

- García M. (2009). *La física con humor se enseña (y aprende) mejor*. Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 60, 65-72 (2009).
- Granja Pascual JJ (1987). *La utilidad didáctica del cómic*. *Ikastaria: cuadernos de educación*, Nº. 2, págs. 25-52.
- Kakalios, J. (2006) *La física de los superhéroes*. Barcelona: Ma Non Troppo.
- Bartolomé A. (2002). *Multimedia para educar*, Barcelona, Ediciones Edebé, 236-238

Abstract: This methodological proposal is based on the use of superhero comics and ICT for learning physics. Cooperative learning groups (GAC) were used as a working strategy. The aim was that students will develop an understanding, application and demonstration of physical phenomena through the superpowers, showing in which cases the physical principles are violated. It was found that the used strategy increased motivation and interest and were able to integrate several subjects in video design. ICT were a valuable tool for problem solving, searching and selecting information.

Keywords: Collaborative learning - physical - cartoon

Resumo: Esta proposta metodológica baseou-se na utilização de super-heróis de quadrinhos e as TIC para a aprendizagem da Física. Os grupos de aprendizagem cooperativa (GAC) utilizaram-se como estratégia de trabalho. O objetivo foi que os alunos conseguissem o entendimento, aplicação e demonstração de fenómenos físicos, através dos superpoderes, mostrando em que casos se violam os princípios físicos. Encontrou-se que a estratégia utilizada aumentou a motivação e interesse e se conseguiu integrar várias matérias no design do vídeo. As TIC foram uma ferramenta valiosa para a resolução de problemas, busca e seleção de informação.

Palavras chave: Aprendizagem colaborativo - física - quadrinhos

(*) **Marcela Carrivale.** Licenciada en Biotecnología egresada de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas (Universidad Nacional de La Plata) y Profesora en Enseñanza Superior de la Universidad de Concepción del Uruguay. Actualmente docente de nivel medio en áreas de Física, Físicoquímica, Ed. Tecnológica, Química y Docente. Dictante de la cátedra Prácticas profesionales del "Profesorado de Educación Secundaria de la modalidad Técnico Profesional con concurrencia con el título de base. Becario de CONICET, dos años en el Instituto Malbran y 4 años en la Academia de Medicina.

El trabajo por proyectos: Una opción pedagógica bajo la mirada de la Teoría Gestalt

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Rodrigo Castillo Aguilar (*)

Resumen: En la enseñanza de la Historia se ha olvidado la relación constructiva: educandos-conocimiento. Se la ha organizado como un cúmulo de fechas y nombres que acontecen, en vez de enseñarla como una continuidad de procesos socio-políticos. Por ello se propone una metodología de trabajo a partir de proyectos de investigación que concluyen en un hecho concreto impulsando con ello diversos procesos cognitivos en los estudiantes. Dicho proceso ha sido realizado bajo la mirada y aportaciones de la Teoría Gestalt y sus anclajes conceptuales, que permiten mirar al proceso educativo como un encuentro humano.

Palabras clave: Gestalt – historia – proyectos de investigación

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 69]

Introducción

En la enseñanza de la Historia se ha olvidado la relación constructiva de los educandos con el conocimiento; preponderando la memorización en el aprendizaje. Si bien es medular la noción de ciertos datos y hechos históricos, resulta aún más importante la implicación y comprensión de los procesos socio-históricos y políticos en que estos suceden. La noción generalizada que los estudiantes tienen de la historia, está más cercana a un cúmulo de fechas y nombres que se acontecen, que a un continuo de los procesos que han hecho del ser humano lo que hoy es.

La génesis de esta noción se halla en diversos hechos que van desde los prejuicios cotidianos construidos en la aulas y reproducidos socialmente, hasta la forma como se ha enseñado y escrito la historia como discurso inamovible e indiscutible; sirviendo más al interés de reproducir una perspectiva hegemónica de los sucesos humanos, que a explicarlos. Es importante retomar dos de los elementos, que a mi juicio y como parte de mi experiencia docente y de investigación, considero han intervenido en la enseñanza de la historia y la idea que los educandos tienen de ella.

