

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

Pensamiento creativo y diseño.

Gigliotti, Genaro Roberto.

Cita:

Gigliotti, Genaro Roberto (2006). *Pensamiento creativo y diseño. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/294>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/gZR>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PENSAMIENTO CREATIVO Y DISEÑO

Gigliotti, Genaro Roberto
SeCyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Presentamos la enseñanza de Diseño desde Pensamiento Creativo. El diseño, expresión material de una sociedad dividida en clases con intereses en pugna, porción significativa del mundo, percibido y realizado con naturalidad por partícipes y productores culturales. Los conocimientos previos plantean un dilema entre modelos creativos y conductismos de raíces autoritarias: aceptarlos para llevarlos a niveles de mayor conceptualización o negarlos (canónica actitud conductista). Incorporarlos, integrados al nuevo conocimiento permite cambio cognitivo y acerca al alumno como diseñador considerando al futuro destinatario (sujeto singular producto socio histórico cultural) frente a la tradicional actitud canónica de desconocerlo. EJERCITACIONES (Programa de Intervención) Los ejercicios (que incluyen objetos de diseño Industrial, Gráfico, Paisaje, Indumentaria y Textil, Imagen y Sonido), procesos de permanente revisión de conductas adquiridas y construcción conceptual, medio de reflexión grupal, apelan al desarrollo conceptual mediante intercambios cognitivos grupales. Los trabajos, representaciones que condensan significados pasibles de discusión y reflexión, detonadores de discusión grupal, son expuestos ante la clase, desarrollando reflexiones prácticas, de contenidos etc. Importancia del rol docente: estimula, amplia, orienta, contribuye a sintetizar, apoyado conceptualmente en objetivos, apuntes y clases teóricas. Estos programas permiten apreciar la "formación en la acción", despliegan herramientas lógicas, descubren desempeños y nuevas habilidades cognitivas.

Palabras clave

Pensamiento creativo Diseño Ejercitaciones

ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND DESIGN

We presented the teaching of Design from Creative Thinking. The Design, material expression of a society divided in classes with interests in struggle, important in the world, is perceived and made with naturalness by the men. The previous knowledge raise a dilemma between creative models and behaviorisms from authoritarian roots: to accept and improve them to greater conceptual levels or to deny them (canonical behaviorist attitude). To incorporate them, integrated to the new knowledge allows cognitive change and approaches the student like designer considering to the future addressee, as opposed to the traditional canonical attitude to not know it. EXERCISES (Intervention Program) It include objects of Industrial, Graphical, Landscape, Clothing, Textile, Image and Sound Design, processes of permanent revision of acquired conducts and concepts, average construction of group reflection, appeal to the conceptual development by means of group cognitive interchanges. The works, representations that condense meaning, reflection and are detonators of discussion, are exposed in front of the class, developing practical reflections. Importance of the teachers' roll: they stimulate ample, orient, contribute to summarize, conceptually supported in objectives, notes and theoretical classes. These programs allow appreciate the "formation in the action", developing logics tools, discovering performances and new cognitive abilities.

Key words

CreativeThinking Design Exercises

En este trabajo presentamos la forma como encaramos la enseñanza de la asignatura Diseño desde las concepciones del Pensamiento Creativo. El Pensamiento creativo como instrumento cognitivo se distingue del llamado canónico, porque si bien ambos configuran conjuntos de estrategias para el abordaje de situaciones de enseñanza-aprendizaje, el primero se caracteriza por originalidad, fluidez, conexión estructural (Smith et al, 1995) mientras que el segundo da pie a pasividad y adhesión a rígidos esquemas preestablecidos.

El diseño constituye una de las expresiones destacadas del mundo material que nos rodea, expresión de una realidad contradictoria asentada sobre las bases materiales de una sociedad dividida en clases con intereses en pugna. El mundo material es el principal objeto de percepción cotidiana de los hombres, sujetos socioculturales. Los objetos de diseño constituyen una porción significativa del mundo artificial construido por el hombre (la cultura), están incorporados a la vida cotidiana, son componentes destacados de su escenario vital. Percibir y construir objetos dotados de ciertos significados son actos que los hombres realizan con naturalidad como integrantes, partícipes y productores del hábitat artificial (cultura) y acciones tales como conocer, adquirir, manipular, consumir y desechar objetos son su vida cotidiana.

