

SANTILLANA

¿PEDAGOGÍA POR PROYECTOS O PEDAGOGÍA BASADA EN PROYECTOS?

Fabio Jurado Valencia

(Universidad Nacional de Colombia)

Tres ámbitos constituyen el proceso de regulación de la educación escolarizada: el currículo, la pedagogía y la evaluación. Cada ámbito tiene su propia complejidad pero ninguno puede funcionar sin el otro cuando se trata de definir los propósitos de la escuela. El currículo aparece como declarado u oculto; declarado cuando se señalan, explícitamente los contenidos que han de privilegiarse en cada ciclo o grados (si bien los contenidos tienden a ser implícitos, para el caso de Colombia); oculto, cuando los procesos que ocurren en el aula reproducen “normas, valores y creencias” no declaradas en el currículo oficial (Giroux, 1990). La pedagogía aparece como la práctica a través de la cual el currículo se encarna, se materializa o se desvirtúa; la pedagogía puede ser visible (todo se explicita, el contrato es taxativo) o invisible (predomina la flexibilidad, los roles verticales del docente se relativizan) (Bernstein, 1985). La evaluación, por último, constituye el proceso a través del cual se legitima lo que ha de ser aprendido.

Respecto al currículo y la pedagogía es oportuno reflexionar sobre lo que la legislación declara y lo que los desarrollos de investigación nos muestran. Frente al currículo es necesario distinguir entre currículo agregado y currículo integrado. Bernstein lo explica así:

Si los contenidos se presentan entre sí en una relación cerrada, esto es, si los contenidos están claramente delimitados y aislados entre sí, llamaremos a tal currículum, currículum de tipo agregado. Aquí el aprendiz tiene que coleccionar un grupo de contenidos favorecidos con el propósito de satisfacer algunos criterios de evaluación. Puede existir por supuesto algún concepto subyacente a un currículum de tipo agregado, como por ejemplo el de caballero, el de hombre educado, el de hombre diestro, el de hombre no vocacional.

Ahora, opondremos al currículum tipo agregado, un currículum donde los diversos contenidos no se presentan separados, sino que se presentan en una

relación abierta entre sí. Llamaremos a tal currículum un currículum de tipo integrado. De esta manera, podemos tener diversos tipos de currículum agregado y diversos grados y tipos de integración.

(Bernstein, 1985, p. 48)

Cabe preguntar, en consecuencia, por la pertinencia de un currículum integrado: ¿por qué, para qué?. En todo caso los niños y los jóvenes de hoy se resisten a la compartimentación del conocimiento y se sienten incómodos frente a la magistralidad y la verticalidad de la escuela, porque en el mundo de afuera aprenden de manera integrada al afrontar las complejidades.

Para entronizar con la pedagogía de la innovación se requiere de la pedagogía de proyectos, entendida como un proceso en el que las interacciones están mediadas por un problema o un centro de interés que empuja hacia la conjetura, es decir, hacia hipótesis interpretativas, que presuponen actitudes hacia la indagación y la pregunta, que desemboca en otras preguntas. La conjetura es aquello que se opone a la afirmación taxativa y absoluta, es lo contrario a la verdad que se dicta e impone a otros. Tener una idea acerca de cierta cosa es el resultado del funcionamiento dinámico y fluido de la mente, es el principio fundamental de la existencia humana, es lo que otros han llamado fuerza de la intuición, tan necesaria para comprender y reconstruir cognitivamente los fenómenos que ocurren en nuestro entorno. Si no fuese por el poder de la conjetura, dice Peirce (2012), el hombre no habría podido salir nunca de las cavernas.

El proyecto en pedagogía no puede confundirse con un programa, pues el primero se mueve en los ámbitos de la conjetura y de la incertidumbre mientras que el segundo busca legitimar algo ya hecho o busca legitimar una verdad. Un proyecto está abierto, nunca se cierra; el programa al contrario tiene siempre una clausura. El proyecto implica, en su desarrollo, la participación de todos –estudiantes y profesores y hasta padres de familia-; el programa es elaborado e impuesto por un funcionario, por un editor o también por un solo profesor. El proyecto se apoya en conjeturas, desemboca en otras conjeturas y ayuda a que estudiantes y profesores construyan conocimiento nuevo; el programa está diseñado para dictar y repetir definiciones y devolverlas a

través de los exámenes tradicionales. En consecuencia, los objetivos de un programa son muy distintos a los de un proyecto.

