicos... pero también factores simbólicos, emocionales y subjetivos pues, como cita Montessori, “Nada existe en la inteligencia que no haya sido percibido por los sentidos” (1936). El diseño no solo se usa, también se vive.

La perfección se logra mediante “la actividad, el trabajo, la manipulación, el movimiento y la experiencia” (Montessori, 1956), prácticas que en diseño suponen conocer materiales, experimentar técnicas, recorrer lugares y trabajar...

Hoy, en el mundo virtual, la imagen reemplaza otros lenguajes. Sin embargo, diseñar en toda su amplitud considera lo multisensorial, a riesgo de no conseguir un proyecto integral. Empezar ejercicios en forma bidimensional, en papel o a través de medios digitales, suprime esas otras dimensiones que, por “invisibles”, no dejan de ser importantes.

Es interesante que para Montessori la imaginación no es –y enfáticamente no debería ser– un concepto vinculado a la fantasía, es decir, a la creación de mundos no existentes, lo que se debería desarrollar en el hombre, desde niño, es el sentido de realidad. Imaginar es para Montessori la habilidad de prefigurar, proyectar, visualizar el resultado... capacidades que, sin duda, son básicas en la formación y desarrollo de diseñadores, y que forman parte de la sensibilidad inherente al proceso de creación.

Conclusión

Los docentes tenemos el privilegio de incidir en cómo el alumno se concibe a sí mismo. Los límites entre la formación del alumno/profesionista/ciudadano/ser humano son en realidad límites imaginarios, como lo es la experiencia en el aula, un espacio más en la experiencia de ser. Son indispensables reflexión continua, diálogo abierto, trabajo colectivo y renovación de espacios; todo orientado a cómo queremos/necesitamos/deseamos el presente y el futuro.

Hagamos una pausa para reflexionar y reorientar el rumbo cuando sea necesario, siendo críticos con los resultados y propositivos con los proyectos.

Referencias

- Bachelard, G. (1957). *La poética del espacio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica. https://monoskop.org/images/1/16/Bachelard_Gaston_La_poetica_del_espacio.pdf
- Bedolla, D. (2020). *Diseño y Sentidos: Una perspectiva humana para pensar y proyectar el diseño*, *Artificio*, 4-16. <https://revistas.uaa.mx/>
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Colombia: Taurus. https://www.ses.unam.mx/docencia/2018I/Carr2011_Superficiales.pdf
- Daros, W. (2018). *La educación entre la posmodernidad globalizada y la sociedad seductora según G. Lipovetsky*. *Revista Cultura Económica*, 95, 59-74. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/CECON/article/view/1519/1440>
- Real Academia Española. (23.ª ed.) *Escuela*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/escuela?m=form>
- Real Academia Española. (23.ª ed.) *Carrera*. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/carrera?m=form>
- Montessori, M. (1914). *El manual personal de la Mtra. Montessori. Complejo Educativo de Desarrollo Integral*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1936). *El niño, el secreto de la infancia*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1938). *Moral y educación social*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1938-39). *Los cuatro planos de la educación*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1939). *De la infancia a la adolescencia*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1946). *Educar para un nuevo mundo*. Montessori Pierson Publishing Company. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1949). *Formación del hombre*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1949b). *Ponencia de San Remo*. <https://www.montessoricamleon.com/biblioteca-virtual/biblioteca-montessori/>
- Montessori, M. (1956). *Tendencias humanas y Educación Montessori*. *Asociación Montessori Internacional*. <https://es.scribd.com/document/471289714/Mario-MONTESSORI-Tendencias-humanas-y-educacion-Montessori-pdf>
- Parra Montserrat, D. (2014). *La educación silenciosa. Espacios escolares, discursos de poder e imaginarios colectivos*. VIII Coloquio Internacional de Geocrítica. El control del espacio y los espacios de control. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/David%20Parra%20Montserrat.pdf>

Serra, M. S. (2018). *Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?* *Revista Crítica Año III N.º IV*, 36-43. <https://criticapsicologia.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/12/ArquitecturaEscolar-DraMariaSilviaSerra.pdf>

Viñao, A. (1993-94). *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación*, 12,17-74. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367>

Zavalloni, G. (2015). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. España: Graó. http://cprjaraiz.juntaextremadura.net/doc/4_Balsamos/LPDC_GF.pdf

Abstract: This work aims to explore some of the most relevant concepts in the Montessori philosophy as axes of action and reflection for training in design. Faced with the integration of education into the world of "virtuality", pedagogical principles formulated more than five decades ago such as autonomy, self-discipline, collaborative work, personal rhythm, educational environment, sensoriality and school for life, are once again valid and necessary. Both for personal development and for the becoming of the social being, it seems that 'learning to learn' is the way.

Key words: Design – Montessori – Education – University – Classroom

Resumo: Este trabalho tem como objetivo explorar alguns dos conceitos mais relevantes da filosofia Montessori como eixos de ação e reflexão para a formação em design. Diante da incorporação da educação ao mundo da "virtualidade", princípios pedagógicos formulados há mais de cinco décadas, como autonomia, autodisciplina, trabalho colaborativo, ritmo pessoal, ambiente educacional, sensorialidade e escola para a vida, voltam a ser válidos e necessários. Tanto para o desenvolvimento pessoal quanto para o devir do ser social, parece que 'aprender a aprender' é o caminho.

Palavras chave: Design – Montessori – Educação – Universidade – Sala de aula

(*) **Bárbara P. Velarde Gutiérrez:** Arquitecta (2000) y Maestra en Historiografía de México (2005) por la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco obteniendo Medalla al Mérito y Diploma a la Investigación. Especialista en Gestión y Políticas Culturales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (2012). Desde el 2000, se desarrolla como profesor-investigador del Departamento de Evaluación del Diseño en el Tiempo, División de Ciencias y Artes para el Diseño (UAM-Azcapotzalco) y desde el 2020 como asesora del posgrado en Gestión y Políticas Culturales (UAM-Iztapalapa). En la misma universidad, ha sido responsable del Centro de Enlace Estudiantil, de la Sección de Atención y Seguimiento a Egresados y Coordinadora de Extensión Universitaria.

Acción para la capacitación de la profesión en diseño: presentación de caso

Bernardo Antonio Candela Sanjuán y
María Rosario Hernández Borges (*)

Actas de Diseño (2022, octubre),
Vol. 41, pp. 92-96. ISSN 1850-2032.
Fecha de recepción: julio 2021
Fecha de aceptación: diciembre 2021
Versión final: octubre 2022

Resumen: La formación desde la academia necesita de espacios de intercambio de experiencias universidad-empresa que fomenten una retroalimentación válida para el carácter formativo de los futuros profesionales en diseño. Los jueves del Diseño Profesional es un proyecto de innovación educativa institucional cuyo objetivo es establecer un espacio para la reflexión y el debate sobre la práctica laboral en diseño. Estas jornadas virtuales se desarrollaron a lo largo de cuatro semanas abordando aspectos clave en la profesión del diseño como la ética, el asociacionismo, el emprendimiento y las prácticas profesionales.

Palabras clave: diseño - profesión - ética - emprendimiento - asociacionismo.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 96]

Introducción

Como disciplina proyectual, el modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado en los estudios formativos de diseño se basa en la metodología taller donde el alumnado desarrolla proyectos que les permiten situarse en

situaciones profesionales simuladas. El objetivo principal de esta aproximación metodológica es la obtención de las competencias necesarias para poder ingresar en el mercado laboral y desarrollar la labor profesional. En el contexto social, económico y medioambiental actual los