CONOCIMIENTO PREVIO

Ese tipo de experiencias constituye el conocimiento previo de los alumnos, base cognitiva construida a lo largo de convivir en cultura. Con esos saberes se incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje y los mismos se manifiestan permanentemente en el desarrollo de las materias universitarias. Esas lecturas o saberes, devenidos naturales y familiares a través de complejos mecanismos socioculturales y subjetivos, impregnan las miradas iniciales, constituyendo uno de los aspectos donde se plantea la controversia entre un modelo creativo de plenitud y significatividad en el proceso cognitivo y otro que expresa un conductismo de raíces autoritarias.

En la enseñanza se trata de enfrentar y resolver un dilema: aceptar los conocimientos previos de los alumnos y, desde la práctica y la reflexión crítica, llevarlos a un nivel de conceptualización mayor, que permita integrar los nuevos conocimientos, superando valoraciones ingenuas y acriticas por desarrollos de creciente complejidad conceptual y protagónica o, por el contrario, desconocerlos desde concepciones donde el alumno es una supuesta tabula rasa al que se le deben inscribir los conocimientos con exclusión de la experiencia previa, negándoles en la práctica todo tipo de protagonismo genuino y subordinando la enseñanza, sus estrategias y contenidos, a procedimientos previamente elaborados que el alumno debe recorrer y cuyos resultados son previsibles en una variedad de alternativas preestablecidas. Optamos por la primera opción, al acordar con Ausubel que el aprendizaje significativo es aquel que sucede cuando se integra de modo no arbitrario y sustancial el conocimiento nuevo con lo que el alumno ya sabe. (David Ausubel 1983).

Aquella forma de encarar la enseñanza aprendizaje que niega los conocimientos previos e impone una actitud conductista al proceso se encuadra dentro de lo que podemos considerar canónico, mientras que la integración del nuevo conocimiento con el anterior permite el cambio cognitivo, una nueva creación, aprendizaje significativo mediante pensamiento creativo. Otro dilema se resuelve al incorporar y articular los aspectos positivos que los alumnos traen de su experiencia previa, en

tanto esto los acerca como diseñadores a quienes serán los futuros destinatarios de sus acciones. La actitud de tener en cuenta al destinatario como sujeto singular producto socio histórico cultural, frente a la tradicional actitud canónica de desconocerlo, es otra aplicación de pensamiento creativo.

Esta tarea de profunda significación ideológica constituye un objetivo destacado en relación a la memoria social depositada en cada alumno. En el inicio de los estudios en el campo de diseño conviven en ellos, en forma contradictoria, las miradas y reflexiones de quien dispone y consume cotidianamente como ser social, los objetos que se diseñan, las cuales se van integrando con la cada vez más creciente mirada de quien los diseña y produce, dando lugar a la mirada disciplinar que la enseñanza va desarrollando. Esta situación inicial en la enseñanza del diseño nos remite a periodos no demasiado pretéritos donde diseñar, construir, producir y consumir constituían una unidad, que se fue transformando con el desarrollo histórico, alejando a los productores y diseñadores de los consumidores, proceso que en la actual sociedad puede asumir la forma de un extrañamiento que vuelve incomprensible el mundo material a quienes lo crean pero no siempre controlan, alejando de ellos la creación y presentándolos en la sociedad, si bien como legítimos, surgidos de complejos e incontrolables procesos, desconectados de contextos histórico socio culturales; dando pie a una *fetichización* de los objetos de diseño. Fetichismo que tiene su origen en el carácter del dinero, que condensa todas las contradicciones y significaciones de los objetos del mundo actual.

