

## Hacia una pedagogía para la creatividad y el desarrollo del pensamiento

Actas de Diseño (2016, Julio),  
Vol. 21, pp. 86-93. ISSN 1850-2032  
Fecha de recepción: marzo 2013  
Fecha de aceptación: julio 2013  
Versión final: diciembre 2015

Vladimir Sánchez Riaño, Andrés Novoa Montoya y  
Christian Schrader Valencia (\*)

**Resumen:** El presente artículo de reflexión surge en el marco del proyecto "In-house - escuela de Pensamiento", el cual desde su gestación ha tenido como propósito la constitución de entornos creativos en los cuales sea posible la confluencia y práctica de procesos de concepción, planeación y producción publicitaria, así como del desarrollo del pensamiento a partir de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva sobre la base del modelo Atelier de enseñanza, y así poder generar un modelo pedagógico que se pueda traspolar a muchas de las materias prácticas que se dictan en el Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

**Palabras clave:** Pedagogía - Creatividad - Publicidad - Competencias - Enseñanza.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 93]

### Introducción

"La actividad de la imaginación [Phantasie] consiste en hacer ver que cualquier cosa se puede transformar en otra". (Nietzsche, *El libro del filósofo*, p 172)

El entorno creativo que simula espacios laborales radica en una relación más profunda de la figura estudiante-profesor, ya que cada persona está dispuesta a un aprendizaje de ida y vuelta en donde el profesor asume su labor como guía, asesora y lleva el proceso del estudiante dentro de cada uno de los proyectos que se lleven a cabo en este espacio, pero a su vez, el estudiante que está en una relación más directa, puede convertirse en el guía no solo del mismo profesor, sino de otros compañeros estudiantes que allí se encuentren. Uno de los elementos fundamentales para esta metodología es la combinación de saberes y así mismo que cada persona que pertenece a esta escuela de pensamiento pueda compartirlos, ya que hace parte de una estructura en la cual de forma colaborativa se puede aportar y repensar su labor como publicista. Así, se puede evidenciar que el planteamiento pedagógico es un proceso de ida y vuelta en donde el profesor como guía cuenta con unas áreas del conocimiento que por medio de una pedagogía anclada en el concepto de taller, comparte con sus estudiantes para el desarrollo de proyectos que tienen como fin la realización de campañas publicitarias, pero así mismo, el estudiante que ha recibido por parte del guía unos conceptos o ideas que desarrolla, puede a su vez compartirla con otros estudiantes y así el mismo se convierte en guía. Igualmente, en muchas ocasiones, es el estudiante quien quiere compartir algún conocimiento que ya tiene o que él mismo a investigado, y de esta manera es un guía que puede movilizar conceptos, desarrollar capacidades, argumentar ideas y conceptos, y liderar procesos que permiten el total acoplamiento de los integrantes de la In-house. Es en este momento en donde el estudiante puede asumir una postura propositiva den-

tro de su carrera, teniendo en cuenta que muchos de los proyectos que allí se realizan surgen desde los mismos estudiantes que manifiestan su interés por construir, y así mismo desarrollar ideas que tiendan a su práctica publicitaria y así mismo el liderar causas que puedan convertirse en proyectos reales. Los entornos creativos y el concepto de taller, permiten dentro de las dinámicas mismas del grupo, generar e incentivar en los estudiantes la capacidad de trabajo en equipo, en donde cada uno dentro de sus responsabilidades, responde a una serie de necesidades que surgen desde el principio del proyecto y que cada uno con sus capacidades ha de desarrollar.

### La pedagogía como elemento fundamental de una escuela de pensamiento

De entrada la pedagogía es en sí misma una reflexión y un saber creativo, ya que desde su etimología, origen y desarrollo se ha visto abocada a pensar sus problemas de forma innovadora para responder a las exigencias cambiantes de los tiempos y a las especificidades de cada una de las disciplinas o campos del conocimiento que deben y pueden ser enseñables. Sin embargo pensar la pedagogía en función del desarrollo de la creatividad y del pensamiento, implica una reflexión sobre la misma pedagogía, su objeto de estudio y sus alcances en función de los procesos creativos y de pensamiento. No obstante, el presente ensayo busca solamente sentar algunas bases sobre dicha problemática, reflexionando dos ejes a saber: Educación y Pedagogía. Para el primero se intentará: una conceptualización inicial en torno a la educación, un recorrido histórico filosófico y un acercamiento de carácter teleológico (finalidad); el segundo eje temático se desarrolla a través de los problemas fundamentales de la pedagogía, los núcleos del saber pedagógico y, por último, una reflexión en torno a la pedagogía y la enseñanza para la creatividad y el pensamiento.

## 1. Fundamentación teórica

El continuar con la construcción académica de la In-House del Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano con el fin de orientar la gestión de sus procesos, implica no sólo la tarea de atender los aportes que durante más de veinte años se han elaborado en los programas, sino que requiere de un trabajo que involucre a toda la comunidad académica. Es en este sentido como debe ser asumida la Unidad de Producción de Conocimiento la cual viene a mediar en la unificación de un modelo que oriente las intencionalidades, los procesos así como las propias acciones que constituyen el quehacer pedagógico de In-House del Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

