

---

# EL DISEÑADOR SE HACE DISEÑANDO

ESTRATEGIA SEMIÓTICA PARA LA  
DIDÁCTICA DEL DISEÑO

---



**Autor:**

**Mtro. Jorge Torres Ríos**  
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Profesor Tiempo Completo  
jorgetorresrios@yahoo.com

## RESUMEN

La enseñanza del diseño vive una controversia al dividirse entre dos polos: el de la práctica y el hacer contra la teoría y la reflexión. Ambos protagonistas del debate, poseen un rasgo común: ninguno ha mejorado la educación de los diseñadores.

Desde la semiótica, se expone el impacto negativo que esta fisura ha generado en estudiantes y profesionistas. Se desvelan las causas y soluciones que emergen cuando se comprende la enseñanza del diseño como "Discurso", es decir, como una entidad congruente.

Sostendré que, la enseñanza como "Discurso" debe comportar distintos niveles de coherencia: Coherencia lineal, coherencia global y coherencia pragmática. Posteriormente se aborda la manera en que un estudiante transita los mundos posibles que le abre cada asignatura, la manera en que los vive, los racionaliza y si logra establecer vínculos lógicos entre ellos o no.

Al final se propone un modelo de enseñanza que debilite los procesos lineales para adoptar modelos no tradicionales donde el alumno acceda a sesiones de conocimientos teóricos y prácticos de forma simultánea, como la mejor manera en que puede construir sus propias hipótesis sobre los elementos pertinentes del diseño, posibilitando así la construcción de un universo semántico adecuado a sus intereses o expectativas profesionales.

## PALABRAS CLAVE

*Educación alternativa, enseñanza del diseño, teoría y práctica, el taller de diseño, coherencia en planes de estudio.*

## INTRODUCCIÓN

A pesar de que el diseño tiene varias décadas de haberse constituido como una profesión, es innegable y lamentable que uno de sus principales conflictos siga siendo la no conciliación entre sus componentes teóricos y prácticos.

El problema implícito encontró origen en la génesis de la profesión, que por ser incipiente formaba diseñadores con mucha carga práctica, se educaba más la mano y el dominio de las técnicas que el razonamiento o la reflexión. El privilegio de la técnica y la estética subordinada al gusto del docente y el alumno. Aquí la primera fisura, la práctica desplazando a la teoría.

Los propios involucrados en la enseñanza del diseño, no tardaron mucho en encontrar los defectos y con ello la necesidad de nutrir al diseño de componentes teóricos que dotaran de objetividad la praxis, fue así como se fueron importando saberes de las ciencias de la comunicación, la filosofía, y las ciencias cognitivas entre otras. Más en la preocupación de fundamentar el ejercicio que de controlar las decisiones de diseño, cayeron en el extremo opuesto, formando diseñadores con una gran prédica, con brillantes estrategias puestas en el papel pero incapaces de traducirlas en acciones efectivas de diseño. Este fue el segundo momento de quiebre, la teoría desplazando a la práctica.

Las consecuencias han sido muchas y han sido fuertes, basta considerar que el mundo del diseño carece de verdades propias, es decir, las verdades del diseño dependen del diseñador al que uno se enfrente, y no de la realidad del mundo del diseño.

Desde el particular punto de vista, el causante del problema y su solución están en el mismo lugar. En las escuelas de diseño.

Quienes tienen la oportunidad de ejercer el diseño y combinarlo con la docencia son testigos de las consecuencias traídas por la fisura entre componentes teóricos y prácticos, y a pesar de ello, pocas veces se desentrañan las fuentes del problema, por ello, aquí se intenta desvelar algunas de las posibles causas aportando soluciones bajo la experiencia obtenida como diseñador, docente, coordinador académico y par evaluador de planes y programas de estudio.

Se anticipa que las aportaciones que aquí se entregan tendrán un perfil esencialmente semiótico, porque es un área a la que le importa la manera en que se comprende y se usa el mundo, el mundo del diseño para el caso particular.

## LA PREMISA

### DE BASE

Las escuelas de diseño, en su ejercicio académico son las que más sufren, discuten y se preocupan por la fisura entre los componentes teóricos y prácticos del diseño, sin embargo, son ellas las que lo provocan y lo promueven al momento de ejercer los propios planes de estudio. Esto es, planean bien pero ejecutan mal. Significa que en el papel todo parece congruente, ordenado, con jerarquías bien aplicadas, pero al momento de darle vida, el plan de estudios no resulta un todo congruentemente unificado sino un puñado de esfuerzos sueltos, divididos, fragmentados, desintegrados. De ahí que la premisa de base sea la siguiente: *la enseñanza del diseño debe funcionar a la manera de "Discurso"*, dicho en otras palabras, debe entenderse como una entidad congruente.