Es en estos circuitos donde los depositarios del saber, en nuestro caso los diseñadores, van constituyendo un círculo de expertos con sus propias lógicas y valores cada vez más alejados de los destinatarios de sus acciones, los sujetos.

EJERCITACIONES (Programa de Intervención)

El desarrollo de las estrategias de pensamiento creativo se lleva a cabo mediante una serie de ejercicios que realizan los alumnos durante el cursado regular de la materia, (Programa de Intervención). *Un programa de intervención consiste en el diseño, organización y aplicación de un conjunto articulado de actividades que se vuelcan en una acción o proceso aplicado al logro o mejoramiento de una práctica conceptual o técnica, (Freiria et al, 2004),* en nuestro caso el aprendizaje creativo a través de un conjunto articulado de ejercitaciones. En estas estrategias pedagógicas que desarrollamos conviven modelos que aspiran a dar cuenta de la complejidad del mundo que nos rodea tratando de desplegar en los alumnos el máximo de sus potencialidades creativas asentadas en la reflexión crítica, en estrecha vinculación con la realidad y sus manifestaciones cotidianas, respetando y potenciando las experiencias de cada alumno con otras que reducen el mundo que nos rodea a modelos alejados de la realidad, preestablecidos y necesariamente parciales que imponen sus experiencias y valores a los alumnos, expresión de un saber distante y hermético.

Los ejercicios aluden e incluyen objetos de diseño que corresponden a las distintas disciplinas de este campo (Diseño Industrial, Gráfico, del Paisaje, de Indumentaria y Textil, de Imagen y Sonido). Son considerados y seleccionados por las posibilidades que tienen para desarrollar los conceptos de las materias proyectuales. Se realiza una lectura pedagógica de los mismos para establecer las posibilidades que tiene cada uno en relación al desarrollo de un determinado concepto. Bajo esta mirada, los objetos de diseño adquieren una nueva dimensión, donde resalta su carácter polisémico.

En la selección temática de los ejercicios se considera que el conocimiento y desarrollo de los conceptos del campo proyectual no refieren ni a una particular disciplina de Diseño ni a una serie singular de objetos con distinción o exclusión de otros. Los procesos formativos deben desarrollar competencias pertinentes a las diversas demandas, ofreciendo aprendizajes significativos que habiliten para operar en diversos contextos.

En el desarrollo de los ejercicios, los alumnos desarrollan las estrategias propias del pensamiento creativo en permanente confrontación con estructuras propias del pensamiento canónico y/o manifestaciones conductistas, incorporadas en ellos como residuo de su formación previa. Se evidencian en el desarrollo de la enseñanza proyectual en las demandas de explicaciones exhaustivas en la presentación de los ejercicios, a través de las cuales puedan prever o visualizar desarrollos y resultados supuestamente preestablecidos. Actitud contradictoria con la enseñanza, los ejercicios suelen incorporar actos de diseños o de percepción cuyos resultados son parte del aprendizaje y su desarrollo permite atravesar el pasaje de la incertidumbre inicial a la certeza final, expresión coincidente con lo que sucede en los procesos de diseño, donde hay un tránsito desde lo desconocido a lo conocido, del problema a su solución.

Los ejercicios constituyen un proceso de permanente revisión de conductas adquiridas, donde no puede prescindirse del entusiasmo de los alumnos como condición de una participación activa de ellos (motivación). Su implementación trata de generar las condiciones necesarias para que los alumnos, al desplegar su entusiasmo, vean estimulado el deseo de participación activa en la resolución de los problemas, superando las incertidumbres que todo acto de percepción y diseño conlleva, construyendo conductas que alimentan la formación de un pensamiento propio, imprescindible en diseño como en cualquier otra actividad humana. Se trata de superar prácticamente la persistencia de actitudes canónicas, permitiendo que lo previo se articule en este complejo proceso de revisión y significación.

La construcción conceptual, componente de cualquier estrategia pedagógica y en nuestro caso particular en el diseño de los ejercicios del Programa de Intervención, se lleva a cabo a través de determinadas acciones en la enseñanza.