La hegemonía del racionalismo positivista

No podemos negar que los principales postulados de esta perspectiva siguen influyendo de forma significativa en las prácticas y nociones que los docentes realizan y tienen de su labor. El peso que se le dan a los hechos demostrables y su eficacia para la comprobación, han convencido al grueso de la población que demostración y cuantificación es sinónimo de calidad. De ahí que una calificación numérica elevada sea considerada rasgo de un buen aprendizaje, aun cuando quienes hemos sido estudiantes o profesores sabemos perfectamente que ello no siempre es verdad. Bajo esta lógica se piensa y concibe al saber como la acumulación de conceptos y categorías; y al conocimiento como el proceso mediante el cual el sujeto descubre y comprende las razones de la existencia y forma del objeto o hecho a estudiar. Con ello se deja de lado el papel del sujeto y su contexto histórico-cultural, en el proceso de conocimiento. Al tiempo que se anula al cuerpo y la experiencia como elementos partícipes en dicho proceso.

Esta noción contribuye a un distanciamiento de los estudiantes en su aprendizaje, en tanto son concebidos sujetos pasivos, cuya única función es el poner atención para lograr “entender” y memorizar los distintos temas. La génesis de este pensamiento se encuentra en uno de los modelos de la epistemología clásica; nombrado por Adam Schaff (1971) como “la concepción mecanicista de la teoría del reflejo” y que se caracteriza por pensar al objeto de conocimiento como aquel que “actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto que es un agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto”.

El sujeto es reconocido como interlocutor válido en el proceso, solo por su capacidad cognoscitiva y racional; única característica reconocida como válida para su aprendizaje, al ser la que le permitirá reflejar los conocimientos mostrados. El cuerpo y la experiencia son tomados en cuenta solo como vehículos de la razón que participan cual herramientas de trabajo.

Bajo esta perspectiva del conocimiento, la memorización de los conceptos y categorías resulta medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De nueva cuenta las emociones, experiencias y sensaciones de los sujetos se ignoran en tanto se conciben estorbos del proceso de conocimiento. La Historia se concibe y es narrada desde la negación de estos elementos. Los personajes que en ella aparecen se muestran ajenos a sus características más humanas. El docente, entonces, aprende y enseña a negar al sujeto como un cúmulo de complejidades que abarcan no solo sus capacidades cognitivas sino también sus emociones, deseos, necesidades e historias de vida. Y el estudiante aprende a mirar los hechos históricos como ajenos a sí mismo y su cotidianidad.

La Historia como reproducción de un discurso hegemónico

El aparente anacronismo en que se encuentra sumergida la institución escolar, así como las diversas relaciones que en ella se viven, no es fortuito pues responde a la constitución y reproducción del sistema de enseñanza institucionalizado el cual:

...debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autoreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social). (Bourdieu y Passeron, 2005: 95)

En el caso específico de la enseñanza de la Historia esta reproducción de un orden hegemónico del cual nos hablan Bourdieu y Passeron (2005) es visible en los planes y programas de estudio y la narrativa que presentan. Solo basta revisar someramente la currícula de la materia de Historia de México y veremos que los conceptos de País, Nación y Civilización aparecen solo hasta el momento en que se narra la llegada de los españoles a Mesoamérica. De igual forma el papel de las mujeres, los homosexuales, las comunidades negras o indígenas se encuentra prácticamente desdibujado, y cuando se les menciona solo es a través de un personaje icónico que se muestra y narra ajeno a sus características raciales, de género u orientación sexual. Por ejemplo, cuando se habla de José María Morelos y Pavón, en ningún momento se comentan sus raíces negras. Y a Josefa Ortíz de Domínguez no se le mira como madre, intelectual o mujer de vanguardia en su época; sencillamente se le ubica como esposa del corregidor.

La Historia, entonces, es enseñada y reproducida como un discurso hegemónico, heteronormativo, blanco, masculino y occidental. A través de las narraciones que se hacen de nuestra realidad se va insertando en los sujetos nociones de sí mismo y su cultura como indignas de ser mencionadas. En cada curso y con cada tema se enseña a no mirar la diversidad como elemento fundante y medular del sujeto. El otro como constructor del Yo, se anula de la narrativa y en el mejor de los casos, aparece como inferior o derrotado.