La congruencia sucederá en la medida en que se tenga claro, cuáles son las partes constitutivas del plan de estudios, para conectarlas a través de relaciones internas lógicas y garantizar que los diferentes actos que lo conforman son coherentes.

Siguiendo esta perspectiva, el plan de estudios debe comportar distintos niveles de coherencia complementarios, pero para que funcionen, deben suceder simultáneos. Estableciendo una analogía con los conceptos de Van Dijk<sup>1</sup> estos niveles de coherencia pueden agruparse en tres grandes niveles:

**La coherencia lineal.** Esta coherencia se establece a partir de relaciones semánticas y sintácticas entre las partes individuales del programa de estudios, observable

en el mapa curricular donde se manifiesta la coherencia al tiempo que permite una interpretación global.

En apariencia las asignaturas de contenidos prácticos o talleres de diseño encuentran coherencia de manera simple a través de vínculos que semióticamente funcionan como conectores semánticos, puesto que, se establecen por entidades referenciales comunes, así por ejemplo, la asignatura de tipografía puede conectarse semánticamente con diseño editorial o imagen corporativa, esto significa que funcionan por relación referencial. Sin embargo, las asignaturas categorizadas como teóricas, representan un conflicto al momento de quererlas conectar semánticamente, porque en apariencia es complicado inferir la conexión semántica según el particular conocimiento del mundo del diseño, así para algunos, la asignatura de retórica por ejemplo, tiene mucha relación con el diseño de identidad gráfica, y para otros no. Esto lleva a las escuelas a establecer la coherencia lineal de asignaturas teóricas a través de conectores no semánticos sino *sintácticos* como claves o pre-requisitos haciéndolas funcionar por relación condicional.

<sup>1</sup> Sobre niveles de coherencia en un discurso como acto social ver: Van Dijk. Texto y contexto. Madrid. Cátedra. 1986

Por tanto, el primer requisito para una buena enseñanza es que el plan de estudios, en tanto discurso, esté bien conectado internamente en sus conexiones sintácticas y semánticas para que, al final, la carrera completa, funcione como una secuencia de actos congruentes que le dan coherencia al discurso total de la licenciatura. Cualquiera que sea la conexión debe presuponer una relación causa/efecto entre ellos.

El reto que presenta la coherencia lineal no está en los conectores semánticos puesto que resulta evidente que la asignatura de tipografía causará diseño de identidad gráfica y ésta a su vez imagen corporativa, es decir, su causalidad es necesaria. El reto está en las asignaturas teóricas que son conectadas sintácticamente porque presuponen una causalidad probable cuya coherencia interna puede, o no, llegar a ser, es decir, se puede volver causalidad improbable. Por tanto, el reto es que dejen de ser causalidad probable, para ser causalidad necesaria como las asignaturas conectadas semánticamente.

**Coherencia global.** Se deriva de la orientación temática que debe comportar el plan de estudios entendido como discurso y lo caracteriza como un todo jerarquizado y pluridimensional. Todas las licenciaturas que se ofertan pueden ser en diseño gráfico, pero la orientación temática que cada una asume en el perfil de egreso es la que da un carácter diferenciador.

Es una realidad que cada escuela de diseño gráfico describe en el perfil de egreso o en el objetivo de la licenciatura una orientación temática específica que

apunta hacia la persuasión, hacia la significación, la traducción, la gestión, etc. Pero al observar el programa de estudios o el mapa curricular se puede anticipar que la supuesta orientación temática, implícita en el perfil de egreso, no sucederá porque no permea en el grueso del plan de estudios, aplica únicamente en asignaturas sueltas que llegan a representar el 10 % de la licenciatura en el mejor de los casos.