En primera instancia hay que considerar que la formación de la persona no se reduce únicamente a un resultado. Dicha formación se asume como un modo consciente y actitudinal de tomar partido en un proceso permanente e integral en donde se hace posible dinamizar las potencialidades que como seres personales poseemos. Ello, desde la orientación educativa que asumen las instituciones para organizar racionalmente sus procesos, es visto como la capacidad que tienen los individuos que allí intervienen para pensar y valerse por sí mismos y a su vez como la destreza para identificar y conocer aquello que del saber científico les resulte significativo para su circunstancia cultural. Es así como se logra hallar en los contextos de enseñanza, posibilidades para la elaboración de propuestas críticas tendientes a solucionar las complejas problemáticas de las regiones y esta es en últimas, la intencionalidad misma que se debe expresar en la Pedagogía para la Creatividad y el Desarrollo del Pensamiento. Al ideal filosófico del cómo educar, se le adhiere el problema de cómo hacer enseñable a través de métodos y didácticas aquel conocimiento construido por la ciencia. Si se parte del principio del saber de la modernidad que expresa que el conocimiento no es estático ni se da por terminado, sino que constantemente se renueva con su uso y proyección es entonces viable, considerar que éste representa una construcción del sujeto de acuerdo con sus experiencias personales (presaberes) o constitutivos biológicos y culturales; no obstante en las Instituciones educativas, el saber tiende a ser inmutable y estacionario, de ahí que sólo se repita, transmita y memorice, aislado de los modos y formas de apropiación.

El maestro en lugar de aceptar que las situaciones de enseñanza, más que salirse de sus manos, constituyen un campo de reflexión por las variadas problemáticas a las que se ve abocado y las imprevisibles circunstancias que tiene para afrontar, termina por asumir una actitud autoritaria que en algunos casos enmascara con el acoso de actividades que mide por el rendimiento, resultados o eficacia en su ejecución. Sin duda el incorporar la actitud pedagoga le facilita convertir el aula en un lugar apropiado para la investigación, en donde no sólo su práctica de enseñanza se convierte en un espacio de experimentación y crítica, sino que proyecta su pensamiento según los contextos socioculturales en los que están implicados sus estudiantes.

La Unidad de Producción de Conocimiento se constituye entonces en una mediación pedagógica que intenta abordar los problemas anteriormente citados de forma

crítica y personalizante, de tal modo que a través de sus intencionalidades y de sus acciones se logre la transformación de lo real a partir de la construcción de nuevas significaciones. Por lo anterior, se hace necesario determinar cada uno de sus elementos que la componen, buscando así esclarecer la dimensión de su sentido desde el fundamento epistémico, pedagógico y cultural.

## Pedagogía para la Creatividad y el Desarrollo del Pensamiento

### 1.1. Unidad

El saber desde la In-House, entendida como un entorno creativo que se estructura como una escuela de pensamiento, no puede concebirse independientemente de la necesidad y compromiso que deben asumir los docentes en formación frente a las complejas problemáticas que se manifiestan en los contextos socioculturales de las regiones. Por ello reflexionar sobre la acción educativa implica en gran medida preguntarse ¿qué hacer con el saber por enseñar y por aprender?. Este es el fundamento pedagógico que se encuentra subyacente al concepto de Unidad y que desde la terminología del saber pedagógico contemporáneo, se ha abordado desde la denominación de la enseñabilidad (Ver Florez Ochoa, Rafael *Hacia una Epistemología del conocimiento pedagógico*).

Así pues, dicha pregunta es una invitación a reflexionar sobre la manera como debe tratarse el saber en el proceso educativo, con el fin de determinar aquello que debe ser enseñable y la manera cómo se debe enseñar. Por lo anterior la concepción de Unidad, en el contexto pedagógico, aproxima la acción educativa a la reflexión epistemológica de las ciencias, lo cual permite establecer dos momentos integrales de las ciencias, a saber: la investigación y la comprensión. En primera instancia se establece que la ciencia al configurar su propio objeto de estudio genera la construcción de su propio saber, ello a partir, de sus ideales cognoscitivos evidenciados en las características del saber que produce, los caminos escogidos, las acciones previstas y los fines buscados. Por otra parte, es viable afirmar que el progreso científico (la construcción del saber) ocasiona en la sociedad un impacto a partir de su organización racional y técnica plasmado en la institucionalización de nuevas estrategias orientadas por el saber de la ciencia, pero que deben estar mediadas por el saber cultural.

El concepto de Unidad se presenta como una invitación a que los maestros en formación traten el conocimiento como una herramienta para la comprensión de un contexto, ello desde el dominio mismo de dicho saber, lo cual implica un sólido conocimiento de los problemas de su especificidad, así como los métodos que se pueden emplear para abordar su solución. De igual manera la apropiación del conocimiento debe contemplar el los distintos avances de dicha disciplina así como el manejo de otros campos del saber que permitan abordar los problemas de manera interdisciplinaria:

Martínez Miguélez nos dice que no es adecuado tratar hoy los problemas de la ciencia y de la academia desde disciplinas aisladas, parceladas, porque hacerlo

nubla y entorpece la visión de la solución a los problemas reales de la vida, cuya complejidad exige que se aplique el “principio de complementariedad” el cual implica la vía de la interdisciplinariedad. (León Guevara, 2001, p. 159)

Lo anterior complementado con una visión crítica sobre las relaciones entre ciencia, técnica y sociedad, asisten la adecuada manera de seleccionar con pertinencia los contenidos según las necesidades e intereses de los estudiantes (Fanny Forero y Otros, págs. 27, 28). Además, cabe resaltar que en Publicidad la interdisciplinariedad se hace necesaria para un proceso de aprendizaje y de construcción de productos dentro de la disciplina, ya que la combinación de saberes, la investigación de tipo cuantitativo y cualitativo, así como los contextos sobre los cuales se desarrolla la comunicación, hacen que el publicista sea un ser con una mente dispuesta a entender cada uno de los contextos en donde deba interactuar y producir, ya que como se dijo anteriormente, se comunica a un grupo objetivo con características que se deben analizar, y se tiene un objetivo que nunca se debe perder de vista, y es por ello que la publicidad en términos generales, debe valerse de todos aquellos insumos que puedan venir de distintas ciencias, disciplinas, entornos y personas para fortalecer su efectividad.

