

XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Pensamiento creativo y zona de inhibición próxima en el conocimiento en las materias proyectuales.

Gigliotti, Genaro.

Cita:

Gigliotti, Genaro (2007). *Pensamiento creativo y zona de inhibición próxima en el conocimiento en las materias proyectuales. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-073/290>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/rvD>

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 ZONA DE INHIBICIÓN PROXIMA EN EL CONOCIMIENTO EN LAS MATERIAS PROYECTUALES

Gigliotti, Genaro
SECyT. Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

Dificultades e inhibiciones en el aprendizaje del conocimiento proyectual. La transmisión y el desarrollo del conocimiento proyectual, relación dinámica de construcción colectiva, pueden dar lugar a zonas de inhibición del aprendizaje (Freiria, 2007), referidas a sus problemáticas, las formas en que se desarrolla su conocimiento, referentes o modelos proyectuales, forma de enseñarlos, contenidos y temáticas. La complejidad de las realizaciones materiales alejó de la enseñanza los objetos concretos, reemplazados por modelos que los simulaban. A pesar de la articulación dinámica de la materia, en la enseñanza del diseño el docente puede recrear el espíritu del pasado, generando mecanismos de inhibición: Cuando transmite el conocimiento como una verdad hermética, con lenguaje disciplinar críptico, subestima, ignora o desautoriza la opinión de los alumnos, prevalece lo mecánico sobre lo conceptual, en las ejercitaciones prioriza modelos destacados de algunos alumnos como únicos y excluyentes sin indagar en las cualidades y valores presentes del resto, asentando conductas pasivas y resignadas en lugar de la construcción social del conocimiento, dando lugar a pequeños cenáculos de alumnos "ilustres", expresión de enseñanza selecta. Los Programas de Intervención que desarrollamos apuntan a crear condiciones que permitan superar las situaciones señaladas, generadoras de inhibiciones en el aprendizaje del Diseño.

Palabras clave

Diseño Conocimiento proyectual Inhibición Aprendizaje

ABSTRACT

CREATIVE THINKING AND PROXIMAL INHIBITION ZONE IN THE KNOWLEDGE IN PROJECTUAL SUBJECTS

The transmission and development of this subject, dynamic relation of collective construction, can give rise to zones of inhibition of the learning (Freiria, 2007), referred to their own problematic ones, the forms in which its knowledge is developed, its models, forms to teach them, and its thematics. The complexity of the material accomplishments had moved away of the education the concrete objects, replaced by models that simulated them. In spite of the dynamic joint of the matter, in the education of the design the teachers can recreate the spirit of the past, generating inhibition mechanisms: When they transmit the knowledge like a hermetic truth, with cryptical language, or ignore or deprives of authority the students' opinion, the mechanic prevails over the conceptual thing, in the exercises prioritises outstanding models of some unique and excluding students without investigating in the qualities and present values of the rest, seating conducts passive and resigned instead of the active and social construction of the knowledge, giving rise to small cenacles of "illustrious" students, expression of select education. The Programs of Intervention that we developed aim to create conditions that allow surpassing the indicated situations, generating inhibitions in the learning of Design.

Key words

Design Knowledge projectual Inhibition Learning

Algunas reflexiones sobre aspectos que dificultan o inhiben el desarrollo del conocimiento en las materias proyectuales.

La transmisión y el desarrollo del conocimiento en las materias proyectuales es una relación dinámica entre todos los componentes que caracterizan la enseñanza: contenidos, estrategias cognitivas, actitudes y valores, hábitos y destrezas, modos de enseñar y aprender, constituyendo una unidad los articula. La construcción colectiva del conocimiento asienta en la participación activa de los alumnos y las ejercitaciones, en una construcción que se despliega en el tiempo. En su desarrollo pueden aparecer factores inhibidores del aprendizaje (Freiria), que en general refieren al tipo de problemáticas del diseño o a las formas en que se desarrolla su conocimiento en los talleres y grupos.