También están los casos donde la orientación temática está declarada desde el nombre de la licenciatura, que se supone, influye globalmente al plan de estudios, sin embargo, en la propia experiencia como par evaluador de planes y programas de estudio es posible conocer a nivel nacional, licenciaturas que se describen al margen del diseño gráfico para autodefinirse como: diseño para la comunicación gráfica; diseño y producción publicitaria; diseño de la información; ingeniería en diseño gráfico; diseño y arte digital, entre otros, sin embargo, el cambio sucede sólo a nivel nominal pero no como orientación temática. En pocas palabras, estas licenciaturas, por nombre son ajenas al diseño gráfico, pero en el interior, la orientación temática la sigue ejerciendo el diseño gráfico.

Para lograr la coherencia global es necesario que el plan de estudios funcione como un discurso, esto es, como una entidad congruente y para ello es fundamental



Para lograr la coherencia global es necesario que el plan de estudios funcione como un discurso...

que éste se mantenga conectado por la similitud de unos referentes que le dan orientación común, o continuidad de focus, una orientación temática a lo largo de la licenciatura para que los elementos participantes, se mantengan conectados o interpretados como pertenecientes a la misma temática del plan.

Es necesario que la orientación temática sea focus en el contenido y discusión de cada asignatura. Esto permitirá que el alumno vaya haciendo una síntesis semántica de los elementos y contenidos constituyentes hasta llegar al tema general de la carrera cualquiera que éste sea.

Esta es la manera como el alumno puede relacionar los hechos de una asignatura nueva, con los hechos de otra previa, y por tanto, conocida. Conectar globalmente todas las asignaturas y contenidos a través de una orientación temática evitará que el alumno transite la licenciatura como un grupo o cúmulo de materias sueltas, conectadas sintácticamente pero no semánticamente. Ayudará al estudiante a vivir la licenciatura como una suma de partes que componen un todo porque le permite conectar los contenidos de una asignatura a otra y de un semestre a otro.

El contenido de cada asignatura debe funcionar como verdadero tema, en la expresión semiótica del término, es decir como un referente original o como un referente fuente y la orientación temática de la licenciatura descrita en el nombre de la carrera o en el perfil de egreso debe funcionar como rema,

es decir, lo que se dice o predica del tema, según la visión particular que cada escuela de diseño haya decidido adoptar. De esta manera en la asignatura de tipografía, por ejemplo, se enseñarán los temas o referentes fuente de la tipografía, al tiempo que se focaliza en el carácter persuasivo o psicológico o semiótico o de información o de cualquiera que sea el rema u orientación que haya decidido adoptar cada escuela. De esta manera el rema u orientación temática no sólo estará dando sentido a la licenciatura, estará desarrollando una manera de comentar, una base de discusión para cada tema o asignatura del plan de estudios, logrando que el perfil de egreso deje de ser prédica para convertirse en práctica.

La orientación temática asumida por cada escuela tiene la función de impregnar de coherencia el discurso de la formación profesional y por tanto, de hacer comprensibles cada asignatura y su relación con otras.

Coherencia pragmática. Se refiere al uso pragmático del plan de estudios en tanto discurso y lo define como un acto social intencionado.

La organización y coherencia del plan de estudios dependen de la función pragmática de cada uno de sus actos que funcionan como componentes auxiliares de una unidad superior o acto global. A pesar de que entre las asignaturas y sus contenidos se establezca una jerarquía en la que unos son más relevantes que otros, la secuencia de asignaturas y de semestres será coherente en la medida en que el estudiante lo entienda

como un solo acto global. Entonces, una secuencia de asignaturas tiene coherencia pragmática y llega a ser una acción global, si el estudiante infiere que todas ellas responden a la intención del acto más relevante. A manera de ejemplo una secuencia de acciones o asignaturas como: tipografía, composición, color y semiótica podría llegar a ser una acción global si el alumno infiere que todas ellas responden a la intención del acto más relevante que es imagen corporativa.

Por tanto, se vuelve pertinente que cada escuela se cuestione ¿cómo se hace pragmático el plan de estudios? ¿Cómo se transita de una asignatura a otra? ¿Cómo se transita de una asignatura teórica a un taller y de un taller a otro? ¿Cómo se accede a sus contenidos? ¿Cómo los vincula con su praxis? ¿Cómo se transita de un semestre a otro? ¿De qué modo y en qué orden el alumno vive esas diferentes opciones?

## CÓMO ENFRENTAR

### LA COHERENCIA PRAGMÁTICA

De la coherencia pragmática del plan de estudios depende el mundo que el alumno se construya de su licenciatura. La noción a la que él llegue debe aportarle las primeras hipótesis sobre los elementos pertinentes que se le estarán ofreciendo a través de cada acto que se ejerza dentro del plan de estudios, con la finalidad de que logre construirse una idea de la profesión adecuada a sus intereses o expectativas profesionales.