La consideración de la Unidad, puede a su vez, ampliar su horizonte de sentido si se correlaciona con la idea que sobre la ciencia o el saber, expone Tomás de Aquino. Para el aquinate, la verdad más que depender del saber o de la ciencia, depende de la realidad de los objetos, “la verdad no depende de nuestra ciencia, sino de la existencia de las cosas. Así que para conocer y enseñar la verdad menester es la observación, el estudio y la reflexión de las cosas” (Enrique Ignacio Aguayo, *El Maestro, según Tomás de Aquino*, Universidad de la Salle, México, p. 6). Así mismo, para Tomás de Aquino preexisten en el hombre unos principios del conocimiento provenientes de la inteligencia agente, virtudes intelectuales primarias y naturales no adquiridas, es decir, que no se logran por esfuerzo personal ni por enseñanza.

Estos principios radicales indemostrables son el punto de partida para hablar de la acción que implica el hecho de alcanzar la ciencia o el saber, según dos modos posibles: por investigación (inventio, descubrimiento) y enseñanza (disciplina). Es una adquisición que no se recibe pasivamente sino de forma activa, ya que el sujeto busca previamente, lo que implica una actividad por parte de quien recibe el saber. En la investigación la razón natural logra por sí misma el saber de lo que ignoraba y en la enseñanza el saber se adquiere gracias a otro hombre, que debido a ello adquiere el nombre de maestro, el cual, es quien ayuda a la razón natural del alumno a que logre la ciencia. De esta perspectiva, el maestro no traslada al discípulo sus propios conocimientos para que el saber de este sea igual al suyo, ni tampoco es posible sostener que los conocimientos son creados en el alma y que con adoctrinar al discípulo se logra que éste recuerde lo que ya sabía. El Maestro no enseña nunca los primeros principios pero si la forma de aplicarlos y de concluir, para lo cual se requiere que el maestro domine con toda propiedad el saber que pretende enseñar.

La enseñanza implica que la acción de la ciencia sea perfecta por parte del maestro que la imparte. De aquí la necesidad de que el doctor, o aquel que enseñe, posea a perfección y en sus pormenores esa misma ciencia que trata de causar en sus discípulos mediante la docencia. (Tomas de Aquino, *De Magistro*, p. 182)

Así, la razón de ser de Unidad como saber dispuesto para el estudiante, no es otra sino la de la actuación del conocimiento como un propósito de formativo, en el sentido en el que el estudiante se apropia del conocimiento para abordar la problemáticas de su contexto y circunstancia, y poder llegar así a conclusiones pertinentes a su situación (y por lo tanto conclusiones diferentes a las de su maestro), punto en el que logran la promoción a un estado en el que puede –con el resultado de las conclusiones– formar sus propios conceptos integrantes (generación de conocimiento) y, por lo tanto, puede valerse por sí mismo. El conocimiento, o si se quiere la manera de adquirir el saber, es a su vez uno de los principales momentos de la reflexión efectuada por Tomás de Aquino en torno a la posibilidad de la función del Maestro. El Aquinate centra su análisis por un lado en las formas de alcanzar la ciencia y por otro en el proceso que ello implica. En cuanto al primer aspecto, contemplado en cierta manera en otro momento de este documento, basta recordar que se parte de principios radicales o indemostrables para alcanzar el saber, según la forma investigativa (Inventio, descubrimiento) o la de enseñanza (disciplina); dicha adquisición el sujeto no la recibe de forma pasiva sino activamente debido a que previamente lo busca.

Es importante reconocer la función del maestro en el contexto de la In-house como escuela de pensamiento, en términos generales, él mismo actúa como guía que propone las dinámicas de la actividad misma de la disciplina, y deja que los estudiantes puedan desarrollar los proyectos desde su gestación, haciendo que ellos sean quienes interpreten, propongan y desarrollen cada uno de los procesos siendo éste el mayor interés por hacer parte de este grupo creativo. Por otro lado, el estudiante en la interacción con sus compañeros y con el guía (maestro), puede direccionar su saber para compartirlo con los demás, es decir, por momentos asume un rol distinto y emerge como guía que también puede hacer parte de este aprendizaje colaborativo, desarrollando en sí mismo capacidades de liderazgo, sentido de apropiación, conocimiento de temas y la iniciativa tan importante en la construcción de una escuela de pensamiento.

Además de entender la importancia de la interdisciplinariedad para el desarrollo de competencias y la esencia del aprendizaje colaborativo, podemos observar unas modalidades que regulan los procesos sobre los cuales el estudiante estructura su práctica y hace parte del mismo modelo atelier como escuela de pensamiento. Tradicionalmente el concepto de modalidad se ha definido como lo que modifica el predicado de un enunciado. Las distintas modalizaciones son posibles predicados de los enunciados modales. Estas modalidades en el contexto de la escuela de pensamiento y en el desarrollo de un modelo pedagógico, actúan de modo en que hacen parte de los momentos en los cuales un sujeto puede estar presente en los procesos de la In-house.

