

10

EL MEDIO SOCIAL Y SU VISUALIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

ENVIRONMENTAL AND SOCIAL VISUALITY IN THE PROCESS OF LEARNING

MSc. Jiosbel Jesús Lóriga Socorro¹

E-mail: jloriga@ucf.edu.cu

MSc. Marianela Utrera Alonso¹

E-mail: mutrera@ucf.edu.cu

MSc. María Mercedes Consuegra Cheng¹

E-mail: mariamc@ucf.edu.cu

¹Universidad de Cienfuegos. Cuba.

¿Cómo referenciar este artículo?

Lóriga Socorro, J. J., Utrera Alonso, M., & Consuegra Cheng, M. M. (2016). El medio social y su visualidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Conrado* [seriada en línea], 12(54). pp. 63-71. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/>

RESUMEN

El trabajo está dirigido a los estudiantes de cuarto año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Plástica. Desde el punto de vista teórico, se analizan elementos afines con la preparación metodológica a partir de los conceptos y fundamentos científicos para entender los asuntos relacionados con una propuesta metodológica sustentada en los elementos de la didáctica de la visualidad y del imaginario social, lo que contribuye a la preparación de los futuros maestros en los recursos didácticos para el desarrollo de las habilidades de apreciación y creación plástica. Se asumen los presupuestos teóricos metodológicos, los resultados del diagnóstico inicial y los componentes que lo conforman con la utilización de métodos teóricos, empíricos y matemáticos. En los resultados de la aplicación de las actividades, se evidencia, sus niveles de complejidad, centrados en lo visual y lo estético-artístico.

Palabras clave:

Construcción visual, medio social, artes visuales, apreciación.

ABSTRACT

This work is directed to students in the fourth year of the Bachelor of Primary Education career in the direction of the visual construction of the social environment in the teaching and learning of Plastic Education. From the theoretical point of view, similar elements with the methodological training from scientific concepts and principles to understand the issues related to a proposed methodology supported by elements of the teaching of the visual and social imaginary are discussed, contributing the preparation of future teachers in the teaching resources to develop skills appreciation and artistic creation methodological theoretical assumptions, the results of the initial diagnosis and the components that make up what the use of theoretical, empirical and mathematical methods are assumed. The results of the implementation of the activities, it is evident, their levels of complexity, focusing on the visual and aesthetic-artistic.

Keywords:

Visual construction, social media, visual arts appreciation.

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas fundamentales de la política educacional en Cuba es la manifestación de la cultura a través de sus diferentes expresiones, entre las que está el movimiento de aficionados, las diferentes manifestaciones del arte, la Educación Musical, la Educación Plástica y la promoción del arte por los diferentes grupos y entidades culturales de cada región, para de este modo rescatar valores patrimoniales, históricos, tradicionales y culturales, a partir de fomentar la identidad y el sentido de pertenencia.

A lo anterior se añade el empleo de los diferentes espacios socioculturales en el vínculo estrecho con el medio social, tendientes a relacionarlos desde la perspectiva de la Educación Artística. En este punto la Educación Artística se sitúa como una de las líneas esenciales de los programas de estudio, a través de los cuales debe trabajarse para educar generaciones verdaderamente cultas, lo que favorece a la apropiación de conocimientos y valores humanos.

Todos estos valores se materializan a través de la construcción visual que no es más que el proceso dirigido a la interpretación visual del medio social y a su representación en la interacción cognitiva, afectiva y de forma vivencial.

A partir de esta interpretación los estudiantes en formación de cuarto año de la carrera Educación Primaria entran en contacto con el mundo del lenguaje visual, conformado por los colores, formas, líneas, texturas, áreas y espacios. Desde este punto de vista, los profesores del área artística juegan un papel importante en la educación estética y en la educación de la visualidad. Autores entre los que se destaca Cabrera Salort, (1985, p. 43), han declarado que *“las manifestaciones visuales han ido creciendo con la práctica social; este crecimiento no ha hecho más que resaltar el punto común entre ellas. Todas las manifestaciones sociales responden a condicionamientos sociales”*.

En los actuales enfoques dentro del campo pedagógico se hace incuestionable la valoración de conceptos como el de visualidad, construcción visual del medio social, medio social, didáctica de la imagen. Cabrera, (1985, 1998, 2003). Se insiste cada vez más en la elaboración de proyectos docentes para contribuir a la formación de un pensamiento complejo e integrador en los escolares, tal como es la vida y las situaciones que estos deben enfrentar en su cotidianidad.