Si el estudiante logra construir una imagen de sí y descubrirse como sujeto a partir de las múltiples relaciones y experiencias vividas, adquiridas y compartidas de y con su entorno, así como de las interpretaciones, enunciaciones y significaciones que el propio entorno hace de él. ¿Qué sucede cuando aquella institución que él y su contexto reconocen como el espacio del conocimiento, le enseña una realidad mutilada como la única válida?

El sujeto aprende desde la negación. La Historia aparece ante sus ojos como un conjunto de sucesos ajenos y completamente desvinculados de su “aquí y ahora”. Asistimos a una noción de la historia de la humanidad bajo una perspectiva cegada del otro, que deja en su camino “agentes olvidados” (De Socusa Santos, 2009) a los cuales no incluye en su narración por no pertenecer al grupo hegemónico de poder. El mensaje es claro: si no eres hombre, blanco, heterosexual y nacido en Eu-

ropa, no tienes cabida en la Historia oficial. Y ese es el arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2005) que se reproduce en la noción institucional de la Historia.

Las nociones sobre el estudiante y docente

Tanto educandos como educadores se reconocen y relacionan a partir de un conjunto de signos y símbolos heredados y aprendidos socioculturalmente, mismos que emanan de primicias reproductoras de ciertos órdenes y formas determinadas que son el cuerpo del sistema, no solo educativo sino social en general. Por un lado, se construye la figura del educador como un transmisor de información, quien posee el conocimiento; con lo cual se le atribuye y dota de un poder. Por otro lado, al educando se le caracteriza como sujeto pasivo y receptor, que no ostenta conocimiento o que llega a tenerlo de forma carente e inferior al del educador. Esta noción sociocultural del estudiante y el profesor interviene al momento de la relación entre ambos e influye en el acercamiento al conocimiento; que bajo la misma cosmovisión es considerado un objeto acabado que puede ser poseído y transmitido, y por tanto susceptible de ser convertido en un elemento de poder al momento de su transmisión.

Al instaurarse en el cuerpo de los sujetos este modelo de las relaciones de poder resulta en arbitrario cultural y los actores sociales lo reproducen sin siquiera darse cuenta. Lo asimilan como un factor natural de su relación con el entorno y se constituye a lo largo de su historia de vida como aquel saber válido frente a otros. No olvidemos que el arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2005) se refiere al saber que una sociedad o grupo social determinado supone legítimo, es la selección de un saber que regula las prácticas sociales. Es así cómo para el estudiante resulta casi “natural” que su profesor le llame la atención si no está escuchando o si voltea a hablar con un compañero; aun cuando el docente esté repitiendo información o el estudiante ya la sepa. De igual forma –y bajo la noción positivista del conocimiento- la “superioridad” del maestro sobre el alumno lo pone en un plano separado e impide establezcan una relación en la equidad; pues esta puede confundirse y hacer perder la tan anhelada objetividad.

El educador inculca un arbitrario cultural en los educandos sin ser consciente por completo, pues lo hace no solo a través de la difusión y repetición de un discurso de explicación y enunciación de la realidad; sino también en todas y cada una de las prácticas y acciones corporales que realiza cotidianamente.

La relación entre estudiantes y docentes es permeada por estos preceptos, con lo cual asistimos a la reproducción de una perspectiva en que los segundos se perciben y son percibidos como ajenos totalmente a los primeros, e incluso superiores, pues al no establecer con ellos una relación más carnal y humana contribuyen a la recreación de su figura como inalcanzable o no cotidiana. Si el educador establece una frontera entre él y el educando, también la esta estableciendo indirectamente entre éste último y el conocimiento, puesto que el profesor es visto como la puerta de acceso al saber. El conocimiento resulta ajeno al estudiante, en tanto que quien se pre-

senta como el emisor de este –el educador- no establece relación con él como sujeto.

