

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN POR PROYECTOS

Fabio Jurado Valencia

Desde Juan Jacobo Rousseau (s. XVIII), con *Emilio*, la educación moral, ética y política ha constituido un tema fundamental en los ideales de la educación. Emilio se educa con su maestro y este descubre experiencias humanas nuevas al observar el espíritu inquietante de su discípulo. Rousseau argumenta cómo en la vida todo lo que se vuelve rutina produce inconformidad y conduce a la búsqueda de experiencias nuevas; el inconformismo converge en la curiosidad humana, nos dice; por esta curiosidad el discípulo hará hablar al maestro, pues el afán de saber se encarna en las preguntas destinadas a quienes han trajinado por la vida.

La curiosidad es un tópico recurrente en las teorías sobre la educación. Rousseau dedicó gran parte de su obra a polemizar sobre lo conveniente e inconveniente de estimular la curiosidad del niño y de los jóvenes. Si leen y estudian “se inflama y aguza la imaginación”, advertía. “No empieza el hombre con facilidad a pensar; pero así que empieza ya no cesa.” Es extravagante enseñar tantas cosas inútiles y subestimar el saber obrar con las manos y el cuerpo. Para saber vivir en el mundo es preciso conocer los instrumentos de manera temprana y no al final, pues es falaz educar como si se viviera meditando en una celda. Ejemplos y no razones, acciones en lugar de obligar a hablar en el aula cuando los estudiantes no tienen nada por decir, constituyen algunas de las premisas de Rousseau.

Primero la acción y la indagación y luego los libros, porque estos devienen de la necesidad de buscar respuestas a los misterios que suscita lo indagado. Primero la exploración del entorno, el juego, la interacción con otros niños y con adultos, la experiencia con el arte, la música y la danza, escuchar historias, antes que las cartillas para aprender a leer y escribir, insinuará María Montessori. Los grandes pensadores sobre la educación coinciden en este punto: la complejidad del mundo es lo que mueve a niños y jóvenes a conjeturar a la vez que actúan. El riesgo es que la escuela neutralice esta fuerza natural. Una manera de evitarlo es asumiendo la

educación escolarizada a partir de centros de interés (Decroly y Montessori) o de proyectos (Dewey, Kilpatric, Jolibert). Montessori lo justifica al explicar el desarrollo del embrión espiritual, esto es, la etapa exploratoria del niño.

En el capítulo 7, “El embrión espiritual”, del libro *La mente absorbente del niño*, publicado por primera vez en inglés en 1949 (India) y en lengua española en el año 1986 (Editorial Diana, México), María Montessori (Italia, 1870; Países Bajos, 1952) expone cómo se logra la transformación del embrión físico (estadio prenatal) en el embrión espiritual del niño. Se trata del “período formativo”, nos dice, solo posible en el proceso constructivo del pensamiento, mediado por los agentes de la sociedad (padres, madres, hermanos, abuelos, gobernantes, médicos, directivos escolares y docentes).

Montessori señala la barrera entre los animales y el ser humano, en el período de la infancia. Las premisas de la autora están sustentadas en los conocimientos de la biología y la medicina (además de ingeniera y bióloga, Montessori fue médica y antropóloga), cuyos campos cognitivos son recontextualizados en la investigación sobre la primera infancia. La “inteligencia creativa” está enlazada con el espíritu humano-existencial, reiterará en este capítulo; el espíritu por el saber dependerá del cuidado y de las oportunidades del niño para avanzar en un mundo cada vez más nebuloso.

A diferencia del adulto, que contempla y admira la naturaleza, el niño la absorbe en la memoria perenne (la mneme, a la que se referirá Freud en su momento). Así se puede comprender por qué “el niño no recuerda (los) sonidos del lenguaje, sino que lo encarna y luego lo pronunciará a la perfección.” (p. 88). La lengua es pues absorbida, no memorizada mecánicamente, se integrará progresivamente al pensamiento, en un juego continuo, no surgirá de la enseñanza sino de la interacción. Tal principio está asociado con lo que Montessori denomina experiencia paulatina de adaptación en relación con los entornos geográficos, culturales y lingüísticos; dicha experiencia permite comprender por qué se representan en el pensamiento conocimientos

“científicos” a través de la lengua materna y no con la segunda lengua, si bien esta ayuda a fortalecerlos.