En la reorientación del trabajo en aula a partir de proyectos la mayor dificultad está en el planteamiento de los objetivos, porque pesa mucho el imaginario escolar de la enseñanza unidireccional. El taller de formación en pedagogía crítica consiste en retomar el objetivo y darle el giro hacia una intención investigativa, considerando que hay algo por descubrir en el proceso que se propone; por ejemplo, respecto a un proyecto alrededor del uso pedagógico de los medios audiovisuales, un docente escribió este objetivo:

Aprovechar el interés de los niños y las niñas en edad pre-escolar por los medios audiovisuales, para fundamentar valores y mejorar el desarrollo en cada una de sus dimensiones especialmente en valores y competencias ciudadanas.

El verbo “aprovechar” es de carácter programático; se parte de considerar que ya hay un interés de los niños hacia los medios audiovisuales y se busca usar dicho interés para una finalidad predeterminada. No hay una pregunta implícita en el objetivo. Con el giro hacia la perspectiva de un proyecto pedagógico de aula el objetivo podría ser:

Identificar y caracterizar los intereses de los niños y las niñas, en edad pre-escolar, hacia los medios audiovisuales.

Los verbos “identificar” y “caracterizar” son de carácter heurístico: implican interpretar un fenómeno para describirlo; aquí se trataría de indagar sobre cuáles son los intereses de los niños de pre-escolar en el contacto con los medios audiovisuales.

La educación concebida desde las dimensiones de los proyectos propende por un trabajo que pone el acento en la comprensión, la interpretación y en la construcción colectiva de los saberes. Con la comprensión y la interpretación conjetural la escuela ha de considerar el mundo de afuera, sobre todo hoy cuando esa otra escuela –la de afuera: sea la calle, la casa, la sala de internet, el campo deportivo, la televisión, el museo, etc.- resulta ser más efectiva que la escuela formal. Al respecto, dice Gardner (2001) que “si las escuelas no cambian con rapidez y de una manera radical, es

probable que sean reemplazadas por otras instituciones con más capacidad de respuesta (aunque quizá menos cómodas y no tan legítimas).”

Gardner comenta la existencia de casos de escuelas que pueden ser un referente para reconocer la esencia de una educación innovadora: a partir del planteamiento de problemas, tópicos o ejes transversales. El caso que destaca Gardner es el de las escuelas de la ciudad de Reggio, en Italia. Dice Gardner que en las escuelas de Reggio los niños exploran durante varios meses un determinado tema de interés y en su transcurso van emergiendo ciertos conocimientos:

Supongamos que en el segundo día de curso aparece un arco iris que se puede ver por la claraboya que cubre la galería central. Un niño o un enseñante se da cuenta de su presencia y se lo dice a los demás. Los niños empiezan a hablar del arco iris y, quizás a instancias del enseñante, unos cuantos empiezan a dibujarlo. De repente, el arco iris desaparece; los niños empiezan a preguntarse de dónde ha venido y si se ha ido a otro lugar. Un niño toma un prisma que hay por allí y mira la luz que pasa a través de él. Se lo dice a sus compañeros y éstos empiezan a experimentar con otros recipientes translúcidos. Al día siguiente vuelve a llover, pero como el cielo está muy nublado el arco iris no aparece. A partir de ahora, los niños preparan puestos de observación después de cada tormenta para intentar ver el arco iris cuando aparezca y captar su imagen en todo tipo de soportes. Y si no aparece ningún arco iris o no pueden captar su imagen, los niños discuten las causas y se preparan mejor para la siguiente ocasión.