De igual forma el educador, al no interactuar con los educandos, deja de reconocerlos como interlocutores válidos para la construcción de un discurso legítimo de explicación de la realidad y los piensa solo como receptores pasivos de la misma; con ello construye su espacio de trabajo (y una parte de su realidad) como un lugar ajeno a la creación y re-creación del conocimiento, puesto que es asumido solo como un lugar de transmisión. Qué pasa entonces cuando se encuentra con que un fragmento de la realidad constitutiva de sí mismo, se muestra como algo acabado e inamovible; la posibilidad de transformación está anulada, y con ello el conocimiento mismo. Esta impresión es finalmente la que trasmite y muestra en su interacción cotidiana; la cual, en mucho, responde a los intereses de los grupos en el poder al reproducir la imagen de la no necesidad de transformación, al tiempo que es producto de este aparentemente mismo orden sistémico. Es por ello que considero pertinente plantear una forma de trabajo alternativo en las aulas, que permita involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al tiempo que dote de herramientas a los docentes para generar otras formas de relación que les permitan desarrollar de manera más eficiente las diversas capacidades e inteligencias propias y de los educandos. Este proceso no puede darse bajo una perspectiva en que se anula al sujeto en toda su complejidad bio-psico-social; de ahí que la educación por competencias, la cual hasta ahora ha propuesto el trabajo por proyectos como alternativa, se queda corta pues delega prácticamente toda la responsabilidad en el docente sin reconocer sus necesidades y contexto.

El trabajo por proyectos, bajo la perspectiva de la Pedagogía Gestalt

Trabajar por proyectos bajo la perspectiva de la Gestalt implica dejar de lado muchas de las pre-nociones heredadas que tenemos de la educación. Al respecto es importante enunciar los conceptos que en esta ocasión habré de retomar de dicha postura para explicar su pertinencia en la forma de trabajo propuesta.

Llegar frente a un grupo y plantearles un cambio radical en la forma de trabajo, no es sencillo. Tanto estudiantes como docentes han heredado y reproducido a lo largo de su historia académica una forma de mirar y vivir la educación, estas nociones han sido encarnadas en sus actitudes más simples y cotidianas, por lo cual lograr que se muevan de lugar resulta más complicado de lo que parece. La coerción es uno de los caminos y regularmente el más usado por las estructuras institucionales; sin embargo ello no implica que el cambio suceda de fondo pues simplemente se contribuye a la expansión de una lógica de relación y trabajo en el “como sí” (Mar, 2015). Los estudiantes pueden terminar haciendo los proyectos y trabajo colectivos “como si” verdaderamente los hubieran realizado en equipo. El docente estará haciendo “como si” transformara su labor; aunque solo cambie algunas de sus estrategias didácticas pero siga evaluando a partir de la memorización por parte del es-

tudiante y reproduciendo una relación de poder a través de un discurso hegemónico.

Los procesos de cambio radical no pueden suceder, si no se revisan y transforman las dinámicas de relación y nociones hegemónicas del mundo y el conocimiento que precisamente son la génesis de las desigualdades y carencias que supuestamente se pretenden abatir. Es utópico y un tanto perverso pedir a los docentes "...la formación de sujetos integralmente desarrollados. Individuos creativos-generativos, con habilidades para enfrentar los desafíos emergentes de la globalización y para participar de forma creativa e innovadora en la solución de los problemas sociales y productivos". (Parrá, 2006) como esperan los defensores de la educación por competencias; sin antes no denunciar las condiciones de carencia y abandono en que se encuentran los distintos centros educativos públicos. Pensar en una transformación profunda de los procesos educativos sin reclamar condiciones económicas justas para los docentes, mejoras salariales para el grueso de la población y mayor inversión del Estado en este rubro, entre otras cosas; es sinónimo de un profundo desconocimiento de la realidad social y de una negativa rotunda a mirar nuestra co-responsabilidad en este abismo. Este pensamiento que comienza a imperar en el imaginario colectivo es precisamente una consecuencia de este mismo sistema educativo que construye relaciones desde lo ajeno y la negación del otro.

Ante este escenario se presenta entonces una disyuntiva importante: ¿Cómo lograr que tanto estudiantes como docentes logren modificar sus prácticas como consecuencia del mirarse entre sí y no como producto de una exigencia externa que de antemano los niega como otros?

Al respecto retomaré tres conceptos de la Teoría Gestalt en los que se basa mi propuesta y que permiten mirar el trabajo por proyectos desde otro lugar.

La noción de Campo

Recuperando los planteamientos de la Teoría del Campo (Lewin, 1988) propongo pensar la educación institucional como un campo. Esta noción permite reconocer la interdependencia y co-responsabilidad de los diversos actores en el hecho educativo. Desdibujando las culpabilidades o responsabilidades exclusivas y abriendo paso para asumir la participación e implicación de todos los actores sociales en lo que llamamos educación. Es importante por ello, dejar claro que entiendo por campo. Al respecto retomaré las palabras de Robine (2002: 169,171) quien deja claro los alcances y características de esta categoría.