Es por ello que el estudiante no puede desconocer los procedimientos metodológicos indispensables en la dirección del aprendizaje, de manera que logre que estos se ejerciten como educadores de la visualidad, desarrollen la independencia cognoscitiva en los escolares, la unidad en

las ideas, la sensibilidad ante la belleza en el arte y en la vida, la cultura del trato, la aspiración a una colaboración colectiva en el aprendizaje. En este empeño de lograr una construcción visual del entorno social se hace necesario atender a la fuerza que ha cobrado en el discurso y las políticas educacionales a nivel mundial este tema, como forma de asimilación más global de los conocimientos, que permitan al sujeto interpretar con más coherencia la realidad que le rodea. El concepto de visualidad que incluye a la Educación Plástica, tiene que conectarse no solo a un saber y una cultura histórica, filosófica o artística, sino a su sentido primigenio, que es la formación humana y la educación estética del hombre.

Esto explica la importancia de atender de forma priorizada la correcta preparación de los futuros maestros, para que estén en condiciones de educar estéticamente a sus educandos, para direccionar la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

DESARROLLO

“El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo del otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de imagen: sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura”. (Buck-Morss, mencionado por Cabrera, 1990)

Para esta parte se utilizaron las teorías de Brea (2010), sobre los estudios cultural-visuales críticos. Trasladado ello al campo de las artes visuales, pediría esta vez hablar de unos “estudios cultural-visuales sobre lo artístico” con el mismo rango y empeño crítico que podrían desarrollar otros “estudios cultural-visuales sobre lo publicitario” o sobre “lo televisivo”; “lo cinematográfico”; la arquitectura como productora de visualidad e imaginario material, etc., como diversificaciones diferenciales de unos bien asentados críticamente (y seguramente homologables en método y tono analítico) “estudios culturales visuales”.

En ellos no se trataría nunca de educar en el conocimiento del dogma iniciático constitutivo del campo, ni mucho menos de preparar para el ejercicio practicante de sus sacerdocios —no se trataría dicho de otra forma de formar ni artistas, ni publicistas, ni productores televisivos, ni diseñadores o *arquitectos de imaginario*, por ejemplos— sino más bien de favorecer el crecimiento de un campo elucidado de comprensión crítica de su diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas —soportadas en la comunidad de un repertorio implícito y compartido de creencias y valores, en la acumulación cumplida de unos

montantes circulantes de capital simbólico- y más o menos estabilizadas, y más o menos hegemónicas (dependiendo ello siempre, desde luego, de en qué contextos locales y sociales.

Llegados a este punto, casi parece innecesario argumentar que pese a ser bien adecuada entonces la denominación de visuales -por cuanto señala un compromiso patente con el desbordamiento táctico de la circunscripción histórica a un campo muy delimitado de objetos y prácticas, los y las artísticas, casi los únicos hasta ahora considerados como productores de significado cultural a través de la visualidad- no puede ésta nunca ser tomada como delimitación epistémico-fenomenológica a un rango de objetos de presunta naturaleza *esencialmente visual*.

Lejos de tal circunscripción, el punto de partida de los estudios visuales sería, al contrario, la convicción de que ni existe tal pureza fenoménica de *lo visual* en ámbito alguno ni aún en su designio existe nada abordable como tal *naturaleza*. Si no, únicamente al contrario, como resultado -y aún como agenciarse- una producción predominantemente *cultural*, efecto del *trabajo del signo* que se inscribe en el espacio de una sensorialidad fenoménica, y que nunca se da por tanto en estado puro, sino justamente bajo el condicionamiento y la construcción de un marco simbólico específico. Bajo la convicción, dicho de otro modo, de que no hay hechos -u objetos, o fenómenos, ni aún medios de visualidad puros, sino *actos de ver* extremadamente complejos que resultan de la cristalización y amalgama de un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales ...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza: intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etc. (Brea, 2010).

Que todo ver es entonces el resultado de una construcción cultural -y por lo tanto, siempre un hacer complejo, híbrido- podría ser entonces el punto de partida básico sobre el que sentar el fundamento y la exigencia de necesidad de estos estudios. No -quizás esto parezca sonar un tanto paradójico, pero no podría ser de otra forma- sobre la afirmación de alguna presunta "pureza" o esencialidad de la visión: sino justamente sobre lo contrario. Sobre el reconocimiento del carácter necesariamente condicionado, construido y cultural -y por lo tanto, políticamente connotado- de los actos de ver: no sólo el más activo de mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado, insisto, sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio,

sometimiento, control que todo ello conlleva. Tales son, en efecto, los temas con los que habrán de tratar y vérselas los estudios visuales.