Una propuesta de las tipologías de las modalidades presenta unas que son virtualizantes, que constituyen una especie de cuestión previa, una fase, es decir las condiciones mínimas para un hacer o para un estado que condiciona la producción de los enunciados de hacer o de estado. Las modalidades virtualizantes en sentido estricto determinan no solo un contexto sobre el cual el estudiante debe movilizarse, sino también un rol dentro del grupo de trabajo, estas se dividen en deber, que es aquel que rige las distintas condiciones sobre las cuales el estudiante asume hacer parte del grupo y así mismo la capacidad de entender las distintas reglas que allí se manejan; al querer, que propone una mirada a las motivaciones en sentido general tanto del grupo como del estudiante.

Existen también unas modalidades actualizantes, que se pueden entender como la operación que puede corresponder a una transformación que opera la disjunción entre objeto y sujeto. En las modalidades actualizantes el poder es entendido como uno de los predicados posibles del enunciado modal que rigen un enunciado descriptivo y el saber que se presenta como una estructura transitiva ya que el sujeto siempre está en la búsqueda de un objeto de saber y a su vez, estos objetos de saber son enunciados descriptivos que constituyen los cimientos de la dimensión pragmática. El saber también es un objeto de circulación sobretodo visto desde la producción, en donde hay una adquisición de saber, de una presencia o ausencia e incluso grados de la misma, y un compartir de saber. Por último, existen las modalidades realizantes que conectan la enunciación son las que refieren exclusivamente al acto como tal, en las que se encuentran el hacer considerado como la conversión de la relación de transformación en un lenguaje sintáctico de carácter antropomorfo; y el ser que adjunta al enunciado de estado, el sujeto de estado. Para el caso es el desarrollo de proyectos que por medio de una serie de pasos y la aplicación de unas metodologías terminan por resolver problemas comunicativos de una marca, producto, servicio o forma de pensar por medio de campañas publicitarias. En el caso particular, se desarrollan características del sujeto respecto al ser-hacer, es decir cuando el sujeto es capaz de asumir su rol y realizar campañas publicitarias.

Estas modalidades también, al combinarse, se convierten en estructuras modales que son las que permiten modificar el predicado de un enunciado. En el nivel de la producción, se tendrán en un carácter descriptivo las estructuras modales del saber-ser, el saber hacer, el hacer-ser y el hacer-hacer. El saber-ser se debe entender “como lo que sanciona el saber sobre los objetos y garantiza la calidad modal de ese saber, es decir, como una competencia epistémica” (Greimas y Courtes, 1982, p. 345). Por su parte, el saber-hacer aparece “como lo que hace posible esta actividad: como una competencia cognoscitiva (que puede interpretarse como una ‘inteligencia sintagmática’, como una habilidad para organizar las programaciones narrativas)” (Greimas y Courtes, 1982, p. 345). El hacer-ser que se trata de un hacer operatorio, y un hacer-hacer que se trata de un hacer manipulatorio que construye, transforma y destruye las cosas y aparece como la función predicado de un enunciado modal que rige otro enunciado.

## 1.2 Producción

Greimas y Courtes definen la producción de la siguiente manera:

En semiótica, la producción es la actividad semiótica, considerada como un todo y que, situada en la instancia de la enunciación, termina en la formación del enunciado (frase o discurso). El uso tiene la tendencia a confundir los términos de producción y generación (o engendramiento). Según la gramática generativa, la generación concierne a la competencia del sujeto hablante (que es a la vez e indistintamente, emisor y receptor) mientras que la producción, característica de la performance, es únicamente cosa del enunciadador. (Greimas y Courtes, 1982, p. 318)

Visto el término performance desde el enunciadador (sujeto encargado de realizar el acto que en el caso del in-house son a los estudiantes que realizan campañas publicitarias), supone una serie de competencias que le permiten la realización, es decir, independientemente de cualquier consideración de contenido, la transformación que produce un nuevo estado de las cosas.

Así considerada, la performance se identifica, en un primer acercamiento, al acto humano que nosotros interpretamos como un “hacer-ser” y al que le damos la formulación canónica de una estructura modal, constituida por un enunciado de hacer que rige un enunciado de estado. (Greimas y Courtes, 1982, p. 301)

Las competencias del sujeto performador que permiten la transformación de las cosas de un saber-hacer en un hacer-ser, van en oposición al deber-ser, la necesidad o imposibilidad de llevar el acto a cabo. Aquí, en este caso se debe entender el performance no solo como las competencias por parte del enunciadador, sino que se debe profundizar en la acción en sí misma, el acto de producción, la realización de campañas publicitarias en un entorno creativo. Estas competencias para el caso del In-house: escuela de pensamiento, parten de los conocimientos teóricos que es estudiante a adquirido a lo largo de la carrera y que son puestas en práctica en el momento en el que hacen parte de este grupo creativo. La Producción, implica entonces un acercamiento a la realidad a través de su lectura entendiendo por esto el modo de otorgar sentido a aquello que nos interpela; teniendo en cuenta lo anterior, transformar la realidad no está circunscrito a un activismo o interacción plausible con los objetos del mundo porque el mundo en sí no se transforma, antes bien, la metamorfosis opera en la construcción de la significación humana.

En este sentido, es posible pensar en una transformación de lo real a partir del concepto de praxis expuesto por los teóricos de la escuela de Frankfurt. En efecto, Adorno y Horkheimer sostienen en la Dialéctica del Iluminismo que si bien la dominación humana opera bajo un sistema de estructuración social y culturales, es posible que cada uno de nosotros alcance la emancipación de dicho dominio a través del develamiento de dicha superestructura de poder, sin que ello traiga de modo directo la supresión misma del sistema.