Llama la atención la diferencia que Montessori plantea entre sentimiento y razonamiento, cuando describe las singularidades culturales de un país como la India y sus diferencias con los países de Occidente: el sentimiento hacia los animales ha sido absorbido por los nativos de la India, hace parte del espíritu humano, mientras que en los otros países la defensa de la vida de los animales es un discurso externo, una propaganda. Es aquí en donde Montessori sustenta la pertinencia de la escuela: los niños están en capacidad de aprehender/absorber las expresiones culturales auténticas en las que participan, porque lo que se aprende en la infancia es imborrable; de allí que la primera infancia sea la etapa decisiva para iniciar procesos de transformación de la sociedad. Las experiencias vividas, que toman forma en el pensamiento del niño, permanecerán hasta la senilidad. Las imágenes corporizadas en la infancia harán parte de la “memoria natural superior”, que habrá de constituir el “carácter individual” en la adultez.

Es notorio el conocimiento que Montessori tiene sobre la obra de Freud, contemporáneo suyo, cuyas investigaciones coinciden al reconocer el potencial creativo del niño. La reflexión de Montessori sobre el subconsciente, o inconsciente, y el “trauma del nacimiento”, así lo muestran. Frente a un mundo nebuloso el niño construye poco a poco el lenguaje, no lo hereda, como ocurre con los animales. El niño absorbe lo que percibe en sus entornos y lanza hipótesis para esclarecer la nebulosidad. Pero ello solo es posible cuando se propician interacciones auténticas en la etapa de la primera infancia.

Montessori muestra la transformación del embrión físico en embrión espiritual precisamente para invitar a reflexionar sobre el riesgo de hacer de la escuela un aparato artificial, aislado del mundo social:

Actualmente, la educación, tal como se concibe, prescinde de la vida biológica y social a la vez. Todos los que entran en el mundo de la educación quedan aislados de la sociedad. Los estudiantes deben seguir las normas preestablecidas del instituto del que son alumnos y deben adaptarse a los programas recomendados por el ministerio de educación nacional. Se puede afirmar que, incluso en el pasado más próximo, las condiciones sociales y físicas de los estudiantes no se tenían en cuenta como hecho que pudiera interesar lo más mínimo a la escuela en sí. Así, si el estudiante se hallaba desnutrido, o si tenía defectos de la vista o el oído que disminuían sus posibilidades de aprendizaje, todo ello era clasificado sin más con calificaciones inferiores. (p. 26)

Han pasado casi 7 décadas desde que Montessori fundamentara un enfoque socio-constructivo del lenguaje y el aprendizaje, mismo que será objeto de profundización en obras de autores como Vigotsky y Piaget, y sin embargo aquello que criticara todavía pervive como lugar común en la educación escolarizada: es el caso de la presión para enseñar a leer y a escribir en la etapa de jardín o de kínder o de transición, de espaldas a los intereses, las expectativas y el potencial narrativo de los niños. Como paradigma, son muchas las maestras y maestros que hoy recurren a la pedagogía por proyectos como estrategia propicia para el desarrollo de la capacidad absorbente del niño y del joven.

En Colombia, las experiencias pedagógicas publicadas por la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, las innovaciones pedagógicas seleccionadas por el Premio Compartir al Maestro y los reconocimientos que como estímulos a los docentes innovadores e investigadores realiza cada año, desde 2007, la Secretaría de Educación de Bogotá, constituyen los mejores referentes sobre el impacto de una educación diseñada a partir de proyectos: una manera de asumir la educación que no es reciente, porque ya la insinuaba Rousseau en el siglo XVIII y constituirá una presencia en los filósofos, psicólogos y semióticos de la educación desde entonces.