De esta manera se pone en marcha un proyecto sobre el arco iris. Durante las semanas siguientes, los niños leen y escriben relatos sobre el arco iris, examinan las gotas de lluvia, exploran los fenómenos afines que producen las mangueras y los aspersores del jardín, fotografían un arco iris doble espectacular y juegan con linternas y candelas, observando qué le ocurre a la luz cuando atraviesa varios líquidos y recipientes. Al principio, nadie sabe dónde y cuándo finalizará el proyecto; y, aunque es evidente que otros proyectos anteriores similares influyen en los movimientos de los enseñantes (y, en ocasiones, de los estudiantes), este carácter abierto es esencial en el entorno educativo que se ha ido creando durante décadas en las escuelas de Reggio.

(2000, p. 103)

Es el aprendizaje mutuo, de maestros y estudiantes, e incluso de las familias, lo que se pone en juego en una educación por proyectos, como ocurre en las escuelas de Reggio. La actitud exploratoria frente a un determinado fenómeno es inherente al universo de los niños y de los jóvenes y lo es más aun si la escuela lo propicia.

Estudiantes y maestros indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, con horizontes, cuando el trabajo se orienta a partir de proyectos; estos pueden ser propuestos por los estudiantes o por los docentes o negociados entre unos y otros. En el ejemplo mostrado por Gardner el proyecto se produce espontáneamente a partir de un fenómeno observado por los niños. El docente canaliza la inquietud y como mediador promueve la indagación y la experimentación para luego organizar juntos el conocimiento universal aprendido.

LOS MATICES DE LOS PROYECTOS EN LA PEDAGOGÍA POR PROYECTOS

La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje realiza cada año un taller nacional en el que se exponen los desarrollos de los proyectos de grupos de maestros de distintas regiones que participan en la red. El núcleo de la red lo constituye el enfoque pedagógico en el trabajo con proyectos. La red pertenece a la red latinoamericana, que fuera promovida por Josette Jolibert en 1994 en Chile y en Argentina. Cada dos años se realiza un taller latinoamericano.

La red colombiana ha publicado libros de maestras en los que se exponen los desarrollos de los proyectos. Estos libros sirven de referencia para identificar algunos matices de la pedagogía por proyectos: proyectos que surgen de una situación espontánea (por ejemplo, a partir de un documental audiovisual sobre animales los niños acuerdan con la maestra realizar una observación sobre las mariposas en una salida de campo) y proyectos que se desarrollan según una planeación de la “secuencia didáctica”, innovadora en este caso (por ejemplo, a la maestra le interesa trabajar la crónica con los estudiantes y organiza su proyecto a partir de una secuencia que desarrolla con ellos).

El primer caso es el de dos profesoras que se unen para proponer a la rectoría de su colegio el reto de trabajar en primer grado; ellas son profesoras formadas para la educación secundaria y siempre han trabajado en este nivel pero les preocupa lo que pasa en la iniciación escolar de los niños en lectura y escritura; más que culpabilizar a

los docentes de primaria en las “dificultades” de los niños para leer en sexto grado, deciden acometer el reto de trabajar en primero y hasta tercer grado, para vivenciar directamente los orígenes de las resistencias hacia la lectura y la escritura cuando se ingresa al bachillerato. Ellas han asistido a los talleres nacionales y latinoamericanos de la red, sin duda la ruta más poderosa y efectiva para la formación permanente de los docentes (la participación en redes). Además, cuentan con el respaldo de un grupo de investigación de la Universidad Nacional de Colombia.

Las dos profesoras, Luz Mary Ortíz y Nilcia Carvajal, son docentes de la Centro de Desarrollo Rural, en San José del Guaviare; las dos lideran la Red Chiribiquete de Guaviare y participaron en un Diplomado sobre el Uso Pedagógico de los Medios Audiovisuales, respaldado por el MEN y coordinado por la Universidad Nacional. La experiencia de formación en el diplomado proporcionó las señales para iniciar el trabajo en primer grado con documentales audiovisuales sobre los animales. En su libro *La escritura en la escuela. Los niños pintan la vida* (2009), exponen algunos pasajes de los proyectos desarrollados. Una versión de esta experiencia aparece en el Portal Colombia Aprende, del MEN, luego del apoyo de la profesora Gloria Rincón, de la Universidad del Valle, en su sistematización.