En relación a los referentes o modelos proyectuales

En el campo del diseño la complejidad de las realizaciones materiales fue alejando de la enseñanza los objetos concretos, las obras, reemplazadas por modelos que las simulaban. Lo que era enseñanza directa en la obra se fue convirtiendo en un simulacro, donde los objetos a construir y la complejidad del mundo real solo podía ser alcanzada a través de representaciones, abriendo cauce al análisis teórico de obras realizadas, verdaderos modelos de referencia conceptual que, por analogía, disminuyen la distancia entre lo supuesto y lo concreto, surgiendo la teoría como fundamento y sustento de las acciones y los modelos que prefiguran la realidad a construir. Sin embargo en la enseñanza del diseño, en cada instancia del proceso de la construcción de los modelos que expresan las propuestas proyectuales, la presencia del docente, sus opiniones, sus gestos, su mano sobre el papel, ejemplificando y mostrando prácticamente los argumentos que revelan y hacen comprensible la teoría y la experiencia, sigue recreando el espíritu del pasado (Pensamiento Canónico). Continuó siendo el protagonista esencial, que condensa el conocimiento y orienta sobre la referencia histórica y teórica que le antecede. Si en todos los modelos de la enseñanza el docente es uno de los actores, en las disciplinas profesionales es el que, además de poseer los conocimientos teóricos, condensa la experiencia práctica, la cual inviste su rol de una autoridad casi incuestionable, en particular en los primeros años de cursada en que la diferencia teórica práctica con los alumnos es mayor.

Tales modelos y referentes profesionales en la enseñanza del diseño pueden operar como estímulo o por el contrario generar fuertes mecanismos de inhibición si:

1. Los modelos utilizados como ejemplos o referentes de resoluciones análogas al tema de estudio no son debidamente analizados en todas sus dimensiones, en particular en aquellos aspectos de procesamiento y génesis a los que no siempre es posible acceder (por ejemplo por la distancia temporal o física con los modelos considerados). Estas circunstancias determinan que operen como modelos incuestionables, constructores de consensos que son incorporados mecánicamente en la enseñanza, vaciados de criticidad, restando su comprensión, estimulando repeticiones que adoptan en los alumnos la forma de cliché.

2. La experiencia del profesor o del docente a través de la ejemplificación de sus obras o trabajos y resultados obtenidos, es desarrollada sin explicitación de todas las circunstancias por las cuales ha debido transitar, presentada en sus manifestaciones finales, en general a través del producto y de las características y cualidades que en él se pueden reconocer, perdiendo de vista que constituye la síntesis de un proceso y no un resultado mágico. El carácter de parcialidad que así adquiere la transmisión del saber opera como ejemplificación intransferible, no siempre posible de ser internalizada e incorporada como conocimiento, estimulando supuestos inhibidores en una gran cantidad de alumnos que asocian el Diseñar a ciertas capacidades o condiciones personales excepcionales.

En relación a la forma de enseñar

En la enseñanza de las materias proyectuales los alumnos constituyen con cada docente un grupo, que se integra en ámbitos físicos comunes con otros tres o cuatro, a cargo de otros docentes, según las dimensiones físicas del lugar. En su conjunto constituyen lo que se reconoce en la enseñanza del diseño como *talleres*

En el *grupo* los alumnos desarrollan todas sus acciones, es el lugar de pertenencia, donde se reciben las consignas para desarrollar las actividades que demanda la materia. Los trabajos prácticos que realizan en general son representaciones gráficas o modelos de distinta calidad expuestos luego ante el grupo para su reflexión.

Estos trabajos realizados en forma individual o grupal, en clase o en sus hogares, constituyen el medio principal de construcción del conocimiento en las materias proyectuales. La exposición de los trabajos en la clase permite desarrollar reflexiones de variados aspectos (componentes prácticos de la realización, contenidos, etc.).

A través de la construcción e intercambio de conocimientos en el grupo, partiendo de la experiencia de cada alumno, concretada en su trabajo, se apela al desarrollo conceptual. 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 los conceptos de Lev Vigotsky (1991) acerca de teoría dialógica y zona de desarrollo próximo, concepciones donde aprender es un fenómeno social; la adquisición de conocimiento es resultado de la interacción en un diálogo participativo, entre diferentes niveles de experiencia cognitiva, proceso a través del cual se crea la zona de desarrollo proximal.