También John Dewey hacia la primera década del siglo XX llamaba la atención en Estados Unidos sobre la disposición de los seres humanos para plantearse preguntas sobre las experiencias y lo observado en los entornos sociales:

(...) nuestros poderes de observación, recuerdo e imaginación no actúan espontáneamente, sino que son puestos en movimiento por las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes. La contextura principal de las disposiciones está formada, independientemente de la escuela, por tales influencias. Lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada es a lo más liberar las capacidades así formadas para su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido.

(Dewey, 1963: 25)

Se trata de determinar cómo desde la escuela se puede propiciar la continuación con el desarrollo de aquella capacidad absorbente del niño, enunciada por Montessori. La influencia del mundo externo, y lo que llamara Vigotsky zona de desarrollo próximo, tiene un peso definitivo en el desarrollo del pensamiento. Es un compromiso de la escuela ayudar a liberar aquellas capacidades aprendidas y darles el empuje a través de proyectos o de centros de interés; de este modo, los proyectos o los centros de interés neutralizan la potencial artificialidad en que regularmente cae la escuela. Se trata de la educación activa, que posteriormente se asociará con las corrientes de la escuela nueva, sobre la cual Dewey había adelantado algunas de sus características esenciales:

Con la introducción en la escuela de las diversas formas de educación activa, tiene esta ocasión para llegar a ser el ambiente natural del niño donde aprende viviendo, en vez de ser un lugar donde se aprenden solamente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a algún vivir posible que ocurra en el porvenir. Así la escuela nueva tiene una probabilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de él emanan fuentes continuas y ordenadas de enseñanza.

(Dewey, 1989: 56).

La escuela como una comunidad de aprendizaje, como un microuniverso social habitado por equipos de niños y jóvenes laboriosos, cuyo horizonte es dilucidar dilemas y preguntas, deliberar y realizar balances, un espacio en el que todos están

ocupados según los roles acordados; esto es lo propio de una educación orientada a partir de proyectos o de centros de interés. Es un proceso en el que se aprende a medida que se actúa sin tener en mente una asignatura específica, pues no son las asignaturas lo que configura el horizonte, porque en los proyectos el conocimiento no se deja compartimentar o parcelar. Al respecto, dice Not que

El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de motivaciones, proyecto programa como respuesta a la necesidad de un marco organizador del saber, y proyecto temático como respuesta a la necesidad de un marco organizador de las actividades para el estudio del objeto definido.
(Not, 1992: 71).

Solo se puede aprender desde un horizonte, es decir, desde un deseo por llegar a un lugar: es el deseo por dominar la complejidad al afrontar la incertidumbre. Los problemas relacionados con la lectura y la escritura en los diversos estadios de la educación devienen precisamente de la ausencia de horizonte: ¿leer y escribir para qué y para quién?, o ¿estudiar en las aulas en qué perspectiva o hacia dónde? Decía Estanislao Zuleta que solo se puede leer a la luz de un problema; problemas son los que configuran y le dan sentido a los proyectos, como se declara en la legislación educativa de Colombia desde 1994:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos (...) Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición de

dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional. La intensidad horaria y la duración de los proyectos pedagógicos se definirán en el respectivo plan de estudios.
(Art. 36, Decreto 1860 de 1994)

La reciente reforma educativa de Finlandia (2016), este país emblemático en la educación mundial, plantea la suspensión de las asignaturas para orientar la educación escolarizada a partir de proyectos. Esto supone el principio colaborativo entre los docentes, entre los estudiantes, entre los estudiantes y los docentes y entre estos y las familias. Es asumir la educación en la posibilidad del asombro y como un compromiso eminentemente social y político, en la perspectiva de la equidad y la inclusión.

BREVE BIBLIOGRAFÍA

Dewey, J. (2011). *Selección de textos*. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____ (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Montessori, E. (1986). *La mente absorbente del niño*. México: Diana.

Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder.

Rousseau, J. J. (1976). *Emilio*. México: UNAM.

Zuleta, E. (1982). "Sobre la lectura", en: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá: Procultura.