Así considerados, se percibe entonces que la enorme importancia de estos actos de ver -y de la visualidad así considerada, como práctica connotada política y culturalmente- depende justamente de la fuerza preformativa que conllevan, de su magnificado poder de producción de realidad, en base al gran potencial de generación de efectos de subjetivación y socialización que los procesos de identificación/diferenciación con los imaginarios circulantes -hegemónicos, minoritarios, contra hegemónicos, -conlleva.

Creemos que es de esa importancia crucial de la que se deriva la estratégica de estos estudios y la necesidad efectiva de abordarlos no tanto desde la perspectiva del conflicto que pudiera plantearse entre ellos y otras disciplinas -la estética o la historia del arte-, ni tampoco desde la perspectiva del conflicto entre sus supuestos objetos considerados como construcciones sociales efectivas -y sea que tomemos ya el arte y la alta cultura, ya la cultura de masas, la publicidad, el diseño o el universo de las imágenes más en general -sino más bien desde la perspectiva de la urgencia de desarrollar un equipamiento analítico amplificado -un utillaje conceptual *indisciplinadamente* transdisciplinar- que sea capaz de afrontar críticamente el análisis de los *efectos* performativos que de las *prácticas del ver* se siguen en términos de producción de imaginario; y ello teniendo en cuenta el tremendo impacto *político* que tal producción de imaginario conlleva, por su efecto decisivo en cuanto a las formas posibles del reconocimiento identitario -y por consiguiente en cuanto a la producción histórica y concreta de formas *determinadas* de subjetivación y socialidad.

Hoy los docentes de la Educación Primaria, que quieran comprender lo que está aconteciendo en el mundo en el que se vive y, sobre todo, que trate de acercarse a lo que afecta a la construcción de la [identidad](#) cultural de los estudiantes, no puede desconocer la decodificación de las imágenes visuales y audiovisuales para poder convivir ventajosamente con ellas, es en esta convivencia con lo visual que lo local se convierte en un importante referente si se tienen en cuenta la interrelación de todos los componentes físico-geográficos, socioeconómicos, histórico (culturales y folclóricos).

En el proceso educativo de Educación Plástica el docente debe defender la utilización de los medios visuales y audiovisuales pues es la vía a través de la cual le llegará al niño casi toda la información, no pueden olvidar que en estas edades el pensamiento concreto es determinante,

por lo que la imagen visual constituye una valiosa fuente de asimilación de los conocimientos. Los medios de enseñanza son muy importantes para “enseñar a ver” a los niños de manera integral los diferentes elementos de su entorno cultural.

El proceso de la apreciación de las artes visuales y la didáctica de la visualidad en la Educación Plástica.

Diferentes son las concepciones acerca de la apreciación de las artes visuales. Según Cabrera “*las artes visuales son un conjunto que expresa las ideas de los hombres, el conocimiento que poseen de la realidad, todo esto materializado en objetos que demuestran la capacidad creativa del ser humano*” (Cabrera, 1985, p.45)

Las manifestaciones visuales o cualquier otra manifestación artística no termina en cuadros o carteles; cuando el artista crea se inicia un proceso que viene a completarse con el espectador.

La manifestación visual es producto de un creador individual y uno colectivo: el artista y los espectadores. La comprensión de la importancia de la obra de arte y su apreciación, inicia la actividad de mirar y ver. Quien mira y no ve, es incapaz de apreciar una manifestación visual, no siente su importancia; la necesidad de la apreciación de las artes visuales exige educación, cuanto más integralmente, se eduque el hombre, más vivencias, y goces le proporcionará el arte.

En numerosas ocasiones se mira y no se ve, se pasa por delante de los monumentos más importantes de las ciudades y no existen como objetos que ayuden a penetrar en la realidad; saber cómo se vivía en otras épocas y comparárlas con la actual.

La misma diversidad y unidad de las manifestaciones visuales es la de la vida, pues ella las nutre. Las artes visuales son una viva y compleja expresión de los diversos regímenes sociales donde han sido creadas. El hombre no compartimenta el goce de los objetos que crea, pero estos poseen particularidades que se perciben y aprecian.