En mi experiencia como par evaluador de programas de diseño, a nivel nacional e internacional he podido observar que la organización y coherencia del plan de estudios de la mayoría de las escuelas de diseño, resuelve de manera aceptable la coherencia lineal, en menor intensidad la coherencia global, pero la coherencia pragmática se transita sin control, se la vive casi por accidente, de tal forma que los estudiantes transitan de una asignatura a otra y de un semestre a otro en diferentes modalidades que serán explicadas analógicamente en la forma en que Jordi Pericot<sup>2</sup> explica la manera en que se transitan los mundos posibles:

#### **a. Transitando de un mundo a otro en forma lineal.**

Mientras los planes de estudio sigan enfatizando en la organización curricular una diagramación que distinga asignaturas teóricas y talleres prácticos, el alumno ira pasando linealmente de una asignatura a otra, observando que el mundo que le abren las asignaturas teóricas son muy diferentes a los mundos que le abren los talleres prácticos sin lograr conectar o vincular ambos mundos.

Para el alumno, cada asignatura es un mundo distinto que hay que habitar según sus reglas y cuando se cambia de mundo o de asignatura se cambia de reglas, olvidando las previas y ejerciendo las actuales sin vincularlas o relacionarlas. Esto lleva al estudiante a conocer las reglas de las materias teóricas para aplicarlas sólo en esas asignaturas y a ejercer un proceso de diseño distinto en los talleres prácticos sin vincular unas con otros. En este sistema se premia o califica un conocimiento efímero (del momento) que el alumno olvida al momento de llegar a otra asignatura. Cada mundo o asignatura le promete un futuro interesante, pero casi nunca infiere que es la suma de esos mundos la que promete un futuro interesante.

Dado que muchas de las situaciones que presentan los mundos de cada asignatura son dinámicas y las propiedades y normas de trabajo aparecen y desaparecen continuamente de una materia a otra o de un semestre a otro o de un profesor a otro, el mundo del diseño como tal nunca es el mismo, siempre está en el transcurso de su desarrollo, sujeto a transformaciones, a

<sup>2</sup> Sobre las maneras básicas de vivir mundos posibles ver: Jordi Pericot. *Mostrar para decir. La imagen en contexto.* Valencia. Aldea Global. 2002.

cambios, y en este sentido, el alumno vive las asignaturas y los saberes como realidades sólo de tiempo y espacio presentes, casi nunca futuras, estables, y continuas.

Encadenando una asignatura tras otra, el estudiante va experimentando realidades diferentes en las que los elementos y los comportamientos permisibles en uno de ellos a menudo, se contradice con otros. Lo que se juzga importante en unas asignaturas y por determinados docentes no tienen valor en otras materias porque al momento de trabajar son banales, sin sustancia o superficiales.

Una nueva asignatura significa un nuevo mundo totalmente diferente a los ya transitados...

Una nueva asignatura significa un nuevo mundo totalmente diferente a los ya transitados, lo que exige al alumno esfuerzos de comprensión y adaptación, pero casi nunca, estos nuevos mundos, le piden que recupere lo aprendido para adaptarse a la lógica de los nuevos. Este fenómeno lineal y sus consecuencias suceden de forma natural porque los docentes suelen tener perfiles y dominios específicos, esto es, el docente de retórica, no domina el diseño publicitario, y al que lo domina no le resultan relevantes los temas de retórica, ni le exige al alumno diseñar bajo esa lógica puesto que no los domina y por tanto, no puede controlarlos ni evaluarlos. De otra manera el tránsito de una asignatura a otra, de un semestre a otro o de un docente a otro no presentaría conflictos ni para el alumno ni para el

objetivo de la licenciatura y su perfil de egreso, además de que el alumno estaría plenamente consciente de que los mundos posibles de las diferentes asignaturas a pesar de que respondan a lógicas propias, guardan similitudes que los hacen comparables, contrario a esto, el estudiante circula de aula en aula y de mundo en mundo donde las asignaturas cursadas guardan coherencia interna pero nunca se interfieren, justo como el transitar del <Principito> en el cuento de Antoine de Saint-Exupéry uno tras otro, los conocimientos presentes llegan a ser reales mientras que los otros se van situando en la memoria del pasado de forma pasiva.