...el concepto de Campo [...] permite establecer la reciprocidad de estatutos y modalidades operatorias entre el todo y las partes por transposición y analogía con los fenómenos descritos, [cuando se habla de Campo] se designa un territorio relativo a un principio constitutivo y organizador. Este principio organizador del Campo presenta una característica particular: él mismo pertenece al Campo que define

y él mismo está sometido a las fuerzas de este Campo... (Robine, 2002: 169, 171).

Con este enfoque puedo reconocer la co-responsabilidad de los distintos actores de lo que acontece en el Campo presente; dejar de lado las explicaciones unidireccionales sobre la conducta de los estudiantes o profesores como hechos independientes y re-pensar la educación como procesos interdependientes donde no es un solo factor quien determina o rige lo que sucede en las aulas, en las instituciones educativas o en lo que éstas construyen y reproducen. Esta perspectiva irremediamente nos lleva a mirarnos y reconocernos desde otro lugar.

El sujeto organismo-ambiente

Otro elemento importante que permite desdibujar la noción de profesor y estudiante como entes determinados por los dispositivos del *deber ser*, es la disertación presentada por la Teoría Gestalt en torno a su concepción de sujeto organismo-ambiente.

... el cuerpo no es una entidad separada de la mente (como en el racionalismo); este enfoque conforma al sujeto constituido por la mente y el cuerpo. Su base epistemológica desde la teoría del campo y la noción organismo/ambiente le permiten superar la división entre la mente y el cuerpo. Un objetivo central del enfoque Gestalt es evitar o superar los dualismos tradicionales –mente/cuerpo, objetivo/subjetivo, sí mismo/mundo exterior, biológico/cultural, etc.- entonces los toma, los enfatiza como polaridades y los integra en la teoría del campo. No se niega la existencia de entidades separadas e incluso aparentemente opositoras entre sí, (dicotómicas) se trata, por el contrario de asumirlas como polaridades y en ese sentido como partes del todo que necesariamente lo conforman y que por lo tanto se trata de reconocer e integrar. (Mar Velasco, 2009: 145)

El sujeto se presenta como un constructo que acontece en el encuentro con lo otro, ese ambiente o entorno que no lo determina pero interviene en la relación que habrá de entablar con el sí mismo y con el campo. Bajo esta perspectiva estudiantes y docentes son reconocidos como sujetos mas allá de su razón, la experiencia, el cuerpo, las emociones son también partes medulares de su constitución. Importante es resaltar que el sujeto organismo-ambiente no se piensa como hecho acabado, al contrario aparece como un continuo que se re-construye en cada relación y contacto con aquello que no es él pero forma parte de su aquí y ahora.

La noción de contacto y sus posibilidades de transformación

La noción de contacto implica el reconocimiento entre dos o más entes que permiten ser tocados por el otro que no son (visto esto como proceso interno y/o externo). Cuando los sujetos comienzan a darse cuenta de los diversos elementos que juegan y se encuentran presentes en la noción y forma de relación que tienen consigo

mismos y su entorno, las posibilidades de establecer un contacto se incrementan. El contacto como lugar-experiencia implica el reconocimiento de las emociones y sensaciones que los sujetos experimentan en los distintos acontecimientos que conforman su campo. Cuando este reconocimiento sucede el sujeto no vuelve a ser el mismo, pues ha logrado mirar su implicación y responsabilidad en el otro y en su entorno. El proceso educativo pasa de ser una mera transmisión de conceptos y categorías para volverse un espacio de enseñanza-aprendizaje a partir del reconocimiento humano (Castillo, 2015). “Entrar en contacto con algo o alguien significa situarse y sentirse como un ser viviente frente a otra persona, a la que también se le reconoce su existencia” (Castanedo, 2007). De ahí la importancia de recuperar a los agentes negados (De Sousa, 2009) por la historia oficial e incluir las narraciones de sus historias de vida en relación con esos hechos negados. “Entrar en contacto con algo que pertenece a la naturaleza, significa reconocer su existencia; para ello se requiere verla, olerla, tocarla, en una palabra sentirla” (Castanedo, 2007).