El hombre desde hace milenios dejó testimonios visuales de su presencia, de su relación con el mundo cambiante en que vivía. Su percepción y apreciación tiene tanta multiplicidad y movimiento como variaciones, el ambiente o el ser humano como ser social. Acorde con esas variadas formas de percibir, apreciar y concebir la realidad, surgen las manifestaciones visuales.

Esbozo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la didáctica de la visualidad.

La visualidad es uno de los recursos didácticos que más se ha utilizado desde las primeras edades a través de toda

la historia de la pedagogía. “*Cualquier tipo de enseñanza debe basarse en la observación y la experiencia y elevarse después a conclusiones y generalizaciones. Como resultado de la observación, el niño recibe sensaciones visuales, auditivas y otras, que despiertan en él la idea y la necesidad de hablar*” (Ceijas, 2010). También profundiza en las palabras del pedagogo suizo J. E. Pestalozzi (1746-1827) que dejan sentada la necesidad de la experiencia directa (recibida a través de los analizadores visuales) para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de las capacidades intelectuales, así como la importancia de la contemplación de los objetos para determinar los rasgos esenciales de los mismos. De igual forma cita a Comenius (1592-1670), quien consideró el conocimiento del mundo real sobre la base de la percepción directa y recomendaba que en caso de imposibilidad para trabajar con los modelos vivos debían emplearse láminas y dibujos (Ceijas, 2010).

Para lograr los fines de una enseñanza eficiente el estudiante tiene que participar activamente en el proceso de aprendizaje, es necesario que *mire*, que *vea*, sobre todo que *interrogue*, que *indague*, que *sienta* la necesidad de saber, que *haga* las afirmaciones que le permitan su estado mental y la cultura de su vista y de su oído (Ceijas, 2010). Las palabras anteriores pertenecen a Valdés Rodríguez (1849–1914) quien expuso en sus concepciones la necesidad del componente visual en el proceso de enseñanza (aprendizaje como elemento básico para enriquecer las vivencias de los infantes. Valdés Rodríguez, mencionado por Cabrera (1985), también abogó por el conocimiento del entorno y su importancia en los saberes de los niños.

La investigadora cubana Labarrere Reyes & Valdivia Pairol (1988) consideran que “*la observación directa es de gran importancia pues le proporciona al alumno un conocimiento auténtico, por eso tradicionalmente, se ha acentuado este aspecto que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje, sobre todo en los escolares pequeños, de ahí la importancia de los medios de enseñanza en la apropiación de los conocimientos” Para esta pedagoga la visualidad permite el desarrollo de la capacidad de observación, apoyada en la experiencia de los niños como una condición para mejorar el aprendizaje desde lo vivido, donde los procesos de análisis, síntesis, inducción y deducción son indispensables.*

La didáctica de la Educación Plástica le concede un papel muy importante a la visualidad, pues muestra la necesaria vinculación entre el conocimiento sensorial y racional.

Al impartir dicho contenido se les debe enseñar a los maestros que se forman que para lograr la aplicación eficiente de la visualidad en el proceso educativo de Educación

Plástica desde las primeras edades deben transitar por diferentes etapas que tienen en la percepción, la observación y la apreciación sus elementos esenciales.

Para el cumplimiento de esta habilidad (*apreciar*) se sugieren utilizar las invariantes que a continuación se relacionan: observar de manera general el objeto de apreciación; descomponer el objeto de apreciación en cada una de sus partes; analizar el tratamiento dado a cada uno de los componentes del lenguaje visual en el objeto apreciado; integrar las partes del objeto apreciado para arribar a un juicio de valor; justificar el placer o el rechazo que provoca el objeto de apreciación.

Las representaciones del sistema forma, necesitan del analizador visual para su total comprensión; “enseñar a ver” es la tarea de los maestros, de ahí la importancia de la apreciación para una mejor objetividad de la enseñanza. La correcta conducción de la maestra permitirá la adquisición gradual de una cultura visual en los niños y les aportará herramientas y maneras para que aprendan a convivir ventajosamente en un mundo donde cada vez más predominan las imágenes.

Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad

Al abordar estos elementos que se sustentan en las teorías de Brea (2005), sobre los estudios cultural-visuales críticos. Trasladado ello al campo de los visuales, pediría esta vez hablar de unos “estudios cultural-visuales sobre lo artístico” con el mismo rango y empeño crítico que podrían desarrollar otros “estudios cultural-visuales sobre lo publicitario” o sobre “lo televisivo”, “lo cinematográfico”, la arquitectura como productora de visualidad e imaginario material,... etc. como diversificaciones diferenciales de unos bien asentados críticamente (y seguramente homologables en método y tono analítico) “estudios culturales visuales”: (Brea, 2005, p.45)

Las imágenes que se perciben a través de nuestros ojos son los que hacen que nosotros mismos y cada persona la interpreten de una manera determinada. No se enseñan ni se explican sino que nosotros mismos le damos una interpretación a una determinada obra.

¿Se está determinado por ciertas personas a la hora de imaginarnos situaciones concretas? Un ejemplo de las determinaciones que tenemos son los juicios estéticos: las ropas que se llevan en ese año o la forma de vestir, los colores de la ropa, si es falda o pantalón si se llevan muchos o pocos complementos lamentablemente afecta mucho a la sociedad en la que vivimos sino se viste “ a la moda actual”.

En el análisis visual que realizan los sujetos intervienen componentes conceptuales y formales que posibilitan la interacción entre la esfera cognitiva (instrumental y afectiva –motivacional). Los mismos se determinan a continuación: conocimiento de los elementos de su entorno visual objetos de apreciación; Agudeza para discernir visualmente los componentes formales y conceptuales objetos de apreciación; Sensibilidad ante el hecho visual objeto de apreciación; Análisis de la obra en su totalidad (elementos del sistema forma) como un exponente complejo de comunicación y como reflejo del mundo visual del cual forma parte; Enjuiciamiento crítico (se necesita conocer de la obra, del elemento, medio o lugar para realizar valoraciones más profundas y complejas); Disfrute con el producto visual presentado (está muy relacionado con los gustos estéticos).

En el proceso educativo de Educación Plástica el docente debe defender la utilización de los medios visuales y audiovisuales pues es la vía a través de la cual le llegará al niño casi toda la información, no pueden olvidar que en estas edades el pensamiento concreto es determinante, por lo que la imagen visual constituye una valiosa fuente de asimilación de los conocimientos. Los medios de enseñanza son muy importantes para “enseñar a ver” a los niños de manera integral los diferentes elementos de su entorno cultural.

La didáctica de la visualidad y su relación con la imagen

La imagen, y en especial la imagen visual, dominan el mundo de hoy. Se impone se quiera o no –para bien o para mal. Francastel (1990), mencionado por Cabrera, (1998, p.77), indica: “no estoy lejos de creer, por mi parte, que vamos hacia una época en que los signos figurados y las técnicas artísticas volverán a imponerse al signo escrito (...) Más que nunca se comunican los hombres entre sí por la mirada. El conocimiento de las imágenes, de su origen y de sus leyes es una de las claves de nuestro tiempo”.

Este desbordamiento de la imagen está, además, estrechamente relacionado con el vertiginoso crecimiento del mundo de los objetos. El semiólogo Moles (2002) reconoce que “el objeto se ha convertido en el elemento esencial de nuestro entorno.” Y ese entorno y el objeto mismo, son imágenes y se hallan saturados de imágenes, en un sistema espacio-temporal dado, real o imaginario. La educación de la visualidad se presenta como una cuestión urgente y actual por excelencia.

Pero esta educación de la visualidad posee obligadas implicaciones didácticas, resuélvase en un marco de educación formal o no formal, de formación especializada o no. La didáctica se presenta, entonces, como el área

praxiológica del proceso educativo, siendo a la par su encarnación, pues es una estructura “procesal” formada por métodos y actos discentes que involucran tanto la instrucción como la educación -contrario al criterio dominante reduce su acción a lo instructivo. ¿Qué importancia posee el que insistamos en que ella es una estructura “procesal”? Ante todo esto se encuentra vinculado al nuevo tipo de pensamiento sobre el cual se cimenta, visual, por imágenes que, en los predios escolares – desde los grados elementales hasta la Universidad-, es aún apartado y aplastado por el pensamiento verbal-discursivo.