En este sistema se juzga coherente un comportamiento, si éste está conforme con las reglas que lo rigen, sólo en ese mundo o asignatura pero no necesariamente del mundo del diseño.

#### **b. Transitar por un mundo en el que existen diversos submundos.**

Este modelo en el mejor de los casos, es el más habitual y sencillo de habitar para un estudiante porque no se mueve de un mundo a otro totalmente distinto, como en el sistema anterior. En este modelo transita entre mundos y submundos, por lo que, no hay necesidad de roturas. Para el alumno esto significa que no necesita hacer grandes esfuerzos de comprensión y adaptación, porque el paso entre mundos y submundos le pide que recupere lo aprendido para adaptarse a la lógica nueva, pues a pesar de que mundo y submundo

se guían por una lógica diferente, hay características comunes entre ellos. Un caso típico de este sistema es el tránsito que un estudiante hace de tipografía a diseño de marca para llegar a imagen corporativa. También sucede entre teoría de la comunicación, semiótica y análisis del discurso por ejemplo. Como se puede observar, el tránsito entre mundos y submundos sucede sólo entre asignaturas teóricas o entre talleres únicamente, pero no en el tránsito entre teóricas y prácticas porque esto sería transitar entre mundos totalmente distintos como en el modelo <Principito>.

Este segundo modelo hace referencia a las muñecas Rusas <Matrioshkas>, porque el estudiante se va encontrando con mundos que tienen en su interior otros mundos a los que se puede acceder de la misma manera que accede en el modelo del <Principito>, pero con la particularidad de que su acceso no es nunca traumático o desorientado, pues cada mundo es un subconjunto del mundo inmediatamente superior. Al estar vinculados o relacionados, el alumno siente que están bajo control y no hay desequilibrio. La diferencia entre este modelo y el del <Principito> es que en el caso de las muñecas rusas no se abandona nunca el mundo precedente.

Este modelo también debería permitirle al alumno pasar del ejercicio de clase, al servicio social, a prácticas profesionales y de ahí al ejercicio profesional. Cada uno de estos mundos tienen sus lógicas particulares que el alumno debería vivir de forma progresiva sin roturas ni situaciones traumáticas. Lamentablemente esto

no sucede así porque entre el mundo académico y el profesional se da una rotura que el nuevo profesionalista vive de forma traumática cuando descubre que los tiempos disponibles para resolver y entregar un proyecto no son los mismos; en la inseguridad de estar resolviendo bien o en no contar más con el aval del docente que le afirma que ha actuado o resuelto correctamente.

En mi experiencia como director de escuela pude poner en práctica un tercer modelo que salva los defectos del modelo lineal al tiempo que recupera las ventajas del modelo de mundos y submundos.

### **c. Transitar o vivir los diferentes mundos simultáneamente.**

Lo que propone este modelo es evitar el tránsito lineal, de un mundo a otro distinto. En lugar de transitar se trata de cohabitar. Propone una estructura de mosaico donde los diferentes contenidos, teóricos y prácticos no sólo se visitan, sino que están conviviendo, siempre presentes, en un mismo lugar, por tanto no se desplazan entre ellos a pesar de sus diferencias.

Este es el modelo <Alicia> puesto que su estructura es similar a la del cuento de Lewis Carroll, en el que Alicia, en el País de las Maravillas, vive simultáneamente mundos diferentes, incluso opuestos. Alicia se ve sorprendida porque tan pronto como reconoce un mundo, lo vive como real al tiempo que se le interponen otros mundos diferentes por lo que debe asimilar y ajustarse rápido a las reglas para poder intervenir e interactuar. Contrario

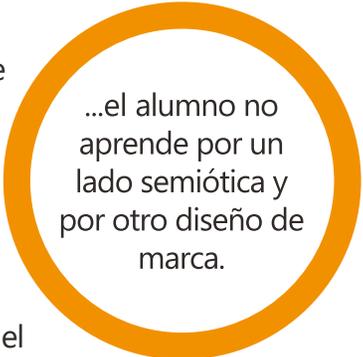
al mundo del <Principito>, en el de <Alicia> un mundo posible entra en contacto con otros mundos, siempre en tiempo presente conformando una estructura de mosaico, en donde, la interacción simultánea de los diferentes mundos permite la vivencia y asimilación de todos ellos, obligándola a vincularlos y no a vivirlos linealmente.

