

Entre los mayores aportes de Piranesi se encuentra sus extensos y profundos estudios sobre la arquitectura de la Antigüedad romana en una época en la que el mundo miraba con asombro los descubrimientos de Pompeya y se deslumbraba con los apasionados textos de Winckelmann acerca de la Grecia clásica.

Piranesi actuó de manera científica y sistemática. Escribió dos extensos tratados: En 1743 “Tratado de arquitectura y perspectiva” y en 1750 “Arquitectura, perspectiva, grutescos y antigüedades”, realizó alrededor de 3000 ilustraciones de antiguos edificios romanos y de diversos elementos arquitectónicos.

Podemos decir que por medio de los extensos estudios, Piranesi intentó encontrar la ley, la especificidad de la arquitectura romana, tan distinta a la griega a pesar de las apariencias.

Este punto es de gran importancia ya que en las obras que componen la serie de “Las cárceles” a pesar de que sugieren ámbitos extraños, fantásticos, sin embargo remiten a la Antigüedad romana. Esto se debe al profundo conocimiento de esta arquitectura que le permitió a Piranesi reelaborarla en imágenes de gran invención.

En estas obras podemos ver elementos que resultan conocidos para el espectador del siglo XVIII tales como muros, bóvedas, inscripciones, puentes, balaustradas, sogas, lámparas, mecanismos de madera que remiten a máquinas hidráulicas o andamios, etc., sin embargo Piranesi crea mundos fantásticos, inexistentes, sugestivos, estremecedores mediante la extraña combinación de estos componentes generando así escenarios irreales teñidos de fantasía.

Consideramos la obra completa de Piranesi, incluyendo las ilustraciones de ruinas y las cárceles, como una oscilación entre la precisión científica del siglo XVII (expresada en los grabados de las ruinas como estudios arqueológicos profundos) y la invención sugestiva de las cárceles que preanuncia el Romanticismo.

Ambos puntos no son contradictorios ya que no podríamos concebir las cárceles sin el trabajo previo en las ruinas.

Advertimos así otra característica de la modernidad, no sólo la aparición de nuevos géneros como el de las ruinas, sino el de la fusión de géneros. Así podríamos considerar las series de “Las cárceles” como una reelaboración de las ruinas o como una fusión del género ruinas con el de caprichos.

De manera que vemos de gran importancia el estudio de estas obras como punto de contacto entre el racionalismo que surge en el siglo XVII y el Romanticismo que va a dar prevalencia a la expresión del sentimiento en la obra, a una ambivalencia de significados y a una mayor libertad del artista.

Referencias bibliográficas

- Barcou, Rosaline (1974). *Piranesi*. Paris: Dossiers graphiques du cherre,
- Focillon, Henri (1928). *Piranesi*. Paris: Henri Laurens Editeur,
- Hegel, J.G.F. (1946). *Filosofía de la Historia Universal*. Buenos Aires: Ediciones Anaconda.
- Jimenez, José. *La vida como azar, complejidad de lo moderno*. Madrid: Mondadori Ed.

- Marchan FIZ, Simón (1982). *La estética en la cultura moderna. De la Ilustración a la crisis del Estructuralismo*. Barcelona: Gustavo Gili.

El proceso de aprendizaje docente: de la clase pensada a la clase dada

Andrea Lojo

Adentrarnos en los conceptos de la Didáctica, es un viaje constante que nos debemos los docentes para revisar nuestro enfoque y comportamiento, en función de un adecuado proceso de enseñanza que conduzca hacia el ideal del aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es uno de los temas que me ha llamado a mayores y profundas reflexiones. Cómo tomar los recursos de una buena clase y comprender cómo aprenden los alumnos, para lograr una planificación que nos permita establecer una relación sustantiva entre la nueva información del contenido específico de la materia, con las ideas previas de los estudiantes.

“El aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno”, dice Mario Carretero (2009).

Esta relación está enmarcada en ciertas condiciones que tienen que ver con la actitud hacia el proceso (de docente y estudiante) y también con el significado potencial del material y los recursos que se presentan.

De esta forma, cuando diseñamos la planificación de la materia y especialmente cuando “pensamos la clase”, nuestro objetivo debe ser que el estudiante no retenga el conocimiento mediante un aprendizaje memorístico (efímero) sino que pueda asimilarlo de manera tal que comprenda ese conocimiento (a partir de la inclusión en sus estructuras mentales) y sepa cómo hacer uso de ese conocimiento en una producción específica o resolución de un problema.

O sea, que el estudiante pueda aplicar ese conocimiento cuando se enfrente a situaciones parecidas en su realidad profesional.

En este proceso de inclusión, tiene vital importancia que dediquemos tiempo para pensar cuál debería ser el material que se presenta y la forma en que se presenta, para los contenidos de cada clase. Cuanto mayor sea el potencial significativo del material, mayor será la contribución para que la adquisición del conocimiento sea más fácil y más rápida.

En este proceso juegan un papel trascendente los “puentes cognitivos” que tracemos, para relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en el conocimiento del estudiante.

Ausubel (2006) llama a este proceso “asimilación” y establece que al producirse se forma una estructura cognitiva diferenciada; que parte de las ideas o conceptos que posee el alumno como inclusores de la nueva información.

A partir de estos inclusores, el aprendizaje puede ser subordinado (el concepto nuevo se encuentra jerárquicamente subordinado al existente), supraordenado (a

partir de la nueva información, las ideas previas se organizan en un nuevo y superior nivel de significado) y combinatorio (se relaciona de manera general el nuevo conocimiento sin producirse inclusión).