Por la especificidad de los temas a resolver y por el grado general de resolución que se exige, los alumnos realizan ejercitaciones que podríamos inicialmente calificar como de diseño restringido o diseño inicial. Son ejercicios cortos por el tiempo en que se desarrollan, 2 o 3 clases, en los cuales deben resolver un problema concreto. En ellos predomina la reflexión grupal sobre la corrección individual del docente. Medio para la reflexión grupal, apela al desarrollo conceptual a través de la construcción e intercambio de conocimientos en el grupo, partiendo de la experiencia realizada por cada alumno y concretada en su trabajo. La experiencia se va repitiendo a lo largo de la materia donde lo individual estimula la construcción grupal y se enriquece en ella. El conocimiento se va construyendo en forma colectiva, el grupo aparece como el ámbito por excelencia para llevar a cabo y verificar las concepciones de Lev Vigotsky (1979) acerca de la teoría dialógica, punto de vista de que aprender es un fenómeno social; la adquisición de nuevo conocimiento es resultado de la interacción en un diálogo participativo, interacción entre diferentes niveles de experiencia cognitiva, proceso a través del cual se crea una zona de desarrollo proximal.

Otra concepción es la del conocimiento situado. El aprendizaje ocurre cuando el aprendiz está activamente envuelto en un contexto instruccional (Smith, Finke et al, 1995) El pensamiento creativo no depende directamente del sujeto del proceso, sino, del contexto o ambiente que debe crearse por todos los que intervienen en él

Los trabajos realizados por los alumnos son expuestos en todos los casos ante la clase, desarrollando reflexiones de variados aspectos (algunos refieren a los componentes prácticos de su realización otros a los contenidos que de ellos se pueden desprender, etc.). Son representaciones que condensan un conjunto de contenidos y significados explícitos o implícitos posibles de ser motivo de discusión y reflexión. Operan como verdaderos detonadores de la discusión grupal, donde el rol del docente es de suma importancia por que debe

estimular, ampliar las observaciones, orientar las reflexiones y contribuir a las síntesis que necesariamente debe realizarse en discusiones que suelen ser amplias, apoyadas como referencia conceptual en los objetivos de ejercicios, apuntes y clases teóricas. La enseñanza es el conjunto de todas las acciones e instrumentos desarrollados para el logro de un objetivo conceptual.

La variedad de temáticas determina la variedad de acciones y el uso de variados instrumentos de construcción conceptual y el lenguaje. Las ejercitaciones desarrollan los distintos conocimientos a través de distintas percepciones que durante el desarrollo de los trabajos realizan los alumnos. Las percepciones que consideramos son fundamentalmente visuales, en tanto la percepción constituye *tema de estudio* y los objetos son percibidos por los usuarios. Estas relaciones son *motivo de análisis* a través de la observación de los alumnos, en una práctica que usando la percepción visual como instrumento del conocimiento y realizando posteriormente la representación gráfica de la experiencia, para su comunicación al resto de alumnos y docentes participantes, favorece la comprensión y evaluación de lo realizado a través de la percepción visual individual y grupal. En definitiva, se estudia la percepción a través de la práctica de la percepción, en un juego donde se aprende un *lenguaje* a través de practicarlo.

El conocimiento está directamente vinculado a los instrumentos que se utilizan para su incorporación y desarrollo (dibujos, fotos, maquetas, etc.). Por ser instrumentos o medios nuevos que remiten a formas de producción visual no practicadas anteriormente o a una experiencia deformada de sus posibilidades, cobra especial importancia la forma y el momento en que son incorporados en la nueva experiencia por los alumnos. En el Proceso deben potenciarse las ideas beneficiosas, oportunas y eficientes. Está muy ligado con la fluidez capacidad de evocar gran cantidad de ideas para arribar a resultados congruentes (De Sánchez, 1991). Se trata no de repetir formas o usos pre-establecidos de los instrumentos, sino de crear un marco adecuado que estimule y permita la incorporación de ellos, respetando las experiencias y los procesos cognitivos individuales. Estos objetivos se verifican en el valor que se les asigna en la evaluación de los resultados de cada ejercitación. Simultáneamente se trata de vincularlos en el proceso de experimentación e investigación que cada ejercicio plantea con otras formas de producción conceptual y de comunicación ya conocidas, como por ejemplo, el lenguaje escrito.