Otro sentido de considerar la producción o la transformación de lo real se puede encontrar en la noción de signo como producto de los procesos de semiosis; en efecto, Umberto Eco en su estudio sobre el signo considera que éste es “algo perceptible que hace manifiesta otra cosa que de otro modo no lo sería” y en *La Estructura Ausente* propone que la vida misma se instaura como “un comercio de Signos”; a su vez desde una mirada hermenéutica Gianni Vattimo retomando a Nietzsche sostiene: “No hay hechos, sólo interpretaciones”. De lo anterior, se podría sostener que: el ser humano no tiene en sí mismo el mundo (objetos), sólo representaciones de él (fenómenos según Hegel en Creer y saber o signos según Eco); que no existe una pretendida objetividad en la ciencia porque cualquier horizonte de comprensión está mediado por las interpretaciones que el sujeto tenga según su mundo de la vida y por tanto según sus intereses; que en el proceso de la historia del hombre no existe ninguna estructura invariable (Kant) que asegure la validez de los conocimientos sino que es en el “mecanismo devenir hombre” (*supra*, Habermas) en donde se debaten y adquieren significado las apropiaciones del hombre.

Por lo anterior, la producción del saber, de la “ciencia”, de la realidad y el proceso mediante el cual se alcanzaría, no se somete a una estructura invariable al estilo de un método, sino que dependería del horizonte de significación del ser humano, de sus intereses y de su contexto; para Husserl este horizonte de significación es *El Mundo de la Vida* como horizonte universal de significaciones y de significados pero también como una fuente de recursos para validar, para verificar y para constatar el sentido de las afirmaciones individuales en el seno de la sociedad, para que no sean entonces sólo representaciones sino argumentos que pretenden ciertos grados de veracidad. Ahora bien, ese mundo de la Vida no es sólo el mundo de los objetos Mundo Objetivo, sino también en segundo lugar mundo de las relaciones sociales Mundo Social, por último un mundo de la Vida Personal como contexto desde el cual se pueden analizar e interpretar situaciones de forma subjetiva y personal; en este sentido Jürgen Habermas en *Ciencia y Técnica como Ideología* y su posterior desarrollo en *Conocimiento e Interés*, sostiene que no hay un conocimiento puro en sí y para sí, pues todo conocimiento humano está mediado por intereses mundo vitales con intencionalidades diferentes, por ello propone un análisis de la producción de conocimiento mediado por los intereses del mundo de la vida, los cuales pueden ser instrumental, práctico o emancipatorio. Así pues, las ciencias naturales estarían determinadas por un interés de tipo técnico instrumental que se articula en los procesos de trabajo; las ciencias hermenéuticas relacionadas con la historia y con el manejo del lenguaje estarían determinadas por un interés mundo vital de tipo práctico; por último, las ciencias crítico sociales estarían orientadas por un interés mundo vital emancipatorio crítico. En síntesis, la producción de las ciencias responde a diferentes intereses en el ámbito del mundo de la vida: el primero técnico instrumental, el segundo político emancipatorio y el tercero práctico social. Al respecto la hermana Judith comenta: “Habermas nos plantea que el proceso de conocimiento debe estar mediado por intereses sociales sometidos a la reflexión, porque

sólo desde la autorreflexión de las ciencias es posible descubrir las implicaciones sociales del conocimiento”. (León Guevara, 2001, p. 156)

Así pues, el interés emancipatorio recoge el sentido de la Producción, ya que su propósito es transformar, y liberar al hombre y a la sociedad mediante el develamiento de estructuras sociales de dominio, el tipo de conocimiento que produce es de carácter valorativo, popular y construido colectivamente; este enfoque es propio de las ciencias sociales de corte crítico y social e implica una Producción intersubjetiva del saber.

## Producción

### 1.3. Conocimiento

Luego de tratar el saber en su aspecto tanto de apropiación como de dominio y en su dimensión emancipatoria como posibilidad para leer críticamente la realidad, se genera la posibilidad de abordar el saber como conocimiento, en donde entra en juego la construcción y resignificación del componente disciplinar. Se ha visto como la pedagogía para la creatividad y el desarrollo del pensamiento se concibe como mediación pedagógica, horizonte que la abre como una propuesta epistemológica educativa antes que como una guía operativa o instrumento didáctico.

Es claro que la Pedagogía para la Creatividad y el Desarrollo del Pensamiento se presenta como una mediación pedagógica más que como un mecanismo instrumental de corte didáctico pues su interés está centrado en ¿cómo comprender lo pedagógico a partir de consideraciones como lo son lo dialéctico, el cambio en las estructuras de pensamiento y la autonomía o la libertad?. En este sentido, es esencial considerar la idea de conocimiento como acción mediadora, asunto que nos arroja a la necesidad de tratar con mayor detalle lo que implica como tal la mediación.

Pues bien, considerar el concepto de mediación en el campo pedagógico exige revisar el modo como desde diversos sistemas de pensamiento se ha tratado. Por ello, es viable llevar a cabo revisar su sentido desde una breve alusión al pensamiento de Hegel, una panorámica sobre las ideas que sobre la composición del signo expone Peirce, para finalizar con un recorrido sobre los aspectos que motivaron la propuesta de las mediaciones en las teorías de la comunicación, especialmente en lo expuesto por Martín Serrano.