Uno de los dilemas en el trabajo con proyectos está relacionado con el número de proyectos de aula en el año escolar; no es un único proyecto sino varios que se van formulando según sean los desarrollos, las expectativas y las conjeturas de los participantes en el proceso. Lo fundamental es lograr que los proyectos estén encadenados para evitar el estereotipo y la artificialidad. Por ejemplo, el primer proyecto se titula “Los animales son un cuento”, uno de cuyos objetivos es “Caracterizar a los animales según su hábitat, reconociéndolos como seres vivos, a través de la observación en el entorno y de la consulta en diferentes fuentes” (p. 31). Este proyecto propició uno más específico: “El mundo de mis animales chiquiticos”, surgido a través de uno de los documentales audiovisuales y que dio lugar al estudio de las mariposas y al estudio de las arañas. Los niños cazaron mariposas con las “jamas” para describir oralmente y por “escrito” sus formas y sus colores, sus

metamorfosis; luego las liberaban; las descripciones de los niños son después contrastadas con las descripciones y explicaciones que aparecen en la enciclopedia, para lo cual la maestra ha seleccionado apartados centrales que lee a los niños.

En este proceso va emergiendo el deseo intenso de los niños por aprender a leer y a escribir –es lo que se espera con el enfoque comunicativo y sociocultural-; el libro recoge algunos de los escritos iniciales de los niños, mostrando pasajes de la psicogénesis y de la perspectiva constructivista en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En este punto se destaca un matiz fundamental: los niños no llegan a la lectura y a la escritura a través de una secuencia controlada previamente sino a través de secuencias que las maestras construyen en el camino, sin perder de vista el horizonte: la felicidad de los niños al descubrir que escriben y leen sin pasar por las planas del abecedario. Además, para las maestras, la lectura y la escritura no es una meta en sí, pues lo que promueven es la búsqueda de conocimientos en torno a los animales; de cierto modo la transversalidad va emergiendo como una fuerza en la pedagogía por proyectos, que hace sentir en los niños el deseo de aprender a leer y a escribir.

El segundo caso se desarrolla en el marco de la Red Pido la Palabra, en el departamento del Tolima. El libro *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria* (2009), de la profesora Yolanda López, describe el modus operandi del grupo y destaca el carácter deliberativo en torno a las diversas propuestas curriculares de sus miembros, en el marco de la pedagogía por proyectos. También una versión de esta experiencia aparece en el Portal Colombia Aprende, del MEN.

A diferencia de la experiencia de las maestras de Guaviare, en donde las secuencias pedagógicas se van configurando según el ritmo de los niños y según la fuerza del proyecto, aquí se trata de secuencias didácticas previstas por la maestra, planeadas diacrónicamente, si bien reajusta en el camino el proceso previsto. Aquí no se puede obviar la importancia de los destinatarios principales del proyecto: son estudiantes de

secundaria. Las tres secuencias didácticas, que se asocian con tres proyectos, son: “Secuencia didáctica para la producción de la crónica”, cuyo propósito es “Conocer, analizar y participar del mundo del periodismo escrito, a través de la escritura de crónicas, para participar en el concurso departamental y construir, formalizar y registrar, en este marco, los conocimientos lingüísticos y discursivos pertinentes” (p. 32). Verbos como analizar, construir, formalizar y registrar, se acoplan a una intención investigativa. El primer enunciado del propósito explicita la intención pragmática de la “secuencia didáctica”, sin duda comprensible por tratarse de estudiantes de bachillerato. El libro muestra el desarrollo de la secuencia y el producto esperado: crónicas escritas por los estudiantes en torno a sus propias experiencias.