Moles (2002), expone las etapas por las que se ha desarrollado el proceso de la imagen el que expresa que desde hace años se asiste a una renovación del papel de la imagen en la sociedad tecnológica en que se vive. La historia reciente del desarrollo de la imagen muestra que esta ha tenido tres etapas de masivización, es decir, de multiplicación mediante la copia, con la misión de ponerla al alcance de un mayor número de personas. Se sitúa entonces en la prehistoria de la imagen, la época remota en que las imágenes eran el producto único de un artesano único y eran cosas de magia por su rareza y estatus del reflejo de una realidad.

Bases para un proceso de la construcción visual del medio social.

“El mundo-imagen es la superficie de la globalización. Es nuestro mundo compartido. Empobrecida, oscura, superficial, esta imagen-superficie es toda nuestra experiencia compartida. No compartimos el mundo del otro modo. El objetivo no es alcanzar lo que está bajo la superficie de imagen, sino ampliarla, enriquecerla, darle definición, tiempo. En este punto emerge una nueva cultura.” (Buck-Morss, referida por Brea, 2005).

Dada la relativa indeterminación epistemológica en que se halla la noción de imaginarios y la fertilidad que se revela en diferentes usos -tal como ha planteado García Canclini, mencionado por Gutiérrez (2003, p. 5), define lo imaginario considerándolo como un “conjunto de repertorios de símbolos con que una sociedad sistematiza y legaliza las imágenes de sí misma y también se proyecta hacia lo diferente.”

Algunos investigadores han analizado los programas y las políticas con que se construyen las imágenes de la ciudad, considerado tales programas como instrumentos de referencia y de aculturación y dominio que revelan juegos de intereses y enfrentamientos. Otros han incursionado en el análisis de las diversas percepciones y formas con que los habitantes de una ciudad o de una región la imaginan o la reconceptualiza para construir de acuerdo con los

sueños y ficciones individuales o colectivas, sus propias identidades.

La arquitectura tradicional materializa la capacidad de los grupos humanos de adaptarse a un espacio físico, determinado por sus características bio-climáticas y topográficas específicas y los distintos procesos históricos, económicos, socioculturales, los cuales se evidencian en las diferentes formas de apropiación del espacio natural, uso del suelo, así como también de los patrones urbanísticos, arquitectónicos, ornamentales y en los relacionados con la utilización de diferentes materiales y técnicas con que se construyen. Lo anterior responde al conocimiento de un “saber hacer”, producto de la adaptación e identificación con el lugar o la región que se habita.

Es indispensable, “...por lo tanto para el análisis de las arquitecturas tradicionales, establecer la correspondencia entre estas y los procesos sociales de la región, al tomar en cuenta que estas se encuentran supeditadas a una zona poseedora de un complejo territorio, en el que han tenido lugar diversas actividades que permiten establecer una clara distinción entre esta y otras regiones del país.” (Gutiérrez, 2003, p. 8)

Se puede considerar, entonces, que la forma de habitar de los pobladores de un territorio representa, también, el resultado de la materialización del pensamiento y de las dinámicas sociales, económicas y culturales; característica que se manifiestan en las arquitecturas, en los patrones espaciales, estéticos y tecnológicos que se condensan en una memoria de trasmisión generacional, donde precisamente reside el concepto de lo tradicional.

Es así como, mediante la expresión concreta, es decir, la concreción física arquitectónica, el ser humano pretende transformar su dimensión temporal, construyéndose a sí mismo en el tiempo y en el espacio, puesto que, por medio de la materialización de sus ideas, garantiza la continuidad de su existencia y el traspaso de los esquemas culturales.

Asimismo, la expresión arquitectónica adquirirá significado a partir de las diferentes experiencias sociales que cada individuo tenga. En el proceso de socialización se distinguen la raíz de los significados y los valores que se asignan a los hechos arquitectónicos necesarios para la definición de una identidad individual y colectiva. Esta expresión es parte del soporte humano, al ser construida a partir de una memoria colectiva estrechamente relacionada con los rasgos culturales que distinguen a un grupo.

Este proceso de representación colectiva reproduce parte de lo considerado real por un conjunto de individuos; además, engloba su visión de mundo, mitos, rituales, y tradiciones, al permitirles, de esta forma, su identificación como

tales; así, el imaginario social se gesta al conformarse una idea, mediante una apreciación social de lo considerado real, aceptado y reproducido por consenso.