En el modelo lineal se le pide al alumno, por ejemplo, que transite del mundo de la semiótica al del diseño de marca, este transitar supone cambiar de salón, de horario, de profesor, de normativas de trabajo y hasta de semestre, lo que provoca que el alumno aprenda y olvide, o que no logre vincular un contenido con otro como ya se explicó anteriormente, porque el modelo lineal genera muchas situaciones dinámicas donde el alumno incluso siente que su carrera nunca es la misma, y no la puede controlar. Esto se debe a que según las asignaturas teóricas hay que resolver de una manera, pero según los talleres prácticos se resuelve de otra, de esa manera nunca se apropian de su profesión porque las propiedades de la disciplina, aparecen y desaparecen continuamente, así el mundo del diseño para ellos no es nunca el mismo, y más tarde, para los clientes y los profesionistas tampoco, generando la percepción de que el diseño siempre parece levitar en un mundo de desarrollo que nunca es estable o al menos controlable.

El modelo <Alicia> propone que en lugar de programar dos asignaturas una teórica y otra práctica (semiótica y diseño de marca) se programe, una sola asignatura donde suceda la interacción simultánea de

estos diferentes mundos que a manera de ejemplo podría llamarse taller de marca y significación. A diferencia del modelo lineal el alumno no aprende por un lado semiótica y por otro diseño de marca. En este modelo el alumno aprende semiótica aplicada en el diseño de marca o bien aprende a diseñar una marca bajo consideraciones semióticas simultáneamente. En medio de este mosaico que entrega dos mundos en forma simultánea emergen los temas referenciales del diseño de marca y los temas que predicen una manera específica (semiótica en el ejemplo dado) de entender, de juzgar, operar y evaluar el diseño de marca. En medio del mosaico habrá un mundo predominante que mostrará su lógica relevante, permitiendo que el alumno infiera normas y procesos que le permitan observar los grados de coherencia o conflictividad de las piezas que ahí se diseñen. Emergerá orden y estructura en las habilidades del diseñador.

En el modelo <Alicia> la información no sólo es analizada y discutida, sino situada en la práctica y el alumno puede



...el alumno no aprende por un lado semiótica y por otro diseño de marca.

<sup>3</sup> J. Dewey. Educación y democracia, en el niño y el programa escolar., Bs.as Losada. 1963. P. 121.

tocar las consecuencias de la teoría, puede validar o refutar, puede experimentar qué tan sencillo o complejo es lograr lo que la teoría predica. Puede encontrar las excepciones y las variaciones.

Se trata de una vinculación vital entre el hecho y el pensamiento a la manera de Dewey donde "la experiencia es vista en su medio para suscitar al mismo tiempo una experiencia de los objetos, una experiencia del medio donde actúan y de la relación de todos los objetos entre sí. Es una experiencia compleja que unifica pensamiento y acción, donde experimentar permite construir el propio conocimiento"3 así la validez del conocimiento y del desempeño profesional no se refrenda con la verdad abstracta, sino con la práctica profesional.

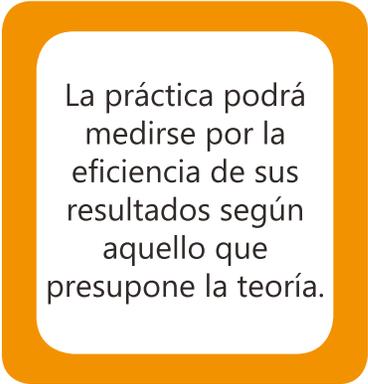
Sólo en la medida en que se considere al taller de diseño como el resultado de una interacción cooperativa entre teoría y práctica (Alicia) No lineal (Principito) y creativa entre el docente que lo describe y el alumno que lo interpreta, los contenidos tomarán, una dimensión nueva y amplia que se extiende hacia una construcción teórica más allá de una simple lectura de códigos o meras instrucciones. En un taller donde sucede teoría y práctica en forma simultánea, conocer el significado de una aseveración semiótica por ejemplo, equivale a saber cómo ha de ser en el mundo del diseño de marca para que sea verdadera y efectiva y cómo para que no lo sea.

Cuando sólo se analizan y discuten casos, sin la práctica, como sucede en la mayoría de las asignaturas calificadas como teóricas, se generan en el alumno inferencias por deducción, por tanto, las verdades a las que llega sólo pueden ser invalidadas por otro caso de ficción de análisis porque sólo pueden llegar a *verdades circunstanciales*, pero este nuevo caso de ficción no invalida necesariamente ni transforma en mentira la verdad del primero, simplemente será un mundo posible diferente.