#### • La mediación en Hegel

Un concepto de mediación se aprecia en la lectura que Habermas realiza de las lecciones que Hegel dicta en Jena sobre la filosofía de la naturaleza y del espíritu. Aquí Habermas se centra en las relaciones dialécticas de los modelos de lenguaje como legado histórico de la representación simbólica, el trabajo como fuerza productiva y la familia como interacción en los roles sociales. Cada modelo se desarrolla como mediación en el sentido que más que ser producto de la manifestación de lenguaje, cada modelo desde su realización dialéctica determina el concepto de espíritu. Por su parte, es a su vez dialéctica la experiencia conceptual del yo debido a que la autoconciencia, antes de ser el resultado de una experiencia

solitaria de reflexión es el resultado de una interacción. La conciencia del yo se presenta por el enfrentamiento con lo otro que me es distinto “el yo se construye sabiéndose a sí mismo en otro que se identifica consigo mismo”. (Habermas, 1984, p. 15)

Es por lo anterior que se requiere de la teoría del espíritu para abordar la problemática de la identidad del yo, ello porque el espíritu es “el medio en el que un yo se comunica con otro yo y a partir del cual, como de una mediación absoluta, se forman ambos sujetos recíprocamente” (16), con lo cual se supera la autoconciencia solitaria de la subjetividad con la denominación de espíritu que implica el desarrollo dialéctico de la unidad entre lo particular y lo universal, ello porque los particulares se identifican entre sí manteniéndose a la vez como no idénticos. De lo anterior parte el fundamento del concepto de socialización, en donde la idea de una adaptación de un individuo al medio social, queda desplazada por la idea de un proceso en donde la constitución del individuo es el resultado del proceso de socialización.

#### • La mediación en Peirce

La propuesta teórica de Charles Sanders Peirce sigue el análisis de la composición del signo, no para dar cuenta de su estructura sino para definir el pensamiento humano. De entrada es importante aproximarse a un concepto que es fundamental para comprender la mediación y éste es el de *continuum*. Umberto Eco, para analizar las articulaciones internas de los signos que el código establece, nos dice que el *continuum* previo del plano de la expresión y del contenido se refiere a una serie imprecisa de posibilidades físicas, de fenómenos psíquicos, de comportamientos y de pensamientos que se concretan con la elección de unos elementos cuyo orden o estructura se debe a la posición y oposición dentro de un sistema de significación. (Eco, 1981, pp. 102-109)

Así, para Peirce los elementos del *continuum* poseen internamente unos aspectos que les permiten asociarse con otros, de lo cual se reconstruye infinitamente el *continuum* desde el espacio, el tiempo y la mente. De acuerdo con ello se puede explicar la composición triádica del signo que Peirce expone, debido a que se pueden pensar tres de los aspectos internos en forma relacional, a saber, las relaciones monádica (puro posible), diádica (impresión en bruto) y triádica. Esta última es pensamiento mediador: construcción o más bien reconstrucción continua, lógica y no psicológica, experimental y no descriptiva. (Deledalle, 1996, p. 84)

Ahora bien, el concepto de mediación se amplía si se especifica las proyecciones de los modos relacionales del signo, pero aquí sólo nos vamos a ocupar de dicho concepto en forma general. De acuerdo con lo que en el párrafo anterior se esboza, el signo más que una asociación de significante y significado es una actividad que establece relaciones entre sus componentes en una red compleja de elementos. Así la teoría semiótica del signo en Peirce, se entiende como una capacidad de asociación de los elementos que se componen y relacionan de manera dinámica desde estos tres sectores enunciados que, a su vez, dan origen a las tres categorías composicionales del signo: El representamen (primeridad), el objeto (secundidad) y el interpretante (terceridad): “De

un primer, se puede prescindir un segundo y un tercero; de un segundo, se puede prescindir un tercero, pero no un primero, de un tercero, no se puede prescindir ni un segundo ni un primero”. (Deledalle, 1996, pp. 85-86)

Para Peirce una relación monádica es aquella que incluye un elemento, él mismo; una relación diádica es la existente entre un primero y un segundo, y por último, la relación triádica es la que existe con el primero y un segundo. La categoría de primeridad es la relación interna entre la pluralidad de aspectos que conforman al objeto. Es una relación de tipo monádica, es decir, relación que se presenta únicamente en la primera aproximación al objeto como tal. El objeto está conformado por aspectos que pertenecen a ciertas órdenes específicas dentro de todas las existentes en el mundo, por ello en la relación monádica se presentan las características que están dentro del objeto en sí y que conforman su mismidad.

La secundidad es la categoría que se constituye como una relación diádica que se refiere a la interacción que se manifiesta por contraste entre las relaciones internas, es decir la pluralidad de los aspectos que constituyen la cosa, y las relaciones externas, o sea la presentada en la oposición generada por sensaciones distintas. La mismidad es un objeto único el cual se presenta en un aquí y en un ahora, es decir, a partir de una impresión diferente en donde las cosas son finitas y están determinadas por la presencia concreta.

Si bien la primeridad y la secundidad implican necesariamente una experiencia de los sentidos, la terceridad, como categoría de la generalidad ordenada, ya no necesita de ella sino que trabaja con la información que tanto la primera como la segunda le proporcionan. Es decir, en la terceridad se deja de lado lo que se percibe como una sensación o de manera intuitiva para pasar a general una regla. Es de esta manera como se construye el conocimiento, puesto que a partir de la regla que se establece de forma codificada, cada vez que se enfrente un objeto con ciertas características, ya se sabrá que no es algo completamente nuevo sino que se recurre a experiencias y conocimientos ya adquiridos. Esta relación triádica genera aquello que Peirce denomina la dinámica de la semiosis.