A partir de una acción de diagnóstico, del grupo de alumnos de una materia determinada, donde se pueda evaluar el nivel de significación de los conceptos previos del grupo, estaremos en condiciones de establecer una estrategia de enseñanza según esta categorización de inclusores; y revisarla clase a clase.

Esta planificación que integra el ordenamiento de los contenidos, su selección como material significativo y una adecuada elección de recursos debe ser pensada clase a clase; pero sin que eso signifique que no pueda ser revisada y modificada.

Y esta revisión y modificación está relacionada con el proceso de aprendizaje del docente.

Este aprendizaje deviene del análisis e interpretación de las situaciones que surgen entre “la clase pensada y la clase dada”.

Cuando “pensamos una clase” ponemos en evidencia el propósito de enseñanza involucrado en la misma, pensamos los contenidos y la forma de presentarlos para asegurar el aprendizaje significativo, a través de una mapa conceptual, una actividad grupal, un recurso disparador, una reflexión, una crítica y/o revisión de una obra, un texto de la bibliografía, una guía de preguntas, una clase expositiva, ... A través de distintas estrategias de enseñanza, el objetivo es que los estudiantes “se apropien” de los conceptos que aparecen, buscando integrarlos y relacionarlos.

Tal como expresa Alicia Camillioni (1995) “El sujeto del discurso didáctico es el docente...Es un sujeto concreto”; en este sentido es el docente, quien a partir de su conocimiento sobre las diferentes situaciones e interpretaciones didácticas, debe construir el abordaje en cada clase en la que le toca trabajar.

Y este abordaje se produce en un contexto de grupo (el aula) donde esta construcción se realiza no sólo por la intervención del docente sino de los estudiantes mismos.

En el caso del docente, nos encontramos ante un sujeto que ha planificado; mientras que en el caso de los estudiantes, la intervención se construye en el momento de la clase.

Y dado que en términos de aprendizaje el objetivo es llegar a una conclusión construida entre todos, hay que saber aceptar las modificaciones que pudieran surgir respecto a la planificación. En esas modificaciones, en esa “clase dada”, es donde se manifiesta la expresión del sujeto que “aprende” y son reveladoras para el sujeto que “enseña”.

Que no se produzca exactamente lo pensado para la clase, no necesariamente significa que la misma ha fracasado. Si se ha arribado a la asimilación del contenido, pero recorriendo otro camino, es que “la clase está viva”; el grupo se expresa y está construyendo su forma de abordar los contenidos de manera significativa.

Por otro lado, puede suceder que las expectativas del docente y los estudiantes hayan sido diferentes y no se alcancen los logros previstos en términos de enseñanza y de aprendizaje. Se produce una brecha significativa

entre la “clase pensada” y la “clase dada”.

En ambas situaciones nos encontramos ante una posibilidad de aprendizaje del docente.

Por un lado, de la evaluación del comportamiento no previsto del grupo, que produjo modificaciones sobre lo pensado, debemos revisar la planificación para rediseñarla teniendo en cuenta nuevas posibilidades y el planteo y potencialidad de diferentes recursos.

Por el otro, debemos revisar cómo hemos establecido el proceso de enseñanza y los propósitos educativos de la clase; que decisiones hemos tomado en relación a la elección de puentes cognitivos e inclusores; qué expectativas/demandas tiene el grupo respecto a la propuesta planteada. Y volver sobre la planificación para repensarla para el grupo y para los propósitos educativos que nos hemos planteado.

Es ante estas situaciones que el docente “aprende” cómo lograr que los contenidos se presenten de manera “más significativa” cada vez. Realizar una tarea de registración sobre las expectativas de la clase pensada y los acontecimientos que se producen en la clase dada, es un ejercicio para el docente que enseña y guía el camino hacia “la mejor clase”.

Referencias bibliográficas

- Carretero, Mario (2009): Constructivismo y Educación. Buenos Aires: Paidós.
- Teoría de Ausubel en libro de Notoria, Antonio y otros (2006): Mapas conceptuales: Una técnica para aprender, Construcción del conocimiento desde el Aprendizaje Significativo, Narcea Ediciones, España
- Camillioni, Alicia (1995). Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior. Una buena clase. Extracto ponencia en las Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile.

Corrientes de pensamiento. El Ceremonial: educar en valores también es enseñar

Cristina Amalia López

Justificaciones y menciones del por qué se analiza el escrito elaborado desde la reflexión propia como ensayo de evaluación

Al preparar este trabajo práctico para introducción a la didáctica, me pareció interesante evaluar el escrito que elaboré al término de la cursada. Este muestra mi visión de la experiencia del cuatrimestre 2008 en el que dicté la asignatura Ceremonial y Protocolo I, considerando la primera vez que dictaba la materia en la Universidad de Palermo y también teniendo en cuenta la experiencia educativa con alumnos extranjeros, lo que significativamente ha sido sumamente enriquecedor, incluso por la diversidad de carreras que se sumaron al conjunto de alumnos. Tuve la oportunidad de compartir con estudiantes de organización de eventos, relaciones públicas, periodismo, hotelería, gastronomía, diseño de indumentaria y publicidad, lo que significó un maravilloso desafío. Mantener la atención de todos en el tema, dentro de la diversidad de carreras y de culturas, y elaborar traba-