El modelo <Alicia> propone un taller donde la teoría se aplica mientras el alumno tiene la oportunidad de juzgar su praxis desde los mismos principios teóricos y en comparación con los de sus compañeros de clase, por tanto, crece en suma de casos y se generan en el estudiante, verdades generales del diseño obtenidas por inducción, es decir por la suma de casos prácticos, así

la solidez de la verdad se convierte, no en algo temporal, sino en normas fijas que son respaldadas por la suma de evidencias, por tanto, en talleres con contenidos o mundos simultáneos, el alumno no sólo accede a verdades circunstanciales sino a verdades evidentes. La práctica podrá medirse por la eficiencia de sus resultados según aquello que presupone la teoría.

Es importante señalar que cualquiera que sea el tipo de verdad a la que se llegue en el espacio de



La práctica podrá medirse por la eficiencia de sus resultados según aquello que presupone la teoría.

enseñanza será una verdad aceptada siempre y cuando los individuos que lo integran, sus propiedades y comportamientos, explícitos o implícitos, tengan una existencia incuestionable y análoga con lo que está *vigente* en el mundo de la práctica profesional real, de ahí, que es requisito indispensable que los docentes tengan práctica profesional, esta es la forma de garantizar que las verdades que se juzgarán no sean laxas. Un profesor de diseño, que no diseña, evitará la praxis, le dirá a sus alumnos que piensen más, que discutan más y que diseñen menos para no perder el control. Es así como se obtienen diseñadores que planean, que juzgan, pero no diseñan.

Es importante que el docente conozca el ambiente del ejercicio profesional para que el mundo posible que abre la teoría no sea una estructura autónoma que funciona a pesar del diseño y se sitúe vinculado al mundo de la experiencia real y efectiva. El que no diseña no ha encontrado la manera en que funcionan las verdades del diseño, como tampoco habrá encontrado sus propias verdades como diseñador. El que tiene praxis comparte sus verdades, el que no, tratará de analizar y discutir las de otro, creyendo que con esto conoce el mundo del diseño.

Un taller donde cohabitan contenidos teóricos y prácticos, que involucran docentes con experiencia profesional es la manera efectiva para que emerjan verdades generales del diseño, por la simple y sencilla razón de que en la suma de casos y su respectivo análisis y discusión teórica permitirá al alumno tener la seguridad

o la conciencia de dominar un quehacer profesional, porque implícitamente estará brotándole una sistema normativo de reglas, o permisos, obligaciones, requisitos, deberes, prohibiciones, que le permitan identificar, por ejemplo, al momento de diseñar una marca: a) lo que está obligado a hacer, b) lo que está prohibido hacer y c) las situaciones libres. Las reglas deducidas serán coherentes en la medida en que docentes y alumnos vivan, observen y acepten los hechos que las validan, aportando experiencia y conocimiento juntos.

Esto generará individuos competentes, capaces de evaluar, analizar, criticar y diagnosticar, pero además de corregir, de intervenir. Serán individuos capaces de hacer y de explicar lo que está bien o lo que está mal resuelto con el poder de modificarlo. Con esto, las verdades del diseño no dependerán del diseñador al que uno se enfrenta, sino que, dependerán de la realidad del mundo del diseño.

Si el mundo que abre la teoría se valida simultáneamente con la práctica será una sucesión de acontecimientos ordenada y el conjunto de mundos o asignaturas no se irán reemplazando sino complementando y reforzando en la línea del tiempo de la

<sup>4</sup> Sobre estas características pedagógicas revisar: J. Medina. Los 12 principios del cerebro. Una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo desempeño. Bogotá. Grupo Editorial Norma. 1ª. Edición de la 1ª. Edición en inglés; O. Martín y P. Botero, Trad. Bogotá. Grupo Editorial Norma. 2010 (Trabajo original publicado en 2008).

carrera transformándose en realidad efectiva dentro del futuro profesional, debido a que la observación, el análisis, la discusión e incluso la práctica ha sido gobernada, por reglas, extraídas del principio teórico y de la evidencia en la práctica.