El proceso del proyecto

El trabajo por proyectos bajo la perspectiva de la Pedagogía Gestalt es mucho más que ponerles a trabajar en una exposición o un programa de radio; es una forma de trabajo y encuentro en que se “Promueve que los estudiantes tomen conciencia de sus propios objetivos, los realicen a través de sus acciones y juzguen ellos mismos sus resultados” (Mar, 2009). Por ello, al concluir el ciclo escolar se hace una muestra al resto de los grupos, o incluso de la escuela, sobre los trabajos realizados a lo largo del año; con lo cual los estudiantes valoran el trabajo efectuado por ellos mismos y se miran en eso que han realizado. Se construye el camino hacia el contacto con el sí mismo, el otro y el tema.

La realización del proyecto implica un trabajo constante por parte de alumnos y docentes, pues resulta mucho más eficiente cuando existe un acompañamiento y revisión del proceso. Y en ese camino es que aparecen los diversos elementos de su humanidad. Irremediablemente en el trabajo con el otro, los estudiantes se confrontan con lo que son y han aprendido a ser, surgen los conflictos al momento de tomar decisiones y asumir responsabilidades. Es justo aquí donde la Gestalt mira esos procesos como oportunidad para el encuentro y reconocimiento del sí mismo. El docente utiliza el conflicto como el espacio para llevar a los estudiantes a una reflexión de sus actitudes, características y formas de ver y vivir el mundo. Acompañado con múltiples visiones y narrativas disidentes de la historia oficial, da cabida a mirar la diversidad como elemento medular en la construcción de los acontecimientos y la muestra más visible y palpable son las diferencias y conflictos que surgen al momento de trabajar con el otro. El proceso mismo de construcción de un proyecto se yergue como elemento de aprendizaje y éste se mira más allá de la memorización de fechas y datos concretos.

Epistemológicamente y partiendo de la noción de experiencia como factor de la construcción y apropiación del conocimiento, trabajar con el cuerpo y llevar a cabo proyectos relacionados con sus historias de vida, sus emociones y necesidades resultan mucho más enriquecedoras que aquellos temas o trabajos que se muestran totalmente ajenos. Si el estudiante se mira en su proyecto va adquiriendo responsabilidad en su aprendizaje y en su trabajo, al tiempo que se involucra con el conocimiento aprendido, abriendo la posibilidad a que descubra diversos temas y elementos que pudieron no haber visto tan a detalle a lo largo del curso. Los estudiantes no solo aprenden del profesor, sino junto con él; quien ya no es visto como un sujeto ajeno y superior, y pasa a ser un acompañante y guía en el aprendizaje. Tanto unos como otros empiezan a verse los rostros y reconocer aquello que del otro existe en sí mismos (Levinas, 2000). Así, enseñamos a mirar de frente al Ser del Otro. Estamos recuperando el profundo sentido ético de la educación.

Algunos de los proyectos propuestos

Juego de Mesa: Se pretende con esto que los alumnos desarrollen y construyan un juego de mesa que incluya uno o varios de los temas vistos en ese periodo.

Historieta: Al escribir, dibujar, crear un guión y construir una historieta sobre algunos de los temas, los estudiantes pueden incluir en sus narraciones sobre hechos históricos, momentos de su vida cotidiana o reflexiones sobre lo que hoy son y la relación con su pasado.

Programa de Radio o Video: En este proyecto los estudiantes realizan todo el procedimiento de redacción, construcción y grabación de un programa de radio o video; las opciones sobre las características y formatos de dicho programa serán tan amplias como la imaginación y creatividad se los permita. Es indispensable que en alguna de las secciones se incluyan narraciones o pasajes donde se vincula la historia con su cotidianidad.

Maqueta: Los alumnos construyen y exponen una maqueta que visualmente recoja los principales elementos o características del tema escogido. Dicho trabajo se presenta ante el grupo, complementándolo con diagramas y explicaciones sobre el tema.

Códice: Los estudiantes realizan un códice en el que, retomando las características de dicho documento histórico, narran parte de su historia de vida y de los mitos de origen en su familia que ha heredado y aprendido.