El segundo proyecto, o “secuencia didáctica” según la autora, es “La lectura de la imagen”, orientada a trabajar con estudiantes de los grados diez y once el análisis de las características de las imágenes en movimiento (la publicidad en televisión) y las imágenes fijas (la publicidad y las caricaturas en revistas y prensa escrita). Se destaca en esta experiencia uno de sus propósitos: “Análisis de textos publicitarios hechos por expertos (se graban publicidades de medios visuales, audiovisuales y de audio) con el fin de encontrar en ellos las características excepcionales que los hacen textos publicitarios.” (p. 50). Se destaca por la potencialidad indagadora que le subyace y, en consecuencia, su intención investigativa, inherente a la perspectiva de la pedagogía por proyectos.

El tercer proyecto se titula “Palimpsestos y juegos literarios” cuyo propósito central apuntó hacia la definición de un horizonte de lectura con los estudiantes de los grados octavo y noveno, identificando palimpsestos en textos como *Cien años de soledad* y produciendo hipertextos a partir de esta novela y del poema homérico *Odisea*, cuando ya los estudiantes están en el grado once. Respecto a la experiencia de lectura de la obra de García Márquez se destaca el vínculo entre pasajes de la novela y pasajes de la historia de Colombia, como una huella de la transversalidad. En general, el matiz en la experiencia de los proyectos de la profesora Yolanda López está dado en la fuerza

de la secuencia didáctica innovadora que planea para su desarrollo con los estudiantes.

SOBRE LA PEDAGOGÍA BASADA EN PROYECTOS

Hace parte de la educación planeada a partir de proyectos el modelo denominado “aprendizaje basado en proyectos” (ABP) o “pedagogía basada en proyectos” (PBP), modelos que no pueden confundirse con la pedagogía por proyectos. No se trata, sin embargo, de determinar cuál es la modalidad más adecuada sino más bien tener criterios sobre la elección de las estrategias pedagógicas propicias para seducir a los estudiantes hacia los conocimientos; los criterios surgen de la autonomía de los docentes (mediada por sus convicciones pedagógicas y los dominios cognitivos) y de las instituciones educativas, según sea el proyecto educativo institucional.

El aprendizaje basado en proyectos se caracteriza porque es el docente, o el libro de texto o el documento ministerial el que define el proyecto. En el “Aprendizaje Basado en Proyectos” el proyecto está prediseñado, no es objeto de la negociación o de las propuestas surgidas de los estudiantes, pero puede ocurrir, y esto es recurrente en los docentes innovadores, extender el proyecto con iniciativas suyas e incluso darle cuerpo a un proyecto que los estudiantes quisieran desarrollar, como efecto de lo aprendido; nada es absoluto en la educación orientada a partir de proyectos.

En la pedagogía basada en proyectos el docente se siente más seguro porque sabe hacia dónde se dirige y qué espera de sus estudiantes, dado que hay unas fases que tratará de controlar, en la perspectiva de los conocimientos previstos. Existe una relativa intersección entre “el aprendizaje basado en proyectos” y las secuencias didácticas innovadoras; en una y otra modalidad la tendencia apunta hacia el trabajo en equipo y es notorio el énfasis en el aprendizaje más que en la enseñanza, aunque en muchos casos los docentes pretenden enseñar a partir de los proyectos mismos; pero en estos casos el proyecto se extravía y la pedagogía deja de sustentarse en proyectos.

BREVE BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, Basil (1985). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En: *Revista Colombiana de Educación*, N° 15. Bogotá. UPN.

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

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

Gardner, Howard (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Jolibert, Josette (1991) *Formar niños productores de textos*. Santiago: Dolmen.

Jurado, Fabio (2001). "Formación del profesorado y prácticas educativas en el área del lenguaje y de la literatura en América Latina". *Revista Textos*. N° 27. Barcelona. Editorial Grao.

_____ (2011) (en coautoría). *Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

López, Yolanda (2010) *Tres secuencias didácticas para abordar el lenguaje y la literatura en secundaria*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

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

Ortiz, Luz M. y Carvajal Nilcia (2010). *La escritura en la escuela. Los niños pintan la vida*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la formación docente en lenguaje.

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

Peirce, Ch. S. (2012). *Obra filosófica reunida*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

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.