Siendo la experiencia grupal una de las formas destacadas de la enseñanza proyectual, es en el propio desarrollo de esta donde pueden surgir distintas acciones o actitudes perturbadores del desarrollo del conocimiento (La "zona de inhibición próxima", Freiria, 2007): Entre otros aspectos pueden mencionarse:

1. Cuando el docente transmite el conocimiento como una verdad hermética, sin explicitación de los caminos para su construcción y a la cual además hay que aceptar para poder acceder a las condiciones de aprobación, estimulando actitudes individuales de superación de obstáculos que rompen la construcción colectiva del conocimiento.
2. La opinión de los alumnos sobre sus trabajos, durante el desarrollo de las experiencias grupales, es subestimada, ignorada o desautorizada públicamente, inhibiendo su participación y llevándolo a dudar de su potencial.
3. La exaltación de ciertas realizaciones prácticas de alumnos integrantes del grupo sin la debida explicitación de sus valores, que necesariamente deben incluir la opinión del resto de los integrantes del grupo, da lugar a pensar que el conocimiento sería distante y exclusivo.
4. La calificación explicitada como un valor solamente individual sin correlatos de evaluación y comparación grupal, reduciendo la comprensión de las dificultades y de las alternativas o

caminos posibles de superación, trabando en consecuencia desarrollos futuros, al no poder transferirse la experiencia grupal a la individual.

5. Tipos de ejercitación que priorizan los modelos destacados realizados por algunos alumnos como únicos, con valores excluyentes, no indagando en las cualidades y valores presentes en las realizaciones del resto, asentando conductas pasivas y resignadas al estimular solo el crecimiento de alumnos destacados pero reducidos, en lugar de la construcción social del conocimiento, dando lugar a pequeños cenáculos de alumnos "ilustres", expresión de una enseñanza selecta.

6. La priorización en la corrección de los trabajos de los aspectos operativos por encima de los contenidos. Esto, en las materias proyectuales, opera como un fuerte condicionador de la conducta de los alumnos, *lo mecánico por sobre lo conceptual*, pone el acento en aspectos que reducen la amplitud de la disciplina convirtiéndola en un modelo de predominio de ciertas habilidades y destrezas individuales, no siempre posibles de ser desarrolladas y adquiridas por todos los alumnos.

7. La presentación confusa de objetivos, como su explicitación insuficiente, condiciona y empobrece la realización de los ejercicios, estimulando en el alumno la búsqueda individual de pautas u objetivos supuestamente ocultos que sería necesario descubrir para cumplir (concepciones mágicas e imaginarias del aprendizaje).

8. El uso por parte del docente de un lenguaje disciplinar críptico, en particular sobre los hechos y fenómenos del mundo cotidiano, generando ruptura e incomprensión de la experiencia de la cual los alumnos son activos protagonistas como individuos sociales y limitando en las reflexiones grupales la participación plena y activa. En disciplinas como las proyectuales donde los individuos son socialmente los destinatarios de las acciones del diseño, se corta así la posibilidad de recrear la experiencia individual que constituye el nexo más destacado con las expresiones de la realidad, en particular con los usuarios, que los alumnos mismos representan.

9. La carencia de estrategias pedagógicas que permitan en las ejercitaciones alcanzar complejidades crecientes y niveles diferenciados y variados de operación práctica de los alumnos según sus propias experiencias (discusiones, investigaciones, construcción de modelos, dibujos, etc.) estimulando un tránsito y una incorporación paulatina de nuevas habilidades y conductas

10. Ejercitaciones y acciones docentes que no estimulan las conclusiones y avances basados en las reflexiones grupales, vaciando de contenido formas potenciales como las grupales que, por superficialidad o ineficiencia, operativa o conceptual, producen su desvalorización, estimulando conductas que privilegian el estudio y el crecimiento en forma individual, sin participación social. La incomprensión práctica del potencial del conocimiento compartido, acentúa las valoraciones negativas ya instituidas en la enseñanza secundaria.

11. Carencia de estrategias múltiples con variación de actividades y roles (alternancia de trabajo individual y grupal, recorridas grupales, rotación de roles en exposiciones, elaboración de críticas con participantes distintos, etc.) que permitan superar situaciones de pasividad, garantizando la participación de todos los alumnos.