La semiosis se expresa con aquellos tres componentes formales, ya aludidos, los cuales indican las funciones o las relaciones que se presentan en el interior del mismo: el representamen, el objeto y el interpretante. El Representamen alude a las cualidades percibidas del objeto y deben reconocerse como signo de un Objeto por virtud de su comparación con otros que no lo son, ello a través de un Interpretante como aquello que hace posible la semiosis.. Esta actividad de la semiosis significa en otras palabras la forma de conocimiento humano, o sea la evolución del proceso de apropiación de las cosas desconocidas en el mundo por parte del hombre. Este proceso de significación se produce gracias a la interrelación presente en todo lo existente y a la continuación del proceso hacia el infinito.

#### • La mediación en Eco

De igual modo la mediación es un concepto que puede encontrar conexión con la idea de la interpretación, entendida como una actividad en la cual se completa el sentido que se genera a partir de un mensaje. En la perspectiva semiótica, Umberto Eco ha abordado el problema desde

varios tipos de mensajes; nos centraremos a continuación en la interpretación textual. Desde allí se parte del supuesto de que el sentido de un mensaje no se limita a su configuración estructural sino que su significación plena se extrae de aquello que en texto no aparece como, sino que se sugiere “en la enunciación verbal, antes que el código lingüístico, la circunstancia de enunciación proporciona informaciones extralingüísticas sobre la naturaleza del acto realizado por el hablante”. (Eco, 1993, p. 106)

Para lo anterior adquieren valor las categorías de cotexto, contexto y circunstancia. El cotexto es entendido como la relación que un término del mensaje establece con los demás elementos concretos del mismo plano expresivo a partir de lo cual se instituye su valor según su posición y enlaces semánticos. El contexto y la circunstancia son a la vez posibilidades de relación abstracta, en donde la primera tiene que ver con la conexión de términos concretos con otros elementos no presentes en el mensaje pero pertenecientes al campo de significación cultural de los que enfrentan la interpretación del mensaje. De la misma forma la circunstancia es asumida como la conexión de términos de acuerdo con la situación en la cual se produce o analiza el enunciado. Así, el texto actúa como un presupuesto que requiere de la cooperación de un lector intérprete el cual actualiza la significación del mensaje, por ejemplo, “la competencia intertextual es un caso de hipercodificación. Abarca todos los sistemas semióticos con que el lector está familiarizado”. (Eco, 1993, p. 116)

- La mediación en la teoría de la comunicación

En el estudio de la comunicación masiva, la teoría de las mediaciones ha surgido en el esfuerzo por encontrar argumentos que cuestionen la idea de la unidireccionalidad de los procesos informacionales en la transformación social.

#### Teoría de las mediaciones

Desde la década de los ochenta comienza a tener fuerza la idea de la participación activa y creativa del sujeto que recibe mensajes sin que ello implique dejar a un lado la consideración de la monopolización de la producción masiva, así como el control ejercido a través de las regulaciones legislativas por parte de los estados. Martín Barbero destaca la labor del teórico español Manuel Martín Serrano quien en su propuesta de una teoría social de la comunicación basada en el paradigma de la mediación: de los intercambios entre sistema social y sistema de comunicación, siendo ambos a la vez interdependientes –las transformaciones de cada uno afectan al otro– y autónomos: de cada uno puede partir la iniciativa del intercambio. Postular ese tipo de intercambio es sólo posible si se admite que la coexistencia y homología entre ambos sistemas no implica identidad. (Martín Barbero, 1997, pp. 13-14)

De esta idea ha dado cuenta el propio Martín Barbero con la consideración de que desde la mediación hace sobre la televisión. Para ello, antes que atender los cambios tecnológicos que inciden en la evolución de la transmisión de los mensajes, busca la razón que dan cuenta del modo dialéctico como se entrecruza con lo social y cultural, de ahí que centre la atención específicamente en los lugares de la cotidianidad familiar, la temporalidad social y la competencia cultural.

Por esto en lugar de hacer partir la investigación del análisis de las lógicas de la producción y la recepción, para buscar después sus relaciones de imbricación o enfrentamiento, proponemos partir de las mediaciones, estos es, de los lugares de los que provienen las constricciones que delimitan y configuran la materialidad social y la expresividad cultural de la televisión. (Martín Barbero, 1997, p. 154)

En cuanto a la persona, para la In-House del Programa de Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, se trata del docente nacional, del tutor regional y del estudiante (además de su planta administrativa), en donde cada actor debe entrar en una dinámica frente al conocimiento que implique Unidad, es decir, su apropiación (el dominio del saber); Producción, o su proyección a la realidad (abordar desde el saber la lectura de la realidad) y la transformación o la resignificación del contexto (planteamiento de estrategias de solución de las problemáticas regionales), que complementa el sentido de conocimiento como mediador de la realidad:

En este sentido la Pedagogía para la Creatividad y el Desarrollo del Pensamiento tiene, como eje articulador de los procesos pedagógicos, la investigación, constituyéndose ésta en la mediación de los aprendizajes para el desarrollo de un pensamiento científico integrador. La unidad reconoce la necesidad de acceder a conocimientos seguros y confiables construidos en forma coherente de manera que adquieran sentido y significado para cada sujeto y para el colectivo social que los genera.