Justamente la correspondencia entre la idea y la memoria, es decir, el imaginario social, se puede relacionar al concepto de tradición y este, a su vez, al de permanencia, entendida más allá de la persistencia física de lo material, como la presencia continua del hecho y los modos en que la idea se materializa, ritualiza o representa. Se desprende, entonces, la posibilidad de concebir a la arquitectura tradicional, como un proceso dinámico, evidenciado en la reconstrucción de los patrones espaciales y la reinterpretación de sus formas. Variaciones precisamente relacionadas con la mecánica de cambio constante a la que son sometidos los espacios construidos como productos culturales, entendiendo que la cultura es un sistema en constante transformación.

Estos procesos relacionan continuamente a lo pasado con lo futuro, a la memoria con el olvido, ambos sustento de la herencia o del patrimonio, cuya subsistencia se centre en el dominio y el conocimiento precisamente de la idea y no en su repetición mecánica.

La preparación permanente de los maestros en formación para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La construcción visual es una arista del arte, utilizado en los inicios como medio del conocimiento social, lo que permite presuponer, que desde sus orígenes, era expuesto para dominar la realidad natural donde se desarrollaba el hombre. De esta forma llega a la actualidad donde hay que establecer la relación con el medio social, estudiarla para poder conservarlo o transformarlo. Rico Montero, et al (2008), en exigencia del modelo de Escuela Primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje al referirse a la preparación permanente plantea que es la requiere todo profesional y que le permite acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, estar actualizado en el devenir de la ciencia pedagógica, en los resultados de las investigaciones, en las experiencias de avanzada de la práctica empírica realizada por otros.

Tal definición insiste en favorecer en los docentes un nivel superior de preparación, cuyas acciones se deben diseñar a partir del vínculo entre el diagnóstico, el trabajo metodológico y otras formas de superación, de manera que respondan a sus necesidades y potencialidades y en las que su impacto se mida en el desempeño. Rico hace referencia a la preparación metodológica como vía fundamental para llevar a cabo el proceso educativo y contribuir a la preparación de los docentes, la define como: la actividad

pedagógica que promueve entre los docentes el estudio de la ciencia de la educación y contribuye a que profundice en las bases teóricas y prácticas posibilitando el análisis, la discusión y el aporte creador. Puede realizarse de forma individual y colectiva o conjugando las mismas, la colectiva puede desarrollarse utilizando debates, seminarios y otras vías.

La preparación permanente de los maestros es un aspecto a considerar en todo proceso de preparación de estos docentes, pues no pocas veces, descubren cuánto les falta para lograr en su desempeño, por lo que necesitan acciones educativas que le ayuden a profundizar su preparación como:

- Acciones a ejecutar: tareas a desarrollar como posibles soluciones a los problemas planteados en la dirección de la construcción visual del medio social.
- Objetivos específicos de las acciones: describe lo que se propone alcanzar en cada una de las acciones elaboradas para contribuir al objetivo general de la propuesta.
- Orientaciones metodológicas: ofrece sugerencias metodológicas para instrumentar cada actividad prevista a ejecutar.
- La preparación debe transitar por diferentes etapas como:
- Etapa de familiarización: se relaciona con el análisis de los conocimientos precedentes de los maestros y sus posibilidades para la dirección de la construcción visual del medio social. En esta etapa desempeña un papel importante la motivación y la creatividad de los futuros maestros para estimular este importante componente de la Educación Plástica.
- Etapa de adquisición: en esta etapa se presentan los conocimientos necesarios para la dirección de la construcción visual del medio social a partir de los sistemas conceptuales: origen y funciones del arte, manifestaciones de las Artes Plásticas y su clasificación atendiendo a su apariencia física, unidad de contenido y forma, los elementos y principios del lenguaje visual y el entrenamiento visual que debe ser de forma gradual y sistemática en correspondencia con las exigencias del plan de estudio.
- Etapa de afianzamiento: Esta etapa es fundamental, ya que permite la sistematicidad del entrenamiento iniciado anteriormente. El afianzamiento coexiste con la etapa anterior, pues el maestro unido a la adquisición del conocimiento debe ir consolidando esta práctica.
- El éxito de esta etapa depende de la unidad de criterios metodológicos del colectivo subordinado al segundo ciclo, Área de Humanidades en torno a la dirección de la construcción visual del medio social. Constituye un elemento indispensable para los maestros el conocimiento de las características, fundamentos y fases

que aparecen en la propuesta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se hace necesario que se exprese en el trabajo metodológico un cambio de mentalidad en los maestros en cuanto a la conducción de las actividades de apreciación y creación plásticas, para que estas se reflejen en su accionar pedagógico. Es por ello que en el apartado que continúa se ejemplifican brevemente algunas de las actividades utilizadas en clases con los estudiantes para contribuir al imaginario y construcción del medio social. Se hace necesario destacar que aunque no aparezca implícito, en el diseño de las actividades se tuvo en cuenta relacionar las actividades con temáticas propias de los programas de la escuela primaria, la evaluación de las mismas, la vía y el desarrollo.