La educación, desde esta mirada ético-política es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar vigilantes alertas del Ser del Otro, precavidos, atentos del Otro. Entonces la educación se introduce de lleno en el mundo de la modernidad, no solo de la modernización. Hace de los estudiantes sujetos-ciudadanos empoderados para una ciudadanía activa, interlocutores con la diversidad social, cultural, sexual y política que se nos impone en un mundo global que queremos y debemos domesticar. Este es un imperativo ético que la educación no puede eludir. No olvidemos que “El pensamiento no nace solamente de las relaciones entre el individuo y la naturaleza física,

sino de las relaciones entre el individuo y la sociedad en que vive” (Garaudy en Benedict, 1971).

Referencias bibliográficas

- Benedict, Ruth. (1971). *El Hombre Y La Cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. (2005). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Castanedo Secadas, Celedonio. (2007). *Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y el ahora*. Barcelona: Herder.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: SigloXXI/CLACSO.
- Ginger, Serge. (2005). *Gestalt: el arte del contacto. Una perspectiva optimista del comportamiento humano*. México: Océano.
- Levinas, Emanuel. (2000). *Ética e infinito*, Madrid: Gráficas Rógar S.A.
- Mar Velasco, Patricia. (2007) *Contacto: sí mismo y entorno: Una forma de acercarse al medio ambiente*. Perfiles Educativos, 29, (15), 93-112.
- Sin Autor (2009). *El cuerpo como sí mismo*. En: Durán Amavizca, Norma Delia; Jiménez Silva, María del Pilar. *Cuerpo, sujeto e identidad*. (pp.139-167). México: IISUE/Plaza y Valdes Editores.
- Parra, H. (2006) *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Recuperado el 14 de junio de 2012, desde http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_212.pdf

Schaff, Adam. (1974). *Historia y Verdad. Ensayo sobre la objetividad del conocimiento histórico*. México: Grijalbo.

Abstract: In history teaching the constructive relationship was forgotten: students-knowledge. It has been organized as a cluster of dates and names that occur, rather than a continuum of socio-political processes. Therefore a methodology is proposed from research projects conclude on a concrete fact thus driving various cognitive processes in students. This process has been made under the gaze and contributions of Gestalt Theory and conceptual anchors that allow the educational process look like a human encounter.

Keywords: Gestalt – history – research projects

Resumo: No ensino da História esqueceu-se a relação construtiva: estudantes-conhecimento. Concebendo-a um conjunto de datas e nomes que acontecem, em lugar de um contínuo de processos sócio-políticos. Por isso se propõe uma metodologia de trabalho a partir de projetos de pesquisa que concluem num fato concreto impulsionando com isso diversos processos cognitivos nos estudantes. Dito processo baixo a mirada e contribuições da Teoria Gestalt e suas âncoras conceituais, que permitam olhar ao processo educativo como um encontro humano.

Palavras chave: Gestalt - história - projetos de pesquisa

^(*) **Rodrigo Castillo Aguilar:** Antropólogo Social, Maestro en Pedagogía y Estudiante del Doctorado en la Universidad Nacional de Misiones. Co-fundador del Equipo Interdisciplinario de Investigación y Prácticas Educativas: Elepantli.

Aula uruguaya: el alumnado como diseñador creativo de su aprendizaje

Fecha de recepción: agosto 2015
Fecha de aceptación: noviembre 2015
Versión final: marzo 2016

Sandra Stella Amorena,^(*) Ma. Eugenia Perdomo^(**) y Juan Pablo Castro^(***)

Resumen: La práctica proyectual como metodología y estrategia, está inserta en el modelo de aprendizaje significativo. El alumno como centro, construye y diseña su proceso, identifica, comprende y aplica lo aprendido. Al cambiar el enfoque del aprendizaje, estimula y desarrolla habilidades socio-emocionales potenciadoras de lo cognitivo. Las intervenciones y experiencias que desarrollamos están contextualizadas en el saber – hacer, incentivando la enseñanza por descubrimiento, facilitando la adaptabilidad a contextos demandantes de individuos independientes, autocríticos e integrados. Los alumnos diseñan y construyen creativamente su formación integral y la equivocación es asumida como una instancia de aprendizaje, un insumo para su formación.

Palabras clave: práctica proyectual – creatividad – aprendizaje significativo.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 73]