En relación a los contenidos y temáticas

En las materias proyectuales la mayoría de las temáticas desarrolladas se corresponden con la realidad, en ella los Objetos de Diseño constituyen la expresión más destacada del mundo artificial creado por el hombre. Manipular, consumir, usar disponer de los objetos, es una actividad que los hombres en sociedad realizan cotidianamente con naturalidad. Los alumnos son portadores de esta experiencia y de las múltiples expresiones del imaginario social sobre estos aspectos, a diferencia con otras disciplinas, los objetos del campo proyectual le son familiares y supuestamente conocidos, sus valoraciones

operan con fuerza. En la enseñanza del Diseño estos valores (a veces fuertes preexistencias conceptuales) no pueden ser desconocidos o ignorados sino reelaborados y ampliados en su valoración crítica y disciplinar, pero no podemos perder de vista que, a veces, pueden permanecer ocultos y no explicitarse, empobreciendo el desarrollo del conocimiento como consecuencias de algunos hechos entre los que podemos reconocer:

1. Ejercitaciones que ignoran todas las expresiones de la realidad, haciendo una selección intencionada de algunas de sus manifestaciones y omitiendo aquellas otras que se corresponden con las experiencias de la que son portadores los alumnos. Solo se presentan manifestaciones de un contexto reducido y parcial, distante del de los alumnos, que opera como barrera que limita e impide su participación plena en las discusiones y reflexiones grupales.

2. Las ejercitaciones donde se estimulan contenidos y objetivos herméticos e incomprensibles en las que se acentúan Imaginarios instituidos, en los cuales el diseño es asociado en general con el arte, con manifestaciones "creativas" entendidas como algo misterioso para las cuales es necesario disponer de extrañas condiciones individuales, generando sobrevaloración de lo que debe disponer inicialmente cada alumno, por sobre las posibilidades de su desarrollo a través de la enseñanza. Queda claro que nuestra concepción de "Pensamiento Creativo" refiere a instrumentos y estrategias cognitivas, aprehendibles, y no a mágicos dones.

3. Ejercitaciones sobre temáticas proyectuales distantes de las experiencias de los alumnos, que impiden desplegar la participación activa y superar en un clima de libertad las incertidumbres, trabas y bloqueos que las mismas suelen contener al iniciarse en el Diseño.

Los Programas de Intervención que desarrollamos apuntan a crear condiciones que permitan superar las situaciones señaladas, generadoras de inhibiciones en el aprendizaje del Diseño.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1993) Consideraciones sobre la educación artística, Paidós, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1993), Cosas dichas, Edit. Gedisa, Barcelona.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1990) Los Herederos, los estudiantes y la cultura, Edit. Siglo XXI, Madrid.
- FELD, J.S. (2006) "Pensamiento Creativo y Profesionalización del Rol Docente". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 221. Bs. As.
- FREIRIA, J.E. (2004), "Creatividad y Educación", en Augusto Pérez Lindo (comp.), Creatividad, Actitudes y Educación, Biblos, Buenos Aires.
- FREIRIA, J.E. (2005), "La gestión de la enseñanza y el aprendizaje universitarios", Actas del V COLOQUIO DE GESTIÓN UNIVERSITARIA DE AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata.
- FREIRIA, J.E. et al, (2004), "Pensamiento Creativo, Instrumento Cognitivo", Depto. de Humanidades, CBC, UBA y Proyecto Editorial, Buenos Aires.
- FREIRIA, J.E. (2006), "Pensamiento Creativo para la Sociedad del Aprendizaje", Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Fac. Psicología UBA Tomo 1. Pág. 233. Bs. As.
- FREIRIA, J.E. (2007), "Pensamiento Creativo y Zona de Inhibición Próxima", Presentación a las XIV Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA
- FREIRIA, J.E.; FELD, J.S. (2003) "Aplicación de programas de intervención en la enseñanza - aprendizaje del pensamiento creativo como instrumento cognitivo". X Jornadas de Investigación - Facultad de Psicología UBA Tomo 1. 247. Bs. As.
- FREIRIA, J.E.; FELD, J.S. (2005), "Los Programas de Intervención para el desarrollo del Pensamiento Creativo", Memorias de las XII Jornadas de Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires.
- GIGLIOTTI, G. (2006) "Pensamiento Creativo y Diseño". Memorias de las XIII Jornadas de Investigación - Facultad de Psicología UBA Tomo 1. Pág. 250. Bs. As.
- PERKINS, D. (1997), La Escuela inteligente, Edit. Gedisa, Barcelona.
- ROJAS MIX, M. (2006), El Imaginario, Civilización y Cultura del siglo XXI, Edit. Prometeo, Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. (1991), Obras Completas, Madrid, Visor.