... Toda estructura cognoscitiva... se origina o es producida por una matriz epistémica, la cual se constituye en el trasfondo existencial o vivencial, el mundo de la vida, y a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer;

... El mundo de vida significa praxis total e integral de la persona y de la comunidad en tres aspectos: con los objetos, la naturaleza y el mundo físico (Praxis Técnica); con los símbolos, las representaciones, las ideas (Praxis Simbólica); con los hombres y su mundo de relaciones (Praxis Social). (León Guevara, 2001, pp. 178-179)

#### Bibliografía

- Adorno, T. y otros (1973). *La Disputa del Positivismo en la Sociología Alemana*. Barcelona: Ed. Grijalbo.
- Deledalle, G. (1979). *Leer a Peirce hoy*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Ed. Alianza.
- Eco, U. (1993). *Lector in Fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Ed. Lumen.
- Feyerabend, P.K. (1975). *Contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (1991). *Las palabras y las Cosas*. Madrid: siglo XXI.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo I y Tomo II. Madrid: Editorial Gredos.
- Habermas, J. (1968). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Ed. Taurus.
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Madrid: Ed. Tecnos.

- Habermas, J. (1966). *Teoría y Praxis*. Buenos Aires: Ed. Sur.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Ed. Ammorrotu.
- Husserl, E. (1992). "La Filosofía en la Crisis de la Humanidad Europea". En *Invitación a la Fenomenología*. Barcelona: Editorial Paidós.
- León Guevara, J. (2001). *La Unidad de Producción de Conocimiento Pedagogía para la Creatividad y el Desarrollo del Pensamiento, una Mediación Pedagógica para la Formación en Educación Superior*. Bogotá: Universidad Católica de Manizales.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Mardones, J. M. (1993). *Dialéctica y Sociedad irracional*. Bilbao: Mensajero.
- Martín Barbero, J. (1997). De los medios a las culturas. En: *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Ed. Tercer mundo.
- Martín Barbero, J. (1997). *Jesús. De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Medina de Ruiz, A. (1995). *Modelo para la Investigación Institucional*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Popper, K. (1973). *La lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Ed. Tecnos.
- Popper, K. (1973). *La Miseria del Historicismo*. Madrid: Ed. Grijalbo.
- Reale, G. y Antiseri, D. *Historia del pensamiento Filosófico y Científico*. Barcelona: Editorial Herder, Tomos I y III.
- Vattimo y otros (1990). *En Torno a la Posmodernidad*. Barcelona: Ed. Anthropos.

**Abstract:** This article reflection arises under the "In-house -school of Thought" project, which from its inception has had as its purpose the creation of creative environments in which the confluence practice processes and possible conception, planning and advertising production and the development of thought from the interpretive, argumentative and purposeful competence based on Atelier teaching model, so you can create an educational model that can be transferred to many of the practical subjects that are taught in Advertising Program of the Universidad Jorge Tadeo Lozano.

**Key words:** Teaching - Creativity - Advertising - Competence - Education.

**Resumo:** O presente artigo de reflexão surge no marco do projeto "In-house - escola de Pensamento", o qual desde sua gestação tem tido como propósito a constituição de meios criativos nos quais seja possível a confluência e prática de processos de concepção, planejamento e produção publicitária, bem como do desenvolvimento do pensamento a partir das concorrências interpretativa, argumentativa e propositiva sobre a base do modelo Atelier de ensino, e assim poder gerar um modelo pedagógico que se possa transpolar a muitas das matérias práticas que se ditam no Programa de Publicidade da Universidade Jorge Tadeo Lozano.

**Palavras Chave:** Pedagogia - Criatividade - Publicidade - Concorrências - Ensino.

(\* **Vladimir Sánchez Riaño**. Licenciado en Filosofía y Letras y Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Santo Tomás, Magister en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana, Magister en Semiótica de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. **Andrés Novoa Montoya**. Profesional en Publicidad, Magister en Diseño de la Universidad de Palermo en Buenos Aires Argentina, Magister en Semiótica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Complutense de Madrid. **Christian Schrader Valencia**. Diseño de Cursos Electrónicos Interactivos, Especialización, Payson Center, Universidad de Tulane, Marketing: Effective Marketing For The Coming Milenium Diplomado- J.L.Kellogg Graduate School of Management, Northwestern University. Decano del Programa de Publicidad, Director de la Especialización en Gerencia de Publicidad y Director de la Maestría en Publicidad de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

## Materializações formais no design gráfico voltado à área cultural: um estudo de cartazes musicais

Actas de Diseño (2016, Julio),  
Vol. 21, pp. 93-97. ISSN 1850-2032  
Fecha de recepción: mayo 2013  
Fecha de aceptación: julio 2013  
Versión final: diciembre 2015

Edson Pfüitzenreuter e Jade Piaia (\*)

**Resumen:** El artículo comprende una muestra parcial de los resultados de la investigación de la Maestría (Piaia, 2012), orientada por el Dr. Edson del Prado Pfüitzenreuter. Las reflexiones son vueltas a los proyectos que transmiten un contenido cultural artístico y buscan develar una área del diseño vuelta a la creación de una identidad cultural, con una supuesta aproximación entre las diferentes expresiones como la música y el baile, y las teorías de las artes visuales y del diseño, cuya estructura de análisis aplicado puede ser utilizada como forma de enseñanza en diseño. Serán presentados estudios estructurales y compositivos de cinco carteles creados por el diseñador brasileño Kiko Farkas para la OSESP, Orquesta Sinfónica del Estado de São Paulo (Brasil). Los carteles para la OSESP son representaciones visuales que se refieren a presentaciones, conciertos, piezas, artística y mensajes institucionales relacionadas a la orquesta.

**Palabras clave:** Diseño gráfico - Cultura - Arte - Investigación - Identidad - Música - Danza.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 97]