La creatividad del maestro que debe manifestarse en:

- La introducción de variedad en la forma de presentación de las actividades.
- La atención a las diferencias individuales de los escolares teniendo en cuenta el diagnóstico.
- La utilización de la metodología a través de diferentes variantes, como el uso de las vías inductiva y deductiva, la observación de objetos o fenómenos en particular, uso de otras técnicas que estimulen la participación de los escolares.
- Desarrollo de un pensamiento divergente y la capacidad de asociación de la información.
- Sensibilidad frente a los problemas y fluidez del pensamiento para desarrollar ideas nuevas.
- Flexibilidad en el análisis y posibilidad de operar con ideas relacionadas entre sí.
- Originalidad, capacidad comunicativa y nivel de inventiva.
- Agudeza para llegar a la esencia de los fenómenos.
- La estimulación constante de los escolares.
- Visitas a museos, galería de arte, casa de cultura, librería, cine, biblioteca, casa de los combatientes e intercambio con personalidades de la cultura y las artes. Además, se analizará la utilización de los cuestionarios de apreciación, como una forma de conducirla a través de un sistema de preguntas diseñado coherentemente, o sea, conducir la apreciación de la obra plástica en función de los objetivos de la observación. Se inducirán actividades que integren, generalicen y consoliden los conocimientos dados con anterioridad, con los nuevos conocimientos.

CONCLUSIONES

En sentido general se analiza desde la perspectiva metodológica el desarrollo de la construcción visual del medio social, las vías y recursos didácticos que se utilizan para

propiciarlo. La caracterización de los aspectos de la didáctica de la visualidad, de la descripción y de la creación plástica, sus formas fundamentales y sus contenidos, el tratamiento metodológico de los contenidos de la teoría y la didáctica de la visualidad favoreció la preparación de los maestros para la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Educación Plástica. Por otra parte la sistematización de algunas tendencias actuales sobre la educación plástica, la didáctica de la visualidad, y la determinación de necesidades vinculadas con la preparación de los maestros para el desarrollo de la dirección de la construcción visual del medio social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación plástica evidenció deficiencias en su preparación metodológica, escaso dominio de resoluciones y documentos que los orientan en su labor de dirección del proceso educativo y pobre actualización en la temática.

BIBLIOGRAFIA

- Addine, F (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez, L. (2003). *Circunvalar el arte. La investigación cualitativa sobre la cultura y el arte*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Balada, M. (1997). *La educación visual y plástica. Cuadernos de Pedagogía*, 26.
- Brea, J. L. (2005). *Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad*. AKAL.
- Cabrera, R. (1990). *Apreciación de las artes visuales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cabrera Salort, R. (1998). *Indagaciones sobre arte y educación*. México: (s.n).
- Cabrera, R. (1985). *Metodología de Enseñanza de las Artes Plásticas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Estévez, P. (2004). *La condición estética de la creatividad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Francastel, P. (1990). *Elementos y estructuras del lenguaje figurativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, J (2003). *Programa de rescate y revitalización del patrimonio Cultural*. Universidad de Costa Rica.
- Hedesa, J. (2002). *En Preguntas y respuestas para elevar la calidad de la clase*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Junco, R. (1991). *Apuntes sobre las artes visuales en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Labarrere Pérez, G., & Valdivia Pairo, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Lóriga Socorro, J. J. (1997). La construcción visual del medio escolar: una experiencia educativa en la ENU William Soler Ledea del municipio de Cienfuegos. Trabajo de Diploma. Cienfuegos: ISP. Conrado Benítez García.

Lóriga Socorro, J. J. (2010.) La construcción visual del medio social: propuesta de actividades metodológicas para los maestros de quinto grado. Tesis de Maestría. Cienfuegos: UCP. Conrado Benítez García.

Morriña, O. (1974). Acercamiento elemental a la forma. La Habana: Pueblo y Educación.

Rumbaut, M. C. (1981). El arte de ver y escuchar. La Habana: Libros para la Educación.