La principal característica pedagógica debe ser la exploración, el ejercicio constante y la reflexión de los actos y sus consecuencias. El principal atributo es la capacidad de aprender a través de series de ideas constantemente autocorregidas, por ello, el mejor modelo educativo, como lo fundamenta Medina<sup>4</sup>, está en la Facultad de Medicina, porque consiguen dar buena formación a sus estudiantes gracias a su estructura:

- a. Exposición constante al mundo real: combinando aprendizaje tradicional, con el hospital de clínicas, los estudiantes ven directamente en qué se están metiendo mientras trabajan en ello. Sigue la residencia, cargada de nuevas experiencias prácticas. La clave está en la constante observación y repetición de la situación, lo que impacta en memoria de largo plazo y en experiencia.
- b. Exposición constante a gente que trabaja en el mundo real: Los estudiantes reciben clases de personas que realmente practican lo que enseñan. Estas personas, no son solo médicos en ejercicio, sino investigadores involucrados en proyectos de vanguardia.
- c. Exposición constante a programas prácticos de investigación: el doctor-profesor en clase tradicional, trae a un paciente para ilustrar los puntos clave de su exposición. Observan la realidad de la enfermedad y analizan sus consecuencias a partir de los síntomas, al tiempo que emerge la biología de la enfermedad.

## CONCLUSIONES

El diseñador se hace diseñando, no sólo discutiendo. Las escuelas deben dejar de egresar diseñadores que en el papel describen mundos posibles increíbles, pero que al momento de ejecutarlos, el resultado es incongruente y frustrante, porque forman gente que habla mucho pero ejecuta poco y deficiente. Con mucha estrategia y poca intervención efectiva.

Un plan de estudios que acepte que, un diseñador se hace diseñando, llegará ineludiblemente a la idea de que teoría y práctica deben aparecer simultáneamente dentro del taller, no en asignaturas aisladas, no en el tránsito sino en la convivencia de saberes y entonces será evidente que los principios o axiomas que se consideran incompatibles entre teorías o entre prácticas, devienen situaciones coherentes cuando el alumno se las explica mediante la aplicación práctica dentro del taller, de esta manera los contenidos no sólo se enseñan, también se aprenden porque, en la contrastación de los hechos, el aprendizaje resulta significativo, ya que, el alumno observa y valora, cómo el valor de la teoría, se convierte en efectividad en sus diseños.

En el modelo de mundos co-presentes o simultáneos (Alicia) el alumno permanecerá dentro del marco de un mundo o asignatura y desde esa perspectiva vivirá el otro mundo (no importa el orden, la ganancia es igualmente positiva si desde la semiótica vive el diseño de marca

o si desde éste valora la semiótica) haciendo que las situaciones que normalmente son conflictivas entre teoría y práctica se vuelvan comprensibles, explicables y así dejen de ser juzgadas como absurdas, excesivas o inoperantes hasta el punto de eliminar el rechazo por la teoría y su aplicación práctica. Este es la manera como el alumno puede tocar los beneficios de la teoría y vivirlos como reales y efectivos, sólo así se verá interesado a adoptarlos, puesto que podría adquirir el temor de fracasar en ausencia de ellos.

El mundo que abre la teoría existe fuera de ella, en la práctica, en el hecho.

Todo saber es experiencia. La pregunta ética de todo plan de estudios de diseño no debe ser ¿Cuándo o en qué momento aprenderán las verdades del diseño? Sino ¿Cuándo actuarán respecto a lo que aprendieron? ¿Qué tan buenos son los conceptos, las comprensiones si no se llevan a cabo? Es aquí donde la praxis se vuelve relevante, donde se hace conciencia que, la teoría debe convivir de forma simultánea con la suma de casos que permite repetir los procedimientos <una vez más> para que podamos obtener más significado de eso. El que más repite encuentra más significados.

El acto de diseñar define al diseño y al diseñador, por tanto, diseñar es definir a la disciplina. Es la única forma de levantar al diseño hacia sus ideas más elevadas.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

Dewey, J. Educación y democracia, en el niño y el programa escolar., Bs.as., Losada. 1963

Medina, J. Los 12 principios del cerebro. Una explicación sencilla de cómo funciona para obtener el máximo desempeño. 1ª edición de la 1ª edición en inglés; O. Martín y P. Botero, Trad. Bogotá. Grupo Editorial Norma. 2010 (Trabajo original publicado en 2008).

Pericot Jordi. Mostrar para decir. La imagen en contexto. Valencia. Aldea Global. 2002.

Van Dijk. Texto y contexto. Madrid. Cátedra. 1986.