Mediante estos programas se aprecia el trabajo de "formación en la acción", propuestas para apoyar el desarrollo cognitivo. A nivel metodológico se comparte la conceptualización de la intervención a partir de situaciones de resolución de problemas, y/o prácticas culturales propicias para dar lugar a una actividad autónoma del alumno, que se refleja en diversos procedimientos dirigidos a alcanzar metas donde se logra observar y analizar la manera cómo comprenden y encaran los problemas que se plantean.

A nivel teórico, partimos de la concepción de un desarrollo autónomo, sistemático y autorregulado, del alumno, que logra obtener aprendizaje desde la perspectiva del conocimiento, y nos basamos en la evaluación en positivo de su desempeño. Se enfatiza la importancia de la resolución de problemas como escenario para desplegar una serie de herramientas lógicas en el alumno y para descubrir desempeños y nuevas habilidades cognitivas.

and its Connections", British Journal for the Philosophy of Science N° 53 Issue 2, Pág. 225-249.

CLAXTON, G., (2001), *Aprender. Retos para la formación*. Barcelona, Paidós.

CEPES (2000) "*Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa de actual*". Editora universitaria. Tarija. Bolivia.

DELORS, J. (1996) "*La educación encierra un tesoro*". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid.

DE SANCHEZ, (1991), *Desarrollo de Habilidades de pensamiento*. Edit. Trillas México. (1991).

FELD, J.: (2003) "Resultados preliminares de la aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación- Psicología UBA Tomo I. Pág. 218. Bs. As.

FINKE, R. A., T. WARD, T. B. y SMITH, S. M., 1996, "Creative Cognition", The M.I.T. Press, Cambridge, Mass.

FREIRIA, J. E. et al, (2004), *Pensamiento Creativo. Instrumento Cognitivo*, Buenos Aires, Departamento de Humanidades, CBC UBA- Proyecto Editorial

FREIRIA, J.; FELD, J. (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza- aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". Memorias de las X Jornadas de Investigación- Psicología UBA- Tomo I. Pág. 247. Bs. As.

FRIEDMAN, B., KAHN, P. H., JR. (2003). The ethics of systems design. In M. D. Ermann and M. S. Shauf (Eds.), *Computers, Ethics, and Society: Third Edition* (pp. 55-63). Oxford, England: Oxford University Press.

KLIKSBERG, B. Y TOMASSINI, L., (Comp.) (2000) *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo*, BID-FCE, México.

MORIN, E. (1998) "Como enseñar a pensar". Diario Clarín, Lunes 6/7/98, Bs. As.

MURRIELLO, A. (1992). "¿Pedagogía en la Universidad?". En *Temas y Propuestas*. Año 1 N° 1. Facultad de Ciencias Económicas. UBA. Bs. As.

RUBIO, E., (2003) *Saber y poder. La cuestión democrática en la sociedad del conocimiento*, FESUR, Montevideo.

SAFTER, T.H. & TORRANCE P.E. 1999, *Making the creative leap beyond*. Buffalo, NY: Creative Education Foundation Press.

STERNBERG, R. J. (ed.), (2001), *Manual de la creatividad*, Madrid, Universidad Complutense.

UNESCO. (1998). "Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior".

VYGOTSKY, L. S. (1979). "El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Editorial Crítica. Barcelona.

WEICK, 2003; *Power Dynamics and Organisational Change: An Introduction*, International Association for Applied Psychology, 2003. Published by Blackwell Publishing

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. (1983), "Psicología Educacional", Ed. Trillas, México.

BRUNER, J. S. (1984). "Acción, Pensamiento y Lenguaje". Alianza Editorial. Madrid.

CARRUTHERS, P. (2002), "Human creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution,