

**LA “PEDAGOGÍA DE PROYECTOS” EN LA ESCUELA**  
**Una revisión de sus discursos y prácticas en el caso del área de Lenguaje**

**NYLZA OFFIR GARCÍA VERA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**BUCARAMANGA**  
**2006**

**LA “PEDAGOGÍA DE PROYECTOS” EN LA ESCUELA**  
**Una revisión de sus discursos y prácticas en el caso del área de Lenguaje**

**NYLZA OFFIR GARCÍA VERA**

**Tesis para optar por el título de Magíster en Pedagogía**  
**con Línea de Investigación en Pedagogía y Lenguaje**

**Director:**  
**FABIO JURADO VALENCIA**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**  
**BUCARAMANGA**  
**2006**

*A Celina Isidro Duarte(Q.E.P.D.) y a su proyecto pedagógico:  
el sueño de una escuela como un jardín de esperanzas  
para niños y niñas, para maestros y maestras...*

*A su proyecto de vida truncado por  
“la muerte enamorada y por la vida desatenta...”*

## RESUMEN

**TÍTULO:** LA “PEDAGOGÍA DE PROYECTOS” EN LA ESCUELA: UNA REVISIÓN DE SUS DISCURSOS Y PRÁCTICAS EN EL CASO DEL ÁREA DEL LENGUAJE.\*

**AUTORA:** NYLZA OFFIR GARCÍA VERA\*\*

**PALABRAS CLAVES:** Pedagogía de proyectos, método de proyectos, proyectos de aula.

El presente trabajo de investigación presenta un análisis global del enfoque denominado “Pedagogía de proyectos”, a través de un recorrido histórico-epistemológico que intenta dar cuenta de su constitución como objeto discursivo y como práctica posible en el contexto escolar. La búsqueda en torno a ese objeto de saber está mediada por la necesidad de interrogar antes que de reproducir un discurso, que hoy en el campo de la educación en Colombia es objeto, más que de debate y problematización, de legitimación y reproducción como una opción pedagógica que permite resolver muchos de los problemas que se dicen derivados de una escuela tradicional, cerrada al mundo de la vida de sus estudiantes y que no logra sus propósitos esenciales.

El camino metodológico es por lo tanto un recorrido interpretativo por los diferentes textos y los discursos que circulan en ellos y que se refieren a est enfoque desde sus inicios como “método de proyectos” que data de comienzos del siglo XX hasta lo que hoy circula bajo la denominación “Pedagogía de proyectos”. Consecuente con ello, el corpus de estudio comprende inicialmente documentos que refieren tal enfoque de proyectos y que se hallan enmarcados en el “discurso pedagógico oficial”(DPO) en Colombia; así mismo se identifican productos textuales, cuyos discursos dan cuenta de los desarrollos teórico-prácticos que de manera heterogénea han posibilitado diversas perspectivas en torno a los proyectos en el contexto escolar. Este análisis en conjunto nos pone en relación con otros discursos anteriores y nos ubica en algunas propuestas teóricas que desarrollan más recientemente este enfoque en la educación.

---

\* Proyecto de Grado

\*\* Maestría en Pedagogía. Escuela de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Fabio Jurado Valencia, Docente

## SUMMARY

**TITLE:** The “Pedagogy of Projects” in the School: A Revision of Their Discourses and Practices in the Case of Language Area.<sup>†</sup>

**AUTHOR:** NYLZA OFFIR GARCÍA VERA \*\*

**KEYWORDS:** Pedagogy of Projects, Method of Projects, Classroom Projects.

This investigation work presents a global analysis of the approach denominated “Pedagogy of Projects”, through a historical and epistemological journey, which tries to give account of its constitution like discursive object and possible practice in the school context. The search around that object of knowing is mediated by the necessity, not only of reproducing, but questioning, a discourse that is object of legitimation and reproduction more than of debate and problematización, like a pedagogic option which allows to solve many of the problems that are said derived of a traditional school, separated of the students *life world* and which doesn't achieve its essential purposes.

The methodological road is therefore an interpretive journey through different texts and discourses that circulate in them, which refer to this approach, from its beginnings like “Method of Projects” that dates of beginnings of the XX century until what today circulates under the denomination of “Pedagogy of Projects.” Consequently, the study corpus encompasses initially documents that refer to such an approach of projects and which are framed in the “Official Pedagogic Discourse”(DPO) in Colombia; likewise, textual products whose discourses give account of the theoretical-practical developments that have facilitated diverse perspectives around the projects in the school context in a heterogeneous way are identified. This analysis, as whole, puts us in connection with other previous discourses and it locates us in some theoretical proposals that develop this approach more recently in the education.

---

<sup>†</sup> Proyecto de Grado

\*\* Maestría en Pedagogía. Escuela de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Fabio Jurado Valencia, Docente

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	8
1. LOS ORÍGENES DEL “MÉTODO DE PROYECTOS” EN LA ESCUELA .....	13
1.1. Una reflexión inicial.....	13
1.2. La concepción de “método” en la educación y la pedagogía .....	13
1.3. El Método de Proyectos: primeras fuentes y referencias.....	15
1.4. El Método de Proyectos y la “Nueva Educación”.....	24
1.5. Método de Proyectos: fundamentos y desarrollos posteriores.....	26
1.6. Visos en cuestión de algunos principios del Método .....	32
2. EDUCACIÓN NUEVA Y MÉTODO DE PROYECTOS: UNA POSTURA CRÍTICA .....	35
2.1. El método Dewey: las ocupaciones infantiles como fuente de conocimiento .....	38
2.2. La relatividad de la autoestructuración: el caso del sistema Dewey y el Método de Proyectos .....	39
3. DESARROLLOS TEÓRICOS EN TORNO A LOS PROYECTOS .....	43
EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....	43
3.1 Tres perspectivas de trabajo con “proyectos” en la escuela .....	43
3.1.1. Proyectos de trabajo, currículo y globalización del aprendizaje .....	44
3.1.2. “Pedagogía de proyectos” y didáctica de la lengua .....	50
3.1.3. “Pedagogía del proyecto” y Enseñanza Dialogante.....	56
3.2. Tres perspectivas: un tríptico de análisis del sentido pedagógico de los proyectos en la escuela .....	62
4. EL “DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL” EN TORNO A LOS PROYECTOS EN LA ESCUELA DENTRO DEL CONTEXTO COLOMBIANO .....	67
4.1 «Ley General de Educación» .....	67
4.2. «Propuesta curricular piloto para el Grado Cero» .....	68
4.3. «El Proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo».....	79
4.4. «Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana».....	87
4.5. Balance general .....	95
5. DESARROLLOS TEÓRICO-PRÁCTICOS SOBRE EL ENFOQUE DE PROYECTOS EN COLOMBIA: EL CASO DEL ÁREA DE LENGUAJE .....	99
5.1 “Trabajo por proyectos” y enseñanza del lenguaje escrito .....	99
5.2. Pedagogía de proyectos: entre el proyecto pedagógico y el proyecto de aula.....	112
5.3 Proyectos de aula e Investigación Cooperativa: Escuela – Universidad .....	120
5.3.1 Notas preliminares en torno a los proyectos de aula .....	122
5.3.2 «Interacción y competencia comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela».....	123
5.4 Balance general .....	128
6. “PEDAGOGÍA DE PROYECTOS”: APROXIMACIONES DESDE SUS DISCURSOS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....	132
6.1. Primera aproximación. Pedagogía de proyectos: Entre el “pragmatismo” y el “constructivismo” en la educación .....	132
6.1.1 Sobre los supuestos filosóficos: el “pragmatismo” en la educación.....	133
6.1.2. Sobre los supuestos psicológicos: el “constructivismo” en la educación .....	139
6.2. Segunda aproximación. Pedagogía de Proyectos: ¿posibilidad de síntesis entre cultura escolar y cultura extraescolar?.....	151
6.3. Tercera aproximación. La Pedagogía de Proyectos como Pedagogía Invisible: supuestos de clase e implicaciones para la transmisión cultural .....	157
CONCLUSIONES .....	163
BIBLIOGRAFÍA.....	168

## INTRODUCCIÓN

*“Las teorías están ahí, no para usarlas como representativas del discurso legítimo que se debe hablar en orden a ser considerado una persona importante, sino para interrogarlas”*

*Basil Bernstein*

El presente trabajo de investigación presenta un análisis global del enfoque denominado “Pedagogía de Proyectos”, a través de un recorrido histórico-epistemológico que intenta dar cuenta de su constitución como objeto discursivo y como práctica posible en el contexto escolar. La búsqueda en torno a ese objeto de saber está mediada precisamente, como bien se afirma con Bernstein en la cita inicial, por la necesidad de interrogar antes que de reproducir un discurso, que hoy en el campo de la educación en Colombia es objeto, más que de debate y problematización, de legitimación y reproducción, como una opción pedagógica que permite resolver muchos de los problemas que se dicen derivados de una escuela tradicional, cerrada al mundo de la vida de sus estudiantes y que no logra sus propósitos esenciales.

El camino metodológico es por lo tanto un recorrido interpretativo por los diferentes textos y los discursos que circulan en ellos, y que se refieren a este enfoque desde sus inicios como “método de proyectos” hasta lo que hoy circula bajo la denominación de “Pedagogía de proyectos”. Este recorrido intenta dar cuenta de la *polifonía* en términos bajtinianos, en la que cada texto conjuga a la vez diferentes voces discursivas y es producto siempre de la dialogicidad. Recordemos que para Bajtin (1992) el discurso no es otra cosa que una cadena de enunciados que tejen la comunicación discursiva; así, cada enunciado “es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva y no puede ser separado de los eslabones anteriores que lo determinan por dentro y por fuera generando en él reacciones de respuesta y ecos dialógicos” (:285). Si esto es así, cada uno de los enunciados que constituyen un discurso se convierte en ecos lejanos y a veces casi imperceptibles de otras voces, de otros sujetos discursivos; por ello su interpretación sólo es posible mediante un examen de los (co)textos en los que es susceptible la integración de tales discursos. Desde esta perspectiva se asume la búsqueda de esas voces lejanas, las fuentes primarias que conducen a nuevas fuentes que les anteceden, y que es la constante de este análisis discursivo-textual. Por ello la recurrencia en los autores, pues prácticamente se mueven todos en un mismo tejido, que de seguirse hilando muy seguramente nos llevaría a una cadena infinita e inseparable de eslabones que uno a uno constituyen esa “formación discursiva”, este objeto de análisis llamado “proyecto” en un contexto específico: la escuela.

Es esto lo que opera también en otra categoría del análisis discursivo, y desde la cual se orienta, así mismo, este trabajo de interpretación. Nos referimos a la *interdiscursividad*, como la propiedad constitutiva de todo discurso, pues es su naturaleza estar en relación multiforme con otros discursos, discursos anteriores o contemporáneos que corresponden al mismo género (Charadeau & Maingueneau, 2002); de nuevo cadena infinita de interdiscursividad, que deja sus rastros frecuentemente en forma de citas, que establece relaciones de sentido con discursos anteriores; así, “todo discurso remite a otro, con el cual establece una relación de alianza, de antagonismo, de respuesta directa o indirecta: todo discurso se sostiene sobre algo previamente discursivo que desempeña el papel de materia prima” [Haidar, 1998: 131].

En ese sentido, el análisis de todo discurso, como interdiscurso, remite a una memoria histórica, “memoria discursiva” en la categoría de Courtine (1981), en la que “toda producción discursiva en determinada coyuntura hace circular formulaciones anteriores, ya dichas y enunciadas, que ella repite, refuta, transforma o deniega, y con las cuales se producen efectos de memoria específicos” [citado por Haidar:131]. Tres dominios coexisten entonces en todo proceso interdiscursivo: el dominio de la memoria, el dominio de la actualidad y el dominio de la anticipación.

El discurso, siempre interdiscursivo, se despliega entonces como un espacio textual que tiene que habérselas con la memoria que lo constituye. Espacio y memoria remiten a la noción de contexto, pero ya no sólo como algo exterior al sujeto, externo a sus posibilidades cognitivas, sino como una realidad intratextual, que liga los conocimientos y las representaciones. Maingueneau (2002) conferirá a ello las categorías de memoria externa al colocarse en filiación de formaciones discursivas anteriores, y de memoria interna con los enunciados producidos al interior del mismo discurso; “el discurso se asienta, pues, sobre una Tradición, pero crea poco a poco su Tradición propia”. Por otro lado, Charadeau (2000) propondrá distinguir en esa misma línea el análisis del discurso desde tres tipos de memoria: una, alrededor de los saberes de conocimiento y de creencias sobre el mundo en el marco de una comunidad; la segunda, una memoria de situaciones de comunicación; y una tercera memoria, de las formas que constituyen las maneras de decir y los estilos de habla (:381). En ese sentido, y en la perspectiva del análisis discursivo-textual propuesto, nos atenemos a la primera de estas memorias discursivas, las que se constituyen alrededor de los saberes de conocimiento, en el marco de una comunidad y, agregaremos a ello, en el marco de un campo, en el decir de Díaz (1994), en el campo intelectual de la educación (CIE) o, con Zuluaga (1998), en el campo pedagógico, como intento de ir más allá de la reproducción de discursos, más allá de la recontextualización con miras a la reconceptualización y a la producción.

Explorar la memoria de ese objeto discursivo llamada “proyecto” en la escuela, mirar cómo opera su recontextualización, pensar si genera también sus procesos de reconceptualización o resignificación en el marco de nuevas apuestas y de nuevos saberes; hallar las voces que lo cruzan, sus enunciados recurrentes, su propia interdiscursividad, ha sido el objeto y el camino mismo de la investigación.

El *corpus* de estudio no es entonces el producto de una selección anticipada, sino de una búsqueda permanente que liga un discurso con otro, un autor con otro que le antecede; por ello, la lógica de presentación del trabajo no es la misma lógica que opera en esa búsqueda de la memoria, del interdiscurso, de la pre-construcción; este último se asemeja más bien un camino que hala del hilo de la memoria discursiva según lo determina cada hallazgo, pero que exige a la vez un vaivén permanente entre un discurso y otro.

De esta manera, se rastrean inicialmente documentos que refieren tal enfoque de proyectos y que se hallan enmarcados en el “discurso pedagógico oficial” en Colombia; así mismo, identificamos productos textuales, cuyos discursos dan cuenta de los desarrollos teórico-prácticos que de manera heterogénea han posibilitado diversas perspectivas en torno a los proyectos en el contexto escolar. Este análisis en conjunto nos pone en relación con otros discursos anteriores y nos ubica en algunas propuestas teóricas que desarrollan más recientemente este enfoque en la educación. Sin embargo, permanentemente cada discurso, o interdiscurso, nos remite al origen de la propuesta, a sus planteamientos iniciales que datan de comienzos del siglo XX.

Una pregunta puede surgir de la relación enmarcada entre texto, contexto histórico y discurso: ¿por qué elegir el énfasis en este último?, y diremos entonces; porque todo discurso se articula al proceso de producción en donde el texto es sólo un producto de ello y porque, además, nos interesa una interpretación más allá de lo lingüístico-textual, que ligue la concepción de discurso con la de sujeto, la de sujeto con la de campo, y la de campo con un acontecer socio-histórico y cultural. Así mismo, porque el discurso, ya sea en su polifonía o en su intersdiscursividad, vertido siempre en forma de enunciados, pertenece a un(os) sujeto(os), no existen fuera de estos, nos recuerda Bajtín; por lo tanto, tales discursos se tejen en una red compleja de relaciones sociales y en un campo de enunciación determinado, que en nuestro caso configuran el campo de la educación. Así, tal localización del sujeto en lo social nos recuerda que no estamos ante un sujeto psicológico, unificado, original, sino ante un sujeto que se construye interdiscursivamente, es decir, en el seno de unas relaciones sociales, históricas y culturales. El discurso como *práctica discursiva* “no es el lugar donde la subjetividad pura surge; es un espacio de posiciones y de funciones diferenciadas para los sujetos” [Foucault, 1972].

Pecheux (1975) nos recuerda también la necesidad de poner en evidencia lo expuesto, contra las ilusiones de los sujetos: “es propio de toda formación discursiva disimular en la transparencia del sentido que en ella se forma (...) el hecho de que “eso habla” siempre antes, en otra parte o independientemente” [:147]. Finalmente diremos que la categoría “discurso”, integrada a las perspectivas que hemos expuesto, no es entonces neutral, objetiva, verdadera o ingenua.

Desde esta premisa, y para dar apertura a esta “nueva” formación discursiva en torno a los proyectos es preciso aclarar que, si es cierto, como lo reafirma la perspectiva hermenéutica en la investigación, lo que proclaman con tanto ahínco los defensores de la investigación cualitativa, que sujeto y objeto son inseparables en la investigación, pues es el sujeto quien problematiza, quien interpreta, el que se mueve en los significados y significa a la vez la realidad, quien construye una mirada sobre ese objeto de investigación, entonces sujeto y método lo son aún más, en tanto “investigar no es solamente conocer desde cierta perspectiva, también es hacer en el sentido de las posibilidades que abre el proceso de observación reflexiva” (Galindo: 1998: 12). El árbol de búsqueda, como una metáfora constituyente de la investigación, crece en torno a una pregunta, que se ramifica o se enraíza, se queda allí o se relaciona con otros árboles, pero siempre es reconfigurado por el sujeto, según sean sus búsquedas y sus hallazgos; finalmente es él quien investiga, el que construye su propio bosque de conocimiento, quien explora e incluso se extravía en él.

Una reflexión final, a propósito del interés en torno al discurso de los proyectos en la escuela y en la educación. Rodolfo de Roux, un exdecano de la Universidad Pedagógica Nacional, refería alguna vez en su ensayo “Lo sagrado al acecho”, aquel lenguaje mágico del que venían acompañados algunos discursos en torno a la educación, fuesen éstos orales o escritos. En su texto nos recuerda en especial lo frecuentemente que se usa el término “proyecto” en todo el discurso que le subyace a la educación y, claro, nos vienen entonces a la memoria el “proyecto educativo de nación”, el “proyecto político—pedagógico”, el “proyecto educativo institucional”, el “proyecto pedagógico”, el “proyecto de área”, el “proyecto de aula” y el memorable “proyecto de vida”... Nos dice de Roux que “al igual que el discurso religioso, de estas generalidades no se pasa; el “proyecto” continúa siendo un misterio, tremendo y fascinante, como lo sagrado”. Tal vez es cierta tal afirmación y quizá es esa connotación mítica la que nos atrae del lenguaje de los proyectos, como ese algo mágico que todo lo puede solucionar. Este camino interpretativo nos ha permitido precisamente otras aproximaciones en torno a la noción de “proyecto” en la escuela, desde su historia, sus problemáticas, sus perspectivas e implicaciones para la cultura escolar. Se ha recorrido un camino interdiscursivo que lleva del “Método de proyectos” a lo que hoy se conoce como “Pedagogía de proyectos”. Hemos logrado comprender a qué remite cada noción, aproximarnos también al proceso de recontextualización del enfoque en la

escuela, especialmente identificando la pluralidad de versiones que coexisten bajo una misma denominación: “el proyecto de aula”. Todas estas comprensiones, a nuestro modo de ver, identifican lo particular en esas generalidades, develan parte del misterio, siguen considerando fascinante pero ya no infalible el trabajo con proyectos en la escuela y comienzan incluso a desmitificarlo.

## 1. LOS ORÍGENES DEL “MÉTODO DE PROYECTOS” EN LA ESCUELA

### 1.1. Una reflexión inicial

El presente estudio empieza por la necesidad de comprender cómo sucede ese tránsito entre un concepto general como es el de “proyecto” -que incluso en su acepción más general nace en otros ámbitos discursivos y de producción (ingeniería, economía, administración, planeación, gestión, etc.)-<sup>‡</sup>, y un campo específico como lo es el educativo y específicamente el campo pedagógico. Con ello no se pretende hacer una historia del concepto, pues excede los alcances de la investigación, pero sí se intenta una respuesta posible al interrogante: ¿qué es lo que hace que el concepto de proyecto, trasladado al contexto escolar, tenga validez pedagógica y no sólo validez instrumental o estratégica?. Ello por cuanto, en primer lugar, la palabra en su generalidad se inscribe en una racionalidad técnica en la relación de medios a fines, representados en prospectiva; y en segundo lugar, su génesis e historia, aún en el ámbito educativo, se deriva de un “instrumentalismo” y de una definición técnica de la educación. Por ello, ubicar en perspectiva histórica-pedagógica el denominado “método de proyectos” y lo que posteriormente se deriva de su proceso de “recontextualización” en la escuela, es una tarea prioritaria.

### 1.2. La concepción de “método” en la educación y la pedagogía

**En una perspectiva general, la discusión sobre un método de enseñanza va más allá de sus alcances curriculares y es una discusión que a lo largo de la historia de la educación y la pedagogía, se cruza permanentemente con posturas epistemológicas, filosóficas e incluso psicológicas, frente al sujeto de conocimiento. Para Zuluaga, et al. (1987), además de ser considerado el método como una «serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro», es decir, como parte del *saber pedagógico*, también «posibilita la comunicación de la hipótesis y del objeto de investigación con la historia de la educación, con la historia de la pedagogía, con la obra de los pedagogos, con la epistemología» (Zuluaga, 1987: 191]. Así mismo, afirma que «las elaboraciones de los historiadores de la pedagogía acerca de Rousseau y de los pedagogos que lo continuaron nos muestran que el método de enseñanza ha sido pensado desde la forma como conoce el hombre, así esa**

---

<sup>‡</sup> De hecho, los paradigmas de la planificación dentro de los cuales se enmarca la “Teoría de proyectos” en el ámbito de la administración –económica, y ahora también social y educativa-, se han movilizad de acuerdo a las exigencias del contexto y de los modelos socioeconómicos imperantes. Esta referencia es importante por cuanto en la relación escuela y sociedad, nada es ajeno, independiente o gratuito en estas condiciones.

**forma se haya transformado en sus relaciones conceptuales» [Zuluaga, 1989: 53]<sup>§</sup>.**

La imbricación entre las ideas pedagógicas y las prácticas educativas es entonces un hecho. Según A. Mougnotte (1996), en esta relación “sin importar que las primeras susciten a las segundas, o a la inversa, que entre ellas haya o no continuidad visible, no dejan de influir las unas sobre las otras”. Para este autor, es la firmeza con la que se traza la solidaridad y la correspondencia de ciertos principios entre una teoría pedagógica y un procedimiento de enseñanza lo que hace que éste se sedimente como método, es decir, que adquiera cierta estabilidad y cierto reconocimiento, de tal manera que pueda ser acogido por el cuerpo docente e incluso por los entes educativos oficiales. Se trata de un método, si «es pues en sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida» [Mougnotte, 1996: 173].

A partir de estas consideraciones, se entiende que cada método -en este caso el método de proyectos-, pondría en juego una concepción pedagógica que implica ciertas perspectivas desde las cuales se conciben, de un lado, los objetos de conocimiento, el conocimiento mismo y su estatus y organización en áreas y disciplinas; y de otro, una concepción sobre el sujeto de conocimiento y del cómo conoce. En el orden de la relación pedagógica (maestro-saber-estudiante), son las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de cierto tipo de saber (en el orden de las disciplinas escolares) las que empiezan a circular en los métodos. En un orden más amplio, se derivarán también de una postura frente a la educación en sí misma, los fines que pretende alcanzar y el sentido de ésta en una determinada sociedad, en la esfera específica de las relaciones: escuela, educación y sociedad.

No obstante, aún cuando existe relación, teoría y método no guardan principios isomórficos; la solidaridad es relativa, pues no se corresponden uno a uno la concepción o el pensamiento pedagógico, con las estrategias, métodos, técnicas o propuestas de realización en el aula. De igual manera, no se podría concebir el problema en un sentido evolucionista, en el que se pasa de una concepción de método a una concepción de pedagogía -en este caso de método de proyectos a pedagogía de proyectos-, sino que cada concepto lleva unos implícitos que corresponden a momentos históricos y a distintos enfoques en los que, tanto las formas de concebir la educación, como las formas de concebir la pedagogía, e

---

<sup>§</sup> La autora dirige el grupo de “Historia de las práctica pedagógica en Colombia”, que realiza una historia de conceptos, discursos y prácticas en perspectiva Foucaultiana; sostiene que la pedagogía ha quedado históricamente subsumida muchas veces al método o pensada como “meras operaciones”, es decir como técnica.

incluso de acoger su propio concepto -que es distinto-, se sitúan también de manera diversa.

**Esto nos lleva a reconocer que, así el método comporte ciertas maneras de concebir el aprendizaje o la enseñanza y privilegie algunos procedimientos, valores y contenidos por encima de otros, agencia siempre una concepción de conocimiento que implícita o explícitamente corresponde a un “saber pedagógico” (en el sentido que lo concibe el grupo de historia de la práctica pedagógica en Colombia), es decir, a un saber propio del maestro. En perspectiva histórica, el método, más allá de la teoría pedagógica en la que se inscriba, implicará siempre y directamente al maestro.**

En este marco de reflexión se inscribe nuevamente la pregunta por lo que agencia pedagógicamente “el método de proyectos” en sus inicios, que como se anotará es paralelo a la crítica de la escuela tradicional, libresca e intelectual, frente a la cual se propone la idea de una escuela activa y progresista, vinculada al trabajo y a la vida, para comprender posteriormente sus desarrollos, que en la actualidad circulan bajo las denominaciones “trabajo por proyectos” o “pedagogía de proyectos”. En ese sentido, vale anotar que la elección de una u otra denominación conlleva también significaciones distintas, como lo sostendremos teóricamente más adelante.

### **1.3. El Método de Proyectos: primeras fuentes y referencias**

Quienes se refieren a los orígenes del Método de Proyectos, ubican a Jhon Dewey como su inspirador y posteriormente a William H. Kilpatrick en la materialización concreta de la propuesta. Sin embargo, en una revisión actual éste es seriamente cuestionado no sólo como método en sí mismo sino como aplicación de las ideas del propio Dewey. Algunas de esas inconsistencias son señaladas por J. Torres (1994), quien en su perspectiva de análisis del *currículum* lo clasifica como “formas

---

\*\* Es la discusión teórica entre situar la pedagogía en el campo de las ciencias de la educación (paradigma francés), o en el campo de la “ciencia de la educación” (paradigma alemán); o pensarla como campo específico, con un saber propio y que se ha construido históricamente, cruzado por otras disciplinas (en especial la psicología, la sociología, la filosofía) pero no determinado por éstas, superando al mismo tiempo, aunque no sea el propósito, la idea de que lo pedagógico se resuelve en el currículo (lo que correspondería de cierta manera al paradigma anglosajón). Esta es la concepción de pedagogía, inscrita en el marco de la investigación del grupo de “Historia de la práctica pedagógica en Colombia”, liderado por Olga Lucía Zuluaga, que si bien ha pasado de un planteamiento inicial de la pedagogía como «disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas» a una configuración de la pedagogía como «Campo conceptual plural y abierto», que se entreteje a partir de las teorías, experiencias, prácticas y observaciones que remiten a la vez a los conceptos de formación, educación, instrucción, enseñanza y aprendizaje. Lo que se ilustra en este punto es la complejidad de situar y definir la pedagogía en perspectiva histórica y situacional. Ahora bien, antes de asumir una postura frente a un concepto u otro, para los efectos del presente estudio se toma en consideración lo que el grupo ha logrado a lo largo de sus elaboraciones y lo que fue su propósito inicial: «Dotar lo pedagógico de un nuevo sentido: lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento; lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica». [cfr. Zuluaga. Pedagogía e Historia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1987 y Zuluaga, Echeverri, Martínez, et al., Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio, 2003]

tradicionales de integración” y retoma así a W. H. Kilpatrick para definir en sus propias palabras lo que concibe como proyecto:

**Según el propio W. H. Kilpatrick (1918) un proyecto es “una entusiasta propuesta de acción para desarrollar en un ambiente social” y tiene que servir para mejorar la calidad de vida de las personas. En la medida en que éstas se sientan comprometidas con su aprendizaje, prestarán más atención, se esforzarán más en lo que tienen que hacer y, por consiguiente desarrollarán destrezas y adquirirán conocimientos que le permitirán vivir mejor [citado por Torres, Jurgo, 1994: 201].**

**J. Torres señala que la intención de Kilpatrick es convertir en la escuela el *curriculum* de cada curso en un conjunto de proyectos que suponen cuatro pasos: «1) decidir el propósito del proyecto; 2) realizar un plan de trabajo para su resolución; 3) ejecutar el plan diseñado y 4) juzgar el trabajo realizado». La defensa del método se argumenta con el desconocimiento de la dimensión socializadora en la educación tradicional. La educación tradicional, según el gestor del método, se equipara aquí a una baraja de conocimientos memorísticos pero sin ningún grado de utilidad: «en aquella escuela, en primer lugar se daba a los alumnos los conceptos científicos, leyes, definiciones, métodos de investigación, etc., en lugar de ser inducidos del resultado de su propia acción en equipo». Así pues, el punto de arranque del Método es fruto de la siguiente filosofía: «¿por qué no hacer dentro del aula lo que se hace continuamente en la calle, en el verdadero medio natural?» [cf. Torres, 1994:202].**

**De esta primera parte se colige, primero, que el proyecto como método en la educación, en sus orígenes, no difiere de cualquier noción de proyecto y de sus fases en general: planeación, ejecución y evaluación; no hay nada que particularice su desarrollo en la acción propiamente educativa; podría decirse que no conlleva una didáctica específica. Segundo, que obedece a un conjunto de oposiciones subsecuentes: educación tradicional/educación nueva; memorización/acción y saber escolar/saber cotidiano, en el que es este último el que prevalece, bajo la filosofía que en el párrafo anterior se anota y a la que, además, a renglón seguido, se agrega:**

**El método de proyectos se desarrolla, en consecuencia, con la finalidad de dar solución a los problemas que chicos y chicas se plantean en su vida cotidiana y que necesitan resolver, tales como, por ejemplo, levantar una choza, preparar una fiesta local, construir una pequeña granja, ayudar a un animal herido, etc. [...] El saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que allí cobra importancia especial**

la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes [:200].

Las objeciones que encuentra Torres al respecto van, en primer lugar, en la línea de coincidencia histórica con las ideas de aprendizaje de Thorndike, en las que éste se produce por conexiones estímulo-respuesta y por asociación, tal y como se pretende con el método que lleva a reducir los propósitos educativos a la construcción de respuestas adecuadas al medio y este precisamente es, según el mismo autor, el punto de contradicción con el referente deweyano, pues Dewey propugnaba por una filosofía antagónica: «La libertad de pensamiento conlleva la posibilidad de “poner las cosas patas arriba” para analizarlas en profundidad desde todas las perspectivas posibles, tantear y proponer hipótesis, aventurarse por caminos desconocidos hasta el momento, equivocarse, etc. Algo que no tiene que ver con el automatismo y la asociación behaviorista» [cf. Torres, 1994: 203]. En segundo lugar, la crítica va encaminada al “paidocentrismo” en el que se cae en el método de proyectos, dado que la responsabilidad última en la decisión sobre el aprendizaje corresponde a los estudiantes. Por ello, también para Torres, éste será el principal problema de dicha modalidad de integración, derivados de sus presuposiciones de base, en las que se deja de lado la participación del profesorado en la planificación y en la evaluación pertinente de los conocimientos, destrezas, habilidades y valores que los alumnos y alumnas necesitan construir; de este modo, en muchas de las propuestas sugeridas por los estudiantes se exalta la diversión y el placer, pero resultan triviales desde un punto de vista educativo [cf. :204].<sup>††</sup>

No obstante las objeciones señaladas por Torres a la no correspondencia del pensamiento reflexivo de Dewey con el Método de Proyectos propuesto por Kilpatrick, los dos autores, el primero con un planteamiento más filosófico de la educación y el segundo en una perspectiva metodológica concreta, se inscriben en una corriente renovadora de la escuela que impugna los modelos transmisionistas, el saber fragmentado que reproducen las disciplinas en la escuela, la pasividad del estudiante, la memorización de contenidos sin aplicación práctica, etc., y propenderán por un contenido social de lo que se enseña, por un aprendizaje en, desde y para la vida misma del estudiante. Así, por ejemplo, de un lado, Dewey afirmará, en su idea de la educación como desarrollo natural, que:

---

<sup>††</sup> Hasta aquí sólo quedan planteadas algunas objeciones en tanto modelo de integración curricular. Torres hablará de otras propuestas de elaboración de “proyectos curriculares integrados” que no se corresponden con el método pero que vistas con mayor detenimiento pueden acercarse a las elaboraciones actuales sobre el mismo, sólo que se mezclan en una red de conceptos que se tornan complejos de dilucidar en su propia especificidad. Sobre este tema se volverá en la reflexión específica sobre la relación entre proyectos de aula e integración curricular.

Lo que se aprende en la escuela es, en el caso más favorable, sólo una parte pequeña de la educación, una parte relativamente superficial; y sin embargo todo lo que se aprende en la escuela crea distinciones artificiales en la sociedad y aleja a las personas unas de otras. Consiguientemente exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con lo que se gana en el curso ordinario de la vida. Debemos sin embargo rectificar esta afirmación, no despreciando la instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinario de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela. Los primeros años de instrucción transcurren rápida y seguramente antes de ir los niños a la escuela, porque esta instrucción se haya estrechamente relacionada con los motivos provistos por sus propias fuerzas y por las necesidades que son dictadas por sus propias condiciones [J. y E. Dewey, 1950: 9].

Por otra parte, Kilpatrick, en su teoría pedagógica sobre la redacción de “el nuevo programa escolar”<sup>‡‡</sup>, reflexionando en torno a la relación aprendizaje y vida, propone:

En una discusión adecuada del proceso educativo, dos cosas aparecen en primer término: el aprender y la vida. El aprender del tipo adecuado ayuda a vivir mejor, es el vivir lo que fundamentalmente nos interesa [...] ¿cómo se introduce en la vida el aprender para mejorarla? Si esto no se efectúa, nuestro programa fracasará. Para comprender cómo el aprender se introduce en la vida tenemos que mirar a la vida y especialmente a la vida fuera de la escuela. Pues a pesar de nuestros prejuicios académicos, el aprender fuera de la escuela es aún el tipo esencial de aprender, que ha sido siempre y sigue siendo en cantidad e importancia y probablemente en calidad el aprender más importante que realizamos. Este aprender fuera de la escuela es la norma en la vida pre y postescolar, mientras que en los años de escuela permeabiliza la vida escolar.  
[Kilpatrick, W.H. 1944: 39]

Las coincidencias de los dos autores –Dewey y Kilpatrick-, en la idea de que los impulsos y las necesidades humanas llevadas a la acción son las que conducen a aprender en la vida y para la vida misma son evidentes, así como también y, en consecuencia, la idea implícita de mirar entonces dichos aprendizajes para incorporarlos en la vida escolar. No obstante, cierto es que las asociaciones que establece Kilpatrick entre el aprender en la vida cotidiana y el aprender en la vida escolar, lo llevan a suponer que la esencia

---

<sup>‡‡</sup> El programa escolar fue definido en esa época por la “National Society for the study of Education”, de la cual el profesor William H. Kilpatrick junto con otros profesores universitarios hacían parte, en tanto eran reconocidos como la sociedad pedagógica más importante en ese momento.

del aprendizaje es primariamente *cambiar el modo de proceder*, esto es, un “*cambio necesario en la conducta*” y por ello afecta la vida. Para este autor, se trata, además, no sólo de lo que se “puede hacer” sino de lo que “se quiere hacer”: «Cuando una cosa ha sido realmente aprendida, existe en ella una propensión inherente que la hace actuar por sí misma en el momento oportuno como conducta o proceder [...] Nuestros alumnos han aprendido cuando en la ocasión oportuna *pueden y quieren proceder del nuevo modo*» [H. J. Kilpatrick, 1944: 43].

A la pregunta ¿Cómo tiene lugar el aprendizaje? Kilpatrick colocará en primer, y segundo lugar, la práctica como elemento necesario y la intención del alumno; posteriormente enunciará la asociación en tanto «si dos cosas ocurren juntas con suficiente intensidad, la que se pretende después llamará probablemente a la otra»; en consecuencia con esto, el aprender de manera aislada, es decir, alejada de los motivos de los estudiantes, de la experiencia concreta, de la práctica, no es pertinente ni conduce a verdaderos aprendizajes [cf. 42-50]. Esta es tal cual la explicación, como bien lo dice anteriormente J. Torres, del aprendizaje behaviorista.

En efecto, Dewey va más allá de estos planteamientos, aunque parte de la misma base. Este autor propondrá conceptos como “la acción reflexiva” sobre el ensayo y error. Más que una experiencia empírica, opta por el conocimiento y el aprendizaje como resultado de la “comprobación experimental activa”; ello, por cuanto el fondo de su reflexión es que considera posible y necesario una aplicación análoga del método científico en la escuela, partiendo siempre de la experiencia y la acción sobre los objetos del medio circundante. En términos generales, Dewey expone que es la perplejidad que se vive ante una situación nueva y la posibilidad de las anticipaciones que exige –la revisión, la exploración, el análisis-, hasta la formulación de una hipótesis que se proyectará en un plan de acción para experimentar y comprobar directamente, lo que da lugar al pensamiento y que posteriormente acaba siempre en conocimiento [cf. J. Dewey: 1967: 153-166].

Visto de esta manera, aún cuando el Método de Proyectos y las reflexiones desde donde se deriva surgen en contraposición con la educación tradicional, y se inscriben en el campo de la denominada “Nueva educación” o “Educación progresista” (en Estados Unidos) o “Escuela activa” (en Europa), su génesis se circunscribe, de un lado, a la concepción asociacionista del aprendizaje, y de otro, al “pragmatismo” e “instrumentalismo” de la educación. Por ello, en la realización práctica de la propuesta, los dos autores insistirán en partir de las actividades de la vida cotidiana y de las experiencias concretas; insistirán también en la necesidad de crear microcomunidades reproduciendo los valores de la comunidad,

**para efectos de ir construyendo “principios democráticos”, y en suprimir el dualismo en los planes de estudio que suponen una separación del individuo en la escuela y en la vida. Esta última relación es pues el lugar común, lo que en perspectiva implicaría un análisis de fondo para demostrar que no son tan disímiles el pensamiento y el método en un autor y en otro como lo sugiere J. Torres. §§**

Finalmente, en la aplicación de las ideas de Dewey en su propia “Escuela Laboratorio”, tal como la describe Francisco Beltrán (2000), *como espacio de vida y trabajo*, el autor rompe con el espacio y los horarios tradicionales, con la segmentación de las asignaturas, con la verticalidad del maestro –en ello poniendo a prueba también su principio de democracia-. En su escuela, los niños acuden a “hacer”:

El trabajo escolar, que es trabajo manual en cultivos, talleres, cocina, etc., se centra en cocinar, coser, trabajar con madera..., es decir, en unas actividades que reproducen las fundamentales de la vida con la que los niños están más en contacto, y que deben de reproducir de modo conjunto y ordenado, hasta conocer gradualmente los modos de obrar de la comunidad [...] Con las actividades del hogar como punto de partida, los conocimientos se desprenden como los productos necesarios de las formas básicas de acción social. No hay por lo tanto enseñanza directa de la historia, la geografía o la ciencia, sino un proceso de descubrimiento, indagación y experimentación (por ensayo y error) asociado a las relaciones productivas y de intercambio que contribuyen a la vida de la colectividad.

[Beltrán F, 2000: 54-55].

La concepción de base de esta escuela es entonces, considerar al estudiante como un ser activo; el aprendizaje emerge en la medida en que este ser va en pos de sus propios intereses y se encuentra ante situaciones problemáticas a las cuales tendrá que responder con su propia actividad. El método de enseñanza en esa medida es indirecto, pues lo que se espera es el *descubrimiento, reflexivo y experimentado*, por parte de los niños; así mismo, las materias de estudio no se conciben en el concepto tradicional, puesto que el método está centrado en problemas, lo que lo hace incompatible con la división de las disciplinas; en esa medida, el programa escolar «debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el

---

§§ Tanto en lo propuesto teóricamente por Dewey en “Las escuelas del mañana”, como en su obra “Democracia y Educación”, hay más coincidencias que diferencias; de hecho, en esta última Dewey agradece los comentarios y críticas del profesor Kilpatrick. También hay coincidencias en la aplicación del método de proyectos propuesto por Kilpatrick en la escuela y la aplicación de las ideas de Dewey en su propia “Escuela Laboratorio” (1896). [cf. J. y E. Dewey, *Las escuelas del mañana*: Buenos Aires: Losada 1950 y J. Dewey. *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Losaga, 1967] Ambas obras traducidas del inglés por Lorenzo Luzuriaga.

futuro sea mejor que el pasado» [Dewey, 1967, 206]. Así, para la materialización de sus ideas, la realización de proyectos conjuntos se vuelve una tarea indispensable en su escuela:

Cada grupo de alumnos acomete un conjunto de proyectos variados que se centran en ocupaciones contemporáneas o históricas. La “ocupación” es el núcleo del currículo; se trata de una actividad que reproduce o es paralela a algún trabajo que tiene lugar en la vida social [...] Ninguna de las actividades se aborda individualmente; son considerados medios a través de los cuales se gana progresivamente por experiencia social. Los niños no sólo participan en la planificación de los proyectos, sino que su desarrollo está presidido por una división cooperativa del trabajo, de modo que las funciones directivas se asignan rotativamente a todos ellos de acuerdo con la máxima según la cual el desarrollo mental es un proceso social, de participación. Todo ocurre de un modo tan fluido como la propia vida de la que la escuela forma parte [cf. Beltrán, 2000: 55]

A toda esta organización de la escuela, el currículo, el programa escolar, las relaciones entre profesores y alumnos, le subyace un carácter democrático; recordemos que éste es uno y tal vez el principal caballito de batalla de Dewey. La democracia para este pedagogo y filósofo norteamericano es *más que una forma de gobierno, primariamente un modo de vivir asociado, una forma de vida*. Su insistencia en que la educación debe ser pensada como proceso social y democrático, lo llevará a postular que «la democracia depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos». También a pensar que como todas las sociedades no son las mismas, cada una debe perfilar *un criterio para la crítica* y la construcción de *su ideal social particular*. Desdeñará entonces las imposiciones para darle cabida a la extensión en que los intereses de un grupo sean compartidos por todos sus miembros y la plenitud y la libertad con que actúa con los demás grupos [cf. Dewey, 1967: 192-110]

Se encuentra tal vez en este punto una de las mayores tensiones en el pensamiento educativo y democrático deweyano: por un lado, como ideal, postula que «una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales»; pero de otro, insiste, al tratar el problema de las materias escolares, en que «la democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar los materiales de construcción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas, y para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas», colocando en duda la legitimidad de esa tradición especializada:

La idea de que las cosas esenciales de la educación primaria son la lectura, la escritura y el cálculo tratados mecánicamente, se basa en la ignorancia de lo

esencial y necesario para la realización de los ideales democráticos [...] Tales condiciones infectan también ampliamente la educación liberal. Implican un cultivo algo parasitario, logrado a expensas de no obtener la ilustración y la disciplina que proceden del interés por los problemas más profundos de la humanidad común. Un programa que reconoce las responsabilidades sociales de la educación tiene que presentar situaciones en las que los problemas se refieren a los de la vida en común, y en los que la observación y la información estén calculadas para desarrollar la percepción y el interés social [cf. Dewey, 1987:206-207].

El punto central de la discusión no es pues el “tratamiento mecánico” al que son sometidos estos saberes tradicionales (la lectura, la escritura, etc.); en ello no sólo la escuela progresista y pragmática (Estados Unidos) sino en general toda una corriente europea (Francia, Bélgica, Italia) que promovía al tiempo la idea de una escuela activa, moderna, centrada en el niño, demostraron con sus ideas y experiencias pedagógicas, que la educación va más allá de la transmisión y la reproducción memorística; de igual manera, la investigación psicológica y educativa desarrollada durante todo el siglo XX, construyó explicaciones más complejas en torno a cómo tienen lugar dichos aprendizajes y el papel de la actividad mental en interacción con los ámbitos de actividad propuestos, para la construcción del conocimiento. Es al colocar en oposición el saber particular frente al saber de las disciplinas, la tradición y los valores comunitarios frente a la tradición ilustrada, el principio activo y las ocupaciones con usos sociales frente a los conocimientos, que Dewey abandona a su suerte la posibilidad de “participar en las mismas condiciones”, mínimo principio para formar en una democracia como él mismo lo postula, pues su concepción y su visión instrumental de la educación al privilegiar las ocupaciones y los saberes por descubrimiento, reduce al tiempo las condiciones de participación a un nivel micro y arriesga todo intento de distanciarse críticamente frente a las clases dominantes al no acceder precisamente a sus saberes, valores y principios que, por cierto, son los que los hacen hegemónicos. Si bien acierta en la idea de lograr intereses compartidos, en equilibrar las relaciones en la escuela, en posibilitar valores de colectividad, el principio de “aprender haciendo” a partir de la experiencia cotidiana y directa, antes que aprender el conjunto de materias propias de la cultura escolar, deja a los grupos privilegiados con más posibilidades que a los grupos que provienen de las clases más deprimidas, precisamente por el tipo de experiencias a las que han tenido acceso.<sup>\*\*\*</sup>

---

<sup>\*\*\*</sup> Pensamos aquí, por ejemplo, en la imagen de los hijos de la clase obrera, reproduciendo las actividades propias de su contexto y alejándose paulatinamente del desarrollo de un pensamiento crítico, pues los saberes escolares y la interacción que se produce allí, son precisamente los que permiten el ascenso hacia las funciones psicológicas superiores (en términos Vygotskianos) propias del desarrollo intelectual en el hombre, las que permiten pasar de la generalización empírica a la generalización teórica, de la experiencia concreta a la posibilidad de la abstracción de las situaciones cotidianas, del sentido común al juicio de razón.

Para instaurar los principios democráticos, no bastaría entonces con la disposición del ambiente y la organización en valores que exalten la colectividad; tampoco sería suficiente la conciliación de los intereses bajo una meta en común o la reproducción de la vida cotidiana del estudiante. De hecho, no hay que olvidar que el concepto mismo de democracia es un concepto propio de la cultura occidental moderna, es decir, de la cultura hegemónica; por consiguiente, introducir la democracia significaría también romper con la cultura cotidiana, a la cual este concepto no le es propio -sabemos bien que en la cotidianidad, el rango de autoridad no se discute por cuanto la relación de poder allí es mítica, sagrada e irreprochable-. La idea de “organización, participación y democracia” propia de los valores cívicos que exaltaba el movimiento progresista en la educación, son construcciones que requieren ser aprendidas y enseñadas pues no están en la naturaleza antropológica del ser humano; requieren de un individuo, un “sujeto”, sujeto que se construye precisamente en las instituciones sociales, es decir, en las agencias de socialización como la escuela y no simplemente en la vida misma.

Sin embargo, es importante reconocer que el pensamiento de Dewey no puede simplificarse en la comprensión de algunos de sus apartes; su trabajo político y de crítica social, así como muchos de sus postulados en educación, siguen siendo vigentes: currículo centrado en problemas, aprendizaje cooperativo, educación experiencial, desarrollo del espíritu investigativo, etc., todos estos principios pedagógicos que se cruzan incluso con las reflexiones actuales sobre el “Trabajo por proyectos”; pero lo que sí es posible e incluso necesario, es distanciarse del pragmatismo en el que recae su concepción de educación, de conocimiento y, en consecuencia, de sus ideas pedagógicas concretadas en el Método de Proyectos. De otra parte, sus referentes permiten comprender el por qué no es gratuito encontrar hoy, bajo la idea del “Trabajo por Proyectos” o de “Pedagogía de proyectos”, entre otros, el postulado de la formación para la democracia; éste tiene sus raíces en su trabajo intelectual y en las reflexiones filosóficas en torno a estos dos conceptos: democracia y educación<sup>†††</sup>.

---

<sup>†††</sup> Es importante agregar aquí que Dewey concibió al profesorado en su compromiso más allá de la instrucción, en la “formación” de los niños y jóvenes. La tarea de formar los principios democráticos fue confinada en su idea de que los profesores eran quienes debían desarrollar un clima que respondiera a la mediación entre el desarrollo de la inteligencia y la responsabilidad social. Esto exigía, a su vez, la aplicación de los mismos principios de organización de los alumnos para los maestros, tales como la organización cooperativa, el reemplazo de la supervisión y la preparación técnica, encuentros de discusión en iniciativa entre los mismo profesores y el rescate de su capacidad de decisión [cf. Beltrán, F. 2000: 53]. Pero así mismo vale anotar también, que su doctrina filosófica reproducida por sus discípulos y puesta en circulación a través de muchos profesores por todo el país, fue posteriormente objetada pues sus ideas generaron distorsiones tan extremas de los conceptos germinales, como lo señala Robert M., Crunden en su “Introducción a la historia de la cultura norteamericana” en tanto: «...Algunos exageraron el énfasis en el crecimiento orgánico de cada estudiante individual y durante algún tiempo, la moda de una escolaridad “centrada en el niño” amenazó con convertir a los Estados Unidos en una nación de iletrados que sólo se preocupaban por satisfacer sus propios deseos» [cf. Crunden,1994:231].

#### 1.4. El Método de Proyectos y la “Nueva Educación”

Para Lorenzo Luzuriaga (1961), desde el punto de vista histórico «la educación nueva es un elemento sustancial en el desarrollo de la pedagogía y la cultura de todo pueblo»; en ese sentido, las tendencias innovadoras no son otra cosa que un elemento consustancial a cada época que entran en oposición a las ideas generales del momento, pero una vez se generalizan pueden perder su carácter innovador o entran en choque con nuevas perspectivas. En este sentido, se podría pensar entonces que lo que hoy se inscribe en la perspectiva de la “Nueva Educación”, bajo las denominaciones de “Escuela nueva”, sustentada en la “Pedagogía activa”, no es tan nuevo ni tan innovador, sino que corresponde a unos orígenes y motivos situados en un contexto histórico que en este caso corresponde a los finales del siglo XIX y a lo largo de todo el siglo XX.

No obstante, el mismo autor afirma que si se trata de situar en un punto concreto la llamada *Educación Nueva*, y hacerla coincidir con un movimiento concreto, específico, en la corriente de la innovación de la enseñanza: «habríamos de buscarla a nuestro juicio, en el gran pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952)», -y agrega- «antes de él predominaba en la pedagogía europea y americana la concepción herbartiana de la educación que ha llenado casi todo el siglo XIX. Dewey rompe con la tradición herbartiana e inicia con sus obras y con sus instituciones la actual educación nueva» [Luzuriaga, 1961: 9]

Así mismo, señala que, paralelo a este autor, e incluso de manera independiente, surgieron también en su momento las primeras *escuelas nuevas* en Europa.<sup>†††</sup> Luzuriaga hace un breve recorrido por diferentes autores, promotores en la misma línea inspiradora de la pedagogía pragmatista de J. Dewey para quien el eje fundamental de trabajo en la escuela es “La instrucción por la acción” (*learning by doing*). En esa perspectiva ubica entonces a Kerschensteiner, quien define la “escuela del trabajo”, como *la escuela del aprender por experiencia del propio trabajo*; E. Claparède, quien caracteriza la nueva educación con la idea de “educación funcional”, partiendo de las necesidades y deseos que corresponden a cada etapa del niño y se define en el juego como actividad educativa; Ferrière, director de la “Liga Internacional de la Nueva Educación”, para quien el régimen de la autoridad debe ceder al de la libertad reflexiva; Cousinet, inspirador de “La Nouvelle Education”, para quien la observación y la experiencia de los niños será el eje fundamental de la pedagogía, pero sustentada en la psicología del niño, para conocer sus instintos y aptitudes. Finalmente, menciona a la Dra. Montessori,

---

<sup>†††</sup> Este reconocimiento es de vital importancia, pues de no hacerse, se desconocería histórica y contextualmente todo un movimiento educativo que en su interacción, pese a lo disímil en el tiempo y en los lugares donde se gesta, e incluso desde el campo de conocimiento en el que se inscribe (pedagogía, filosofía, psicología, epistemología e incluso política), entrecruza diversas maneras de pensar la educación y la escuela, y constituye una cierta unidad en el sentido de que corresponde a una réplica general a la educación tradicional, escolástica, memorística, dictatorial. Luzuriaga ubicará muchos de éstos en su explicación general, pero insistirá en la pedagogía pragmatista de J. Dewey.

creadora de la nueva educación para los párvulos, y a Wyneken, como el creador de las “comunidades escolares libres”. Todos éstos -para el autor-, pedagogos representativos de la nueva educación [cf. Luzuriaga, 1961: 10-18].

Así mismo, Luzuriaga precisa en una visión general, las ideas esenciales contenidas en el movimiento pedagógico de la nueva educación. La primera de éstas es la *relación escuela-vida*, que aunque representada en diferentes momentos centra su aspiración de introducir en la escuela la vida misma, con sus problemas, preocupaciones y actividades. La segunda idea que se desprende de la anterior es el concepto de *actividad*, aclarando que ésta se presenta también en la educación tradicional pero centrada exclusivamente en el “mero aprender intelectual y memorista”, mientras que en la nueva educación se centrará en otras manifestaciones de la vida del niño que no son sólo intelectuales, sino también físicas, técnicas, emotivas, etc., en lo que se denomina *actividad múltiple* y en otra línea más espontaneísta, centrada no en lo prescrito en los programas y planes, sino en el surgimiento de los intereses de los niños, denominada *actividad espontánea* o *autoactividad*. No obstante, estas ideas de vitalidad y de actividad no tienen sentido para el autor sin una tercera idea complementaria: *la libertad*, que toca desde la elección de las actividades y temas por parte de los mismos alumnos, hasta la atmósfera de trabajo en donde se desenvolverán. Ella desemboca así mismo en una organización de *las comunidades escolares de trabajo*, en donde los estudiantes se autorregulan y tienen el espacio para dirigir la vida del curso –algo así como lo que hoy se propone con la idea de gobierno escolar- pero llevado a su máxima expresión. Finalmente, aparece la necesidad de reconocimiento del niño en sus características y desarrollo. Luzuriaga definirá esta última idea como *infantilidad* [cf. :14-17].

Cinco ideas definen entonces la educación nueva: *vitalidad, actividad, libertad, infantilidad* y *comunidad*, centradas en el principio general de la actividad. Estas ideas que comparte fielmente Luzuriaga y en las que lo innovador es la manera como son llevadas a cabo a través de diferentes instituciones y perspectivas metodológicas, dan lugar a los métodos inspirados en éstas, entre los que se encuentran precisamente el Método de Proyectos junto con otros métodos tales como: el *Plan Dalton*, que acentúa la iniciativa de los niños, las *Organizaciones de Winetka y Missouri* en el que predomina el acercamiento de la escuela a la vida real y a la comprobación empírica de los resultados de la actividad; el *método Montessori* más cerca de lo didáctico que de la vida misma; el *método Decroly* que atiende a los intereses y necesidades vitales de los niños; el *método Cousinet*, centrado en el trabajo en colectivo, y en grupos de investigación. El *Método de Proyectos* estará centrado en el carácter interesante que ha de tener el trabajo, en el planteamiento de problemas y en la realización de éstos basándose en la experiencia del niño, como se ve en lo sucesivo, a partir de la descripción propuesta por Fernando Sáinz.

### 1.5. Método de Proyectos: fundamentos y desarrollos posteriores

Es Fernando Sáinz quien se encargará de ubicar y describir en el contexto del *concepto de la nueva educación* el Método de Proyectos. En la introducción a su libro, en el que se centra exclusivamente en este tema, resalta una nota aclaratoria, en la que ubica a John Dewey como el inspirador del Método y en su desarrollo paralelo a William H. Kilpatrick. Así mismo, se postula que la fecundidad de este método es tal que se evidencia en el hecho de que, en sus principios fundamentales, haya inspirado a su vez a otros métodos (Decroly, Dalton, Winnetka).

En ese sentido, el Método ha inspirado la construcción de otras propuestas; no obstante, Sáinz aclara: *el método de proyectos no aporta nuevas ideas, su valor consiste en haber hallado un camino para realizar una aspiración más antigua. Tampoco otra cosa significa su nombre* [S. Fernando, 1961: 22]. El autor ubicará como lo más relevante de su tratado sobre el Método, el hecho de que responde al “*cómo hacer*”, y no sólo al *quién y para qué*, postulando que es en la metodología en donde se debe centrar el trabajo de crítica y reconstrucción pedagógica:

Hay una forma clarísima de plantear el problema de la educación. En términos muy esquemáticos es esta: ante todo hemos de conocer la materia en que queremos influir, el sujeto sobre que pretendemos actuar (niño, sociedad); simultáneamente se requiere una visión diáfana de los fines a que intentamos acercarnos, de los resultados que apetecemos alcanzar. Lo primero es el campo de la psicología, de la sociología y otras ciencias modernas. Lo segundo es el de la ética, el de la estética. Más desde el punto de partida, en ascensión interminable hacia el ideal propuesto, se ha de recorrer un camino (muy necesitado de la gracia) que constituye el objeto de la pedagogía y más limitadamente el de la metodología [cf. Sáinz, F. 1961: 22]

Según este autor, la psicología y la biología poco han aportado a la comprensión del niño; en su versión inicial, éste es visto como un hombrecito en miniatura y gracias a ello se construyó un sistema de violencias, de coacciones, de castigos y recompensas, para llevarlo al “deber ser”. La psicología experimental avanzó en la necesidad de conocer a cada niño pero esto condujo a una educación aislada, sin considerar el conjunto de la comunidad. Así mismo, la fiebre intelectualista (los libros y las lecciones) colmaron toda la escuela, que se organizó para escuchar y repetir:

Aún hoy, con todo el esfuerzo hecho para sacar a la escuela de su error y salvar al niño de la violencia que allí sufre, lo general es seguir preparando de antemano las lecciones. Los padres y muchos maestros siguen ignorando la ley de la acción. ¿Pero es que acaso existe algún ser en la tierra, incluso entre los locos, que actúe

sin un motivo, sin un interés? ¿cómo entonces querer que el niño, con más deseos y apetencias que nadie, por naturaleza, actúe conforme a nuestra voluntad y a nuestras ideas, que son un mundo incomprendible para él? Aquella escuela tuvo la pretensión también de formar el carácter moral, y quiso hacerlo con la inacción, con la subordinación y con lo intelectual como instrumentos. No cabe un absurdo más completo [Sáinz, 1961: 23].

Posterior a ello, ubica el tránsito de la *vieja a la nueva educación*, a partir de un nuevo concepto: *cultura integral de acuerdo con la naturaleza del niño*. Con esta idea –afirma– se avanzó del antiguo ambiente escolar “académico, libresco, autoritario, inflexible” hacia un ambiente adecuado a la niñez; no obstante, algo quedó pendiente: «¿Pero quién lo ha de construir, el adulto, el maestro? La cabeza del adulto no puede interpretar fielmente lo que piensan y desean los pequeños» [: 24]. Paralelo a esto, los avances de psicólogos y pedagogos de la segunda mitad del siglo pasado llegaron a “incuestionables” conclusiones: la primera, *que el niño se diferencia del hombre, sobre todo es distinto*. La segunda, *que la escuela ha de ser el reflejo de la vida y que el niño se creará su propia cultura por los mismos métodos que ha seguido la humanidad para sus conquistas* [Sáinz, 1961:24].

La integración de estas dos ideas, más el principio de orientación de la actividad, el ambiente, e incluso la selección de los contenidos que en exclusiva es otorgada a los alumnos –como más adelante lo contemplará– son la síntesis o en los términos del autor “las notas culminantes” del Método de Proyectos. Como se parte del interés y de la actividad espontánea del niño, a la escuela, es decir al maestro, se le delega *una intervención importantísima: conseguir que lo emprendido llegue a su fin y llegue no de cualquier modo, sino con un plan, con rigor y con éxito* [Sáinz, 1961:25]. Pero, por otra parte, continúa el autor, como no todo se logra con la actividad espontánea, en tanto:

Unas cosas porque nunca habrá formas de hacerlas agradables; otras porque corresponden a un mundo de intereses que el niño, ni el adulto, abandonado a sí mismo, llegarían a descubrir; otras porque llevan aparejados el sacrificio, el renunciamiento, a que tanto se resiste la rudimentaria sensibilidad del analfabeto. Para las cosas desagradables, penosas y arduas habrá que suscitar la idea de su necesidad, de su utilidad y de su bondad, aunque sea como simple instrumento. Para despertar el deseo de penetrar en dominios que hubieran de quedar si no ignorados, habrá que sugerir [Sáinz, 1961:25].

Entonces, la actividad debe lograrse hacer sin artificio, con naturalidad, como si hubiese surgido de lo real y lo lógico. Sólo que en esta perspectiva, lo sugerido es sólo para lo difícil, lo penoso y lo útil, pero no deja claro aquí a qué se refiere con ello o de qué se trata; aunque se da por supuesto que, tratándose de analfabetas

como el autor mismo clasifica a los niños, lo difícil serían los procesos que implican dicha alfabetización y los conocimientos que lleva implícita, lo difícil es entonces lo propio de la cultura escolarizada. No es poco entonces el rechazo que hace el autor hacia todo aquello cuyo común denominador sea el “intelectualismo” o “el libro como única fuente de verdad”.

Hasta aquí, un panorama bastante desolador para la pedagogía, pues queda ésta no sólo escindida sino reducida a la técnica, pero con algunas conquistas en la vía de mirar al estudiante de otra manera, apostándole a una educación sin castigos – recordemos que en esa época muchos de éstos eran castigos físicos-, y supuestamente sin coacciones, bajo una dirección que lo sustenta todo: lograr que los niños quieran lo que hacen, contrario a la crítica –según el mismo Sáinz lo menciona- que se le hizo en su época al Método: “allí los niños hacen lo que quieren”. Aunque, como se observa, se trata en realidad de las dos cosas.

Las anteriores son *grosso modo*, las ideas más generales que Fernando Sáinz describe para introducir a los maestros –pues el libro va dirigido a éstos-, en el Método de Proyectos. Posteriormente, pasará a describirlo, a clasificar tipologías y a mostrar experiencias inspiradas en éste. En términos generales, el punto de partida de todo aquel que se inspira en este Método consiste en:

Por una parte hacer extensivos a la primera enseñanza los procedimientos de aprendizaje y de investigación ya seguidos en la enseñanza superior y secundaria, y por otra, influidos por una corriente más general, han querido hallar una forma de resolver el problema de que el niño no advierta diferencia entre la vida exterior y la vida escolar [Sáinz. 1961:28].

Como se trata de pensar como en la vida cotidiana, el autor prescinde de definir el proyecto, y expresa su incompreensión por el afán de algunos profesores en hacerlo, pues para él, todo en la vida es proyecto y no hay nada que le dé especificidad en el traslado de esta idea a la escuela; recordemos que se trata precisamente de no diferenciar la escuela de la vida:

El proyecto es una idea de tal generalidad que no hay en la vida forma alguna de la actividad que no se desenvuelva así. El panadero que diariamente se preocupa de satisfacer el gusto de sus clientes [...] el arquitecto con sus planos; el conferencista con su tema; el profesor con su curso; el niño que en un rincón de su cuarto construye un garaje para sus coches, no hacen más que representarse una tarea y tratar de realizarla, esto es, proyectos. Y cuando se piensa en llevarlos a la escuela no es otro concepto el que se tiene de ellos [Sáinz, 1961:29].

Renglón seguido agrega,

Pero no se crea que el proyecto es siempre un proceso que requiere actos continuados y numerosos. Desde sacar una buena punta al lápiz hasta la construcción de una ciudad, son proyectos; más todos los ejemplos que pudiesen citarse, desde el caso más elemental y simple, al más complejo y difícil, tienen como nota común: la unidad de propósito y el empeño de realización concreta y positiva [Sáinz, 1961:29].

No obstante Sáinz aclarará que la diferencia básica entre la realización de un proyecto de un científico o un artesano, es que éstos ponen en juego una cantidad de saber y de experiencia; en tanto el proyecto en la escuela hace el proceso a la inversa, allí se finge un proyecto para proporcionar el saber y la experiencia. Aquí se vincula la necesidad de la problematización en términos deweyanos: *el pensamiento tiene su origen en una situación problemática, es decir, arranca de un problema que uno mismo se (sic) ha de resolver con un acto o serie de actos voluntarios* [Sáinz, 1961:30]; en esta misma idea se basa el Método, pero aquí para Sáinz, cabe también una diferencia, pues el carácter problematizador es tan sólo una “nota del proyecto”, más no es su eje central como en la “Enseñanza por problemas”; en este tipo de enseñanza el problema a resolver es siempre de tipo intelectualista, mientras que en el proyecto se mezcla intelección y acción, discurso y habilidad manual. La información se presenta como pretexto para la realización y no como finalidad en sí misma. En este sentido, lo más importante y diferenciador del Método de Proyectos a propósito de otros métodos similares, es el hecho de que «el problema ha de surgir y resolverse con la misma naturalidad y con los mismos medios que surge y se resuelve en la vida, llegando a resultados análogos» [Sáinz, 1961:30].

Finalmente el autor se centrará en plantear a su juicio *una cuestión de gran importancia en este sistema de enseñanza*, y es la pregunta por cuándo debe plantearse un proyecto y por quién. Frente a ello precisa que se requiere una respuesta concreta:

El proyecto que más trazas tiene de éxito es siempre el que con más entusiasmo plantee un grupo de niños, sea cualquiera el momento en que surja. Al maestro corresponde en esto un papel muy importante que consiste: 1º, en juzgar si el tema merece la pena de ocupar un tiempo y consumir una actividad; 2º, en medir las dificultades de la empresa, no sea que los proyectistas carezcan de lo más indispensables elementos de cultura y de técnica para siquiera comenzar; 3º, en apreciar, si el propósito es rico en formas de actividad, porque debe huirse de proyectos excesivamente especulativos o mecánicos. Si los muchachos han dado con un asunto fecundo, el maestro los alienta y se suma al grupo. En caso contrario los disuade con todas las razones que pueda [Sáinz, 1961:32].

Sin embargo, afirma también que en sus inicios una escuela que quiera “ensayar el método”, no puede esperar a que surjan inicialmente y de manera espontánea los proyectos; en ese caso *el maestro sugiere el tema, lo reviste de atractivos y lo emprende en cuanto a los alumnos se sienten motivados a comenzar.*

Posteriormente, se planteará la pregunta frente al programa y frente a los horarios en la escuela. Así, frente a lo primero, explica que el Método sustituye los apartados de cada materia por programas parciales para cada proyecto: «la estructura clásica del programa que consiste en ir tomando cada materia y distribuir en un índice de lecciones, lógicamente ordenados, los temas más salientes con epígrafes generales, divisiones y subdivisiones es desechada aquí» [cf. Sáinz, 1961: 33]. En cuanto a lo segundo –explica- se prescinde de toda previa determinación en el tiempo, alternando el juego y el recreo con los trabajos de investigación que el proyecto requiera.

Finalmente, Sáinz construirá una tipología de proyectos, aunque él mismo se declara enemigo de las clasificaciones que se han hecho hasta el momento, por considerarlas imprecisas; a esto le resta todo valor y sustituye la delimitación o definición por diversos ejemplos que responden a cuatro formas de aplicación del Método: *proyectos globales, proyectos por actividades, proyectos por materias y proyectos sintéticos.* Para ejemplificar los tipos de proyectos globales retoma a Miss Wells, en la que a su juicio es la más radical de las concepciones; allí se altera el programa, el horario, y la vida entera de la escuela. Divididos en grupos por edades, a primer grado se le asigna como proyecto “Jugar a las familias”, al segundo, “jugar a tiendas”, al tercero “Jugar a pueblos”. Cada proyecto es susceptible de rozar todas las materias y de acoger todas las iniciativas de los niños.

Como tipo de proyectos por actividades, define el modelo de las escuelas Miss Krackowitzer, en el que la actividad organizada en el programa dependiendo de su finalidad constituye en sí misma un proyecto; así, hay proyectos o *actividades para adquirir la experiencia natural* (qué pájaros han visto los niños últimamente, por qué no queremos que los pájaros mueran, cómo se defienden los pájaros contra el medio, etc.); *actividades a encaminar la experiencia social* (higiene y confort de la casa, la comunidad y sus trabajos, los transportes, la granja, los alimentos, etc.); *proyectos de finalidad literaria*, en los que se destacan las representaciones, el cuento, la poesía, etc.

Como modelos de proyectos por materias, se ejemplifica para el caso de Idiomas: averiguar los errores gramaticales que comete el vulgo, un concurso para redactar la mejor carta, la colección y lectura de escritos sobre un acontecimiento, como, por ejemplo, el descubrimiento de América. Finalmente, los proyectos denominados sintéticos se constituyen –a nuestro entender, pues el texto no lo

define- a partir de una actividad macro que va enlazando el conjunto de aprendizajes sobre un tema; el ejemplo, entre otros descritos, es éste:

En las escuelas de Winnetka organizaron un vasto proyecto consistente en la construcción de una aldea suiza. Cada niño hizo un proyecto en miniatura de la casita que él construiría con cartón y madera [...] Pusieron su iglesia y su plaza de mercado, modelando con arcillas frutas, animales y objetos de comercio. Quisieron luego hacer una comida suiza y llevaron a la escuela los avíos correspondientes. Una de las madres que conocía Suiza y sus costumbres les condimentó los platos y les dio interesantes detalles de la vida de esas aldeas [Sáinz, 1961:44].

Sáinz llega después de esta descripción a un apartado fundamental: el valor pedagógico del Método de Proyectos, que *grosso modo* generalizamos con las siguientes premisas:

El Método de Proyectos satisface la necesidad de que el trabajo escolar sea atractivo, ello lo consigue mediante el planteamiento de problemas que el niño siente la necesidad de resolver.

Desde el momento en que los niños no son meros elementos pasivos, sino investigadores y creadores, nace en ellos la idea del autocontrol, el autoexamen y la autocorrección.

Desde la idea fundamental del trabajo en común, se corrige el individualismo egoísta del niño.

En virtud del principio de la actividad fundada en la libertad y elección de los niños, incluso para decidir el tema y su quehacer que promueve el método, se coincide con el mismo principio admitido por los pedagogos modernos.

Regido por las posibilidades del niño y no por la lógica del adulto, el método admite cualquier forma de seriar los conocimientos que mejor se acomoden a las curiosidades, necesidades y capacidades de los niños, despertando su optimismo en tanto se ven autorizados para discutir el hecho, para imaginar, buscar y hallar, para ensayar, combinar, construir, realizar.

El Método pone a los niños desde el primer momento en una actitud de enorme sentido pedagógico: saben lo que persiguen y por ello se les coloca en trance de descubrir y emplear los instrumentos más adecuados. En ello se coincide también con la idea general de los reformadores de la educación: el niño ha de saber siempre qué trabaja, qué hace y para qué lo hace [cf. Sáinz: 45-48].

Frente a la objeción que se hace al Método de Proyectos, en la vía de la falta de sistematicidad en las ramas del saber, y en la "mescolanza caótica", no sólo de las disciplinas sino de toda la escuela, los proyectistas según Sáinz han demostrado que estos principios siempre se podrán traer a colación en la medida en que sean necesarios para explicar las circunstancias de cada proyecto; además aquí el rigor lógico es un fin al que se aspira y no un punto de partida; la objeción se resuelve

afirmando: «Los maestros muy ordenados y metódicos alegan que la irregularidad con que el método de proyectos procede para comunicar los conocimientos ha de producir una inteligencia igualmente desordenada. La objeción nace de un error, puesto que la inteligencia no se forma con conocimientos, sino con su gimnasia» [Cf. Sáinz, 1961: 50].

### **1.6. Visos en cuestión de algunos principios del Método**

Hasta aquí y visto en esta perspectiva general, tanto en sus orígenes con el instrumentalismo deweyano, como la concreción en Kilpatrick y los desarrollos que retoma el texto de Sáinz, quedan muchos elementos para la discusión. Retomaremos algunos centrados en los planteamientos de este último autor, en el que a partir del mismo concepto, el “método de proyectos” empieza a sucumbir en sus propios orígenes debido a una falta de rigor conceptual y de precisión en los enunciados, de los que se exigiría, mínimamente, la postulación de éste como método.

Para citar un ejemplo, si el proyecto en la escuela no se diferencia de ningún proyecto de la vida misma, entonces el método en la educación carece de especificidad y, en consecuencia, de un valor pedagógico que le aporte al ámbito propiamente escolar. Así mismo, decir que todo es proyecto, desde sacar la punta al lápiz hasta la construcción de una ciudad, no sólo evade construir y precisar la concepción misma, sino que cae en una generalidad tal en la que se confunden actividades de orden práctico que se automatizan en la acción e incluso se hacen por costumbre, con actividades que precisamente se distancian de la manera de operar en la cotidianidad porque colocan en su perspectiva la planeación anticipada de la acción, la previsión de fases y etapas, de recursos e instrumentos, de tiempos y espacios, que conllevan la realización del objetivo propuesto; esto es precisamente, en la teoría de la planificación, lo que permite que una idea se constituya, en rigor, en un proyecto. No se trata sólo de la “nota común” que enuncia el autor entre “unidad de propósito y el empeño de realización concreta y positiva”, pues es el propósito, más el diseño intencionado y la organización de todos los elementos en función de determinadas acciones, lo que permite la realización y el logro del objetivo propuesto.

Así, todo proyecto tiene su génesis en una actividad intelectual, surge en el plano axiológico y filosófico, pero trasciende en su desarrollo precisamente por las posibilidades de acción que se han fijado en el pensamiento. Contrariamente, la explicación del Método de Proyectos que propone Sáinz, deja de lado el proceso metodológico, pese a que el discurso se coloca en este plano, y dice no detenerse en conceptualizaciones ni clasificaciones; así, el fundamento mismo del método se queda sin resolver, pues los ejemplos ilustran unas actividades concretas pero no delimitan cómo se llega a ellas. Si se trata de responder al *cómo*, nada más ajeno

que lo expuesto allí y recordemos que es en este ámbito en el que el autor coloca toda la fuerza de su discurso frente al problema de la educación.

También, al definirlo en términos metodológicos, se opta por la vía de la escisión y la reducción del campo pedagógico; pues según el autor, a cada área le corresponde definir algo, pero es la pedagogía o la metodología, que desde tal perspectiva es lo mismo, la que soluciona el verdadero problema. Con ello no sólo escinde lo pedagógico de su contenido esencial en un saber específico que va más allá de la aplicación de ciertos procedimientos en el aula, sino que lo reduce en la expresión de técnica que bien aplicada resuelve el problema de la educación en la escuela. De igual manera, pese a que propugna por la intromisión legítima de la vida a la escuela se desconocen los factores socioculturales que se juegan en ella. En sus términos, el camino a seguir es el objeto de la pedagogía; los demás aspectos de la educación quedan escindidos de la reflexión pedagógica y son adjudicados desde su punto de vista a otros campos. Visto así, método y pedagogía son equiparables y éstos constituyen el punto de partida y de llegada hacia el ideal educativo, según Sáinz.

Ahora bien, el vínculo escuela-vida se resuelve en la premisa de que el verdadero aprendizaje surge de los intereses que impone la vida misma. La pregunta es, si en verdad en la escuela se juegan esos mismos intereses, si no es precisamente otra la función de ésta, en razón de la necesidad de incentivar y desarrollar los intereses de orden intelectual. Organizar la escuela de manera análoga a la casa, a la calle, a la sociedad, como se propone el Método de Proyectos es entonces alejarla de su propia especificidad, pues los intereses que se juegan allí son precisamente los contrarios a los de la vida cotidiana; si no fuera así, la escuela carecería de todo valor en tanto dispositivo pedagógico creado para dichos fines - no exento además, de las relaciones de poder y de control que en un nivel macro le subyacen-, perdería su *ethos*, su esencia primordial, en aras de la idea banalizada de que todos los aprendizajes se logran de la misma manera y de que unos son más importantes que otros; en este caso, los que hacen parte de la cotidianidad y de la vida misma,<sup>§§§</sup> pero si esto fuera así no se necesitaría escuela.

De otro lado, la pretensión de introducir en la enseñanza básica los procedimientos de aprendizaje y de investigación seguidos en la enseñanza superior y en general en la esfera de los negocios, parte de un supuesto dado y es que esas disposiciones son innatas, es decir, que no requieren ser enseñadas ni aprendidas. Supuesto equívoco en la medida en que es precisamente en la escuela y en los contenidos y actividades propios de la cultura escolar en donde es posible, de manera gradual, el desarrollo de las funciones psicológicas

---

<sup>§§§</sup> En este sentido no se trataría de colocar unos saberes por encima de otros -lo extraescolar por encima de lo escolar por ejemplo-, pues en cierta medida éstos serían inconmensurables, lo cual no quiere decir exento de toda relación. De lo que se trataría más bien es de dar a cada cual el lugar que le corresponde y de comprender el vínculo o la ruptura que se exige para acceder de uno a otro.

superiores -en términos vygotskianos-, funciones que precisamente permiten el paso de lo concreto a lo abstracto, del pensamiento analógico al pensamiento racional, del conocimiento espontáneo al conocimiento elaborado y de allí a la construcción de nociones y “conocimientos científicos”. Las preguntas de saber se forman en el mismo saber y no en la insuficiencia de éstos. Sobre este punto ampliaremos la discusión más adelante.

Otro aspecto importante de discusión del *project methode*, denominado así, en su versión original en inglés, es precisamente frente al principio de la actividad en el que se funda. Tal y como está referido y explicado no sólo en Sáinz sino también en Kilpatrick, corresponde ésta a una explicación en la esfera de la actividad externa, pero no referencia ni explica la actividad mental del sujeto, la que precisamente en sus niveles intra e interpsicológico definen en últimas la construcción de conocimiento. Este es tal vez el punto más débil del Método en sus orígenes y paradójicamente el más importante en términos pedagógicos. Si de lo que se trata es de lograr trascender el plano memorístico y poco significativo de los aprendizajes que se daban en la escuela tradicional, el movimiento de la educación nueva, sintetizado en el Método de Proyectos hasta aquí descrito, tampoco da cuenta de cómo se lograría tal desplazamiento. Es insuficiente plantearlo en términos de intereses, más aún si éstos deben responder a los intereses de la cotidianidad, pues en la gran mayoría de los casos, éstos no se corresponden con los intereses de orden intelectual.

En síntesis y de manera muy general, se puede afirmar que si la Escuela activa o la “Nueva educación” en los términos en los que se viene enunciando, y en su correspondencia el Método de Proyectos, se centra en el concepto de actividad y de interés, sin trabajar la mediación pedagógica y lo que ésta genera en la actividad mental interna del sujeto, que constituyen la cualificación de su pensamiento, recae en lo que se ha denominado “activismo”. La actividad pensada sólo en términos externos (fenotípicos) y no internos (genóticos) generan una visión fragmentada del conocimiento en el sujeto; así mismo, se desconocerían los procesos inter e intrapsicológicos que se juegan en el aprendizaje [cf. Vygotsky, 1995]. La reflexión pedagógica o metodológica en estos casos, que no indaga por estos procesos, se queda corta frente a lo que desea objetar, pues sitúa nuevamente los procesos de aprendizaje en la metáfora de la caja negra, sin comprender qué sucede en ésta y cómo se da el tránsito entre un saber y otro; se queda nuevamente en lo externo, así ahora la actividad del sujeto sea más dinámica y esté ligada a sus intereses y motivaciones. Una visión más amplia de este asunto se retomará en las reflexiones que de aquí en adelante se desarrollan.

## 2. EDUCACIÓN NUEVA Y MÉTODO DE PROYECTOS: UNA POSTURA CRÍTICA

En el contexto de relación del Método de Proyectos con el movimiento pedagógico de la Nueva Educación, aparece en perspectiva crítica los planteamientos de Louis Not (1979) quien ubicará esta última corriente en sus orígenes, objetivos y formas en lo que denomina *los modelos de autoestructuración* frente a *los modelos de heteroestructuración* del conocimiento [cf. Not, 1987].\*\*\*\* Este autor realiza un análisis de los planteamientos de base de estos nuevos métodos y construye conceptualmente estas dos categorías para ubicar el sentido y las relaciones desde las cuales se teje en cada una, el modo de ver la educación y sus métodos, para posteriormente perfilar una tercera perspectiva que se distancia de las anteriores y se ubica en el concepto de *autoestructuración del conocimiento*.

Ubicado en la segunda categoría de “autoestructuración del conocimiento”, Not reconoce también, como Luzuriaga, unos caracteres generales de los nuevos procedimientos educativos que superan la visión “tradicional” de la educación, pero establece diferencias sustanciales en cada una de estas perspectivas, ubicada en lugares distintos, tanto en el ámbito físico y geográfico, como en el orden pedagógico, epistemológico, psicológico e incluso político. Así, para éste, los caracteres generales se pueden resumir en los siguientes planteamientos [cf. Not, 1987: 131-137]:

«Se pasa de una educación intelectual guiada desde el exterior a un proyecto en el cual el alumno se convierte en el elemento activo de un conjunto de procesos de los que él mismo tiene que asegurar la dirección». En esta línea se encuentran los trabajos de Montessori y Decroly, fundamentados en la adquisición de conocimientos en la explotación de los intereses adquiridos en el contacto con el medio. Así, en estos métodos, observar, asociar, expresar son las formas de actividad propuestas para el alumno. También en la adopción del principio *learning by doing* (aprender haciendo), J. Dewey sustituye la construcción de las nociones y la recepción pasiva de información, por la acción propia del estudiante, suscitada por sus intereses y necesidades. El trabajo libre por grupos de trabajo propuesto por Cousinet y el método natural de Freinet se encuentran en la misma línea.

---

\*\*\*\* Al ubicar la heteroestructuración frente a la autoestructuración, Not se remite también al concepto de método que implica por lo menos tres significados: «si se refiere al proceso, designa los métodos que se basan en la tradición activa; es decir, la transmisión del conocimiento, por oposición a los que se basan en la construcción de su propio saber por parte del alumno. Si se refiere al contenido designa a los que utilizan la tradición constituida, es decir, las obras del pasado que constituyen el patrimonio cultural, por oposición a los que toman sus materiales del mundo moderno. Si se refiere al origen designa los métodos que son antiguos y que los pedagogos de hoy toman de sus predecesores; son los métodos que prácticamente no cambian nada a lo ya existente, por oposición a los que proceden de la innovación» [cf. Not, 2000: 27]

«Para que el alumno sea el autor de su propio desarrollo se invita a centrar el estudio en el niño mismo y ya no en el adulto. La actividad autoeducativa del alumno adquiere así su fuente en sus tendencias y necesidades profundas; pero esta referencia no concierne sólo a las modalidades de adquisición o de formación; se relaciona también con la elección de las actividades y por consiguiente de los contenidos». Es ésta una “verdadera inversión” de la intervención educativa; así, Montessori propondrá un maestro sin cátedra y sin autoridad, casi sin enseñanza, y un niño libre en la elección de sus ocupaciones y movimientos; los contenidos en Decroly se referirán a las necesidades e intereses que experimenta el niño; así mismo Dewey apoyará la educación en las ocupaciones del alumno que le sugiere e impone su propio medio de vida. En esta línea aparece también Claparède, quien denuncia dos errores en los métodos tradicionales, una referida a la imposición desde el exterior de un programa escolar que no consulta aptitudes y grados de desarrollo en los niños y, otra, el obrar como si desde el punto de vista psicológico el niño fuese idéntico al adulto, pero no así funcionalmente en el sentido de que también al igual que este último actúa desde sus propios intereses y necesidades. El nacimiento de las “pedagogías no directivas” tiene lugar aquí.

«La individualización de la enseñanza es parte de la lógica de los sistemas puerocéntricos puesto que en ellos la educación se fundamenta en los intereses y actividades de los individuos». Este carácter sugiere a toda la Escuela Nueva, una enseñanza “a la medida” de cada cual, adaptada a las posibilidades y necesidades de cada alumno.

«El rechazo de los modelos adultos tradicionalmente propuestos al niño es otro rasgo común de los sistemas que preconizan la autoestructuración del conocimiento». La fórmula Montessoriana, “el niño, padre del adulto” sugiere la inversión del modelo (maestro) y copia (niño). Esta postura impugna la educación tradicional, desarrollada en contra de la naturaleza y libertad del niño.

«Liberar al niño es también volver a concederle la palabra: tal es lo que se proponen estos diferentes sistemas». En esta medida se rechaza la enseñanza basada en el discurso magistral y se prefiere la expresión marcada en el énfasis de estos métodos en actividades de lenguaje. La imprenta y el periódico infantil en el sistema Freinet, dan cuenta de este principio.

«Todos estos sistemas repudian las obligaciones y restricciones como medios educativos». Así, bajo esta idea se recusa la autoridad magistral y se pone en tela de juicio las normas morales impuestas desde fuera.

En conjunto para Louis Not, todas estas consideraciones conducen a la transformación de la educación en autoeducación: «De objeto formado el alumno

se convierte en agente de su propia formación y, en pedagogía del conocimiento, los procesos de transmisión-recepción dejan el lugar a procesos de elaboración personal» [:137]; no obstante, de esta orientación común se producen divergencias provocadas por concepciones de conocimiento distintas ya sea en el plano psicológico-epistemológico o en el plano político. De esta manera, el autor diferencia en el primer plano a aquellos para quienes el conocimiento es un sistema de representaciones mentales relativas al conjunto de las propiedades objetivas del mundo, de aquellos para quienes el conocimiento está vinculado a la existencia, forma cuerpo con la acción constantemente erigida en experiencia y no podría haber conocimiento sin elaboración experimental<sup>††††</sup>:

Mientras que los primeros métodos centran la investigación cognoscitiva en lo real, para captar los aspectos aparente u ocultos, los segundos los centran en la construcción de lo posible; esta construcción no es simple reflejo sino transformación del dato y por esto mismo organización original; los llamaremos métodos de invención por oposición a los primeros que son métodos de descubrimiento [...] Los primeros métodos, en efecto, se fijarán como objetivo representaciones y formas análogas a las del adulto; los otros métodos, al contrario, se atenderán a la adaptación actual del niño, con las formas de pensamiento que le son propias en el momento en el que se le plantea el problema de la adaptación [cf. Not, 2000:138-139].

En la primera línea de su análisis, Not ubica los métodos de “descubrimiento mediante la observación” que son más de carácter intuitivista y naturalista, en correspondencia con lo que preconiza Montessori, Decroly y Cousinet. En la segunda línea ubica los “métodos de invención” que consideran que la invención procede de las necesidades del individuo y éstas, a su vez, de las modificaciones que inciden en el equilibrio característico de la adaptación al medio. Estos últimos métodos se sitúan en la línea del biologismo y el pragmatismo propuestos por Claparède, Freinet, Lobrot y Dewey [cf.: 140-186]. En este sentido, el Método de Proyectos estaría ubicado en esta segunda perspectiva que se presenta a continuación.

---

<sup>††††</sup> Este autor se detendrá en revisar las diferencias en este plano epistemológico y psicológico en tanto éste es el carácter de su investigación, y anotará una diferencia sustancial derivada de cada concepción de conocimiento que a su vez propone representaciones distintas para la educación y sus finalidades. Así, para las primeras, es preparación para la vida, para las otras forma parte de la vida. No obstante, no deja de señalar brevemente, las diferencias que en el plano político se derivan de una concepción u otra, que radica más en el sentido que cada uno de estos pedagogos en su línea de trabajo, le otorgan al individuo o al grupo; la primacía de uno u otro provee también diferencias en la manera de pensar el hecho educativo frente a la sociedad.

## 2.1. El método Dewey: las ocupaciones infantiles como fuente de conocimiento

Louis Not señala a Dewey en la línea que anteriormente ha sido enunciada también como “instrumentalista”; en ese sentido el pensamiento en actos es siempre experiencia pero no lo es verdaderamente sino cuando se traduce en actividades reales; de esta concepción se deriva el papel de las ocupaciones en el niño. De la misma manera, el carácter de “pragmatismo” en el que se ubica la filosofía de la educación deweyana se fundamenta también en la idea de que cuando se plantea un problema al individuo, éste constituye situaciones que aplica a lo real, de lo que recibe confirmación o invalidación, de manera análoga a la forma en la que procede el investigador que prueba sus hipótesis con los hechos. En esta medida, no se procede del conocimiento a la acción sino de la acción al conocimiento, por lo tanto la educación no tendría que proporcionar hoy conocimientos para la vida futura; el fundamento sería la actividad actual orientada hacia la satisfacción de los intereses y necesidades que siente el sujeto [cf. Not, 1987: 162].

En el análisis que se hace del “método experimental” de Dewey retomado del campo de las ciencias, se identifica un modelo de cinco fases: la experiencia cotidiana; la interrupción de la actividad y la toma de conciencia de las dificultades; la inspección de los datos de los que se dispone; la formación de una hipótesis y, finalmente, la puesta a prueba de los hechos para conservar la hipótesis. El “aprender haciendo” que se deriva de este método, trata entonces de asociar el saber y el hacer; de dar un contenido concreto, práctico y de verdadera significación a la actividad escolar. Por esta razón se explica –según Not- que Dewey ubicara los actos de la vida cotidiana en el origen del desarrollo cognoscitivo, por ello pide una escuela que reproduzca las condiciones de vida tal y como son en el medio concreto [cf. :162-163].

El concepto de *funcionalismo* en la idea deweyana se centra en la *dinámica del interés* del individuo; según ello «un objeto sólo llega a ser interesante, ya sea cuando se presenta como un medio para permitir lograr un objetivo que se ha fijado el yo o bien cuando se presenta como un objetivo para actividades significativas del yo». Pensado de esta manera, considera Not que en apariencia el sistema Dewey es individualista, pero escapa de este riesgo en la medida en que postula la relación individuo-sociedad, sobre la base de un sociologismo en el que el fin de la escuela es servir a la vida social. En esa medida son las consideraciones sociales las que deben determinar el contenido y la forma de los programas escolares. Así, afirma Dewey [citado por Not:165]: «Un lago, un río, una llanura, una montaña o una significación social, *antes* del conocimiento de la física», y lo mismo es aplicable a la historia o bien a las matemáticas: «en cuanto éstas se disocian de su utilidad social se vuelven indebidamente abstractas, incluso desde el punto de vista puramente intelectual».

En este sentido, el vínculo que se establece allí en el trabajo sugerido como microcomunidades de aprendizaje cooperativo y la vinculación con la enseñanza de las ocupaciones a través de la experiencia compartida y la imitación, deriva en un compromiso con la vida social por parte del alumno. Es esta socialización y la necesidad manifiesta de planificar para llegar a tales propósitos en los que surge, finalmente, la concepción de “proyecto” en el sistema Dewey, en el que se propone para ello establecer un puente entre el saber cotidiano y el saber organizado, a través de un plan, que como previsión y proyecto de acción, regule la sucesión de las actividades en conexión con los intereses de los alumnos. En el análisis de Not (2000), la dialéctica pedagógica consiste aquí en:

Construir, con base en esta relación entre intereses individuales y saber estructurado, la participación del alumno en la concepción de los proyectos correspondientes a la enseñanza que conduce de tales intereses, al saber estructurado. El proyecto nace de una acción concertada entre el maestro y el alumno, ninguno de los dos puede decidir solo. En efecto, la experiencia cotidiana es obra del alumno pero a partir de allí se pasa a un conjunto que, al organizarse cada vez más, se va asemejando progresivamente a lo que se presentaría a un adulto competente [:167].

## **2.2. La relatividad de la autoestructuración: el caso del sistema Dewey y el Método de Proyectos**

En su investigación, Louis Not (1979) abarcará todo un capítulo para plantear esta relatividad no sólo en el método inventivo deweyano, sino en todos los métodos que corresponden a esta categorización. Centraremos los puntos críticos más relevantes sólo en el sistema Dewey, en tanto éstos se convierten en un pretexto para ahondar en una tensión que se presenta tanto en los orígenes del Método de Proyectos como en sus desarrollos posteriores en la educación actual; ésta hace referencia a la discusión entre saber cotidiano y saber escolar, que en la perspectiva presentada hasta el momento se resuelve en una yuxtaposición, en aras de impugnar la legitimidad del primero sobre el segundo y de otorgar un carácter social y pragmático al conocimiento que se da en la escuela.

El punto central de discusión y de distanciamiento crítico lo produce Not, en los términos en los que se aborda la idea de “experiencia” en estos métodos. Así, identifica en ella, dos operaciones funcionalmente idénticas pero formalmente distintas, aunque las dos impliquen validez de un ensayo mediante los hechos que provoca; en la primera, se atiende a los hechos que van apareciendo; en la segunda, se parte de un razonamiento en el que se vinculan antecedentes y consecuencias. Se coloca en esa medida el valor epistemológico obtenido en una u otra forma de conocimiento: el empirismo por una parte y el método experimental, por la otra. El primero corresponde más a la idea de tanteos y a los

métodos ensayo y error; el segundo a la aplicación del método de investigación como tal. Aquí se ubicaría la idea de actividad investigativa del sujeto que propugna el pragmatismo; no obstante, Not desde una postura piagetiana del desarrollo de las estructuras mentales, planteará la inconsistencia del método si no se tienen los marcos de desarrollo lógicos para desarrollarlo. Desde esta postura el tanteo es propio de las primeras operaciones sensoriomotoras del niño (que inicia hacia los 9 y 11 meses de edad y se extiende hasta los dos años) y la experiencia reflexiva, que implicaría el planteamiento de hipótesis (abstracción de segundo orden), se logra sólo –según esta teoría- alrededor de los doce años. Así, para Not, el punto de partida de la investigación –retomando los postulados piagetianos- no se sitúa en el tanteo sino en una actitud del sujeto frente al problema. La operación empírica simple y el método experimental son dos operaciones diferentes; la segunda implica que la primera ya haya sido posible, pero siempre en la primera prevalece lo exteriorizado en movimientos; en la segunda, lo interiorizado en pensamiento; de esta manera:

Preconizar el método experimental antes de la aparición del pensamiento formal es entrar en contradicción con el proyecto de una educación respetuosa de las etapas de desarrollo mental y exponerse a no llegar sino a un empirismo ametódico, por cuanto el alumno estará abandonado a sus propios recursos. Ciertamente las actividades que propone la escuela y sobre todo las actividades de tipo experimental, pueden operar como factores de desarrollo pero es preciso que encuentren condiciones favorables en el sujeto [Not, 2000:189].

Desde esta perspectiva, se puede afirmar entonces, que el Método de Proyectos inscrito en el Pragmatismo, caería en una concepción ingenua de la investigación en el niño y en la idea de introducir métodos similares como los de la formación superior, en aras de posibilitar vínculos más estrechos de la escuela con la vida y de partir de los intereses espontáneos y la experiencia existencial, para la adquisición y construcción de saberes útiles y funcionales.

Este último punto se vincula también con la crítica que Not hace en lo referido a las “oscuridades y confusiones de la experiencia existencial”, en tanto esta última es una prueba más en el sentido afectivo que en el intelectual y cognoscitivo: «El sujeto siente las situaciones más que someterlas a un tratamiento destinado a revelar sus características objetivas. Conoce así las cosas pero en la relación que tienen con él» [:189]. Habría que precisar entonces, la diferencia entre el sujeto que estudia y el objeto estudiado. En la insistencia del retorno a la experiencia vivida para asegurar el desarrollo cognoscitivo, Not se pregunta cómo se sucede esa transformación de los datos de la experiencia en nociones sistematizadas. El autor optará nuevamente por una explicación sustentada en la psicología de la inteligencia piagetiana; no obstante ésta es una discusión que se ampliará más adelante y que precisa una revisión de lo que para este estudio significa el conocimiento específicamente en el contexto de la cultura escolar (ver capítulo 6).

Finalmente este autor cuestiona la insuficiencia de esta perspectiva instrumentalista toda vez que, en primer lugar, la mayoría de veces, los resultados de cada experiencia investigativa, que sin duda es activa pero no necesariamente experimental, se comunica a través de la exposición oral, es decir, se vuelven a las condiciones de la enseñanza tradicional sólo que las condiciones se agravan debido a la incompetencia pedagógica de los expositores; en segundo lugar, existe siempre el riesgo de quedarse en lo cotidiano, en el *hic et nunc*, su postura frente a ello se une a las concepciones de Alain y Château, en el sentido de que la experiencia vivida y cotidiana se refiere a un contenido demasiado particular, específico, concreto como para permitir la organización de estructuras generales y transferibles a situaciones nuevas. Así, señala: «Para comprender el mundo hay que confrontar las grandes obras humanas y además hay que leer en vez de experimentar o, más bien, antes de experimentar»[Not, 2000:196].

Aunque todo esto perfila un distanciamiento crítico de los postulados de la Educación Nueva en su versión *pragmatista* e *instrumentalista*, la reflexión de Louis Not va más allá, y se complementa con algunas visiones iniciales que en este estudio ya se habían identificado, en el sentido de que el Método de Proyectos en su acepción original con Dewey, favorecería a quienes de antemano han sido educados en ambientes que conjugan parte de la cultura escolar que se refuerza y amplía en la escuela, lo que por el contrario se constituye en una desventaja para quienes asisten a la escuela para familiarizarse con este tipo de cultura escolar y lo que encuentran es un reafirmación de lo cotidiano. Los problemas que subyacen al enfoque pedagógico que sustenta, originariamente, el Método de Proyectos en la institución escolar pueden conducir a lo que se afirma a continuación:

Un método basado en la experiencia vivida reflejará por tanto las necesidades, los intereses, las incitaciones, las informaciones y la problemática del medio en el que vive el alumno. Ello equivale nuevamente a reforzar una acción especialmente poderosa y difícilmente atenuable, que favorece a unos y desfavorece a otros. Por tanto tales métodos por su naturaleza misma favorecerán más a los alumnos de los medios privilegiados y desfavorecerán a los medios sociales desfavorecidos, finalmente acentuarán de dos maneras las desigualdades sociales en vez de atenuarlas [: 196].

Not se pregunta desde el propio sistema educativo francés aplicando este tipo de método, si según sus cálculos el tiempo escolar no sobrepasa el 10% del tiempo total anual, en la medida en que por cada hora activa de clase hay cuatro horas de vida extraescolar; cuáles son en definitiva, las posibilidades de influencia de la escuela en la vida extraescolar, Esta pregunta junto con las últimas reflexiones, nos inscribe de paso en la discusión que sobre el tema se actualiza en razón de las divergencias o convergencias que hoy se tejen entre “saber escolar” y “saber extraescolar”.

**Si bien, es una perspectiva constructivista del aprendizaje –aunque sólo en una visión psicogenética del mismo-, la que le permite precisamente a Not confrontar los modelos pedagógicos de autoestructuración surgidos inicialmente, en los que estaría el Método de Proyectos en su versión original, el discurso actual sobre los proyectos que ya viene enriquecido con este mismo enfoque, se ha distanciado un poco de ese “paidocentrismo” inicial y le da al profesorado un papel de mayor relevancia, aunque siempre insistiendo en la idea del “orientador” o “facilitador”; no obstante, se mantiene el presupuesto básico de, o bien, conectar los saberes extraescolares o los problemas cotidianos como medio de acceso a la comprensión de los temas o saberes escolares, o bien, partir de un problema o de una pregunta espontánea, en la que responder implicaría la integración de diversos saberes; así mismo hay una insistencia porque dichos saberes cobran sentido en la medida en que tengan aplicabilidad en la vida práctica. Esta es una discusión a la que se volverá más adelante y que constituye un punto central de las posibilidades de los proyectos como opción pedagógica dentro del contexto de la construcción de la cultura escolar (ver capítulo 6). Desde luego, esto implica preguntarnos por la naturaleza epistemológica de los saberes que se juegan allí, y nuevamente de la concepción pedagógica que circula según sea la perspectiva de trabajo en la que se inscriba la propuesta de proyectos en la escuela.**

### **3. DESARROLLOS TEÓRICOS EN TORNO A LOS PROYECTOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

El enfoque de proyectos como “método” o como “pedagogía” en la escuela, es un referente en el discurso de la innovación educativa de los últimos años. En muchos países, como en el caso de Colombia, por ejemplo, forma parte incluso de sus reformas educativas y curriculares y se propone explícitamente abordarlo – bajo la denominación de proyecto pedagógico o proyecto de aula- como estrategia posible de aplicación de los contenidos escolares o de desarrollo de los mismos.<sup>+++</sup>

Sin embargo, bien sea de manera anticipada, paralela o recontextualizada dentro de los discursos oficiales en educación, es posible identificar autores que han difundido este enfoque de proyectos con desarrollos teóricos e investigativos, que aunque de manera diferenciada, tiene sus antecedentes en la propuesta original del “método de proyectos”. Qué tanto difiere, se enriquece o toma otros horizontes conceptuales y pedagógicos distintos al “método” en su concepción original, es la pregunta que moviliza la descripción y el análisis que se presenta a continuación. Es de señalar que actualmente los discursos que circulan sobre los proyectos en el ámbito escolar, se ubican también bajo denominaciones distintas, básicamente como “Trabajo por proyectos” o como “Pedagogía de proyectos”. Qué fundamenta una denominación u otra es también motivo de clarificación en el presente capítulo.

#### **3.1 Tres perspectivas de trabajo con “proyectos” en la escuela**

Para nuestro análisis destacamos fundamentalmente tres perspectivas que se han desarrollado en torno a los proyectos como propuesta de trabajo escolar; de un lado, porque se constituyen en referentes teóricos que son recurrentes tanto en el discurso pedagógico oficial como en algunos desarrollos en términos investigativos y prácticos sobre el tema en Colombia; y de otro, porque aunque plantean un mismo eje de trabajo pedagógico - el proyecto-, cada una de éstas agencian maneras distintas de concebirlo, que remiten también a diferentes fundamentos y propósitos para su asunción en el contexto escolar.

Así, las perspectivas que se presentan a continuación u otras posturas que plantean en la actualidad la idea del trabajo con proyectos pedagógicos en la escuela, comportan siempre, a veces de manera similar y otras de manera diversa, concepciones en torno al conocimiento y específicamente al conocimiento escolar, concepciones de sujeto de enseñanza y sujeto de aprendizaje,

---

<sup>+++</sup> Es el caso de la Ley General de Educación en Colombia, los decretos 1860 y 2343, y los lineamientos curriculares de varias de sus áreas fundamentales. Esta descripción se aborda en un análisis posterior dentro de este mismo trabajo.

concepciones de comunicación en el aula y de actividad, y privilegian unos saberes y un tipo de relación pedagógica que se establece de manera distinta u objetando las formas tradicionales que ha adoptado esta relación, sea a través de los modelos pedagógicos catalogados como “tradicionales” (en la diada transmisionismo-asociacionismo), o a través de los modelos pedagógicos considerados “activos” (que agencian el descubrimiento o la invención), aunque las perspectivas de proyectos, como se verá en adelante, estará muy cerca de estos últimos modelos o pueden incluso constituirse en una opción pedagógica para concretarlos.

### **3.1.1. Proyectos de trabajo, currículo y globalización del aprendizaje**

Autores como Fernando Hernández y Montserrat Ventura (1992), postulan la organización del currículo a través de proyectos de trabajo. En la perspectiva que defienden, los proyectos surgen por la necesidad de pensar el problema de la globalización del conocimiento en el contexto del desarrollo curricular. En ese sentido se identifica dicha globalización en el centro de una problemática que va más allá de la escuela y como caras de una misma moneda se debate entre la especialización de los saberes (que se hace patente en el currículum oficial por materias) o la interdisciplinariedad, ésta última en razón de preservar la integración del pensamiento. Como postura inicial frente a dicha controversia, los autores asumen la necesidad de promover el desarrollo de un conocimiento relacional y de una actitud frente a la complejidad del conocimiento humano:

El camino del conocimiento supone la búsqueda y profundización de las relaciones que es posible establecer en torno a un tema, relaciones tanto procedimentales como disciplinares; pero también el desarrollo de la capacidad de plantearse problemas, de aprender a utilizar fuentes de información contrapuestas o complementarias y saber que todo punto de llegada constituye en sí mismo un nuevo punto de partida [Hernández & Ventura, 1996: 54].<sup>§§§§</sup>

En ese sentido aunque para los autores la noción de globalización en la educación es controversial y problemática y además se asume diferentes concepciones, es necesario el desarrollo de planteamientos globalizadores y esgrimen razones, primero, de orden sociológicas, derivadas de «la necesidad de adaptación de la escuela a las múltiples fuentes de información que vehiculan los conocimientos que hay que “saber para prepararse para la vida”» [46]; segundo, de orden psicológico, que se fundamenta en las concepciones actuales sobre el aprender y el “aprender a aprender” para «poder adaptarse a unas necesidades laborales

---

<sup>§§§§</sup> En ese sentido inscriben su reflexión retomando la posición de Morín (1981) de “poner el saber en ciclo” o “enciclopediar” es decir, articular puntos de vista disjuntos del saber en un ciclo activo [cf.:45]

cambiantes, a una sociedad informatizada en la cual las personas tendrán que saber cómo actuar para extraer y elaborar conocimientos desde el flujo ingente de información disponible» [:47]; y tercero, pero fundamentalmente, en la necesaria visión interdisciplinar en la práctica didáctica de las clases [cf.:48].

No obstante y reconociendo que la actividad de integración de conocimientos resulta difícil de organizar en términos didácticos, los autores ven en los proyectos de trabajo la posibilidad para concretar el principio de globalización que en este sentido se identifica como “estructura psicológica del aprendizaje”<sup>\*\*\*\*\*</sup>, fundamentada en el planteamiento constructivista y en el desarrollo de una enseñanza para la comprensión que se basa «en el establecimiento de relaciones estructurales y críticas entre las diferentes fuentes de información que aporta y recibe el estudiante» [Hernández & Ventura, 1996: 54]. La definición de aprendizaje para la comprensión está referida aquí en los términos de las diferentes tareas reconstructivas frente a la información que ha de realizar el estudiante, en la que se espera una comprensión de la información en sus conceptos e ideas y luego una capacidad para situarla en el marco de las disciplinas del pensamiento [cf.:55].<sup>††††</sup>

En esta dirección, y para los autores citados, este enfoque se apoya en la premisa psicopedagógica de que «para hacer significativo un nuevo conocimiento es necesario que se establezca algún tipo de conexión con lo que ya posee el individuo, con sus esquemas internos y externos de referencia, o con las hipótesis que sobre el problema o el tema puedan plantearse [:54]”. De esta manera queda explícito que la noción de “globalización” no está fundada en los contenidos de las materias, sino en las relaciones que los “enseñantes” puedan establecer entre estos mismos y sus posibles vínculos con la estructura cognoscitiva del alumnado. Sus premisas pasan por la comprensión y apropiación del enfoque cognitivo en sus diferentes teorías de aprendizaje, y la integración de estas concepciones con una actitud flexible frente al currículo, por cuanto en esta concepción de globalización «se requiere que el tema o el problema abordado en la clase sea el factor en el que confluyan los conocimientos que respondan a las necesidades de relación que el alumnado puede establecer y el docente ha de interpretar» [cf. Hernández & Ventura: 54-55].

---

\*\*\*\*\* A diferencia de las concepciones que identifican la globalización como sumatoria de materias o desde la conjunción de diferentes disciplinas como caminos globalizadores en el sentido de que confluyen o se relacionan varios saberes en torno a un tema, pero cuya visión es externa al proceso de aprendizaje del alumnado.[cf.:49-53]

†††† Los autores remiten a una ampliación de esta perspectiva en la obra de Elliot (1984). La visión que se defiende y que enuncia a la vez como aprendizaje para la comprensión y enseñanza para la comprensión, sugiere una relación con el enfoque también denominado “enseñanza para la comprensión” trabajado por Gardner y otros autores en Estados Unidos. Sin embargo nótese que el énfasis en el que se circunscribe la noción está puesto en el concepto psicológico de aprendizaje y en la información, y no en el concepto de enseñanza o específicamente en las disciplinas que es el epicentro del enfoque norteamericano. Además como enfoque de “Enseñanza para la comprensión” no es referenciado bibliográficamente lo que ilustra que pese a lo sugerente de la relación se está refiriendo a otro enfoque distinto a éste.

De esta manera, la organización del currículo en proyectos de trabajo responde a una visión desde la estructura cognoscitiva de los estudiantes; en esa medida no está referido a las disciplinas preestablecidas, ni a la ordenación y secuenciación de los contenidos, aunque de hecho estarían presentes pues la propuesta no se desliga del dispositivo curricular y en esa medida tendrían que entrar a ser considerados dichos contenidos. Los proyectos buscan aquí, favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos escolares en función del tratamiento de la información y la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas e hipótesis. Las actividades y estrategias procedimentales desarrolladas a través de los “proyectos de trabajo” tiene como sustrato de base una concepción de proceso más interna y psicológica, en función de un aprendizaje que adquiera valor relacional y comprensivo, posibilitando de esta manera el desarrollo del principio de globalización. [cf. :59-59].

Un aspecto fundamental en esta perspectiva, es la diferenciación que los autores hacen de lo que podría esperarse del alumnado, de acuerdo a los niveles y ciclos en el que se encuentren, pues los proyectos de trabajo se introducen en el currículo de la escuela especialmente para *enseñar al alumnado a aprender, a encontrar el nexo, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender.* \*\*\*\* A modo de ejemplo proponen entonces:

Parvulario-4 años: aprender a construir definiciones de objetos y hechos a partir de sus atributos y funciones. Parvulario-5 años: Definir la funcionalidad de objetos o hechos. 1° de EGB: Explicar los procesos de transformación que operan en los objetos, hechos y problemas. 2° de EGB: Establecer relaciones causales o funcionales sobre los hechos o las informaciones estudiadas. Ciclo Medio: Abordar la información presentada en clase de manera que el alumnado llegue a ordenarla, valorarla e inferir de ella nuevos sentidos, significados o referencias. Ciclo Superior: Realizar gradualmente un proceso de cambio que conduzca al alumnado a la descripción de la información a su explicación relacional [:62]

Como se observa, el proyecto no está centrado en las actividades sino en el tratamiento de la información que tiene lugar a propósito de su concreción y desarrollo. El valor pedagógico se define aquí en términos cognoscitivos y por ello son enunciados de manera gradual, de acuerdo a la correspondencia que se establece entre el desarrollo cognitivo y las posibilidades de organización, relación y manejo de la información en niveles cada vez más de mayor exigencia.

---

\*\*\*\* En su libro, los autores insisten en la necesidad de reflexionar sobre este enfoque de innovación no sólo como una idea de cambio para “estar a la última”, sino como una idea de “voluntad de cambio” y de actitud profesional que implica del profesorado, ciertos cuestionamientos en torno a sus concepciones sobre el aprendizaje del alumnado. Las referencias orientadoras responden entonces al registro de una experiencia de trabajo conjunto entre profesorado y asesores en el contexto del sistema educativo español, concretamente en un centro escolar de Barcelona: la escuela Pompeu Fabra.

Los aspectos sugeridos para la organización, planificación y desarrollo de un proyecto, *grosso modo*, parten de la “elección del tema”, pero difiere de los “centros de interés” o del “método de proyectos” originariamente, porque el criterio para la elección está fundado en los trabajos y temas escolares precedentes, por cuanto son éstos los que permiten establecer la conexión con la información y elaborar hipótesis de trabajo que guíen la acción. Las propuestas se hacen en conjunto con el profesorado y exigen niveles de argumentación, que demuestren la necesidad, relevancia y posibilidad de trabajar un tema y no otro. Queda claro con ello que el proyecto parte de temas o problemas emergentes, no obstante, puede ser un tema del curriculum oficial, pero también una experiencia común, un hecho de actualidad, un problema que se planteen los estudiantes o el “enseñante”. Desde esta premisa se puede afirmar entonces, que difiere del Método de Proyectos originario, en que la prelación sobre los temas o problemas a abordar no parten solamente de los intereses o situaciones de la vida cotidiana de los alumnos, sino que se refieren especialmente a temas o problemas escolares que se concretan en actividades de búsqueda de información, destacándose siempre sus posibilidades de conexión con la actividad mental del que aprende<sup>§§§§§</sup>.

Posteriormente, una vez elegido el tema se procede a la “búsqueda de las fuentes de información”; en esta búsqueda la responsabilidad no recae sólo en el maestro sino que se complementa con las iniciativas y aportes del alumnado. Además de empezar a considerar la información que circula fuera de la escuela, los autores argumentan este paso como una posibilidad para que los estudiantes “descubran” que «ellos también tienen una responsabilidad en su propio aprendizaje, que no pueden esperar pasivamente que el profesor tenga todas las respuestas y le ofrezca todas las soluciones»[:70]. La explicación subsecuente a esta premisa reitera que en esa medida el enseñante es un facilitador, y, con frecuencia, un estudiante más.

Dentro de las estrategias de planificación del proyecto y dentro de la organización de las fuentes de información se propone realizar un “Índice”, en el que se consignan los aspectos que habrá de abordar el proyecto. Éste incluye desde el planteamiento de preguntas iniciales hasta la secuenciación temática derivada de ellas, también se exponen las fuentes de información, las técnicas de trabajo y la duración prevista para la realización del proyecto. Paralelo a ello se sugiere la realización de un “dossier” de los aspectos tratados en el proyecto. Este último se

---

<sup>§§§§§</sup> De hecho en otros de los trabajos desarrollados por los mismos autores en los que amplían su “enfoque de enseñanza de los proyectos de trabajo”, insisten en que se trata de compartir significados en torno a algunas preocupaciones tanto de maestros como de estudiantes y no de endilgarles a estos últimos una responsabilidad que no pueden, ni deben asumir; así mismo insisten en el encuadre necesario de los temas trabajados en años anteriores para prorizar, comprender y trabajar lo más pertinente, lo que en sus propios términos excluye la elección del tema por votación -por considerarla una estrategia extraña dentro del contexto de los proyectos-, colocando el énfasis de la decisión en procesos de orden argumentativo. En: «Los proyectos de trabajo: una forma de compartir preocupaciones». M. Ventura. Cuadernos de Pedagogía N° 291.

constituye en una recapitulación de lo abordado en el proyecto, en el que se ordenan y presentan los materiales reunidos a lo largo de todo el trabajo; más que intención de mostrar un producto, se considera el dossier como un componente para organizar la experiencia educativa, mostrar el procedimiento y el tratamiento de la información y como un elemento de base para la “evaluación formativa” del proyecto.

En síntesis, el proyecto de trabajo aquí se torna en el pretexto para que el alumnado adquiera y desarrolle estrategias de aprendizaje referidas todas al ámbito de los procedimientos a seguir frente a la información: clasificación, representación, síntesis, visualización, etc., y un trabajo de distinción de las formas en las que se presenta la información, los diferentes lenguajes y enfoques que se ponen en juego, la diferenciación entre hipótesis, teorías, opiniones y puntos de vista, que se agencian en éstas.

Tal y como está enunciada dentro de esta perspectiva, los “proyectos de trabajo” no corresponden a un énfasis sobre la integración curricular como tal –aunque se sugiera o desemboque en ésta- sino a un énfasis en el carácter global del conocimiento, como parte de una actividad cognitiva interna del estudiante, que es propiciada a propósito del desarrollo de un tema a través de un proyecto. La perspectiva enunciada evidencia una síntesis entre la concepción de *aprendizaje significativo* y las teorías del *procesamiento de la información*. El énfasis está puesto en el aprendizaje, y la enseñanza aparece en términos de lo que se pueda propiciar por el “enseñante” en términos de significatividad entre la información que se tiene sobre un tema, la que se puede adquirir y la síntesis que propicia la adquisición de nuevos conocimientos. No obstante el énfasis puesto en la información supone que ésta, aunada al desarrollo de procedimientos para tratarla, da lugar al aprendizaje.

Sin embargo, en desarrollos posteriores sobre este mismo enfoque, Hernández (2002) rescata en su texto “Los proyectos de trabajo, mapa para navegantes en mares de incertidumbre” los inicios de esta propuesta, con la intención inicial de organizar el currículo de una manera alterna a la organización por materias, basada en las disciplinas académicas; esto, teniendo en cuenta experiencias educativas anteriores que a juicio del mismo autor tuvieron gran éxito, como las realizadas por Dewey y Kilpatrick en 1920 o las de Stenhouse en la década del setenta [cf. Hernández, 2000: 78-79]. Así, precedidos por estas propuestas educativas en Norteamérica, se comienza, a mediados de la década de los ochenta en España a repensar la función de la escuela y a plantear en esa perspectiva un currículo, centrado en problemas o temas de estudio que conectara los intereses de los alumnos. Esto bajo la consideración de que dichas experiencias anteriores –según el autor-, no arraigaron en la escuela, no por ineficaces sino porque primó el enfoque conductista y tecnológico, pero lograron demostrar, por ejemplo que, «los pobres, los hijos e hijas de la clase obrera, no

eran problemáticos si se pensaba en sus referentes; ni eran menos inteligentes que aquellos que formaban parte de las clases favorecidas, si se planeaba un currículo que considerara la necesidad que tienen de dar sentido a sus preocupaciones» [Hernández, 2002: 79].

Así, en este nuevo texto, el autor insiste en clarificar la concepción educativa que le subyace al enfoque de “proyectos de trabajo”, en el sentido de que se intenta una ruptura con las prácticas escolares tradicionales e implica una concepción distinta de escuela, de currículo, de construcción de identidad y de actuación docente, en una perspectiva multicultural y contextual. Esta concepción, según Hernández, no se limita a una cuestión de enseñanza y aprendizaje o al dar sentido a la información, puesto que no se puede separar de un sistema social cambiante, por lo que comporta, en conjunto, una *visión política* – que el autor anota en el sentido de su vínculo con la noción de democracia- en tanto en los proyectos de trabajo se aprende a tomar decisiones y asumir responsabilidad; una *visión educativa* que concibe la institución escolar como comunidades de aprendizaje, en donde la investigación tiene un papel fundamental; una *visión curricular* de base transdisciplinaria, que se considera como un diálogo con la “realidad” y con los cambios que tienen lugar en la sociedad, replanteando la idea de que el currículo sea considerado como algo que deciden los profesores, o se fija en los libros de texto o establece la administración en función de “modas o presiones”; finalmente convoca una *visión de conocimiento* en la que se ubica este último también en un lugar transdisciplinar, donde hallamos diferentes vías o se siguen diversas estrategias para «asumir que el conocimiento que se requiere para dar sentido al mundo en el que se vive no está organizado por hechos, conceptos, procedimientos y valores fijos y dados, sino que es un proceso cambiante y en construcción» [:82], que requiere superar la concepción de saber anclada en el siglo XIX; finalmente, para el autor los *proyectos de trabajo* cuestionan la objetividad del conocimiento escolar y le apuntan más al recorrido que va de la información al conocimiento, en un diálogo con las diferentes culturas en el que se comprenda que «uno de los desafíos actuales de la escuela sea invitar a los alumnos a acercarse a cómo el conocimiento se construye social y académicamente (desde cuándo, por quiénes, con qué finalidades...) y no considerar que el conocimiento es algo preexistente y esencialista» [cf. Hernández, 2002: 80-81].

En síntesis, y miradas en conjunto, estas actuales referencias del autor a la historia misma del enfoque de *proyectos de trabajo* que defiende y a la concepción educativa que lo soporta, nos permite ubicar esta perspectiva con mayor precisión en el origen mismo del Método de Proyectos y con el mismo vínculo de la innovación progresista, sólo que enriquecido con concepciones más plurales en torno al aprendizaje –el autor menciona por ejemplo, el constructivismo, el aprendizaje para la comprensión, el enfoque cognitivo-, pero reiterando en elementos tales como el aprendizaje contextualizado, la investigación en el aula, el

diálogo cultural, y la apertura de la cultura escolar a otras fuentes de conocimiento. Sin embargo difiere del Método de Proyectos en cuanto a la concepción educativa –que implica las visiones ya expuestas- referida a una escuela que enfrenta nuevos desafíos en la sociedad contemporánea, además porque se insiste en que los proyectos de trabajo «no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos» [79] \*\*\*\*\*. Por ello tal denominación, y por ello también su carácter divergente con otras posturas sobre los proyectos en la escuela, ubicados más en la perspectiva de una “Pedagogía” en el sentido amplio de lo que para el autor corresponde a su “concepción educativa”, que parte de las posturas frente al saber, la enseñanza y el aprendizaje, pero que indaga por los sujetos pedagógicos inmersos en un contexto escolar, pero también mediados por unas condiciones de orden social, cultural, económicas y políticas.

### 3.1.2. “Pedagogía de proyectos” y didáctica de la lengua

En la perspectiva del trabajo escolar con proyectos asumida como referente de desarrollo didáctico en áreas específicas, es tal vez muy relevante la propuesta que en el campo de didáctica de la lengua materna desarrolla Jossette Jolibert (1991) y que denomina como “Pedagogía de proyectos”. Para la autora francesa, esta propuesta pedagógica resignifica ante todo las relaciones que tradicionalmente han estructurado el trabajo escolar: un maestro que sabe y transmite, decide qué se trabaja, cómo, cuándo, dónde y por qué, frente a un estudiante que no sabe, que recibe, repite y no tiene la opción de decidir sobre su propio aprendizaje. Así, postula la “pedagogía de proyectos” como una estrategia de formación válida, no sólo para el área del lenguaje escrito, sino para todo tipo de aprendizajes, tanto para niños que asisten a la escuela, como para los adultos:

En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar..., se crean las situaciones más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizajes, no solamente para el de la lectura. Esto es válido para todos incluyendo los adultos [Jolibert, 1995: 23]

El contexto de esta “hipótesis de trabajo” es una experiencia de colectivo derivada de un proceso de investigación-acción que realiza la autora con un equipo de docentes de Ecoen, en Francia. Se trata de un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje, especialmente en el aprendizaje de

---

\*\*\*\*\* Incluso el mismo autor reflexiona sobre la manera distorsionada en que se ha generalizado la propuesta compartida de la E. Pompeu Fabra en el texto comentado inicialmente (La organización del currículo por proyectos de trabajo), en el sentido que posteriormente descubriera su uso para “convertir una propuesta, que pretendía ser una invitación a la ruptura con ciertas prácticas escolares, en una serie de actividades en el aula más o menos rutinarias, impregnadas, eso sí, de un halo de progresismo y actualización pedagógica” en palabras del mismo autor [cf. Hernández, 2002: 79].

la lectura y la escritura. Según la autora, la idea es cambiar poco a poco la escuela, en sus contenidos, estrategias, relaciones con el saber, estatus de los profesores y de los niños, como producto derivado de un proceso de formación a través de cursos y seminarios, basados en la psicología del aprendizaje, en las múltiples investigaciones provenientes de diversas disciplinas que aportan a la comprensión del lenguaje y su desarrollo, y así mismo retomar el impulso dado por los avances de los Movimientos de la Educación Nueva [cf. Jolibert: 15-17]. En ese último horizonte de sentido, se explica el argumento desde el cual afirma:

Nuestra estrategia de trabajo sólo puede inscribirse eficazmente en el marco de clases cooperativas en las que la pedagogía de proyectos lleva a la actividad. Es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar una enseñanza). Además, la pedagogía de proyectos permite vivir en una escuela inserta en la realidad, abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior: los niños trabajan aquí como en la realidad y tienen los medios para desarrollarse [Jolibert, J. 1995: 49].

De lo anterior se deduce una perspectiva de la “pedagogía de proyectos” muy ligada a los principios de la “Nueva Educación”, y del Método de Proyectos en su versión original: la primacía de la actividad del niño, el trabajo cooperativo en el grupo-clase, la idea de compromiso con el aprendizaje, la subordinación del concepto de enseñanza y la apertura de la escuela a la realidad y a la vida misma (esto se integra con el lema inicial que la autora hace de la propuesta: “niños activos en un medio que ellos administran”); no obstante, difiere en la generalidad del Método, por cuanto se trata de posibilitar formalmente el acceso a un código en particular –el escrito- en el contexto de una propuesta de “didáctica de la lengua materna”. Lo anterior implica una reflexión disciplinar muy marcada por parte del docente, en la que el supuesto de base es un proceso de transformación de las concepciones que se tienen de lectura y escritura y de las prácticas pedagógicas que tradicionalmente han acompañado su enseñanza.

En términos generales, el marco teórico de la propuesta está delimitado por aportes fundamentales desde el campo lingüístico a través de la asunción de teorías como la Ciencia del Texto (Van Dijk, 1983) y en general teorías provenientes de la sociolingüística y la pragmática del discurso y del texto; desde el campo pedagógico, en los aportes conceptuales del constructivismo [aprendizaje significativo (Coll 1992), zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978)], y en la asunción de estrategias psico y socioconstructivistas para el aprendizaje; así como en la conceptualización de experiencias educativas de las Pedagogías activas del siglo XX (Dewey, Montessori, Freinet y otros) [cf. Jolibert, 1999: 19-23].

En ese orden de ideas, esta concepción de “pedagogía por proyectos” exige un trabajo formativo en cuanto a sus fundamentos, tanto teórico-epistemológicos como didácticos y metodológicos, con los maestros. Así mismo, demanda cambios en la manera como se concibe y operacionaliza no sólo el currículo en la escuela, sino el currículo y en general el plan de estudios que se considera en la formación docente. Aunque se insiste en la formación inicial, los registros de experiencias dan cuenta de procesos formativos en el nivel profesional o en ejercicio, es decir, en la formación continua del profesorado en los que esta pedagogía tendría que ser vivenciada también por éstos [cf. Jolibert, 1995].

De otro lado, la reflexión sobre la “pedagogía de proyectos” en este contexto también está marcada por una visión de la democracia en la escuela, que corresponde entre otras razones, para la autora, a políticas educativas de “descentralización” y de “participación horizontal”<sup>††††††</sup>. En ese sentido, sostiene que es en la institución escolar en donde se aprende la democracia y por ello las relaciones pedagógicas y en general el contexto escolar debe adecuarse para que tenga lugar este aprendizaje. La propuesta lleva por ello un desdibujamiento de la verticalidad del maestro y una apuesta por la relación horizontal, en la cual tanto educador como educando interactúan con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan. Esto trae como consecuencia una apertura en la toma de decisiones sobre todo lo que compete a la vida escolar [cf. Jolibert, J. 1995: 48-50].

En esa misma perspectiva, la autora insistirá en la implementación de una “pedagogía de proyectos” en las instituciones de formación docente, en las que la organización y planificación de los proyectos se realice de manera conjunta. En términos generales, concretamente en la práctica de aula:

Todo empieza por... una pregunta abierta: “¿qué vamos a hacer juntos este año, este semestre, este mes, esta semana?”, una disposición de la sala, de tal modo que los convidados a proponer y discutir ideas se puedan ver a la cara en vez de la nuca, plumones y papelógrafos en las paredes para anotar las distintas propuestas, los acuerdos logrados, las tareas, los responsables, los plazos, etc. (los papelógrafos son más funcionales que el pizarrón porque se guardan después de la primera sesión y sirven de contrato para organizar y para evaluar el funcionamiento del proyecto), una planificación de la primera sesión [...] [:83]

---

<sup>††††††</sup> Sin entrar en una discusión sobre este tema en particular, es importante anotar que por ejemplo en países como los de América Latina, esas premisas no parten del supuesto de construir democracia, sino que obedecen a lógicas de poder y de control que requieren legitimarse a través de ciertos procesos en los que el poder no se cede, el control sí; éste último por cuanto se escapa del orden de las relaciones macro o “en relación con” frente a las relaciones micro o “dentro de” determinado contexto, en este caso, del contexto del discurso pedagógico oficial. Esto se abordará más adelante trabajando desde las categorías de Basil Bernstein, en la que también habría que pensar en esa conjunción de educación y democracia y sobre todo el significado de esta última palabra, que aparece también ligada a la filosofía pragmatista de Dewey comentada en el capítulo inicial.

La organización didáctica que propone la autora y que empieza a perfilarse en el apartado anterior, vale tanto para la formación docente como en el contexto propiamente escolar. *Grosso modo* Jolibert propone cinco fases de organización concreta del proyecto: I) planificación del proyecto, que implica pensar los objetivos y tareas necesarias y responde a los interrogantes ¿quién? (responsable), ¿cuándo? (calendario), ¿cómo? (recursos disponibles); II) realización de las tareas en grupo, que implica momentos de trabajo individual y de trabajo colectivo; III) realización terminal del objeto de proyecto que implica presentar a los demás el producto del trabajo; IV) evaluación terminal del proyecto, tanto del logro de los objetivos del mismo, como de la planificación y realización de las tareas; y, V) evaluación de los aprendizajes realizados durante el proyecto, tanto a nivel de comportamientos sociales como de competencias lingüísticas [cf. : 86-87].

En el ámbito propiamente escolar, como ya se anotó, Jolibert sugiere organizaciones didácticas de los proyectos, muy similares a la expuesta anteriormente; sin embargo, empieza a perfilar diferencias en cuanto a los tipos de proyectos en uno y otro contexto. Así, aunque se parte de la premisa de que en cualquier espacio –sea el de la formación docente o el de la formación de los niños- en general “todo” puede ser objeto de proyectos (la definición del programa del semestre o del año escolar, la organización del espacio y del tiempo del curso, etc.), en el contexto de la formación docente los proyectos se implementan hacia *proyectos de realizaciones concretas* (p.e. visita a una escuela, organización de una ponencia); *proyectos de estudio* (p.e. concepto de texto, de lectura) y *proyectos de investigaciones* (especialmente del tipo investigación-acción en el aula).

Para el trabajo concreto con los niños en la escuela, señala en su trabajo tres tipos de proyectos que encierran lo propiamente escolar y se conectan muchas veces con las situaciones y problemas extraescolares. Así, en primer lugar, aparecen los *proyectos de vida cotidiana*, que tienen como fin esencial mejorar el funcionamiento del grupo-curso y permitir que los niños se hagan cargo de la organización de la vida colectiva en el aula y en la escuela. Se trata de organizar el tiempo, el espacio, las actividades, las responsabilidades, las reglas de vida, etc. En ellos estarían, por ejemplo, los pactos de convivencia y el consejo de curso, entre otros. En segundo lugar, están *los proyectos-empresa*, que abordan actividades alrededor de un objetivo preciso y con cierto nivel de amplitud, que interesan a la colectividad, incluyendo a los padres cada vez que sea posible. Entre los ejemplos se señalan: realizar una encuesta, escribir una recopilación de cuentos para proponerlas a un editor, organizar una exposición o una salida, etc. Finalmente, se señalan los *proyectos competencias-conocimientos*, en los que se parte del siguiente supuesto: «la escuela deja de ser un lugar de transmisión por parte del educador a niños que reciben una enseñanza». A fin de movilizar a los niños, es necesario que ellos sepan lo que van a hacer y por qué; se trata entonces de compartir con ellos las perspectivas sobre los contenidos de

formación, que habitualmente están restringidos a los profesores: se presenta, se explica, se confronta con las expectativas de los niños, se escribe en murales, etc. [cf. Jolibert, 1997:35 y 1995:48-56].

Finalmente, es importante destacar dos aspectos que para la autora de la propuesta son claves en la implementación de la “pedagogía de proyectos”, en el área de la lengua materna: el primero tiene que ver con el sustrato de base en la organización del grupo-clase, como “trabajo o vida cooperativa”; en palabras de Jolibert:

Es terminar con el monopolio del adulto que decide, diseña, define él mismo las tareas, aseptiza el medio. Es optar por una estrategia que conduce al grupo curso a organizarse, a darse reglas de convivencia y de funcionamiento, a administrar su espacio, su tiempo, su presupuesto y se compromete, se responsabiliza, realiza, comenta, vive [Jolibert, J, 1997: 34].

El segundo aspecto, que ya no tiene que ver con la dinámica de interacciones que permita o posibilite el maestro, se centra más bien en la concepción de aprendizaje sistemático que subyace a la propuesta de formación en lectura y producción de diferentes tipos de textos, bajo la opción de trabajo definida en “módulos de aprendizaje”. Estos se definen como un modo de organización para que el profesor y el niño sepan cómo situarse y conozcan los aspectos que se van a trabajar y corresponden a un proyecto de aprendizaje de un determinado tipo de texto. La autora sugiere una estrategia general para todos los módulos muy similar a la que se sigue en un proceso de producción textual, es decir, requiere plantearse el proyecto de escritura, precisar los parámetros de producción y el contexto de comunicación dado; implica también una primera escritura individual en las que se van proporcionando herramientas globales para cada texto (macro y superestructura), le siguen reescrituras parciales hasta llegar a una producción final.

Deteniéndonos en estos dos últimos planteamientos -trabajo cooperativo y trabajo en módulos de aprendizaje-, el primero implicaría un repliegue por parte del educador en su acción pedagógica para dar lugar a la actividad y a las prioridades de los niños; en ese sentido, puede provocar lo que muchas veces se ha identificado como cierta “espera pedagógica”. El segundo, referido a los módulos de aprendizaje, implicaría un trabajo sistemático para cada tipo de texto, que está lejos de ser realizado autónomamente por parte de los niños, no tanto en el nivel general de la estrategia, pues ésta se puede ir desarrollando incluso como un “hábito”, sino en las exigencias cognitivas, comunicativas y textuales que conlleva cada tipo de texto a leer y a producir; allí, lejos de tener que “soportar” una enseñanza, los niños la requieren (lo que contradice sus propios presupuestos); la intervención pedagógica intencionada, sea bajo formas explícitas o formas implícitas, es crucial aquí, a riesgo de que, de no hacerse, los niños no construyan

las reglas de comprensión y realización propias de cada texto y repitan una y otra vez los mismos “errores”, creando una distancia en la apropiación del código en términos convencionales.

En este sentido, quedaría en entredicho el postulado inicial de esta propuesta, que en una primera lectura se torna anárquico, en el sentido del papel y el estatus que se le otorga al niño bajo la referida “hipótesis de trabajo”; pues ésta implicaría una igualdad de condiciones, en tanto, si se trata de decidir “todos juntos”, “todo” lo que concierne a la vida escolar, es porque se parte de un supuesto de condición epistémica y comunicativa similar, lo cual no es posible, por cuanto la relación maestro y alumno es por naturaleza asimétrica, no hay tal isomorfismo intelectual para “negociar” lo que constituye la cultura propiamente escolar, especialmente por el estatus de saber que se supone compromete la investidura del maestro; así mismo, por otro tipo de relaciones que se tejen allí y que se deslindan de lo propiamente escolar, comprometiendo las condiciones socio-culturales y económicas de los grupos de clase que asisten a la institución escolar y que determinan también sus posibilidades de participación. Quizá siendo éste el escenario de un sistema educativo francés en los que las condiciones sociales y el capital cultural de los niños permite por su misma tradición escolar o letrada, ser más propositivos, y sobre todo, más cercanos a los valores de la cultura occidental que está en juego allí, es posible este tipo de “pedagogía”; no obstante en países como Colombia en donde la gran mayoría de los niños proceden de contextos sociales marginados y cuyo capital cultural se reduce ostensiblemente, las posibilidades de participación se ven menguadas no sólo en los niños sino también en los mismos maestros, en el sentido no sólo cultural sino de direccionamiento de la vida escolar hacia lo que los niños o los maestros quieran, desean o esperan. Sobre ello y en perspectiva de análisis de la transmisión cultural y de las diferencias de los grupos de clase se volverá más adelante (ver capítulo 6, apartado 6.3.).

Así mismo, pero en la perspectiva pedagógica este enfoque de “Pedagogía de proyectos” no logra desligarse de los aspectos señalados como puntos críticos en el movimiento de la Educación Nueva, aunque sí avanza notablemente en la profundización en un área específica de formación acentuando más una didáctica de lengua materna con un enfoque pedagógico definido, lo cual tiene implicaciones en la asunción de la propuesta en una educación básica general, por cuanto estaría delimitada no sólo por la concepción pedagógica expuesta sino también por la amplia formación disciplinar que exige del maestro que enseña la lengua, lo que da lugar a una visión especializada de los proyectos en un saber específico.

### 3.1. 3. “Pedagogía del proyecto” y Enseñanza Dialogante

Louis Not (1992) centrará la idea de “los proyectos” en las actividades de enseñanza y aprendizaje con relación a las posibilidades que éstos tienen en el desarrollo cognoscitivo de los estudiantes y en la dinámica de una relación pedagógica que permite, en su perspectiva, la síntesis de visiones opuestas que han caracterizado e identificado “los modelos pedagógicos” que excluyen la alternancia. Así, para Not, el primer modelo concibe que «el alumno base asemeja a un objeto que se va formando a través de las acciones que se ejercen sobre él» y el sujeto de iniciativa y gestión es el maestro; a éste le llamará *formación en tercera persona*, pues objetiva a la persona y lo equipara a un objeto. En el segundo modelo «se considera que el alumno ya lleva en sí mismo los medios de su propia formación»; el alumno se encuentra así en posición de sujeto, tanto de las iniciativas como de la gestión de las actividades; lo que conduce a la denominación de formación en primera persona [cf. Not, 1992: 9].<sup>+++++</sup>

Para Not, es la disputa entre antiguos y modernos lo que se debate acá, la antinomia que lleva a dos extremos opuestos (escuela tradicional-escuela activa), sin posibilidad de alternar un modelo u otro para no caer en contradicciones internas. En ese sentido, este autor propondrá una tercera vía, en una especie de lo que se podría considerar un procedimiento dialéctico:

A la tesis de los métodos «exoformativos» basada en la noción de alumno objeto, opondremos la antítesis de los métodos «endofórmicos» basada en la de alumno sujeto; ésta a su vez será impugnada, pero en lugar de remitirnos de nuevo hacia el alumno objeto, en busca de un imposible equilibrio, esta doble impugnación nos orientará hacia una síntesis. Habrá un sujeto que enseña, como en el primer modelo (puesto que como dice Alain [1959, VI, 13], «si se trabaja sin maestro, las tentativas acaban justo en el momento en que el trabajo debería empezar»), y un sujeto que aprende, como en el segundo modelo (puesto que como dice J. Maritain [1969, 43], «todo el aprender está en el que aprende, no en el que enseña»). Esto entraña el rechazo del alumno objeto característico del primer modelo y el del maestro ausente característico del segundo [Not: 1992: 11]

Así, Not definirá una formación en segunda persona, como «aquella en la que cada uno de los sujetos es un yo y a la vez es el tú del otro». La “pedagogía” que se define en esta formación tiene su fundamento en «la identidad que garantiza la igual dignidad de cada uno, autorizando así su libertad de iniciativa frente al otro, y en la alteridad que pone cada uno en su irreductible originalidad» [cf.: 11]. El autor

---

<sup>+++++</sup> Esta denominación fundada en una metáfora comunicacional, corresponde a la categorización que en otro momento -ya enunciado anteriormente en este trabajo-, Not ha denominado como modelo de *heteroestructuración del conocimiento* y como modelo de *autoestructuración del conocimiento*, correspondientemente.

alude a investigaciones centradas en perspectivas epistemológicas y psicológicas del conocimiento en las que se sugieren posibilidades en este tipo de formación, sólo que en éstas el énfasis está puesto exclusivamente en el aprendizaje, mientras que su enfoque reiterará como objetivo esencial la enseñanza<sup>§§§§§§</sup>, de la que se deriva una relación pedagógica original y distinta de lo planteado hasta el momento; así, sostiene:

El proyecto de una educación en segunda persona nos lleva a una definición original de la relación pedagógica basada en una síntesis entre la comunicación, a través del educador, de contenidos culturales valiosos por la autoridad que les confiere la experiencia colectiva de la que han salido, y la experiencia individual, que exige libertad para la obtención de los medios para emprender algo y la posibilidad de equivocarse impunemente [:12].

En esta perspectiva que se defiende, la síntesis comunicativa se da en la medida en que los dos sujetos se encuentran frente a una meta común: para el alumno es el aprendizaje y para el maestro la enseñanza dirigida hacia ese aprendizaje. Dicha interacción será denominada por Not, como “la dialéctica del que enseña y del que aprende”. Aquí, a diferencia de los postulados que dan origen al Método de Proyectos, hay un reconocimiento explícito de los “contenidos culturales” que circulan en la escuela por efectos de la “transposición didáctica” realizada por el educador; también hay un reconocimiento del educador en su estatuto de saber y en su papel como enseñante: éste siempre es portador de un saber más extenso y más avanzado que el del alumno; de hecho, esta desigualdad constituye, en este contexto, la razón de ser de las intervenciones educativas.<sup>\*\*\*\*\*</sup>

El carácter de “compromiso recíproco” frente a la enseñanza para el maestro y frente al aprendizaje para el alumno, se inscribe, en este horizonte pedagógico, dentro de los términos de “relación contractual”, en el sentido de que: «el que enseña y el que aprende se reconocen mutuamente responsables de lo que hacen para que el discípulo obtenga el dominio de saberes definidos por los programas y los planes de estudio»[:31].<sup>†††††††</sup> Así mismo, la dinámica de los proyectos en el

---

<sup>§§§§§§</sup> De hecho, el texto que compila su propuesta de *pedagogía de proyecto* es denominado “Enseñanza dialogante”.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Esta “desigualdad” que Not reconoce aquí, queda muchas veces en entredicho en algunos postulados actuales del “Trabajo o de Pedagogía de proyectos”, en los que se afirma que en el proyecto “todos aprendemos a la par”, pues “todos somos iguales”. La igualdad propuesta está en términos de reconocimiento de la individualidad y la humanidad que cada uno comporta como tal, más siempre existe una “desigualdad” en términos intelectuales que precisamente sostiene el sentido de una relación pedagógica y no necesariamente la invalida. En aras de una horizontalidad en las relaciones, que borre la verticalidad que ha caracterizado el acto pedagógico, se corre el riesgo de confundir un nivel con otro.

<sup>†††††††</sup> Este carácter contractual explicaría la idea usual en la planificación de proyectos, establecida como un “contrato” en el que se delimitan las responsabilidades de parte y parte. También explicaría la idea según la cual al plantear el trabajo con proyectos en la escuela se trata o se enuncia el término de “negociemos”. Habría que pensar qué sería entonces “lo negociable”, en razón de que el sentido mismo de la educación en la escuela hace parte de un dispositivo creado para unos propósitos concretos que sabemos bien “no se negocian”, pues trasciende la relación entre los sujetos pedagógicos: maestro y alumno, y se inscribe en relaciones macro en donde juega el poder y el control.

contexto escolar que sugiere Not, se inscribe también en una tensión hacia el porvenir, dinámica que, según él, ha sido identificada en varios autores como *movimiento ascendiente* (Alain, 1959), *impulso generador* (Chateaur, 1961), *potencial de vida* (Freinet, 1969); *growth* o *energía de desarrollo* (Rogers, 1968), etc.

No obstante, Not reconoce que no es una conducta primitiva, sino que ha de desarrollarse e incluso aprenderse en una especie de psicogénesis que va de la mano con el desarrollo evolutivo del niño hacia el adulto; en tanto, “la conducta de proyecto”, requiere entre otros: el dominio de la representación del tiempo, la fidelidad en cuanto al objeto, la eficacia en cuanto a la acción y la tenacidad en cuanto al sujeto se refiere; al tiempo que involucra la volición y las motivaciones que en el sujeto de aprendizaje van siempre en doble vía: frente a lo interno y su propio devenir y frente a las demandas sociales externas que comportan un desequilibrio permanente, una necesidad de construir un plan de vida, que desemboca generalmente en la edad adulta con proyectos profesionales y en formaciones especializadas [cf. Not, 1992:42-47].

En esta perspectiva se ubicará “el proyecto” en sí mismo como un aprendizaje que requiere “la distancia” que separa el estado actual de las cosas, hacia un nivel cognoscitivo que se presenta bajo la modalidad de planes o proyectos por realizar; así, el proyecto es, a la vez, *objeto y motor del aprendizaje*. Por ello se explica cómo el trabajo de proyectos inicialmente con los niños será siempre sobre proyectos de acción concreta para conocer, construir o experimentar, perfilándose luego hacia una actitud y una condición para la organización de la vida misma.††††††

Derivada de esta postura, que aseguraría un nexo entre el desarrollo y su devenir, está la orientación de lo que el autor denomina *una pedagogía de 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 de un objeto definido» [:71]. El primer proyecto se define en la relación “aprendizaje y proyecto de uno mismo” o proyecto de trabajo escolar y proyecto existencial; aunque no se pretende una relación sistemática, o uno a uno, la que sí prima, por ejemplo, en aprendizajes prácticos o profesionales; lo que se espera es lograr el ideal de convertir las necesidades objetivas (en este caso de aprender x o y cosa en la escuela) en necesidades subjetivas; el “proyecto programa”, se construye con relación a toda

---

†††††† Esta concepción de proyecto dista también de su idea original en la que se trata es de partir de los intereses de la vida misma, pasando por alto incluso los niveles de desarrollo cognitivo y las condiciones socioculturales que delimitan unos saberes de otros. Not se basa en una concepción de aprendizaje y desarrollo piagetiana; todo su modelo de interestructuación del conocimiento está sustentado en esta perspectiva teórica.

la escolaridad, a los textos que definen por años de estudio los conocimientos que deben adquirirse; finalmente, el “proyecto temático”, que aunque sacado de los programas, se define a partir del conocimiento que del mismo tienen los alumnos y del que se espera se logre en un determinado nivel y también al final de la escolaridad.

Visto en esta perspectiva de organización, Not vincula en primera medida el “proyecto de uno mismo” con una actitud que se aprende y se desarrolla como parte de la enseñanza dialogante a través de proyectos; así mismo, vincula una segunda concepción o tipología de proyecto (proyecto temático), que correspondería a lo que se denomina en nuestro contexto como el plan de estudios y en general el currículo, concebido y organizado en un proyecto educativo institucional. La tercera modalidad de proyectos de trabajo escolar (proyecto temático), se define en un tema de estudio, ligado al programa o en los términos en que se viene enunciando, al currículo de la escuela. De esta manera, Not agrega [:75]: «Mientras que los programas están generalmente formulados en términos de nociones a adquirir, los proyectos de trabajo deben expresar los contenidos a aprender en términos de comportamiento y de actitudes a dominar, transferir o inventar»; no obstante, todo proyecto de trabajo –aclara- está ligado a los fines educativos; dichas finalidades en cualquiera de los casos, corresponden en conjunto a cuatro valores clásicos de la educación: verdad, belleza, bien, utilidad. El primero tiene como corolario una formación elaborada de los objetos de saber; el segundo, integra belleza y bien, que son complementarios al primero, pero destacando que aún cuando se proponga un fin ético o estético en la actividad cognoscitiva, éste no puede concernir al conocimiento propiamente dicho, es decir, no se puede aprovechar para fines moralizantes. Finalmente, frente a la idea de centrar el trabajo escolar en la utilidad, agrega que todo saber se convierte en instrumento de acción, acción práctica en ocasiones, actividad cognoscitiva siempre, puesto que «el saber sirve para construir nuevos saberes permitiendo el hacer avanzar al conocimiento que tenemos de los otros, del mundo y de nosotros mismos» [:77].<sup>§§§§§§§</sup>

Como se observa, “la pedagogía de proyecto”, propuesta por Not está definida en términos de las actividades del sujeto y el desarrollo de sus conocimientos; estos últimos en el contexto de la cultura escolar. Así, el principio definitorio de esta pedagogía es una concepción de interestructuración entre el sujeto que conoce y el objeto a conocer, a través del proyecto, en el que la actividad del sujeto que aprende es siempre actividad investigadora, que sirve de fundamento a los aprendizajes cognoscitivos. El autor fundamenta su postura en la concepción piagetiana que postula que «conocer un objeto (material o puramente ideal) es

---

<sup>§§§§§§§</sup> De estas afirmaciones se colige la perspectiva que privilegia Not en su concepción de proyecto y de enseñanza dialogante que tiende de una u otra forma hacia la validación de los saberes que circulan en las esferas de la cultura moderna: lo teórico, lo técnico, lo ético y lo estético. La primacía, dada su perspectiva, es en los términos cognoscitivos y teóricos propiamente dichos.

actuar y transformarlo para aprehender los mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras mismas» (J. Piaget, 1969). En consecuencia, no se trata simplemente de tanteos que van procediendo poco a poco y que permiten alcanzar una meta, sin saber cómo se ha procedido – recordemos que éste es el principio pragmático del Método de Proyectos-, tampoco se trataría de la visión conductista de una serie de actos asociados y prefabricados para producir ciertos efectos en el comportamiento en una relación de medios a fin; se trata de la actividad investigadora con fines cognoscitivos, sobre la base de la comprensión de los procesos intelectuales implicados en la construcción y el desarrollo del conocimiento. En otras palabras, comprender la razón de las cosas y así mismo comprender cómo se comprenden, en un ejercicio organizado del pensamiento, bajo una acción consciente y reflexionada [cf. Not, L. 1992: 80-81].

Si se trata entonces de llegar a la comprensión, se retomará como condición de posibilidad de esta actividad, que el alumno pueda establecer una primera relación con el objeto de estudio; esto supone esquemas previos, pero también un proceso de inadecuación frente a lo nuevo, pues el sujeto se ve en la necesidad de transformarlos para ajustarlos a sus características propias; así, los esquemas se diversifican, generalizan, especializan y se transforman. En esa medida, lo que se pone en juego, en esta perspectiva de “pedagogía del proyecto”, son los principios del aprendizaje propuestos por J. Piaget, primero, en términos de “conflicto cognitivo” y “equilibración”, y segundo, en términos de “asimilación” y “acomodación” del conocimiento en los que una vez dados estos procesos, se supone, suceden las transformaciones del pensamiento en términos de representaciones y operaciones mentales.

De esta postura teórica frente al aprendizaje, Not deduce dos principios esenciales para la enseñanza dialogante: uno, en tanto proceso de asimilación: «en los aprendizajes de los alumnos proponer solamente contenidos que puedan asimilar, al menos en parte con los medios intelectuales de que disponen» [:82]; dos, en tanto proceso de acomodación: «escoger los objetos o las situaciones a estudiar de manera que, además de que se asimilen, provoquen una transformación de las estructuras del pensamiento a través del esfuerzo de acomodación que su asimilación total requiere»[:82]. La mediación didáctica en esta concepción «consiste en suministrar al alumno la información de la que no dispone y que no podría procurarse por sus propios medios, después en ayudarlo a transformar en conocimiento» [Not, L. 1992: 83]. Dicha mediación debe darse en consecuencia con las estructuras mentales del niño o el joven teniendo en cuenta sus modos de funcionamiento mental (sensoriomotor, intuitivo, operatorio concreto, operatorio formal), los cuales emergen en un proceso lógico-gradual sin substituirse los unos por los otros; así, en el proceso de enseñanza habría que considerar el nivel de desarrollo del pensamiento en el que se está y en consecuencia pensar bajo qué

formas es posible presentar las nociones, las situaciones y los procedimientos [cf. Not: 82-89].<sup>\*\*\*\*\*</sup>

Esta posición reivindica la enseñanza pero de manera consecuente con la comprensión del aprendizaje y no privilegiaría un proceso sobre otro. En sus propios términos Not dirá de manera conclusiva que la enseñanza es un modo legítimo de intervención “de los que saben en respuesta a las necesidades de los que no saben”, y hasta tanto el alumno no cuente con los medios para convertir las fuentes de información en conocimiento «la enseñanza dialogante se obliga, por definición, a transmitirle las informaciones que son necesarias y que no puede encontrar solo» [:84]. Lo cual no equivale a “transmitir el conocimiento”, sino a posibilitar de parte del maestro toda la información posible como materia prima al tiempo que se apoya en elementos concretos, que permitan la manipulación y la observación del alumno, como camino hacia su transformación en conocimiento.

Una enseñanza de transmisión-inculcación impone la acomodación, sin preocuparse por la asimilación primera de las cosas, lo cual es antinatural ya que los dos procesos funcionan a la vez y son absolutamente inseparables. Con una enseñanza puerocéntrica, la asimilación es lo que domina; se acompaña de acomodaciones, ciertamente, en especial a través de las experiencias realizadas por el alumno, pero estas acomodaciones se producen como por añadidura, sin haber sido buscadas como tales [...] Una enseñanza dialogante busca, en la asimilación, los fundamentos del aprendizaje, y en la acomodación, el motor de los progresos del alumno [Not, L. 1989: 82-83].

Planteada así en su conjunto, la “Pedagogía del proyecto” ,ç se sustenta sobre la base de la teoría piagetiana en torno al desarrollo y al aprendizaje; de esta manera, no se corresponde con el planteamiento pragmatista del conocimiento, menos aún con la tensión entre lo cotidiano y lo escolar, aunque lo contempla en términos didácticos y en función de la reestructuración de las representaciones; así mismo, la preocupación no se centra tanto en el método o en el problema de la globalización en términos curriculares como sí en el concepto de actividad mental y el desarrollo cognoscitivo como esencia de la “enseñanza dialogante”. Not antepone, frente a la heteroestructuración y la autoestructuración del conocimiento, la propuesta de interestructuración fundada en una concepción explícita de lo que significa, en términos piagetianos el aprendizaje, pero

---

\*\*\*\*\* Estas consideraciones en torno al desarrollo del pensamiento desde la teoría piagetiana son fundamentales, en tanto, toda concepción pedagógica (en este caso el enfoque de proyectos) tendría que entrar a contemplar su concepción epistemológica y desde allí la manera como se abordan las diversas formas como los niños interpretan la realidad, elaboran un nuevo concepto, resuelven un problema o se representan el mundo natural, social y cultural. De hecho, esta comprensión –aún con todos los puntos críticos formulados por los neopiagetianos y otros autores- se constituye sin duda en uno de los más grandes aportes de las investigaciones de Piaget, en torno a la explicación del desarrollo del pensamiento infantil.

reivindicando siempre la intervención o mediación didáctica traducida en el proceso de enseñanza. Una “pedagogía del proyecto” entendida de esta manera, no es otra cosa que la síntesis de una meta de educación como proyecto del enseñar y del aprender en el marco de los saberes escolares.

### **3.2. Tres perspectivas: un tríptico de análisis del sentido pedagógico de los proyectos en la escuela**

La elección y descripción de las tres propuestas teóricas señaladas en el apartado anterior: *Proyectos de trabajo, currículo y globalización; Pedagogía de proyectos y didáctica de la lengua, Pedagogía del proyecto y enseñanza dialogante*, ha tenido como propósito mostrar, de un lado, los desarrollos más recientes que sobre esta propuesta se han hecho específicamente en el ámbito escolar con las implicaciones pedagógicas que ello comporta, y, de otro, develar qué tanto se remite o difiere de la propuesta original del “método de proyectos”. Ello por cuanto en este estudio, se reconoce el antecedente histórico que tiene este discurso de proyectos en la educación y así mismo, porque dichos desarrollos teóricos muestran también esta relación e incluso adhieren su perspectiva a este enfoque originariamente.

La descripción de las propuestas teóricas y su análisis, permiten entrever inicialmente, cómo el concepto de proyecto y la manera de ponerlo en escena en la escuela, aunque de manera diversa en sus propósitos, comportan desde estas tres perspectivas la asunción general de unos supuestos constructivistas, específicamente desde un enfoque cognitivo para el aprendizaje. Básicamente se empieza a plantear el problema del “aprendizaje significativo” e incluso su énfasis opera también como una especie de desplazamiento del concepto de enseñanza y por tanto del maestro en esa función específica dentro del proceso pedagógico. El punto central es la pregunta por el cómo se aprende y no tanto qué y cómo se enseña.<sup>††††††††</sup>

Así, mientras que para Hernández & Ventura, la asunción de los proyectos de trabajo comporta una apuesta fundamental que, por un lado, es la del aprendizaje significativo o comprensivo (con un énfasis marcado en el procesamiento de información) para lograr la globalización del conocimiento<sup>††††††††</sup> y, por otro, la posibilidad de integrar una perspectiva multiculturalista y contextual al aula de clase, lo que implica “compartir preocupaciones” entre maestros y estudiantes,

---

<sup>††††††††</sup> En ese sentido el rol del maestro es identificado básicamente como “facilitador” u “orientador” de los procesos de aprendizaje del alumno.

<sup>††††††††</sup> Entendida ésta como la construcción de un proceso de integración de saberes que hace el estudiante como parte de la correlación y reelaboración de su conocimiento previo, frente a la potencialidad de relación que pueda darse con los materiales y los nuevos contenidos ofrecidos, lo que en términos de la teoría de Ausubel es posible relacionar en sus categorías de *Aprendizaje significativo* como producto de conectar la significatividad psicológica del estudiante con la significatividad lógica de la nueva información.

para Josette Jolibert es una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles de maestros y alumnos, instaurando una apuesta “democrática” y un proceso pedagógico en el que todos participan desde la misma planificación hasta la ejecución y evaluación del proyecto, como una manera también de lograr “aprendizajes significativos” que, además, es susceptible de ser desarrollada al interior de un área específica – Lengua Materna- con una didáctica consecuente con este enfoque pedagógico.

La primera perspectiva nos remite a una concepción del proyecto como horizonte de trabajo en la escuela que siendo una “concepción educativa”, como la denomina el autor, presenta de todas maneras cierto rigor metodológico que concreta su accionar en la práctica cotidiana del aula. Su apuesta es por el principio de “globalización” en tanto los proyectos se presentan como una manera de organizar los conocimientos escolares que tienden hacia la “complejidad” y la “interdisciplinariedad”. Sin embargo, sustentada como está, en un principio psicológico del aprendizaje, en las demandas actuales de una sociedad “informatizada” y en la noción del conocimiento inscrita en la “Teoría de la complejidad” demanda, entre otros requerimientos, el desarrollo de estos principios antes que en el alumnado en el profesor, así como la asunción por parte de éste último, de las teorías cognitivas del aprendizaje que lo fundamentan.

La segunda perspectiva que ubica la concepción de proyecto como “pedagogía”, entendida ésta como una estrategia formativa para la consecución de ciertos propósitos en el marco de la didáctica de una disciplina escolar, exige también de igual modo la apropiación e integración de varios referentes teóricos y sobre todo el posicionamiento del maestro frente a la disciplina que enseña, en este caso, la “lengua materna”, y especialmente unas competencias en el ámbito de la lectura y la escritura propias de la tradición letrada, que se supone posee el maestro.

Tanto la primera como la segunda perspectiva inscriben la propuesta en el marco de la “educación progresista” o en el “movimiento de educación nueva”, que concretan unos mismo principios “pedagógicos” para la escuela.<sup>§§§§§§§§</sup> Sobre todo se mantiene en estas dos visiones de los proyectos, el vínculo original escuela-vida como principio de la propuesta y, con ello, la reiteración de su fundamento pragmático (en su sentido filosófico o resta decir deweyano) en relación con el conocimiento, expresado ahora en términos de la concepción y materialización de la selección cultural o el currículo, que ha de ser contemplado dentro de la escuela.

---

<sup>§§§§§§§§</sup> En el capítulo dos (2) se especifican estos principios, pero también se señalan las diferencias geográficas, políticas e incluso epistemológicas de los dos movimientos, que Not ubica en la corriente autoestructurante del conocimiento y que tiene como máxima expresión la “pedagogía activa” en sus diferentes versiones y autores.

Sin embargo, reiteramos que lo novedoso de las dos perspectivas frente al origen de los proyectos como método, lo constituye la irrupción de “supuestos psicológicos” del aprendizaje que replantean la dinámica escolar frente a este proceso. Estos supuestos que provienen de un marco más amplio de la psicología con “enfoque cognitivo”, también se concretan en la tercera perspectiva de proyectos, inscrita en la línea de Louis Not, en su concepción de “pedagogía del proyecto”, cuyos fundamentos son derivados de la visión psicogenética piagetiana, es decir, se sustentan también en una concepción psicológica del aprendizaje, pero también epistemológica.

Sin embargo, en el desarrollo de esta última perspectiva, la concepción de proyecto no se inscribe en un problema de democratización del currículo, ni tampoco de un énfasis exclusivo en el aprendizaje contextualizado; de hecho el autor ha posicionado unos puntos críticos sobre ello frente a la “escuela activa” en general; se trata más bien de una concepción que acepta el conocimiento escolar como válido por sí mismo, pero pretende resignificar la relación pedagógica como relación comunicativa, en una perspectiva dialéctica de dos posiciones opuestas: una, con un énfasis en el profesor y en su enseñanza, y otra, con un énfasis en el estudiante y su aprendizaje; así, por la vía de la síntesis el autor, no niega ni sobredimensiona un proceso u otro sino que los ubica en un mismo “proyecto de conocimiento”.<sup>\*\*\*\*\*</sup>

De lo expuesto en las tres perspectivas, se colige entonces que “lo pedagógico” de los proyectos, es su potencialidad en aras de la concreción del aprendizaje significativo del alumno, que por demás le otorga otro lugar en su participación y la toma en cuenta de sus intereses, necesidades, motivaciones y conocimientos previos. Las concepciones que se juegan en la relación didáctica (maestro-alumno-objeto de conocimiento) provienen todas de un fundamento psicológico y especialmente, como ya se anotó, de un enfoque cognitivo del aprendizaje, aunque en una pluralidad de versiones del mismo (Piaget, Vygostki, Ausubel, Coll, etc). Así, aunque los proyectos remiten a lugares distintos al ser enunciados como “concepción educativa”, “como pedagogía” o como concreción de “una educación en segunda persona” (enseñanza dialogante), en general su sentido pedagógico se fundamenta en una “psicología del aprendizaje” y se concreta en propuestas de orden metodológico,<sup>††††††††</sup> que no obstante, resignifican las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del papel del maestro y del alumno, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las miradas sobre los objetos de conocimiento, las disciplinas, el currículo y la evaluación en general, pero que

---

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Tal vez por ello el uso del singular en la denominación de Not como “Pedagogía del proyecto”.

<sup>††††††††</sup> Ello se explica también desde el paradigma donde se enuncia “lo pedagógico”, pues dos de las perspectivas expuestas son de autores franceses (Jolibert y Not), y en dicho contexto a la Pedagogía corresponde pensar el problema de los métodos en la educación; sin embargo no es ésta una concepción netamente instrumental pues la comprensión de lo metodológico es un proceso mucho más amplio que implica pensar todas las relaciones que se tejen en el acto pedagógico, más allá de un procedimiento específico para una clase.

operan en conjunto como una recontextualización del discurso constructivista en el campo de la educación, y específicamente en el contexto de la escuela.

Sin embargo, el que las diferentes concepciones “pedagógicas”, o es más preciso anotar, “psicológicas” en torno a los proyectos, derivada de este tríptico de perspectivas ya expuestas, contengan un matiz marcado por la asunción de un marco interpretativo común, como lo es el constructivismo, no puede reducirse a tal generalidad. Cada una de las perspectivas remiten a fundamentos y a versiones distintas de esta corriente en general. Si bien es con Louis Not, en donde se perfila una adscripción teórica específica, la proveniente de la psicología genética de Jean Piaget, conocida como constructivismo psicogenético, Hernández & Ventura o Jolibert, refieren de manera más general sus adscripciones, los primeros en una asunción de un enfoque plural de teorías cognitivas sobre el aprendizaje [cf. Hernández & Ventura: 1996: 52-55 y Hernández: 2002] y en Jolibert, en una integración de teorías psico y socioconstructivistas [cf. Jolibert: 1999].

En ese sentido, no es lo mismo asumir la concepción piagetiana del aprendizaje – constructivismo psicogenético-, que asumir la concepción vygostkiana enmarcada como socioconstructivismo o constructivismo social e integrarla en una concepción de trabajo o pedagogía de proyectos (ver capítulo 6, apartado 6.1.2). Del mismo modo en que el enfoque cognitivo de la psicología remite a la vez a una dualidad, entre lo fisiológico o lo mental (dualidad que también se reconoce en la perspectiva de la psicología computacional frente a la psicología culturalista)<sup>\*\*\*\*\*</sup>, el marco interpretativo para la educación derivado del “Constructivismo”, también adopta versiones distintas e incluso generalizaciones inadecuadas que implica tener reservas frente a su asunción, como un marco general para la educación.

De hecho, aunque algunos autores identifican un núcleo común del “constructivismo” derivado de principios y teorías psicológicas del aprendizaje, como las referenciadas por ejemplo en las perspectivas teóricas expuestas en torno a los proyectos, que integran cognitivismo y psicología genética, especialmente en la premisa de propiciar la actividad cognoscitiva del alumno y de integrar el conjunto de ideas previas frente a un conocimiento, lo cierto es que resulta problemático e incluso cuestionable tal indiferenciación. Esto es señalado por Castorina (1987), quien en un debate teórico sobre los problemas conceptuales del “Constructivismo” y sus relaciones con la educación, analiza las versiones del enfoque y situándose en un campo restrictivo del constructivismo en términos epistemológicos, señala, por ejemplo, cómo términos como aprendizaje, actividad, esquema, idea previa, etc., remiten a una trama conceptual distinta en

---

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Dualidad que los psicólogos identifican entre lo fisiológico y lo mental y que ha permanecido como una escisión entre dos enfoques de una misma disciplina: la psicología cognitiva. [cf. Pozo, 1989: 192-193].

cada teoría o autor y es allí donde adquieren su sentido; la generalización de los mismos puede, según el autor, «ocultar diferencias conceptuales sustantivas entre las teorías agrupadas de ese modo» [Gastorina, 1998:26]. Este hecho sugiere un análisis con detenimiento de cada concepto y del corpus teórico del cual hace parte, si se trata de asumir para la pedagogía, éstas concepciones psicológicas del aprendizaje y si específicamente se integran a los actuales discursos sobre proyectos en la escuela, bien sea bajo la denominación como Trabajo por proyectos o como Pedagogía de proyectos. En resumen, el siguiente cuadro ilustra a manera de síntesis lo expuesto en el apartado anterior:

Denominación y Autores	Adscripción teórica	Enfoque	Tipo de proyectos e Interés cognoscitivo <sup>§§§§§§§§§§</sup>
Trabajo por proyectos Fernández & Ventura	Movimiento Progresista en educación (Dewey) Enfoques cognitivos del Aprendizaje	Globalización del aprendizaje	Proyectos para el acceso y manejo de la información y el aprendizaje significativo. *Prima el interés teórico y técnico
Pedagogía de proyectos Jossette Jolibert	Pedagogías Activas del siglo XX (Dewey, Freinet) Constructivismo en perspectiva psico y sociocultural.	Estrategia de formación y desarrollo curricular de un área específica: la lengua materna	Proyectos para el aprendizaje de la lengua materna en contextos significativos. *Prima el interés teórico, técnico y emancipatorio
Pedagogía del proyecto Louis Not	Constructivismo psicogenético de Jean Piaget.	Relación pedagógica-comunicativa en segunda persona: interestructuración del conocimiento.	Proyectos de conocimiento propiamente escolar. *Prima el interés teórico, técnico, práctico y emancipatorio

§§§§§§§§§§ La distinción entre los tipos de intereses está categorizada en términos Habermasianos, específicamente en sus elaboraciones en torno a la relación “Conocimiento e Interés”. Usamos estas categorías con el propósito de mostrar unos énfasis de los proyectos en términos de dicha relación, entendiendo el interés *teórico* y *técnico* como la intermediación directa con el mundo físico, sensible y observable; el *práctico* como praxis social en el sentido de una interacción personal y social dentro del contexto histórico que se vive y, finalmente, el *emancipatorio* como equivalente a la liberación de las dependencias de los sistemas hegemónicos, develando teórica y comprensivamente el factor de poder que estructura toda interacción social [cf. Habermas: 1997].

#### 4. EL “DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL” EN TORNO A LOS PROYECTOS EN LA ESCUELA DENTRO DEL CONTEXTO COLOMBIANO

La primera situación para quien se encuentra frente a la pregunta de cómo realizar un proyecto pedagógico o un proyecto de aula, en el que además de poner en juego una perspectiva de trabajo escolar distinta o “innovadora”, posibilite el desarrollo de los contenidos propios del área o áreas –para nuestro caso tomaremos el área de lengua castellana-, es la variedad de acepciones del concepto, la adjetivación de la que generalmente viene acompañado, que lo inscribe en un marco más amplio de relaciones referidas a discursos en torno a la investigación en el aula, la integración curricular, la democracia en la escuela, la globalización del aprendizaje, entre otros. Lo cierto es que la idea de proyecto, o mejor su uso lexical, está presente prácticamente en todo el “discurso pedagógico oficial” que circula en Colombia, y atraviesa, incluso, muchas de las reformas educativas propuestas a partir de la Ley General de Educación; por ello, este análisis versará alrededor del concepto de proyecto en este ámbito discursivo, entendiéndose como “Discurso pedagógico oficial” la definición propuesta por Basil Bernstein (1984), para quien este discurso corresponde al conocimiento educativo que construye el Estado a través de sus agencias y que es distribuido y legitimado a través de un proceso de recontextualización en las instituciones educativas.  
\*\*\*\*\*

##### 4.1 «Ley General de Educación»

En primer lugar, la denominación de “proyecto pedagógico” aparece con la **Ley General de Educación** [Ley 115 de 1994], en su decreto reglamentario de “**Pedagogía y organización educativa**” [1869 de 1994]. En éste, y en consecuencia con la ya otorgada “autonomía curricular” de la Ley (art.77), se dan orientaciones curriculares en cuanto a las áreas, el desarrollo de asignaturas, la adopción del currículo, el plan de estudios y específicamente en su artículo 36, aparece la definición de “proyecto pedagógico”:

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 [...] 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

---

\*\*\*\*\* Sobre este planteamiento se volverá al final del capítulo.

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.

El artículo declara también que «la enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos». Se refiere aquí a campos de formación en torno a la comprensión, estudio y práctica de la Constitución Política de Colombia, el aprovechamiento del tiempo libre, la protección del medio ambiente, la educación sexual, la educación para la justicia, la paz, la democracia y en general la formación en valores humanos.

El decreto en tanto norma reglamentaria que es, sólo dictamina un “deber ser”, pero no da elementos sobre los referentes teórico-metodológicos que sustentan la propuesta, ni aparece explícito el “cómo hacer” el proyecto pedagógico. Así mismo, su definición se explica bajo el concepto de “actividad” dentro del plan de estudios pero en conexión con problemas que se vinculan con los intereses de los estudiantes y con aspectos de la vida social o extraescolar, que no son necesariamente de orden académico o estrictamente relacionados con una asignatura en particular. Las funciones que se asignan -correlacionar, integrar, hacer activos los conocimientos-, tienen una orientación instrumental del saber, se podría decir en términos habermasianos, una orientación técnica.

#### 4.2. «Propuesta curricular piloto para el Grado Cero»

Mucho antes de que por decreto los maestros tuviesen que desarrollar proyectos pedagógicos, la **Propuesta curricular piloto para el grado cero: marco político, conceptual y pedagógico**, planteó en su momento «los lineamientos generales a nivel técnico-pedagógico para la implementación del Grado Cero en la Educación Básica»<sup>††††††††††</sup>[MEN, 1992]; allí, define en su “propuesta pedagógica” [§ 4.3], desde la perspectiva de la “pedagogía activa”, el proyecto pedagógico como:

Un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la

---

<sup>††††††††††</sup> Galvis de Romero, Carmen Cecilia; Nieto Roa Ligia Victoria, Turbay Restrepo, Martha Catalina. Propuesta curricular piloto para el Grado Cero: Marcos político, conceptual y pedagógico. Santafé de Bogotá: MEN, 1992. La propuesta Grado Cero, según lo planteado por las autoras, surge como “una alternativa, si no ya para ofrecer oportunidades educativas a todos los niños y niñas del país en edad preescolar, si cuando menos como una opción para generar condiciones más equitativas para la población infantil, de 5 y 6 años de edad”. Los términos propuestos están dados en tanto la posibilidad de generar oportunidades educativas para la socialización, la transición a la básica primaria y el logro de los niveles de desarrollo y aprendizajes para favorecer la apropiación de los contenidos y procesos de la educación básica [cf. :11].

maestra hacen parte. En esa búsqueda de soluciones, el grupo escolar se constituye en un equipo que investiga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, y en el cual el niño participa activamente como ser cognoscente, sensible e imaginativo a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras [MEN, 1992: 63].

El documento propone el proyecto como la estrategia de trabajo para “Grado Cero” por su aproximación a lo que en términos generales se busca con la acción educativa en este grado: integralidad, participación, actividad creadora y autónoma, construcción de conocimiento, aproximación constructiva al lenguaje escrito y matemático, motivación y aplicabilidad del conocimiento, dimensión socio-histórica, apropiación y reconstrucción de valores, integración escuela - familia - comunidad, etc. No obstante, sugieren que “es el maestro quien de acuerdo a su experiencia, a las características del grupo y a las condiciones de la escuela y la región elige la forma de trabajo que considere más adecuada”, teniendo en cuenta los propósitos enunciados [cf. Galvis-Nieto, MEN, 1992: 64-65];.

En este caso y como se trata de la propuesta pedagógica, el documento amplía el horizonte describiendo el “Cómo se trabaja por proyectos” [§ 4.3.2]. Plantea, en primer lugar, la *creación de un ambiente de interacción y confianza*, consideración fundamental, pues si se trata de “configurar un equipo”, ello se convierte en condición *sine qua non* para dicho propósito. Aquí, según lo expuesto, el ambiente de familiaridad y confianza lo prepara la maestra a través del diálogo, el juego, el intercambio de opiniones, experiencias y anécdotas, todo ello para posibilitar que desde allí surjan los primeros problemas a resolver. Se perfila en este sentido el nacimiento del proyecto en las “reflexiones, ideas e inquietudes” de los niños.

Posterior a este primer momento, se describe la *delimitación del proyecto*. El apartado, en términos generales, explica que al «estar alerta el maestro a cada situación, puede ir detectando estos problemas e interrogantes e ir proponiendo y buscando con los niños alternativas de solución» [:66]. Como si se pudiese anticipar a lo que surge supuestamente en un intercambio comunicativo propio de unos niños y una maestra en un contexto particular, se señala en el mismo apartado que:

En un principio surgen muchos temas, algunos muy complejos como la canalización del río para que se acaben las inundaciones; otros más sencillos relacionados con la vida de los animales, el cuidado de las plantas y la naturaleza, la recolección de basuras, la salud, las elecciones, la tienda; las fiestas patronales, el origen de la vida, la muerte; la guerrilla, los viajes espaciales, los monstruos, brujas y extraterrestres, los programas de televisión... pero es la maestra quien al ir registrando las inquietudes e intereses de los niños y al ir haciendo conciencia

de los conocimientos que ellos van adquiriendo, conocimientos que se evidencian en la posibilidad de resolución de problemas y en las hipótesis que se plantean frente a su hacer y sus conocimientos y los del grupo, van orientando las preguntas y actividades hacia la concreción de un proyecto. [: 66]

Es decir, por un lado, se alude a algo que surge en una experiencia de escucha sobre lo que interesa a los niños; por otro, se espera que quien delimite y oriente el proyecto sea la maestra. Se habla de temas “complejos”: canalización del río para que se acaben las inundaciones y otros más “sencillos” en los que se incluyen desde aquellos relacionados con la vida de los animales hasta temas como la muerte o la “guerrilla”. La pregunta que cabe hacerse aquí es sobre la naturaleza a la que obedece tal clasificación, lo que se cree o denomina complejo frente a lo sencillo, y los elementos desde donde se construyen los ejemplos de los supuestos intereses de los niños. Esta última pregunta cobra vigencia dado que se ha demostrado que aún cuando en la realización de proyectos en este nivel se propone –tal como lo enuncia el documento en mención- desde los intereses de niños, los temas se vuelven recurrentes en las aulas de preescolar<sup>+++++++</sup>.

En este mismo sentido de “delimitación del proyecto”, se aclara también que éste debe corresponder a las experiencias, vivencias y fantasías propias del niño y del grupo, y estar íntimamente relacionado con el medio ambiente”. Los niños que viven cerca de un río tienen experiencia en relación con el agua, con los peces, con las canoas, las aves [...] Lo que se espera es que esos intereses particulares vayan constituyéndose poco a poco en el interés del grupo y en el tema del proyecto.<sup>§§§§§§§§</sup>

Posteriormente, en la *estructura y materialización del proyecto* se señala que los niños, a la vez que van delimitando el tema, van planeando lo que van a hacer y

---

<sup>+++++++</sup> Esto bien puede explicarse, en tanto es posible que existan algunas generalidades en los intereses, gustos y preferencias de los niños en ciertas edades, pero también podría pensarse que un currículo que antes era explícito, pues los “Marcos Generales” anteriores lo determinaban, persiste pero a la manera de *currículo oculto* que puede ser explicitado en el proyecto, en el supuesto direccionamiento que los maestros hacen de lo que los niños quieren. A propósito de ello, en una reciente investigación sobre “Las concepciones del trabajo por proyectos en maestras de preescolar”, Graciela Fandiño demuestra cómo estos temas: los animales, el cuerpo, los oficios y profesiones, etc., siguen siendo reiterativos en el desarrollo de los proyectos en este grado.

<sup>§§§§§§§§</sup> Vale la pena aquí mencionar que aún cuando es compartida la creencia de que lo más significativo es lo que está temporal y espacialmente cerca de los niños, es decir, lo que constituye parte de su experiencia vital y cotidiana, no siempre puede constituirse esto en regla general. Para citar un ejemplo que será referenciado y ampliado más adelante en el análisis de proyectos, se tienen los problemas y la sensación de fracaso a las que se vieron enfrentadas unas educadoras infantiles en formación que intentaron realizar a partir de este supuesto contextual, con unos niños de una escuela rural en la sabana de Bogotá, un proyecto alrededor de la laguna que circunda la escuela. Se trataba de un proyecto para generar aprendizajes y desarrollos del lenguaje escrito a partir de una experiencia integrada con un tema del medio natural: la visita a una laguna que circunda la escuela. Los niños se rehusaron a escribir sobre la visita, habían ido tantas veces que ya no era inquietante para ellos. El interés connatural ligado a su medio circundante quedó así replanteado por las maestras en formación, que optaron bajo este principio en tanto no se pudo concretar otras propuestas, según ellas, porque los niños no fueron propositivos, pese al “ambiente de interacción y confianza creado”. De esta manera, el proyecto en su fase de planificación avizoraba ya un “fracaso”.

van realizando búsquedas y acciones en torno a él. La “planificación”, según esto, es asunto de los niños y la materialización se concreta en actividades propias del espacio preescolar: dibujo, pintura, dramatizaciones, títeres, elaboración de libros de cuentos, cuidado de huertas, organización de tienda escolar, etc. [cf. :67]. Aún cuando se insiste en la elección de los niños en cuanto a las tareas en las que participarán de acuerdo, nuevamente, a sus intereses y capacidades pero en función de un “plan común”, se reitera que es importante que el maestro vaya enlazando actividades y relacionado un tema con otro; la pregunta en la actividad concreta que está haciendo el niño se convierte en un posible nexo para saber o “investigar más” sobre un tema:

Cada niño decide qué hacer y cómo hacerlo, y el maestro lo guía en el cómo realizar su trabajo y lo anima con nuevas posibilidades y alternativas para enriquecerlo. Por ejemplo, los niños están cuidando el parque y haciendo una campaña para que no maten a los pajaritos. Unos prefieren recoger basura, porque mientras la recogen corren y juegan por el parque, otros hacen dibujos y grafismos pidiendo que no los maten, otros les llevan comida y agua, otros los dibujan en hojas de papel y otros les comentan a las personas que pasan que los pájaros no se deben matar.

[...]Para que el contenido del proyecto se vuelva inagotable y por lo tanto se den siempre momentos de desarrollo y aprendizaje para el niño, es importante que el maestro busque la forma para relacionar un tema con otro, para pensar en los abordajes posibles que tiene el proyecto, para elaborar y estructurar espacios y objetos con diferentes materiales... y sobre todo que sepa cuándo y cómo cuestionar a los niños, introducir algún dato, crearles dudas, intereses e inquietudes y facilitarles la reflexión sobre sus ideas y actividades- -¿Qué estás dibujando? –un loro y un picaflor. - ¿De qué color podemos dibujar el loro para que nos quede diferente al picaflor? -¿o ambos son del mismo color?. – No, el loro es verde, pero también tiene plumas amarillas [...] [: 67-68]

Aunque estos son sólo ejemplos, son los ejemplos concretos y no genuinos, que se dan como referentes de trabajo metodológico; por ello son susceptibles de ser interrogados. Las escenas descritas nos remiten a un contexto de situación de espacio-aula sin problemas: los niños haciendo lo que les gusta y aprendiendo entre tanto, pero hay algo que en el discurso se describe como impecable, pero que en la práctica real no funciona de esta manera. Quienes trabajan con niños de estas edades preescolares saben del cuidado y la responsabilidad que implica una salida y las consecuencias de un no direccionamiento de actividades concretas para los niños, incluso dentro de la misma institución; pero sobre todo, se sabe de la imposibilidad de trabajar diversas actividades atendiendo a todos a la vez. Igualmente, si se quiere pensar en lo vital que es atender a su “preguntadera”, es

decir, poder realmente responder sus inquietudes, escuchar lo que narran, identificar lo que están pensando, hacerles preguntas sobre lo que afirman o proponen, solicitar explicaciones de lo que hacen, sugerir o generar otras inquietudes, todo ello exige tiempos para interactuar comunicativamente con cada niño y niña. Esta reflexión sugiere pensar en las condiciones de posibilidad para que la propuesta pueda ser realmente llevada a cabo en un aula de preescolar.

Siguiendo con el documento, en relación con esta estructuración propuesta, se habla finalmente de la *Evaluación del proyecto*. Esta se determina según “el rumbo que vaya tomando el proyecto y los frutos que surgen de él”. Los frutos son las producciones de los niños de las cuales se dice, además, que “deben ser siempre de calidad, porque la calidad en el trabajo, es la que permite que el niño vaya exigiéndose cada vez más”, aclarando que calidad no es perfección, sino cuidado, limpieza, interés, esfuerzo, continuidad y contenido. Se propone también que la evaluación “se haga a diario” a través de la observación y el seguimiento, de manera conjunta con el niño y el grupo; «al maestro le ayuda mucho el compartir con los compañeros de trabajo, con maestros de otras instituciones, con los padres de familia y con las directivas de la institución, las inquietudes, dudas, hallazgos y logros»[cf.:69].

Frente a un tema tan complejo como lo es la evaluación de cualquier actividad pedagógica, se sugiere un deber ser y se insiste en la necesidad de que siempre “se tenga en cuenta el nivel de desarrollo del grupo y las características individuales de cada uno”. Según esto, no se trata de “comparar” sino de observar y seguir a cada niño, de acuerdo a lo que pauté el proyecto; sin embargo, se insiste en buscar la “calidad”, entendiéndose no como perfección, sino como cuidado, limpieza, interés, etc. Tal como está enunciado se trataría entonces de lograr dichas características que ya de por sí son bastante problemáticas: evaluar la calidad según la limpieza (¿de quién o de qué? y sobre todo ¿por qué?), o evaluar la calidad del contenido (¿quién y con qué criterios se establece?). De todas maneras, implicaría en este caso “comparar” con unos criterios exteriores, modelados, e incluso moralistas, según lo que se entiende aquí por calidad, lo cual contradice un poco el sentido de atender procesos individuales, por cuanto la calidad como cualidad parte precisamente de la heterogeneidad del producto precisamente en atención a procesos y ritmos distintos de producción.

En síntesis, en estos primeros apartados se describen de manera muy general aspectos cruciales a la hora de estructurar una propuesta pedagógica de “Trabajo por proyectos”: planeación, ejecución, evaluación del proyecto. Sin embargo, más adelante se describen procesos de planeación, organización y evaluación y se presentan algunas observaciones y sugerencias. Una de éstas, que constituye una pregunta recurrente sobre el origen o la estructuración inicial del proyecto, se enuncia de la siguiente manera:

El proyecto debe constituir una aventura para todos, una aventura vivida como un manantial inagotable de posibilidades pedagógicas; no puede ser sólo un interés de los niños porque ellos sin la orientación de la maestra no pueden desarrollarlo al máximo, ni puede ser sólo, un interés de la maestra porque si no se convierte en “su proyecto” y no en el proyecto del curso” [: 69].

Esta indicación es muy importante de tener en cuenta por cuanto desde la experiencia profesional y desde el trabajo con maestros que dan cuenta de cómo se materializa el discurso de los proyectos en la práctica de aula, se encuentra muchas veces que la planificación del proyecto termina en situaciones extremas, por un lado sólo en manos de los niños, -hoy qué quieren hacer, saber, etc.- sin que el docente tenga previstas unidades de trabajo, todo bajo los buenos propósitos de atender “los intereses, inquietudes y necesidades” de ellos; de otro lado, sólo en manos del maestro: como se trata de integrar y relacionar temas, se agrupan bajo la denominación de “proyecto”, se busca un nombre bonito o atractivo para los niños y se desarrolla en el aula como tradicionalmente se hacía o se hace con las unidades de trabajo. Otra situación que es distinta a ésta, pero también muy relevante, es la que se presenta como producto de la circulación en la escuela de “textos escolares”, los cuales para estar a tono con las “innovaciones” y lo propuesto en el discurso oficial, presentan en sus libros guía para el maestro e incluso para los niños, un montaje de un “proyecto de aula” con título, tema y actividades preestablecidas; aquí, el qué se va a aprender, cómo, cuándo, dónde y por qué, están también prefabricados y no consultan precisamente ni a los maestros ni a los niños, lo cual contraviene los principios pedagógicos que sustentan la propuesta. La pregunta que cabe hacerse aquí es cuál es la idea de proyecto de aula que agencia esta práctica de uso y sobre todo la asunción que hacen algunos maestros de ella. \*\*\*\*\*

Continuando nuevamente con el documento, en el proceso de *planeación* se señala también que «dado que el proyecto surge de los interrogantes e intereses del niño y puede variar según las circunstancias del medio y los aportes que a él se hagan, la planeación no puede realizarse con mucho tiempo de anticipación» [:74], aunque se aclara luego que podrían existir proyectos que en la forma en que se van estructurando, permiten prever un tiempo futuro y sobre él planear.

Tal vez esto explique en parte la postura de “no planificación” referida anteriormente o la planificación del día a día, en tanto se afirma que la planeación

---

\*\*\*\*\* Para citar sólo un ejemplo de esta situación, la editorial Santillana en Colombia ofrece para los primeros grados de básica primaria, un libro de texto guía para el maestro, más una carpeta con 48 fichas de actividades ya diseñadas que corresponden a un “proyecto de aula” denominado “Comecuentos”. El formato de oferta específico es para el área de Lenguaje, pero plantea integración de áreas en las fichas de actividades para los niños en los que a propósito de un cuento común, se desarrollan conocimientos de otras áreas, al tiempo que “se favorecen aspectos relacionados con: motivación a la lectura, comprensión significativa y formación de actitudes y valores”. Para primer grado están circulando los cuentos: “Buenos días Pablo” y “La mascota de Juliana”; para grado segundo: “El espantapájaros” y “Zip zap”. Muy seguramente un rastreo juicioso de varias de estas editoriales se encontraría con este lugar común.

es frecuente, prácticamente diaria, de acuerdo con lo sucedido en el día, lo que implica un registro permanente para el maestro. Por ello en este panorama surge también la idea del “diario” o “diario de campo” como comúnmente se llama. Se sugiere entonces que el maestro anote a diario: a) aspectos en relación con los niños (vivencias, emociones, sentimientos, manejo de normas, manifestación y construcción de valores, etc.); b) aspectos en relación con el proyecto u otras actividades (objetivos que se trabajaron, tipo de actividades, avances o dificultades, diferentes temas que se enriquecieron y modificaron, materiales usados, tipo de información aportada por los niños, etc.); c) en relación con el maestro mismo (actitud como maestro, como miembro del grupo, como facilitador del conocimiento y del desarrollo de los niños, las equivocaciones, errores o descuidos que haya tenido, etc.) [cf. :74-75]. Nótese que lo sugerido para escribir en el diario se constituye más que en elemento de planeación, en elemento de evaluación del proyecto mismo: la mirada sobre los niños y sus procesos, sobre el proyecto y finalmente sobre el maestro, en la que tácitamente se le asignan determinados roles que implicarían para él asumir esta forma de trabajo.

Finalmente, con relación a este tema, el capítulo ilustra también sobre la organización de los recursos físicos y aparece explicado “el tiempo”: «un proyecto no tiene un tiempo determinado, puede durar desde una semana o dos, o de un mes hasta tres meses [...] el proyecto considera el tiempo de trabajo del niño durante la jornada escolar» [:76-77]. Esto último resuelve en parte la pregunta de los tiempos dedicados al proyecto, en el sentido de si se trabaja en tiempo extra o es parte del desarrollo curricular, aunque también es un elemento problemático, pues el maestro siempre debe atender a ciertas exigencias institucionales o sociales (por ejemplo, los criterios que circulan en el plan de estudios, las secuencias de aprendizaje que tiene implícitas) de lo que se espera que el niño logre en estas etapas y que no siempre son resueltas en el desarrollo de un proyecto. En este apartado, igualmente, se extiende la reflexión sobre el trabajo propio dentro del aula con los niños, haciendo énfasis específico en la expresión escrita:

Cada dibujo que el niño hace es la expresión de un suceso, sobre el cual, se le pide al niño que trate de escribirlo como él “sabe” hacerlo, sin necesidad de utilizar las letras convencionales. Seguramente muchos niños manifestarán que no saben escribir y por tanto no pueden contar su historia. El maestro debe impulsarlos a que escriban como ellos creen que se puede escribir y como ellos saben que se escribe. En esta escritura el niño hace grafismos que corresponden a lo que él ha visto en el medio y a las hipótesis de lo que él cree que es escribir y empieza a construir estructuras gráficas simbólicas, capaces de representar otros niveles de pensamiento.

Cuando algunos han “escrito” se les pide que lo “lean”, lo cuenten a sus compañeros. Cuando lo hacen, la maestra copia en el tablero o en una hoja que el

niño pueda ver, con letra clara lo que él lee, indicándole que esto se escribe para no olvidar lo que cada uno ha narrado ya que de ahí se tomarán ideas para el cuento colectivo, la elaboración de obras de teatro, o para recordar personajes y hechos. [:78]

Se empieza a perfilar aquí un discurso sobre el desarrollo del lenguaje escrito en los niños. El hecho de plantearle al maestro que invite a los niños a escribir como ellos “saben” hacerlo y la afirmación posterior de esta escritura como parte del contacto de las “hipótesis” que el niño construye a partir de un contacto previo que han tenido con su medio, sugiere una perspectiva teórica que aunque no es explícita, se aproxima a la postura psicogenética y sociocultural en el desarrollo del lenguaje escrito en los niños; ello se corrobora en lo propuesto más adelante en el marco del mismo documento. Sin embargo, hasta aquí sólo es parte de lo que se postula en el contexto del manejo y organización del tiempo, sin que con ello se pretenda abordar un desarrollo sistemático en la construcción de la lengua escrita en los niños, como se plantea más adelante en este mismo documento.

Finalmente, se señalan otros aspectos a tener en cuenta dentro de la propuesta de Grado Cero y se da por supuesto que también cobran vigencia dentro del trabajo pedagógico sugerido para ello, tales como: el espacio del aula, el espacio escolar, los recursos materiales y la vinculación con la comunidad.

Hasta aquí, es de anotar que el desarrollo que sobre este texto oficial se ha hecho, obedece a unas particularidades específicas. En primer lugar, en tanto se constituye en un primer referente sobre lo que se explicó oficialmente, en un momento en el que apenas tomaba fuerza en ese ámbito, el discurso en torno al “Trabajo por proyectos”; en ese sentido, es distinto a la normatividad legal como tal, pues propende por dar un conjunto de explicaciones y procedimientos para implementar la estrategia, más allá de la norma. En segundo lugar, dado que como referente pedagógico tuvo gran influencia no sólo en preescolar sino en los primeros grados, por cuanto va de la mano -incluso dentro del mismo documento-, de la propuesta constructivista para el desarrollo de la lengua escrita, que entre otras cosas se sugiere sea desarrollada a través de proyectos.

Así, una primera observación frente a este documento como referente pedagógico oficial para los maestros, es la relación directa que establece entre “Trabajo por proyectos” y desarrollo de la lengua escrita en los niños; de hecho, en la estrategia de formación de docentes creada por el Ministerio para multiplicar la propuesta en las diferentes ciudades, el énfasis estuvo puesto en dicha relación. Sobre el contenido en sí mismo, se puede señalar que esta primera parte descrita contiene muchas generalidades; el presupuesto básico de partida: la “pedagogía activa”, está referida allí como un ideal en el que no existen posibilidades de ser discutida o de ser pensada en algunos de sus puntos críticos, que ya gran parte de las investigaciones sobre el tema han expuesto y que también se han descrito

ampliamente en este estudio. De otro lado, sin mediar procesos permanentes de discusión y formación con los maestros, -como en efecto posteriormente se hizo, lo cual no es garantía de transparencia entre lo transmitido y lo interpretado-, la propuesta, tal y como está enunciada, no es posible de ser comprendida en toda su complejidad; así mismo requiere de unas condiciones de posibilidad para ser llevada a la práctica.

Para finalizar, otro aspecto destacable es la idea de proponer oficialmente la construcción de la lengua escrita en el Grado Cero, lo cual generalizó, en la práctica, que muchas instituciones empezaran a “enseñar a leer y a escribir en preescolar”. Efecto contrario a lo que se pretendía, pues precisamente desde la perspectiva constructivista la relevancia estaría puesta en el aprendizaje como proceso y construcción individual bajo ciertos ritmos y secuencias; es decir, se empezó a escolarizar a los niños en el sentido de que más que constituirse en una etapa de transición, se convirtió en un pequeño primer grado de escuela.

Así mismo, esta última propuesta «**La construcción de la lengua escrita en el Grado Cero**», aparece como un texto complementario a los Marcos Generales ya expuestos y es elaborada por Adriana Jaramillo Amaya y Juan Carlos Negret Paredes. Según los autores, el documento:

Busca exponer sus fundamentos y principios constituyentes, pero en una introducción, libre de formalismos necesarios de las disciplinas, podría decirse que transmite una idea básica: los niños al llegar al grado cero han descubierto ya el sentido de la lengua escrita y saben y ejercen la escritura y la lectura. Sin complejos, la mayoría de ellos, inmersos en el universo del juego, la lecto-escritura es un ejercicio gozoso y fructífero, que como el dibujo y la palabra, es un medio más de expresarse y comunicarse con los demás, una autopista inmensa y libre para llegar al complejo universo de la cultura que los requiere [Jaramillo-Negret, Bogotá, MEN, 1991:8]

Este es el inicio de un documento de trabajo que interpela los modelos tradicionales para la enseñanza de la lengua escrita, que propone además una concepción de lectura y escritura y en consecuencia un proceso de construcción de la lengua escrita en el niño desde una perspectiva psicogenética [Ferreiro y Teberosky, 1989] y sociocultural [Tolchinsky, 1993] del desarrollo del lenguaje escrito en los niños. Estas teorías no se describen de manera amplia a lo largo del documento, pero se explicitan con otros elementos a través de ejemplificaciones y situaciones concretas de aula; por ejemplo, diálogos entre maestras, transcripciones y registros de textos elaborados por los niños, acompañados de una estrategia didáctica que intermitentemente va sugiriendo talleres de reflexión para los maestros lectores de la propuesta.

El documento describe en sus fundamentos, principios y sugerencias, “la propuesta pedagógica para la construcción de la lengua escrita en la escuela” que –según los autores- comprende tres ejes fundamentales: uno, *la promoción de la expresión* fundada en el desarrollo de las capacidades expresivas del niño; en sentido general, se busca aquí que el maestro posibilite dicha expresión, partiendo de las vivencias de los niños y permitiendo que combine la expresión gráfica y grafológica; dos, *la producción y circulación de los textos escritos*, asumiendo por producción escrita toda acción que realiza el sujeto con la lengua escrita, bien para producir textos escritos o bien para interpretar textos escritos ya producidos; entendiendo a su vez la circulación como la utilización del texto escrito en su función de lengua, lo que quiere decir, la distribución del texto producido y su consumo, básicamente bajo la forma de lectura; y tres, *el contacto y la contrastación permanente con las producciones escritas de la cultura*, lo que implica, a su vez, la contrastación, en primer lugar, de las producciones mismas de los niños sin importar las diferencias; en segundo lugar, la contrastación con las producciones escritas de las maestras, quienes –se agrega- deben comportarse en el salón de clase utilizando todas sus competencias y de acuerdo con sus modos particulares de escribir, y, en tercer lugar, las contrastaciones formales que pretenden enseñar a los niños aspectos puntuales de su quehacer escritural [cf.: 42-43].

Sobre este tercer punto, se llama la atención “sobre el lugar de la enseñanza y la corrección”:

Ocasionalmente y sólo cuando desde el nivel de las producciones escritas de los niños sea importante y necesario, el maestro debe intervenir corrigiendo o enseñando. La corrección se entiende aquí como una interpelación que hace el maestro que le permite al niño tomar conciencia de su inconsistencia, dificultad o limitación que se pretende [...] Sólo se debe realizar cuando el niño ha podido expresarse escrituralmente por un tiempo, habiendo ganado confianza y seguridad en sí mismo, de tal manera que la corrección no sea vivida como el señalamiento de una incapacidad. La enseñanza hace referencia también a intervenciones puntuales y ocasionales de los adultos con el propósito de que los niños tomen conciencia de determinados aspectos de la lengua escrita tal y como se usa culturalmente [:58]

La idea de intervenir sólo “ocasionalmente”, enseñando o corrigiendo, es propia del enfoque desde donde se enuncia: se trata de una propuesta constructivista y recordemos que este enfoque es producto de la influencia de las teorías psicológicas en la pedagogía<sup>††††††††††</sup>; en este caso, de la mirada puesta sobre

---

†††††††††† Algunos maestros y teóricos de la educación, denominan esta influencia como el efecto de la “psicologización de la pedagogía” a través de sus diferentes corrientes, desde la psicología experimental hasta la psicología cognitiva; de esta última se derivan precisamente los enfoques constructivistas.

los procesos de aprendizaje por encima de los procesos de enseñanza, o, en consecuencia, con los primeros. Sin embargo, tal como está enunciado, no deja de lado la intervención del maestro pero la sitúa en función de provocar “la conciencia” del niño sobre su propio *desarrollo* escritural, algo así como lo que Emilia Ferreiro (1993) sugiere con la idea de ayudarles a los niños a saber ubicar correctamente la duda ortográfica.

Finalmente, los autores amplían cada uno de estos tres ejes, a través de sugerencias concretas y ejemplificaciones; así mismo, se destacan de esta ampliación dos anexos que permiten comprender la génesis de la relación entre “Trabajo por proyectos” y desarrollo del lenguaje escrito. Bajo la denominación de “caja de herramientas” aparece, en primer lugar, una pauta de trabajo a través de pasos, de los cuales el primero se enuncia de la siguiente manera: «Un punto de partida para pensar la situación significativa que promueva la lectura y la escritura es: un proyecto pedagógico, un acontecimiento de la vida de la escuela, el barrio, el país, etc.». De ahí en adelante los demás pasos corresponden a los tres ejes de la propuesta que fueron explicados brevemente en los apartados anteriores. Aparece luego el anexo “Esbozo de un mapa tentativo” que, en relación directa con la idea de permitir el acceso y la producción de diferentes tipos de textos y géneros escriturales en los niños, sugiere una ordenación tentativa que va desde los “géneros ordenables”, entre los que se mencionan invitaciones, etiquetas, marcas publicitarias, recetas y la redacción de ensayos, entrevistas, diarios, etc., hasta los “géneros de trabajo permanente” como cartas, cuentos, poesías, tiras cómicas. Llama la atención aquí que el trabajo pedagógico sugerido parta de textos y no de sílabas, palabras u oraciones; esto obedece a la concepción misma que sustenta el enfoque, pero, además, que se señala finalmente en la misma, que la ordenación de las situaciones pedagógicas no se puede establecer de antemano, sino que depende en sentido estricto de la manera como se aborden los proyectos pedagógicos en el Grado Cero, es decir, el proceso de construcción de la lengua escrita debe ser consecuente o desarrollado a través de los proyectos.

En síntesis, la concepción que defiende el documento, aunque enunciada pero no desarrollada teóricamente, se funda en la idea de que el niño maneja sistemas de escrituras no convencionales que significan por sí mismos y que poco a poco en confrontación y en desarrollo de sus propias hipótesis van configurando la convención grafemática y alfabética propia de nuestra lengua; aseveraciones que corresponden a una visión de la psicogénesis de la escritura a partir de los estudios realizados por las investigadoras Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. La propuesta supone también un maestro lector y escritor, que vivencie los procesos mismos implicados en una producción y que por ende comprenda la complejidad del asunto, toda vez que los niños se enfrentan a la producción y simultáneamente al dominio y desarrollo de la escritura alfabética. Ello supone un maestro que sea capaz de elaborar y hacer lo que pide a los niños, desde un verso hasta la

invención de un cuento o poema. Este último supuesto es bastante problemático en nuestro país, pues, por un lado, históricamente los maestros se han formado en una pedagogía reproductivista, reducida al método, a resolver la pregunta de ¿cómo enseñar?, ligada a la formación en tecnología educativa y en diseño instruccional, desde la cual, teniendo el conjunto de procedimientos, los problemas pedagógicos estaban resueltos; por otro lado, cabría la pregunta por la tradición escrita de los maestros, el grado de identidad que tienen con la lectura y la escritura.

Finalmente, aunque este último documento parte del supuesto de ciertos niveles de lectura y escritura de los maestros, que les permiten la comprensión de los procesos implicados, no actúa en consecuencia con ello, toda vez que describe una propuesta sin explicitar el fundamento teórico que la sustenta, reemplazando todo ello con ejemplos, narraciones, reflexiones fragmentadas de algunos autores, muestras escriturales de los niños, etc., es decir, promueve “el aprender haciendo” también para los docentes.

#### **4.3. «El Proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo»**

Un tercer documento oficial, que se difundió más ampliamente en el país y que por lo tanto se asume que llegaría de manera generalizada a los maestros, es el módulo denominado: El Proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo [MEN, 1997]. El texto corresponde a uno más dentro de la “serie publicaciones para maestros” que fue entregada, según versiones del mismo Ministerio, a todas las escuelas colombianas del sector rural y algunas del sector urbano, en lo que se denominó el “Baúl Jaibaná” (un baúl lleno de textos a manera de módulos y de material didáctico que contenía orientaciones pedagógicas en varias áreas para los maestros y diferentes juegos para los niños).

El módulo elaborado por Mabel Betancour y Maria Eugenia Puche, es parte, según las autoras, de un paquete de quince (15) talleres pensados para ser desarrollados en espacios pedagógicos o microcentros por parte de docentes, directivos docentes, directores de núcleo, supervisores, grupos de estudio o instituciones formadoras de docentes. Cada módulo contiene cuatro (4) puntos básicos: introducción, objetivos, bloques temáticos y sugerencias de trabajo y referencias bibliográficas. [cf. Betancourt y Puche. MEN, 1997: 5]

La introducción a este taller se inicia con una cita de Josette Jolibert, autora francesa muy mencionada, como ya se anotó, a propósito del trabajo por proyectos (que la autora denomina “pedagogía de proyectos”) y su relación con la formación en lectura y escritura:

“En la medida en que se vive en un medio sobre el cual se puede actuar, en el cual se puede discutir con otros, decidir, realizar, evaluar..., se crean situaciones

más favorables para el aprendizaje. Para todo tipo de aprendizajes, no solamente para el de la lectura. Esto es válido para todos incluyendo a los adultos. Nuestra estrategia sólo puede inscribirse eficazmente en el marco de clases cooperativas en las que la pedagogía de proyectos lleva a la actividad. Es necesario que los niños que vienen a la escuela puedan trabajar en un lugar cargado de significado para ellos y puedan comprometerse en su propio aprendizaje (en lugar de soportar una enseñanza) [Jolibert, citada por Betancourt y Puche, 1997: 8]

El postulado permite insertar la idea de “proyecto pedagógico” en una “pedagogía de proyectos” y se inscribe de esta manera en la concepción que defiende esta perspectiva. Siguiendo la relación directa que establece esta introducción entre el Trabajo por proyectos en la escuela y el desarrollo del lenguaje escrito, se señalan como objetivos del módulo:

Acercar al docente, al niño, el padre de familia y demás miembros de la comunidad educativa al qué y el porqué del trabajo por proyectos.

Generar la producción y lectura de textos que tengan uso y significación social para la comunidad educativa.

Trabajar el aula y la escuela desde la organización y participación democrática.

Contribuir a que la comunidad educativa se piense como tal, con la capacidad de detectar problemas, lograr soluciones y asumir retos.

Propiciar que el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral sean significativos [:9].

Se trata de acercar al sentido mismo del “Trabajo por proyectos” (al qué y por qué), no sólo a los maestros, sino también a los “miembros de la comunidad educativa”, con una implicación directa de niños y padres de familia. Dos de los objetivos se centran específicamente en la lectura, la escritura y en general en la expresión oral aludiendo a un carácter de significación social. Igualmente, se piensa el Trabajo por proyectos en la perspectiva de la “organización”, “participación” y “democracia” en la escuela y en la solución de problemáticas, lo que le imprime otro carácter que no es sólo de orden cognitivo.

Posteriormente, las autoras, bajo el supuesto de “acercarse a la teoría desde la práctica”, describen, analizan y comentan el proyecto “La lectura y la escritura en el preescolar”. En términos generales se trata de un proyecto elaborado por maestras del Colegio Rochester de Bogotá, cuyo principal propósito es el de hacer que los niños construyan textos desde el primer día de clase y desde el preescolar. La descripción, que no explicita concretamente paso a paso el proyecto, presenta el desarrollo de las principales actividades, las cuales giran en torno al trabajo de lectura de cuentos maravillosos, introduciendo algunas reflexiones de Rodari y Bethelheim sobre el papel de estos cuentos en el desarrollo de la imaginación y la fantasía. La propuesta, además de las actividades de lectoescritura, integra también actividades manuales, propias del

trabajo en este nivel: el museo fantástico, el pozo de los deseos, el personaje escondido, la linterna mágica, etc. [cf.:15-33]

Posteriormente se presentan otros dos capítulos, éstos sí de reflexión teórica sobre el desarrollo del lenguaje escrito y el Trabajo por proyectos. Cabe destacar «Escribir en la escuela» de Liliana Tolchinsky<sup>\*\*\*\*\*</sup> y «El trabajo por proyectos y Escuela Nueva» de Graciela Fandiño Cubillos. Nos detenemos en este último por cuanto, a diferencia del primero, no se describe una experiencia en particular de aula, sino que se introduce una reflexión que toca desde las definiciones y tipologías de proyectos, hasta el “procedimiento a seguir en el trabajo por proyectos”.

La autora, en la introducción inicial, plantea la manera como se utiliza en la actualidad la palabra proyecto; por ello aclara que, en sí, existen varias acepciones: «en primer lugar está el PEI o Proyecto Educativo Institucional, que como su nombre lo indica es el proyecto de la institución. En segundo lugar, se encuentra el trabajo por proyectos como una estrategia de trabajo pedagógico en la clase, haciendo referencia a lo que se ha llamado “Proyectos de Aula”» [Fandiño, MEN: 82]. En ese mismo sentido, hace una distinción entre el trabajo en el que se vincula a la comunidad como producto de lo sugerido en las Guías del programa Escuela Nueva y que puede convertirse en “proyectos de aula” y los proyectos a los que hará referencia, que, dice, “tienen un sentido inverso: la comunidad entra a la escuela”; los padres de familia, habitantes, autoridades, colaboran en el trabajo específico de la escuela [cf. :82].

De ahí en adelante, desarrolla el texto a manera de preguntas; a la primera de éstas: *¿Desde cuándo se plantea en la escuela el trabajo por proyectos?*, se responde que el planteamiento no es nuevo y que tiene su génesis en el Movimiento Escuela Nueva de finales de siglo XIX, cuya transformación se centra en los contenidos de la enseñanza y encuentra en Ferriere el sentido de ese cambio: la unión de la escuela con la vida. La autora señala también a Kilpatrick como el gestor del Método de proyectos inspirado en el pragmatismo filosófico de Dewey y su escuela activa; así mismo, se mencionan “los centros de interés” Decrolianos, difundidos en Colombia por el mismo Decroly y por Agustín Nieto Caballero, como una forma de Trabajo por Proyectos o mejor, cumpliendo las características de éstos. Finalmente, encuentra esta misma relación en las ideas de Freinet, con “los complejos de interés” y “la investigación del medio” [cf.: 83-84].

---

\*\*\*\*\* Este texto aunque no se presenta contextualizado en el módulo, corresponde al primer capítulo del libro “Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas” de Liliana Tolchinsky Landsmann, investigadora argentina, cuyos aportes en la comprensión de este aprendizaje y del papel sistemático de la escuela en el mismo, va a ser un soporte fundamental en la discusión que sobre el tema de la génesis y el desarrollo del lenguaje se ha dado en los últimos años.

Frente a la pregunta *¿qué es el trabajo por proyectos?*, la autora retoma como fuentes principales cuatro documentos de distintos países -Chile, México, España y Colombia- en los cuales se aborda el tema. Vale anotar en este sentido que la definición de proyecto del documento colombiano es retomada de la propuesta Grado Cero del Ministerio de Educación Nacional, comentada anteriormente. En síntesis, se retoman los puntos comunes de las definiciones propuestas en cada documento: a) el proyecto como respuesta a problemas, preguntas e hipótesis; b) el proyecto como estrategia de globalización y; c) el proyecto como posibilitador del trabajo grupal [cf.:87-88].

Siguiendo el texto, se expone de igual manera la diferencia entre los primeros planteamientos del Trabajo por Proyectos y los actuales. En estos últimos se dimensiona, en primer lugar, el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje, el auge del constructivismo en los años 80 y, particularmente, la idea de que el estudiante posee ya unos conocimientos y éste ejerce una gran influencia en cómo se adquiere el nuevo conocimiento. En segundo lugar, la reconceptualización del concepto de globalización que exige tener en cuenta por lo menos dos de sus acepciones: una de orden sociológica, que en términos generales plantea la problemática de la organización de los saberes y su forma de relacionarlos, más que de acumularlos; se trata de la convergencia de los conocimientos pero a propósito de un tema-problema; otra, referida a la globalización como “estructura psicológica del aprendizaje”, que se fundamenta en los planteamientos constructivistas del aprendizaje y en el desarrollo de la enseñanza para la comprensión [cf.: Fandiño, 1997:89-90].

Otra pregunta a destacar y que es desarrollada en el texto es la que se dirige hacia la génesis de los proyectos, si deben partir o no de los intereses de los alumnos; esto por cuanto se afirma que es un interrogante frecuente para los maestros. Fandiño responde que el problema se resuelve más allá planteando que independientemente de quien formule el problema, la pregunta o el tema -pues de hecho se asume que algunos son intereses del maestro o la escuela y otras veces de los niños-, la pregunta es *¿cómo mantener el interés?*. La orientación hacia el problema y los objetivos planteados desde los presupuestos de Aebli y el papel del maestro cobran relevancia para lograr dicha tarea.

De otro lado, se refiere también al surgimiento de los temas. Aquí, la autora explica que las fuentes de donde se pueden tomar los temas que van a llevar a preguntas y problemas van desde los mismos programas y Guías (esto en el caso concreto de Escuela Nueva), hasta temas ocasionales que surgen de las situaciones del país, la región, la vereda, la escuela. También referencia a Mario Lodi, un pedagogo italiano, quién retomaba los temas de su diario; en éste anotaba las conversaciones de los niños en el descanso, optando por un tema que sobresalía por lo recurrente en tiempo y frecuencia en los alumnos. Finalmente, referencia a Hernández para plantear la “pregunta directa”, en la que la idea es

elegir el tema por votación entre los niños, orientado por el criterio del maestro en lo que respecta a pertinencia y factibilidad.

Seguidamente, se plantea la pregunta por la existencia de diferentes tipos de proyectos. Para responder a ello, la autora se basa en las cuatro formas de aplicación propuestas por Fernando Sainz : a) *Proyectos globales*, los cuales serían la forma más “radical” de este método ya que los horarios, actividades y la vida de la escuela gira en torno a ellos y se fusionan todas las materias; b) *Proyectos por actividades*, entre los que se encuentran proyectos como actividades constructivas relativas a las necesidades de juego (construcción de juguetes), motivos sociales (celebraciones...decorado de escuela, etc.) y actividades encaminadas a adquirir experiencia social: la casa (miembros de la familia, relaciones, ocupaciones, etc.), la comunidad (los trabajos privados y públicos, las comunicaciones, el transporte, etc.); c) *Proyectos por asignaturas*, en los que algunos contenidos de las áreas se trabajan por proyectos: matemáticas (juego de la tienda), lenguaje (escribir una carta, diseñar un afiche, etc.); d) *Proyectos sintéticos*, se incluyen aquí proyectos como la construcción de una choza india en donde hicieron los planos, se calcularon los costos, se consiguieron los materiales, se construyó, la habitaron, sembraron, etc. [cf. :92-94]

El apartado, que sólo ejemplifica, no da claridad sobre los criterios de clasificación tomados por el autor de base, esto se explica por cuanto en el texto de base, ya referenciado en este estudio, Sáinz tampoco explicita esos criterios. Así mismo, Fandiño agrega lo que denomina una tipología más de los proyectos y se refiere con ello a los *proyectos de acción* y *proyectos de conocimiento*:

Llamamos proyectos de acción a aquellos cuyos objetivos están más dados a realizar manualmente algo: una huerta, un paseo, una casa, una dramatización, etc.; desde luego en estos proyectos se manejan informaciones y se integran diferentes conocimientos, pero el énfasis está puesto en el hacer; son los proyectos que más conocemos.

Los proyectos de conocimiento tienen, como su nombre lo indica, objetivos más conceptuales; se trata de construir conocimiento y por lo tanto su énfasis está en tratamientos de la información, en la comparación, en el análisis y la síntesis. Lo anterior no quiere decir que no incluyen acciones, pero su fortaleza estaría más en el conocimiento. [:95]

En este último apartado aclara que el procedimiento que se trabajará, aunque sirve para ambos tipos de proyectos, tiene más en cuenta estos últimos, es decir, los referidos a conocimientos. Este planteamiento de la autora podría llevar a una premisa importante, según la cual el tipo de proyecto, o la naturaleza de los saberes que se juegan en éste, determinarían en gran parte el procedimiento o metodología a seguir para su organización y materialización en el aula de clase.

Finalmente, aparece lo que en los demás documentos oficiales, incluyendo el mismo que se analiza, no había sido objeto de explicitación: el procedimiento a seguir.

Es muy difícil y arriesgado plantear un único procedimiento para llevar a cabo un proyecto. Hay desde luego unos pasos generales que aparecen en casi todos los documentos citados (cada uno con sus particularidades). De otra parte cada profesor también los va construyendo. Queremos presentar a manera de ejemplo, una forma de llevar a cabo un procedimiento que compendie varios de los pasos trabajados en los documentos anteriores. La idea es presentar una guía, no una fórmula para ser aplicada en todas las situaciones [:96]

Esta aclaración, aunque aparentemente obvia, va a ser muy importante en el análisis discursivo que se propone este trabajo de investigación por cuanto la idea de no plantearse procedimientos únicos o de otorgarle al maestro la facultad de construir sus propios procedimientos implica, por un lado, la posibilidad de que el maestro tenga una formación fuerte en la concepción y teoría pedagógica a la que se le está apostando, de tal suerte que a la vez pueda construir su propia metodología o el conjunto de procedimientos que finalmente realizará en el aula; y, de otro lado, que de esa construcción necesariamente saldrán infinitas posibilidades metodológicas y didácticas, lo que contradice la idea de capacitación en cómo hacer proyectos de aula desde un único planteamiento didáctico, sin tocar los elementos teóricos gruesos de esta perspectiva pedagógica.

Por último, la autora, en consecuencia con lo anunciado, propone un procedimiento a seguir que en términos generales comprende: *elección del tema*, donde se plantea la necesidad de un mínimo consenso con los niños; *realización de un índice*, que comprende el *qué sabemos*, es decir, las *ideas previas* de los niños con respecto al tema y, en contraste con ello, *qué queremos saber*, haciendo un índice que recoge a la vez propuestas de actividad, de recursos, etc. Posteriormente, aparece *la búsqueda de fuentes de información*, momento en que los niños pueden sugerir dichas fuentes en contraposición con las formas comunes de trabajo en la escuela en las que el maestro es quien decide sobre ello; *organización del trabajo y realización de actividades*, que requieren cotejar lo planteado inicialmente en el índice, reorganizar, pero sobre todo no perder de vista los objetivos y la motivación. Finalmente, *realizar un compendio de síntesis y evaluación de lo realizado*, primero, a manera de recorrido por las actividades y procedimientos de todo el proyecto y de lo realizado por los alumnos, pero también para pensar cómo se va a comunicar a otros; aquí, el *sentido expresivo y estético* cobra vigencia. Sobre la evaluación, se dice que se va realizando a lo largo de todo el proceso, funciona como una toma de conciencia de lo que se ha aprendido, de los caminos elegidos, de las dificultades encontradas [cf. :97-100]

Así mismo, Fandiño hace ciertos llamados de atención dirigidos al maestro y que vale la pena destacar. Por ejemplo, en la realización del índice, se propone que el maestro trate siempre de responder a la pregunta “¿qué pretendo que los estudiantes aprendan con el proyecto?”. El texto no sugiere procedimientos didácticos alternos o específicos por parte del maestro, paralelo a lo propuesto para los alumnos, pero la pregunta deja la inquietud de que el proceso o los objetivos de los niños en el proyecto, no necesariamente corresponde uno a uno con los del profesor. En cualquier caso, los objetivos o propósitos de aprendizaje del maestro en un proyecto son elaboraciones pedagógicas propias de su rol y estatus epistemológico, distintas al sentido de una pregunta para un niño, en la que priman, entre otras, las inquietudes propias de la edad, su deseo innato de estar aprendiendo, de saber siempre más, sin que esto precise un objetivo de conocimiento concreto; ese sería en esencia un papel de la escuela, concretar la disposición para aprender y construir conocimientos nuevos.

De igual forma, en *la búsqueda de fuentes de información*, que se enuncia como parte del *Trabajo por Proyectos*,

Porque en primer lugar, hacen que asuman como propio el tema y que aprendan a situarse ante la información desde sus propias posibilidades y recursos. En segundo lugar, los lleva a implicar a otras personas, lo que muestra que el conocimiento no sólo se aprende en la escuela y que *aprender es un acto comunicativo*, que necesitan información que otros aportan. En tercer lugar, y tal vez el más importante, descubren que ellos también tienen una responsabilidad en su propio aprendizaje, que no pueden esperar que el profesor les dé todo, pues el profesor es un facilitador y en muchos casos, en esta propuesta, un estudiante más [:98].

Se resalta el papel activo del alumno frente a la búsqueda de soluciones a la pregunta, y queda nuevamente la acción del profesor como “facilitador”, concepto que es recurrente en el rol que se le otorga al maestro y que asume, además, como en el presente caso, que éste se convierta en muchos casos en un estudiante más. Estas afirmaciones se matizan con una reflexión que es clave para no pensar que en el Trabajo por proyectos se trate de pasar del papel hegemónico del maestro como en el caso de la “escuela tradicional” a una posible hegemonía del estudiante:

En el Trabajo por Proyectos el maestro tiene que tener en cuenta dos consideraciones, (o mejor librarse de dos prejuicios): que el alumno puede aprender todo por sí solo y que no puede aprender nada sin el profesor. *Es el diálogo promovido por él para tratar de establecer comparaciones, inferencias, relaciones, el que ayuda a dar sentido a las informaciones, y la forma de enseñanza y aprendizaje que posibilitan el trabajo por proyectos* [:99].

Con ello no se resuelve la dicotomía entre el rol del alumno y el rol del maestro, pues es propia de la propuesta como ya se advirtió, señalar a este último como “facilitador “ y no en su función específica de enseñanza, pero sí deja ver que siempre tendrá un papel hegemónico en el sentido de que él es el portador de ese saber legítimo<sup>§§§§§§§§§§</sup> y, por tanto, es el que establece las jerarquías, los ritmos, las secuencias y en últimas lo que es pertinente que los niños aprendan. Aunque ese aprender, sea en este caso, “aprender a contestar una pregunta” como lo cita la autora para finalizar su exposición, enfatizando en que este es el objetivo de los proyectos. Insiste en ello, como respuesta a la crítica en torno a los “inconvenientes” que se le plantean al Trabajo por Proyectos por el hecho de no tratar las disciplinas en su orden lógico, cuyo propósito no le es propio –según ello- a esta propuesta [cf. :101].

En síntesis, en términos del procedimiento a seguir, o bien la concepción metodológica de la propuesta sugerida por la autora es prácticamente equivalente a lo expuesto por Hernández y Ventura (1996), en ese sentido la idea de crear índices, sigue siendo orientadora, pero sobre todo llama la atención el hecho de situar como parte esencial del procedimiento la búsqueda de las fuentes de información. Así tanto en Fandiño como en los otros dos autores, se refieren al uso de la biblioteca, pero se insiste también en la necesidad de acceder a otras fuentes de información que no sean sólo los libros: «Lógicamente el Trabajo por Proyectos exige el uso de la biblioteca [...]. Pero la información no está solamente en los libros, hay temas en los que un informante o experto ayuda más»<sup>\*\*\*\*\*</sup>

En términos generales el documento es un intento de integrar los presupuestos del “Movimiento Escuela Nueva” y de la concepción originaria del Método de Proyectos (especialmente la perspectiva desarrollada por Sáinz), con los planteamientos más recientes que enfocan los proyectos en perspectiva constructivista hacia el aprendizaje de los niños, en especial los referidos al tratamiento de la información y, en cierta medida, a la disposición para realizar procesos de búsqueda de esa información para convertirla posteriormente en conocimiento, esto último, que se ubica teóricamente en la perspectiva de los proyectos de trabajo y la “globalización del aprendizaje” (Cf. Fernández y Ventura:

---

<sup>§§§§§§§§§§</sup> Por saber legítimo se entendería todo lo que corresponde a esa “selección cultural” propia de la escuela y de los códigos propios de la cultura . En el caso de la aplicación del concepto “hegemonía” en esta relación pedagógica, se expresaría no en la relación de autoridad simplemente por el rol que se le otorga al maestro sino en términos de la capacidad que tiene de dirigir intelectual y éticamente a sus estudiantes, en tanto poseedor de esa cultura, de ese saber legítimo que corresponde a ciertos valores, saberes, estéticas válidas en términos más universales que contextuales.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Aunque, valga decirlo, de hecho, bastaría el deseo o la inquietud de recurrir a estos libros como una fuente de información valiosa y por lo tanto como una fuente de conocimiento como un saldo pedagógico de los proyectos, en tanto ya hemos señalado anteriormente la complejidad del proceso que conduce a la construcción de una cultura escolar, esto es, una cultura simbólica, que para el caso de la escuela no es otra cosa que el logro de una cultura alfabetizada. Recurrir entonces al libro, ya sea a los textos escolares, a las enciclopedias, a los libros de historia, a las colecciones de literatura, es un punto muy a favor de la cultura escolar que se espera construir. Ahora bien, si se piensa en que las nuevas tecnologías también proveen un sinnúmero de fuentes de información, habría que apelar a ello, dado que su contenido es también codificado alfabética y alfanuméricamente.



versión oficializada en el año 2005, después de algunos debates que replicaron la medida y postularon las contradicciones de la misma.\*\*\*\*\*

Si bien esta es la situación actual, vale la pena anotar también que la apropiación generalizada de los lineamientos curriculares en el área de lenguaje es algo que queda en entredicho. En pequeños estudios que se realizaron en diferentes regiones del país, a través de los nodos de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, se pudo constatar con datos empíricos lo expuesto. Las razones a las que se alude frente a este proceso de apropiación por parte de los maestros que trabajan el área, van desde el poco acceso a los documentos, pasan por las escasas posibilidades de discusión al interior de las instituciones y llegan incluso hasta la complejidad de la lectura de los mismos, dado que tienen un marcado lenguaje disciplinar –sobre todo los conceptos y categorías que han tomado fuerza en los últimos años en disciplinas como la lingüística, la semiología o la didáctica propia del campo de la lengua y la literatura- y que, habría que decir también, no siempre les son propios al maestro, por cuanto su énfasis de formación en algunos casos es muy general (p.e. Licenciados en Educación Básica Primaria, en Pedagogía, en Educación Infantil, etc.) o en otros casos porque su formación es en áreas distintas a las que desarrolla finalmente según sea la asignación académica que se hace al interior de las instituciones escolares.\*\*\*\*\*

En cuanto a ello, cabe también afirmar que no “le son propios” a los maestros porque también proceden de una superposición de teorías y categorías provenientes de diferentes disciplinas –psicolingüístico, lingüística textual, semiótica, etc.- que en el caso de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, sólo se mencionan o desarrollan parcialmente, en aras de «dejar planteadas algunas reflexiones». Si bien en consecuencia con lo anotado en la introducción, ese es el propósito general de todos los lineamientos generales, conduce también a un “eterno retorno” de situaciones que a su vez son criticadas por las nuevas políticas que le dan vida a estos nuevos documentos. Para el caso de Lengua, basta con recordar lo que sucedió con la “Reforma Curricular” de 1984, en la que se proponía un énfasis en la apropiación de la lengua más como instrumento de comunicación, que como objeto de categorización, en el

---

\*\*\*\*\* La Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, en sus diferentes nodos promovió la discusión de esta versión inicial de los estándares curriculares, y entre otros de los elementos a objetar en un primer análisis, se exponía precisamente su inconsistencia con políticas nacionales expuestas en la Ley General de Educación y en documentos del mismo Ministerio, tales como los *Lineamientos curriculares* y la *Resolución 2343 de 1996*. Una ampliación de esto y que da cuenta de la discusión se encuentra en la publicación: *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*, publicada en la *Colección Redes* de Editorial Magisterio [2003]. Posterior a ello el MEN recogió las críticas y reinició el proceso aunque no se superaron algunos problemas iniciales en su construcción y versión final.

\*\*\*\*\* Esta es un problemática muy dada en el sistema educativo colombiano, en el sentido de que muchos docentes nombrados terminan en niveles o áreas distintas para las que fueron formados, primando así la necesidad en términos administrativos y no la formación académica.

denominado enfoque “semántico-comunicativo”, que, no obstante, a juicio de los mismos proponentes teóricos (Baena-Oviedo) y según Bustamante (2003), fue inadecuadamente interpretado no por los maestros, sino por las mismas instancias oficiales.\*\*\*\*\*

Una vez señalada estas salvedades, se asume en la lógica del proceso de enunciación de estos referentes, que los maestros en general, y, en diferentes niveles de apropiación, han hecho un estudio, y por diferentes vías tienen alguna referencia de estos lineamientos curriculares en particular. Para el caso que nos ocupa, el discurso en el campo del “Trabajo por proyectos”, los lineamientos se refieren específicamente a este tema en el capítulo dos, que corresponde a algunos “puntos clave” para el trabajo curricular y a su relación con el desarrollo de los proyectos educativos institucionales [PEI]. Para esta contextualización se parte de algunos supuestos sobre la escuela, la acción educativa, el estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, que en principio, aunque de manera breve, se postulan como introducción a las ideas que se describirán en adelante [cf. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, Bogotá: MEN, 1998].

En este mismo capítulo (2), además de proponer el currículo como puesta en marcha del PEI, se presenta la idea de una “reconceptualización” de dicha noción a la luz de los espacios de discusión generados en el “Movimiento Pedagógico Nacional”, en los que se objeta el diseño curricular desde la perspectiva del modelo de “tecnología educativa”, que establece de manera a priori desde los objetivos, hasta las temáticas, metodologías, tiempos de ejecución, medios, criterios de evaluación, etc., lo cual se considera “el privilegio del conocimiento como eje de desarrollo curricular” propio de una racionalidad derivada de las ciencias básicas, para entrar a proponer «una alternativa más flexible que tiene como base los procesos de construcción de los saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes del planteamiento curricular» [cf. § 2.1].

En este sentido, se postula una concepción de currículo «entendido como una hipótesis de trabajo, como una guía en borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas de trabajo escolar»[:32], pero reiterando que pensar el currículo de este modo no excluye la idea de planificación y de la necesidad de partir de unas líneas curriculares de base, con intencionalidades específicas. Se continúa planteando, en consecuencia con ello, reflexiones en torno a conceptos tales como:

---

\*\*\*\*\* Esto es parte de la lógica con la que se construyen tales Marcos o para el caso que nos ocupa los Lineamientos curriculares. En la reforma del 84, los Marcos Generales fueron elaborados por personas distintas a las que diseñaron finalmente los programas para cada grado. En el caso actual, para los estándares de calidad en el área se contrató un equipo de personas que inicialmente no consultaron los lineamientos propios del área, que, se supone, darían las orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos. Con los “Indicadores de logro” que, valga anotar, perdieron vigencia en cuanto se formularon también estos últimos estándares, sucedió lo mismo.



En cuanto a lo denominado “Procesos y competencias” [§ 2.4] son variadas las afirmaciones que se hacen, todas en consecuencia con la posibilidad de construir un currículo distinto, en el que se propone pasar del énfasis en la organización del conocimiento a darle mayor peso al desarrollo de competencias como eje de desarrollo curricular.

Hemos señalado algunas limitaciones del modelo curricular basado en la tecnología educativa: el énfasis en la organización del conocimiento como base del desarrollo del currículo, la rigidez de los formatos de planeación, la no participación de los docentes en su definición [...] ante este modelo se viene trabajando por darle mayor peso al desarrollo de competencias como eje de desarrollo curricular. [:33-34]

Así mismo,

En este contexto, la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo [...] Las competencias se definen en término de “las capacidades con que un sujeto cuenta para...” [...] Pero dado que las competencias no son “observables” directamente es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos. Es este precisamente, el lugar de los indicadores de logro [:34].

Finalmente,

Si estamos de acuerdo con que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es necesario definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Vale la pena anotar que el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados [:34]

Frente a todas estas aseveraciones, que no es propiamente el punto de discusión pero aparece como el contexto de enunciación para referirse finalmente al Trabajo por Proyectos, queda planteada de esta manera, una nueva relación: *currículo, trabajo por proyectos y desarrollo de competencias*.#####

---

*entre educadores y educandos*. [cf. Delors, 1996: 105]. Cabe preguntarse entonces por el papel que se le está asignando a la escuela y en lo que significa relevar el papel de otras organizaciones con respecto a las carencias de la comunidad, a las necesidades no satisfechas, al proponer proyectos de maestros y estudiantes con este tipo de objetivos. Bien valdría la pena rescatar con Bernstein la idea de que la educación no puede entrar a suplir las fallas de la sociedad.

##### El tema de las competencias en educación es hoy en día en Colombia objeto de discusión y de investigación. Valga referenciar el estudio «El concepto de “competencia”. Una revisión de sus fundamentos» [cfr. Bustamante, 2003]; en el que se concluye el carácter problemático de la recontextualización de la categoría “competencia” en el campo de la educación. Así mismo, la investigación deja en claro que este énfasis obedece a una demanda externa que hace el mundo económico y laboral a la escuela, es decir, la perspectiva es *a priori* y definida por

En este marco de desarrollo curricular por procesos y competencias se presenta también una reflexión en torno al “rol del docente” [§ 2.5]. Se señala en primer lugar, al aula como un espacio de construcción de significados y sentidos, en el cual los sujetos interactúan e intercambian saberes, experiencias, formas de comprender y explicar el mundo. En ese sentido, el carácter flexible que se le propone al currículo tiene que ver fundamentalmente con la necesidad de permitir en el aula la presencia de estos intereses, experiencias y saberes de los estudiantes, para desviar cuando sea necesario la atención a estos elementos significativos que aparecen sobre la marcha. Se aclara en ese sentido que no se trata de “dejar hacer” pero sí de estar atentos a esta dinámica flexible del planteamiento curricular que no tendría que reñir con la planificación. En este contexto, al docente se le entiende “como alguien que problematiza, que jalona y como un mediador social y cultural” [cf. Lineamientos curriculares, 1998: 35-36].

En esta perspectiva se evidencia un reconocimiento de la acción mediada que ejerce el docente en el aula; sin embargo, con la palabra “jalonador” se está reemplazando quizá el sinónimo de “orientador” o “facilitador” por un término mucho más elemental y menos consecuente como parte de un discurso pedagógico oficial, que se supone autorizado, legitimado, así sea por vía del control y del poder simbólico que ejerce en los maestros. De nuevo tenemos el desplazamiento del concepto de “enseñanza”; enseñar queda vedado también en un currículo por procesos.

La referencia que le sigue es a la función de las áreas básicas, que se inscribe en una reflexión sobre las formas de desarrollo de los problemas y conceptos básicos de las áreas. Es aquí donde explícitamente se propone «el trabajo por proyectos como una alternativa de desarrollo curricular que, aunque busca trabajar en función de la integración curricular, no necesariamente abandona la especificidad de las disciplinas» [:37].

Finalmente, los lineamientos abordan el tema en cuestión con el apartado: “El trabajo por proyectos como alternativa de desarrollo curricular” [§ 2.8]. Aquí, con una introducción de Louis Not, y especificando que no se abordarán clasificaciones ni definiciones, se ubica el análisis de la propuesta de proyecto desde el modelo curricular que lo sustenta. En ese sentido, se señala que a través del Trabajo por Proyectos se avanza hacia un máximo grado de integración; no obstante, dicha integración no proviene de una idea externa al sujeto, sino, por el contrario, aludiendo a los aportes del constructivismo cognitivo, lo que se tiene es

---

otros, pese a tener argumentos en el orden académico. En ese sentido si los actuales lineamientos se distancian de la mirada curricular desde la tecnología educativa y el condicionamiento operante, modelo sajón, tayloriano, en el que se estima que el diseño instruccional resuelve el problema del aprendizaje y de la enseñanza de la misma manera que se resuelven los problemas en las empresas y en las industrias, habría que develar también de dónde proviene el “enfoque de las competencias” que se promueve.

una comprensión del sentido de la integración desde el proceso de conocimiento del sujeto, en tanto: «la construcción de conocimientos consiste en la construcción de redes de relaciones» y, así mismo, dado que «aprender significativamente consiste en establecer vínculos entre los saberes con los que cuenta el sujeto y las nuevas elaboraciones» [cf. :39].

No obstante, se alude también al carácter complejo del término integración que incluye la correlación, la articulación y la unificación; así, se explica que mientras la correlación parte de señalar las coincidencias entre los contenidos curriculares de las diferentes disciplinas para integrarlas y así evitar repeticiones, la unificación logra que las fronteras entre éstas ya no se distingan. Ubicada la “integración” está no sólo la *integración por problemas* sino también a través del *trabajo por proyectos*. Así, la apuesta es por este último, dado que se considera que:

“El trabajo por proyectos constituye un modelo curricular en el que es posible lograr un alto nivel de integración, por cuanto los proyectos deben ser acordados, planificados, ejecutados y evaluados colectivamente por quienes participan en ellos. En este sentido están ligados en todos sus momentos a la experiencia, a la acción de los estudiantes, teniendo en cuenta no sólo un interés inicial sino explicitando continuamente intereses y expectativas. Así, al mismo tiempo que se están aprendiendo nuevos conceptos, se está propiciando una forma activa y autónoma de aprender a aprender, de desarrollar estrategias para enfrentar colectiva y organizadamente problemas de la vida cotidiana y académica [Lineamientos curriculares, 1998:40].

En este apartado, en el cual se intenta argumentar las posibilidades del Trabajo por Proyectos como *modelo de integración curricular*, se observa cómo se coloca en el mismo plano la “integración” de los participantes, con la “integración” de la experiencia, los intereses y las expectativas de los estudiantes. El argumento inicial de la integración del conocimiento en perspectiva cognitiva se diluye con estos planteamientos, por cuanto se coloca en un mismo plano la integración de conocimientos con la de los participantes y finalmente no se deja en claro a qué tipos de integración se refiere; dado el caso de que fuese a todas éstas, el modelo curricular no se explica ni se desarrolla lo suficiente, pues en esa medida habría que trabajar cada planteamiento en el lugar que le corresponde. De otro lado, se coloca también en un mismo plano la resolución de los problemas de la vida cotidiana con los problemas de la vida académica, que, como ya se ha planteado, son irreductibles entre sí y requieren de procesos y estrategias que tienden a ser más que paralelas, líneas opuestas entre sí, aunque en un momento dado se encuentren.

Finalmente, se presenta la explicación de las fases de un proyecto, partiendo, en primer lugar, de “la planificación conjunta”, en la que se incluye la toma de

decisiones sobre la temática a abordar, los objetivos que orientan el proyecto y las actividades para alcanzarlos:

Esta fase permite hacer explícitos los intereses de los estudiantes, maestros y también padres de familia, las diversas inquietudes, conocimientos y en general representaciones de cada uno en relación con el proyecto y los procedimientos posibles a efectuar. Como se trata de llegar a un plan conjunto, también implica la negociación y la búsqueda de consenso, así como la necesidad de llegar a compromisos, de asumir responsabilidades [:40].

En ese sentido se hace notar que las actividades son propuestas, jerarquizadas y evaluadas por los estudiantes, los padres de familia y el profesor; de esta manera entonces se asume que se cambia el modelo curricular en tanto hay una participación efectiva de todos en las decisiones sobre lo que se trabaja en la escuela. Se asume también que “el qué” del currículo no es el énfasis, no aparece como organizador, por lo tanto «estaremos frente a un modelo que no está centrado en el saber, en sus secuencias, ni se organiza con base en las disciplinas» [cf. :40-41].

Nuevamente un modelo desde el “deber ser”, pues propone la participación pero no indaga por las condiciones de posibilidad de esta participación, sobre todo en lo que concierne a las condiciones de igualdad (de maestros, padres y estudiantes) que se suponen para entrar a negociar, a argumentar, a exponer los puntos de vista sobre lo relevante en un proceso escolar. Así mismo, el hecho de desplazar el saber por las actividades es un tema recurrente desde los orígenes del Método de Proyectos, es un intento de desplazar el problema del conocimiento escolar por los intereses y expectativas de quienes hacen parte de dicho contexto, bajo el supuesto de que es ello lo que le hace falta a la escuela tradicional para que sea lo suficientemente significativa para los estudiantes. En esa misma línea, en los lineamientos se agrega: «al dar sentido a las actividades escolares –aún para el mismo maestro- se convierte en un arma contra la improvisación o la rutinización que campean en la enseñanza tradicional» [cf.41].

La segunda fase que se describe es la “ejecución”; en ésta el maestro debe estar atento para que cada actividad prevista se ajuste y haga evidentes los conocimientos necesarios para que se cumpla a cabalidad. Como ejemplo se cita el caso de una actividad dentro de un proyecto sobre la aviación, en el que se le hará una entrevista a un piloto; en ese caso se requiere haber investigado o trabajado en clase algunos elementos claves sobre el contenido de la entrevista. Lo relevante en este caso es que los contenidos son significativos en la medida en que son el resultado de una necesidad de conocimiento con una finalidad pragmática en el proyecto. En este sentido, se señala que en el Trabajo por Proyectos los temas y conceptos trabajados son a posteriori: «Es claro que el *qué*

del currículo aparece sobre la marcha. Y aparece determinado por una actividad en función de la comprensión de un fenómeno, no por una organización o secuencia definida por una disciplina específica» [:41].

La tercera y última fase es la “evaluación” que, se explica, consiste en hacer seguimiento de manera permanente de las acciones desarrolladas y de los saberes construidos. Se trata también de comparar los avances en el proyecto respecto de lo planificado inicialmente. Hasta aquí el capítulo y la descripción de la opción curricular propuesta no sólo para el área sino para la integración de los saberes a través del trabajo escolar por proyectos. No obstante, los autores de este capítulo plantean una reflexión final que parece relevante en un contexto de discursos oficiales, en el que generalmente la opción pedagógica defendida se presenta en apariencia como un modelo ideal que no presenta ningún tipo de objeciones en la práctica, ni de problemas para su organización ni puesta en marcha. Así, se cierra el capítulo afirmando:

Es conveniente reflexionar sobre el sentido del trabajo por proyectos como una alternativa que no invalida los demás modelos de organización y desarrollo del currículo. El hecho de que se rija por un interés auténtico y que su trabajo movilice los intereses de los estudiantes, no significa que dé solución a todos los problemas curriculares. Al contrario, una institución que trabaje sólo por proyectos, probablemente se verá abocada a ausencia de conceptualizaciones y procesos básicos que requieren ser trabajados, desarrollados sistemáticamente en unos tiempos y con unas acciones un poco más orientadas por el docente o por la institución [:43].

En este caso, el modelo entra en una contradicción interna, en tanto, si es un modelo de integración curricular no puede ser pensado sólo para determinados momentos, para ciertos procesos y para algunas áreas, temáticas y saberes específicos, que excluyen otros. Así, lo que aparece como un modelo alternativo sucumbe, como el mismo texto lo define, en ausencia de trabajo sistemático para conceptualizaciones y procesos básicos del contexto escolar. En esa medida, estaríamos más ante una opción pedagógica que permite la selección cultural propuesta en el currículo de una manera más abierta y flexible y a su vez posibilita en parte su desarrollo y no ante un modelo unívoco de integración curricular.

#### **4.5. Balance general**

Hemos tomado para nuestro análisis, cuatro documentos oficiales del Ministerio de Educación, que circulan en las escuelas e instituciones educativas en general, tanto en diferentes niveles (preescolar, y básica) como en diferentes sectores (urbano y rural, público y privado). Los documentos se han categorizado bajo una misma denominación: “discurso pedagógico oficial (DPO).

Recordemos que para Bernstein (1984), este tipo de discurso, puede ser considerado como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado y en ese sentido su propósito en el sistema educativo es “colocar, fijar y orientar los sujetos a posiciones deseadas”. A su vez -anota el autor-, este discurso toma diferentes formas de realización (de transmisión y reproducción) a través de una diversidad de registros textuales, como por ejemplo, textos formales y estrictamente reguladores con un sistema de enunciación codificado y normativo, en el caso de regulaciones legislativas, decretos, resoluciones, leyes, etc. o de textos pedagógicos que legitiman la posición oficial, traducida ésta a través de agencias de recontextualización entre las que cabe anotar, *grosso modo*, los departamentos y subagencias especializadas del estado con su investigación, (por ejemplo para el caso de Colombia las que operarían desde el Ministerio de Educación), los departamentos de educación universitaria e instituciones similares con su investigación, los medios de educación especializados, como seminarios, revistas y casas editoriales, etc., y finalmente los provenientes de campos no especializados del discurso educativo pero que ejercen influencia en el proceso de *recontextualización* [cf. Bernstein, Díaz: 1984: 122-125].

Orientado, como está entonces, a producir efectos específicos en la escuela, a través de quienes agencian las prácticas pedagógicas, este discurso no es ajeno a las decisiones políticas del Estado y a la regulación del espacio pedagógico. Esto es precisamente lo que opera en el proceso de recontextualización que, según Bernstein, tiene lugar cuando un(os) texto(os) que pertenecen a un discurso específico son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en textos oficiales, así, «estos nuevos textos incorporan objetos, temas, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas» [:125], y, en consecuencia, corresponden con ideologías políticas definidas y objetivos políticos definidos.

Es quizá por efecto de la recontextualización, que el tema de los proyectos en la escuela es, como lo anotábamos, parte de la incorporación de las reformas educativas que se ha dado paralelamente en varios países (Chile, México, Colombia, Venezuela, España, para citar algunos ejemplos). Pero también es por efecto de la recontextualización como aparece ligado el discurso oficial a autores que comienzan a ser nombrados recurrentemente y que son reconocidos no sólo en el ámbito nacional sino también internacional, en el campo de la temática que nos ocupa; lo cual otorga a la norma, cierta legitimidad, ya no sólo desde lo legislativo, sino también desde lo académico.<sup>§§§§§§§§§§</sup> Todo esto, nos permite inferir además, que el discurso de los proyectos en la escuela, ya oficializado, no

---

§§§§§§§§§§ De la recurrencia de ciertos autores en el discurso pedagógico oficial, y las relaciones de legitimidad que establecen en ese sentido, se puede dar cuenta en cada uno de los documentos, en los que aparecen, entre otros, los mismos autores que referíamos en el capítulo anterior, como perspectivas teóricas diferenciadas en torno a los proyectos en el ámbito escolar.

es ni autónomo, ni independiente, ni ajeno al campo de las políticas en educación relacionas directamente con un contexto global.

Ahora bien, frente a lo que expone este “discurso pedagógico oficial” en su estructura de contenido, anotaremos brevemente que la construcción discursiva del proyecto en el ámbito escolar, es desarrollada desde tal discurso, de manera heterogénea e incluso ecléctica. Lo que se observa en estos documentos, es una asunción de posturas que integran de manera indiferenciada, principios del enfoque de proyectos, como método, como propuesta de trabajo escolar, como estrategia didáctica, como modelo de integración curricular, o como pedagogía, lo cual sería propio del mecanismo de recontextualización y de la manera como se construyen finalmente tales discursos.

En general, el discurso pedagógico oficial, y la manera como recontextualiza el lenguaje de proyectos en la escuela, se presenta como exento de problemas, y destaca sólo las bondades de la propuesta, adoleciendo en ese sentido, de una perspectiva pedagógica más clara que muestre, además, las implicaciones escolares que se derivan en la asunción de este enfoque.

Así mismo, y para finalizar, en tanto, cada uno de estos documentos ya fueron descritos y analizados anteriormente, identificamos, grosso modo, tres problemas en su fundamentación: primero, el discurso no hace diferencia entre las características de saber propiamente escolar o académico y el saber que se puede llamar contextual (es decir, el saber social y cultural específico de los agentes escolares, tanto de profesores como de estudiantes); segundo y tal vez como consecuencia de ello, no se discrimina entre los proyectos disciplinares que se plantean preguntas cognitivas formales y los proyectos de intervención que pretenden resolver problemas cotidianos o extraescolares y que no tienen las mismas exigencias de los primeros. En tercer lugar, se ignoran las diferencias entre los niveles de pensamiento y los tipos de experiencia requeridos para cada uno de esos proyectos, así como las posibilidades reales que tienen los diferentes grupos (sea en el orden material, cultural, o social) para abordar unos y otros.

**CONCEPCIÓN DE PROYECTO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL  
CUADRO SÍNTESIS 1**

Denominación	Concepto(s)	Énfasis (conocimiento, acción, interacción, identidad)	Adscripción teórica	Funciones	Interés (objetivo)	Ubicación en el currículo
Proyectos Pedagógicos [Art. 36. Decreto 1860 de 1994]	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.	Acción e interacción (Saber hacer, saber actuar)		Correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos	Técnico y práctico	Hace parte del plan de estudios
Proyecto pedagógico [Propuesta curricular piloto para el Grado Cero. MEN]	Proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos y habilidades que se van estructurando a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura de la cual el grupo y la maestra hacen parte.	Acción, interacción e identidad (Saber hacer, saber actuar, ser)	Pedagogía activa	Investigar, explorar, plantear hipótesis en busca de alternativas, a través de conocimientos y actividades funcionales, significativas y socializadoras.	Técnico, práctico y emancipatorio	Fuera del plan de estudios
Proyecto pedagógico Trabajo por proyectos [Baúl del Jaibaná. MEN]	“ “ Respuesta a preguntas, problemas e hipótesis formuladas por los niños. *Estrategia de globalización del aprendizaje. Estrategia de trabajo grupal.	Conocimiento e interacción (Saber, saber actuar)	Constructivismo. Centros de interés Globalización Enseñanza para la Comprensión	Aprender a contestar una pregunta.	Teórico y práctico	Fuera del plan de estudios
Trabajo por proyectos [Lineamientos curriculares de Lengua Castellana MEN]	Opción de desarrollo curricular y de integración desde el área de Lengua Castellana	Conocimiento (saber)	En un autor: Louis Not En una concepción constructivista de corte cognitivo	Alternativa para el desarrollo de un de currículo integrado	Teórico	Coincide con el plan de estudios

## **5. DESARROLLOS TEÓRICO-PRÁCTICOS SOBRE EL ENFOQUE DE PROYECTOS EN COLOMBIA: EL CASO DEL ÁREA DE LENGUAJE**

Si bien son numerosos los desarrollos investigativos, teóricos y prácticos que sobre el “trabajo por proyectos” o la “pedagogía de proyectos” (sigue teniendo ambas denominaciones), se han producido en Colombia en los últimos diez años, hasta el punto de que se perfila como en una estrategia pedagógica que va más allá de la educación básica y permea la educación media y superior, al tiempo que se plantea como una opción para abordar las distintas áreas o el trabajo interdisciplinario en la perspectiva de la integración curricular, es en el área de Lenguaje desde donde ha tomado mayor relevancia este enfoque. Ello puede obedecer a que muchos de los autores que promueven este tipo de enfoque lo hacen ubicados en este campo o quizá por la fuerte relación de los proyectos con el lenguaje en tanto mediador de los procesos cognitivos, comunicativos y pedagógicos.

En adelante, abordaremos algunos de estos desarrollos ubicándonos en la especificidad del área de Lenguaje, para desde allí identificar los elementos que se correlacionan con este discurso sobre los proyectos en el contexto escolar y la manera como se sustentan desde los diferentes enfoques, de acuerdo al énfasis o al sentido pedagógico que promueven.

### **5.1 “Trabajo por proyectos” y enseñanza del lenguaje escrito.**

Esta relación entre “Trabajo por proyectos” y enseñanza del lenguaje escrito, aparece en una publicación de la Escuela de Ciencias de Lenguaje (Universidad del Valle), en el contexto del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna (financiado por el Fondo Men-Icetex), y que se titula: “El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria”. La autora, Gloria Rincón, explica el sentido del documento en aras de «contribuir a fundamentar conceptualmente el trabajo por proyectos como una opción pedagógica que al pretender un alto grado de integración ofrece enormes posibilidades al desarrollo de las competencias cognitiva y comunicativa de los maestros y alumnos» [Rincón, G., s/f.: 9]

De entrada el soporte conceptual del “Trabajo por proyectos” es referido aquí como una “opción pedagógica” orientada a la integración curricular pero implicando con ello, como más adelante lo señala el mismo documento, una integración también de los participantes, de sus saberes, experiencias y acciones.

Para llegar a responder la primera pregunta que se plantea el documento: *¿Qué es un proyecto pedagógico?*, la autora hace un recorrido que se inicia en 1918 con la definición dada por W. H. Kilpatrick, como: "... una actividad preconcebida en la que el designio dominante fija el fin de la acción, guía su proceso y proporciona su motivación" [:11]. Plantea también algunas definiciones más recientes de autores como Hernández, 1996; Josette Jolibert, 1992; también del diccionario de la Real Academia de la Lengua hasta la definición que la Ley General de Educación propone sobre los proyectos. Todo ello para mostrar las diversas acepciones que se tienen de proyecto, hasta llegar a la más cotidiana, aquella en la que "cuando refiriéndonos a nuestra vida decimos "mi proyecto es..." o "tengo el proyecto de..." en el sentido de emprender la consecución de un propósito [:13]. De ahí que, según G. Rincón, trasladar la noción al contexto escolar «exige que lo que allí se haga sea significativo para quienes lo realizan, que todos participen en la toma de decisiones, organización y evaluación de lo que se trabaja -y aclara- esto no es lo que habitualmente sucede en las instituciones escolares» [:13].

Por ello, y en esa misma línea, señala la autora, que introducir el Trabajo por Proyectos en la escuela "no es sólo un asunto técnico", pues implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber y de afectividad entre autoridades educativas, maestros, alumnos, padres de familia y comunidad educativa en general. Exige también ambientes de trabajo cooperativos, solidarios, tolerantes, en los que permanentemente se practique la democracia, la valoración de la diferencia y la responsabilidad [Cf.:13].

De igual manera, el propósito que le asigna a la introducción del Trabajo por Proyectos pasa por «ser una herramienta para el aprendizaje, un modo, un modelo de desarrollo de los currículos escolares, lo cual incluye contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales» (:13). Y se agrega que para lograr este propósito, es decir, el concepto de proyecto como estrategia pedagógica, más exactamente como pedagogía, éste se comprende como *un proceso completo*, que va desde la gestación hasta la culminación y evaluación; *un proceso intencional*, explícito en su qué, cómo, cuándo, dónde, para qué y por qué; *un proceso lo más consciente posible*, en el que las actividades y resultados sean analizados, reflexionados, monitoreados, etc. [cf.:14]. En esa medida, o en consecuencia con lo anterior, Gloria Rincón afirma que «el trabajo por proyectos, además de ser una herramienta cognitiva, también es una herramienta metacognitiva: permite aprender sobre el aprender»

Este primer discurso pone en perspectiva la idea de que el traslado del concepto de proyecto al ámbito escolar cobre sentido como pedagogía, en la medida en que no sólo permita desarrollar el currículo sino que se convierta, a la vez, en una "herramienta de aprendizaje" por los procesos y actividades que éste conlleva.

Sobre la relación “proyectos e integración curricular”, aquí, a diferencia de discursos anteriormente analizados, no se trata de aplicar lo que se aprende en las áreas, tampoco de realizar un proyecto en paralelo con las asignaturas o como actividades complementarias; se trata, ante todo, según la autora, de una manera de “organizar el currículo por proyectos” lo que corresponde a pretender cambiar el *modelo pedagógico agregado* por un *modelo pedagógico integrado* [citando a Díaz, 1986].

Estamos entonces frente a una propuesta que implica cambiar no sólo la concepción de currículo como plan de estudios dividido en asignaturas o materias, sino también la concepción misma de éstas en los campos disciplinares en los que se inscriben y, por lo tanto, en una visión de lo que es el conocimiento escolar, lo cual implicaría no sólo al maestro, al área o áreas que desarrolla, sino a todos los que agencian la estructura misma de todo el proyecto educativo institucional. Esto se corrobora al plantear la idea de “modelo pedagógico integrado” en oposición al modelo pedagógico segregado, en el que «son bien explícitas las diferencias entre las áreas; entre los roles que cumplen las autoridades educativas (toman las decisiones), los maestros (ejecutan órdenes expresas en programas, directivas o leyes) y los alumnos (deben retener y repetir las enseñanzas recibidas)». Por el contrario, la integración favorece «el interés por el aprendizaje, el mantenimiento de la unión vital de los procesos reales, el acercamiento global a los problemas y la previsión de consecuencias de las alternativas de solución, que pueden estar muy dispersas en diferentes campos; permite la percepción de la totalidad, la síntesis que guía al análisis y la ubicación de los problemas en los contextos ecológicos, económicos y socio-políticos apropiados» [19] \*\*\*\*\*

Inscribir entonces el Trabajo por Proyectos en esta perspectiva, implica o “intenta cambiar”, en los términos en los que se propone en el texto, el modelo en el que fuimos formados, en el que aún se forma: «No se trata por tanto de pensar que es posible trabajar por proyectos en algunas oportunidades y que en la escuela todo siga tan separado y desintegrado como está. Como hemos dicho y repetido, el trabajo por proyectos es una opción curricular, una pedagogía para pensar y construir una escuela integrada» [20]

De otro lado, el documento aborda las “tipologías de proyectos”, en las cuales, señalando la variedad de éstas en la literatura sobre el tema, se propone

---

\*\*\*\*\* Lejos de establecer aquí si existen condiciones de posibilidad en la escuela, para lograr la transición entre un modelo agregado a un modelo integrado, como lo plantea la autora, si se puede interrogar en la lógica discursiva del texto que está en análisis, si se trata de proponer en oposición el modelo integrado al segregado, ¿cuáles son esos términos de oposición para las categorías enunciadas?, en ese mismo orden, ¿qué se esperaría entonces de las autoridades, de los maestros, de los programas y de los alumnos? ¿No es a esto a lo que la segunda proposición se refiere y por eso es difusa la transición que lleva de un discurso de modelo a otro? En ese sentido, habría que ampliar la teorización y discusión y sobre los modelos agregados e integrados, para comprender el sentido de la propuesta en la perspectiva de la integración curricular que se propone en el marco del trabajo por proyectos.

establecer los tipos en relación con el desarrollo del plan de estudios. Así, la tipología surge entonces cuando se decide, o bien realizar proyectos que exigen abordar contenidos de diferentes áreas –Proyectos Interáreas-, o bien realizar proyectos desde los contenidos de una sola área –Proyectos Intra-áreas- [:21]. Esta clasificación obedece entonces a un interés teórico o disciplinar específico, lo que se explicaría en tanto la propuesta se inscribe en el campo específico de la enseñanza de la lengua:

Aplicando esta clasificación en la enseñanza de la lengua materna, tendríamos como ejemplo de la primera clase los proyectos en los que el eje puede ser un tema o un problema claramente ubicado en un área, pero cuyo desarrollo integra todas las áreas necesarias [...] Como ejemplo de la segunda clase, también en el caso del área de lengua materna, tenemos los denominados proyectos de lengua. En estos proyectos el propósito está centrado en el aprendizaje sobre un tipo de texto al mismo tiempo que se llevan a cabo acciones para producirlos. Por ejemplo, los niños pueden estar interesados en aprender a construir poemas o canciones, en aprender a escribir noticias para hacer un periódico escolar. De este modo, el eje es un referente eminentemente lingüístico. [:23]

Finalmente, la autora plantea la pregunta en torno a cómo se hace un proyecto de aula; si bien aclara que existen diversas formas de realizarlo, señala también la necesidad de tener en cuenta unas “fases” o “momentos” para su desarrollo. Básicamente, se identifican tres fases: la *planificación conjunta*, que incluye la toma de decisiones sobre la problemática a abordar, los objetivos que orientarán el proyecto y las actividades o medios para realizarlo. Esta se lleva a cabo en conjunto con los niños y deja de ser una práctica exclusiva del maestro. En ese sentido, la autora sugiere una serie de preguntas que sirven como organizadoras de la actividad: «qué vamos a hacer o aprender? (tema), qué queremos saber sobre esto? (subtemas), por qué (objetivos e hipótesis), cómo?(actividades), cuándo? (cronograma), dónde? (espacios), con quienes? (invitados o colaboradores), con qué (recursos), cómo vamos a denominar nuestro proyecto? (sic)» [Rincón: 28].

La segunda fase es la *ejecución*, que consiste en el desarrollo del plan previsto. En ésta se señala que es posible integrar no sólo áreas sino también personas de la comunidad que aporten al proyecto; así mismo, la autora plantea una reflexión sobre los contenidos a abordar aludiendo a la posibilidad abierta que se tiene del plan de estudios a partir de la autonomía curricular consagrada en la Ley General de Educación. En términos generales, define dos tipos de ejes para abordar los contenidos del proyecto: uno, definido en términos de temas, tópicos e ideas que interesan a los niños o surgen de la reflexión constante de la práctica del maestro; otro, definido por cuestiones de la vida práctica que requieran ciertas comprensiones y valoraciones por parte de los estudiantes [cf.:35].



lectura de imágenes, y a la producción escritural como parte de un proceso que reconoce las diferencias textuales, las intenciones comunicativas y la elaboración de varias versiones hasta el logro de una producción final. En algunos de los proyectos se logra también dar cuenta de un intento por lograr lo que denominan “una dimensión globalizadora de los conocimientos” a partir del registro de áreas integradas en el desarrollo del proyecto [cf. Muñoz, Paz: 1999: 97, 105]. En una lectura muy general de estos proyectos, se denota en principio un logro en todas las experiencias y es que logran trascender las inquietudes de los niños y llevarlos desde el plano afectivo y de la experiencia hacia el lugar de la reflexión cognitiva y el aprendizaje de ciertos saberes propiamente escolares.\*\*\*\*\* [ver anexo 1]

Es de anotar que en los tres primeros capítulos del libro, se narra el porqué y el cómo asumieron lo que las autoras mismas denominan: “el reto de trabajar con la pedagogía por proyectos”. Allí se lee cómo la asunción de la propuesta implicó en el proceso formativo el abordaje de literatura sobre el tema, con autores como Jolibert (1993, 1995), Freinet (1965) y Hernández (1989), entre otros, y la realización concreta de proyectos en tres perspectivas: «*los proyectos de aula* para desarrollar el plan de estudios de cada curso, *los proyectos de vida cotidiana* para organizar la vida del salón durante el año escolar y *los proyectos de escuela* para participar en la solución de necesidades de la Institución» [cf. 1999: 18].

La propuesta es sustentada por el colectivo de maestras con la premisa de que una *pedagogía de proyectos* es un “mano a mano entre cognición y comunicación”. Usando una cita de Hernández (1989) en la que se remite al planteamiento que inspira un proyecto de trabajo, en directa relación con el conocimiento globalizado y relacional, las maestras abren su reflexión planteándose, entre otros, los siguientes interrogantes: «¿qué papel juega el lenguaje en la pedagogía por proyectos? ¿cómo se establecen las prioridades en los aprendizajes para lograr un pensamiento globalizado? En los proyectos de aula ¿cómo se precisan los contenidos por áreas?» [:25].

En ese sentido inscriben la concepción general que orienta su trabajo pedagógico con proyectos, reconociendo el lenguaje en su «potencialidad mediadora en los procesos de aprendizaje, porque le da otra dimensión a la relación de los sujetos con los objetos de conocimiento y fundamenta sus competencias cognitivas, comunicativas y culturales» [:25]. Así mismo, las autoras señalan que «el ambiente que genera una pedagogía por proyectos en el aula propicia formas de relación vitales donde comunicarse tiene sentido; este ambiente invita a la

---

\*\*\*\*\* El caso, por ejemplo, del proyecto denominado “Un motorcito invisible que yo siento” que inicia con la idea, según la misma maestra de “prolongar la experiencia que viven los niños con las cometas durante las vacaciones de julio y agosto y de trabajar un tema de interés colectivo que no marcara una ruptura abrupta entre el hogar y el contacto inicial con los niños y la vida escolar”. Sin embargo, desde el principio, el propósito de aprendizaje era claro para la maestra: “el reconocimiento del aire como un elemento básico para la vida y como un impulso generador de movimiento” [cf. Barrios, Carmen Elisa et al, 1999].

conversación para solucionar situaciones reales que llevan al reconocimiento propio y del otro y de la diversidad de saberes que están presentes» [:25-26].

En esta misma perspectiva se plantea que «el desarrollo del proyecto va marcando una amplitud en el tejido conceptual y las interrelaciones posibles entre las disciplinas y los saberes que se van construyendo»; la idea que se sustenta es ir avanzando hacia una “dimensión integradora de los conocimientos” y así mismo, como implicación, asumir el carácter flexible del plan de estudios en continuo proceso: «En cada grado los contenidos están determinados por proyectos que se definen al comenzar el año lectivo. En el desarrollo de cada proyecto la maestra trata de establecer un equilibrio entre los intereses manifiestos por los estudiantes, las necesidades de avanzar en la construcción de los conceptos y los contenidos requeridos por grados» [1999:26].

En síntesis, se pueden leer, desde este enfoque de proyectos, dos sentidos posibles; de un lado, la integración (globalización) de conocimientos provenientes de las diversas disciplinas escolares, y de otro, la integración de los intereses de los niños y de sus propuestas en su relación con los saberes propiamente escolares. Se colige también una relación muy marcada entre los proyectos y la integración curricular, que asume el área de lenguaje no como independiente sino como transversal, en tanto, contiene en sí misma una potencialidad mediadora en los procesos de aprendizaje de cualquier otra área.

Estos énfasis (Integración de áreas, globalización del conocimiento, dialogicidad, comunicación, etc.) marcados por los enunciados en torno a la concepción que sustenta esta perspectiva de trabajo con proyectos en la escuela se pueden leer, a manera de ejemplo, en uno de los proyectos sistematizados en el libro en mención (Proyectos con-sentidos), y realizado por la maestra Maria del Carmen Rocha, con un curso de primer grado (Anexo 1). El proyecto, denominado “Un colegio bien bonito”, puede ubicarse en principio, y atendiendo a la clasificación expuesta por las maestras, como un proyecto de vida cotidiana o de escuela, en tanto surge por la necesidad de contribuir a solucionar una problemática que afecta la institución y que tiene que ver con una campaña de aseo para mantener el colegio limpio:

*El proyecto que a continuación comparto tuvo una duración de una semana y lo realicé con treinta y cinco niños y niñas de primer grado [...] La intención que tuve con los niños para planear y ejecutar este proyecto fue la de participar en la campaña que se promovió en el colegio con el fin de crear conciencia de mantenerlo limpio antes y después del recreo.*

*Los niños expresaron como propósito del proyecto convencer a los demás para que ayuden a mantener el colegio aseado, para lo cual planearon hacer carteles y exponerlos en lugares visibles dentro del colegio y lograr el uso adecuado de los*

*depósitos para la basura. Para llevar a cabo lo propuesto por los estudiantes me planteé los siguientes propósitos como maestra:*

*Construir con los niños la silueta de un cartel.*

*Realizar escritura espontánea, individual y colectiva, para la producción de carteles.*

*Producir carteles creativos con base en la combinación de textos publicitarios existentes en el medio y los textos espontáneos de los niños.*

*Evaluar cada producción para la reescritura.*

*Avanzar en la construcción del sistema de escritura en situaciones reales de uso de la lectura y la escritura [Rocha, 1999:54].*

Lo que empieza a perfilarse aquí es cómo el proyecto referido inicialmente para participar en una campaña de sensibilización y desarrollo de actitudes hacia el cuidado del medio escolar, comienza a trascender los propósitos del mismo y sirve como pretexto pedagógico para la maestra, en el proceso del desarrollo lectoescritural de los niños. La maestra construye sobre esta base sus propósitos de formación en el área específica del lenguaje escrito y los niños tienen sus propios objetivos que coinciden en la intención general del proyecto.

La delimitación de los propósitos que hace la maestra muestra, en general, una apropiación de conceptos (desde la lingüística textual) y de referentes constructivistas para el desarrollo de la lengua escrita. De ello da cuenta al señalar, por ejemplo, la construcción de “siluetas”, un término acuñado desde la lingüística textual para referirse a la superestructura de los textos; así mismo, al señalar la evaluación de la producción para su posterior reescritura, lo que da cuenta de la asunción de la escritura como proceso; finalmente, al proponer la realización de carteles desde la escritura espontánea hasta su combinación con textos publicitarios ya existentes, que sugiere provocar en los niños un nivel de confrontación textual necesario, para ampliar el conocimiento sobre diferentes tipologías textuales y cualificar la producción de las mismas a partir de los textos que ya circulan. De esta apropiación conceptual y de la asunción de una mirada permeada por fuentes investigativas y teóricas –reivindicada por las mismas maestras del colectivo que sistematizaron sus proyectos, como un elemento central de la reflexión para transformar sus prácticas- se sigue dando cuenta en la descripción que la maestra hace de las etapas del proyecto. En la fase de planificación, por ejemplo, se plantea las siguientes reflexiones:

*En la escuela tradicional se concibe la escritura como el reconocimiento de las letras del alfabeto y el sonido que producen con cada una de las vocales; además son los maestros o las cartillas quienes determinan el orden a seguir para enseñarlas, los ejercicios repetitivos para mecanizarlas y el tiempo en que los niños deben visualizar las letras, los sonidos ya algunas frases preestablecidas... En oposición a esta concepción, y consciente de mi responsabilidad para que*

*construyan y avancen en su proceso de adquisición del lenguaje escrito y del sistema de escritura, tengo en cuenta sus aportes y saberes para orientar el trabajo y en conjunto definir las tareas de lectura y escritura pertinentes a la intención comunicativa y a los destinatarios que dieron origen a la planificación y el desarrollo del proyecto [:55].*

Dicho interés de hacer partícipes a los niños en la definición de tareas en el contexto del proyecto, aparece descrito en la fase de “planificación conjunta”; en ésta la docente muestra cómo se llega al consenso y cómo se tienen en cuenta los aportes dados por el grupo, definiendo finalmente el tipo de actividad a realizar:

#### *PLANIFICACIÓN CONJUNTA*

*[...]Propuse a los niños hacer una lluvia de ideas sobre cómo podríamos contribuir en la solución de este problema; como nuestro curso está organizado en seis grupos de trabajo, cada uno discutió, acordó y expuso una idea. Resultaron éstas: Poner las canastas donde se vean.*

*Decir a los compañeros que no boten la basura al río.*

*Pasar por los salones y pedirles a los compañeros que colaboren.*

*Hacer letreros para que todos ayuden a mantener el colegio limpio.*

*Recoger la basura todos los días.*

*Posibilitar la libre expresión de las ideas de los niños me permite favorecer la comunicación entre ellos, orientando la discusión de cada propuesta presentada de manera que los chicos se vean en la necesidad de argumentar sus opiniones*

*[...] Luego de una amplia sustentación de las ideas planteadas por los niños, acordamos por votación, trabajar la del grupo que propuso hacer letreros para que todos ayuden a mantener el colegio limpio. A partir de esta selección se definió quiénes serían los destinatarios de los textos y quiénes los emisores de los mismos*

*[: 55]*

Los niños y la maestra optan por el “consenso” para elegir una de las de las propuestas, la de los carteles, es decir, la que implica la producción escrita; sin embargo, así no esté explícita, la orientación hacia este tipo de actividad no es gratuita, porque es sobre esta base que puede coexistir el intento de integración entre los intereses de los niños y la necesidad manifiesta de “avanzar en la construcción del sistema de escritura en situaciones reales de uso”, enunciada, entre otros, como uno de los propósitos de la maestra, pero que se constituye en un propósito explícito para el área, en ese primer ciclo de educación básica primaria.

En ese mismo horizonte de sentido, la maestra muestra la organización de la situación de comunicación y algunos “conceptos integrados” desde diferentes áreas; lo cual se perfila como una concepción del proyecto en la perspectiva de

integración curricular, pero que puede leerse más como una correlación de actividades, consideradas propias de áreas específicas, veamos:

**AREAS INTEGRADAS:**

Lengua Castellana: Producción de un cartel.

Ética, Valores y Democracia: respeto, responsabilidad y sentido de pertenencia.

Educación estética: combinación de colores, dibujos libres, escritura creativa.

Posteriormente se describen las fases de “ejecución del proyecto”, en tres sesiones. En la primera sesión, se realizan las siguientes actividades: uno, “escritura individual”, en la que los niños escriben el mensaje considerando una orientación básica dada por la maestra, el precisar el para qué se van a escribir los carteles y a quiénes va dirigido; y dos, “lectura de los mensajes producidos”, realizada por cada niño e interpelada por observaciones tanto de los compañeros como de la maestra y denominada por esta última como una coevaluación, para especificar qué elementos hacen falta o qué elementos se debe corregir.

En la segunda sesión, la actividad se denomina “Combinando mensajes”, en la que la maestra propone a los niños la reescritura a partir de la confrontación de otros mensajes publicitarios. Esta última actividad es organizada y explicada de la siguiente manera:

*Organicé el grupo por parejas, propiciando que los dos formaran un equipo consciente y responsable del trabajo a realizar.*

*La consigna que les di fue: “Lean el mensaje que cada uno escribió; luego lean el texto de la propaganda y jueguen a combinarlos, tomando palabras o expresiones de cada uno de los textos. Una vez acordado el nuevo mensaje, lo escriben con los marcadores gruesos en una hoja grande de papel. No olviden tener en cuenta la lista de “LO QUE NOS FALTA”, que está escrita en el tablero, para que el afiche quede completo”[:60].*

En las siguientes dos actividades: “Revisión de los nuevos carteles” y “Revisando todo el texto”, la maestra conjuga nuevamente el proceso inicial de revisión grupal frente a los compañeros de grupo, con un ejercicio de revisión de los carteles por parejas. En este último encontramos reflexiones que dan cuenta de la mirada pedagógica de la maestra frente al proceso que está dirigiendo y posibilitando en los niños:

*Leímos el texto para comprobar si el mensaje era claro, si estaba completo y si se entendía. En el caso de palabras muy repetidas discutíamos si se podían cambiar por otras que significaran lo mismo o si al quitarlas no se afectaba el sentido. Al encontrar omisiones o inversiones, yo les leía el texto como estaba escrito para que la pareja cayera en cuenta de lo ocurrido y lo corrigiera.*

*Hicimos la reflexión sobre las palabras que tenían los grafemas v-b, c-s-z, ll-y, j-g, para determinar la forma más adecuada de escribirlas. Para eso utilicé como apoyo otros textos en el salón y en el diccionario [:66].*

Frente a este proceso descrito en estos términos, encontramos una intervención explícita de la maestra que tiende a cualificar el sistema notacional que están adquiriendo los niños; el hecho de mostrar las omisiones o inversiones para “hacer caer en cuenta” de las mismas a los niños, denota que no se trata entonces de valorar la producción por el sólo hecho de lograrla, sino de avanzar en ella mediante la corrección y confrontación con elementos formales de la escritura; el trabajo sobre la estructura superficial de los textos da cuenta de este interés explícito de la maestra.

Finalmente, en la tercera sesión denominada “Listos para ser expuestos”, se presenta un trabajo de socialización con los otros niños de los demás salones, se “publican” en los pasillos del colegio y se reciben los comentarios. Para el balance general del proyecto, la maestra sugiere unas pautas de evaluación con los niños con base en dos preguntas: ¿qué aprendimos? y ¿cómo lo aprendimos? Y realiza también su propia evaluación general del proyecto, en la que se muestra cómo ésta fase de evaluación, aunque descrita al final, está presente en varios momentos del proyecto.

#### *EVALUACIÓN DEL PROYECTO*

*Durante el desarrollo del proyecto se fue realizando la evaluación de los niños y la mía. Para ello tuvimos en cuenta diferentes aspectos:*

*La forma como los niños ponen en juego sus hipótesis para producir sus textos escritos.*

*Al confrontar sus textos con otros existentes en el medio, comprenden cómo funciona nuestro sistema de escritura porque elaboran escritos con sentido aún sin ser alfabéticos, puesto que saben qué y para qué escriben.*

*Observar el avance en el desarrollo del pensamiento lógico.*

En términos generales, el proyecto y la manera de narrativizarlo dan cuenta de un ejercicio de objetivación de la experiencia a través de la escritura. Este es uno de los principales avances en términos de lo que ha sido en general la experiencia de los proyectos como innovación pedagógica, el trabajo obligado sobre la producción, en el sentido que implica la sistematización por parte del maestro, en paralelo con algunos momentos del proyecto que también registran los niños. De otro lado, está el hecho de que los niños se hacen partícipes del proceso asumiendo también la idea de que están elaborando un proyecto, es decir, no se



que los niños hacen a propósito de la pregunta “¿qué aprendimos?”, todas giran en función del acento en la actividad en el proceso escritural: «a escribir un cartel con letras grandes; a compartir el trabajo con los amigos, a escribir mensajes que se entiendan... a utilizar bien el espacio de las hojas, etc..»

Así mismo, se podría preguntar qué define lo estético en este caso, cuál criterio prima en los niños, frente a la actividad de “combinación de los colores”, por ejemplo. En general los conceptos de un campo disciplinar, o de un área, y que operan como una recontextualización de éstos saberes disciplinares en la escuela (para el caso que nos ocupa: Lengua Castellana, Ética y Estética), sólo pueden ser trabajados en su relación con la red o trama conceptual colaterales a su formación. Por ello son quizá tan claras para la maestra las implicaciones discursivas y textuales de la producción escrita de los niños; ello se evidencia en la descripción de cada sesión del proyecto y en la insistencia en la cualificación de aspectos formales referidos al sistema de escritura, pero no sucede lo mismo con las otras dos áreas mencionadas.

Bien sea en la perspectiva de globalización del conocimiento como interdisciplinariedad, o como estructura psicológica del aprendizaje (Hernández 1992), lo descrito no es en definitiva una muestra representativa de cómo tiene lugar tal realización a través de un proyecto, pero sí es una muestra muy significativa de cómo a propósito de un proyecto, tienen lugar actividades y situaciones de lectura y escritura en las que tiene un sentido para los niños el leer y el escribir, distinto al de transcribir o hacer ejercicios repetitivos de planas, como una posibilidad para adquirir el sistema convencional alfabético.

Finalmente, es sugerente en lo expuesto, que el colectivo de maestras cierre su reflexión afirmando que «cuando se observa que en un proyecto no es posible integrar un área fundamental como las matemáticas, por ejemplo, es necesario acudir a las clases sistemáticas para lograr una coherencia con la formación en el pensamiento lógico y el desarrollo conceptual que requiere la estructura de cada disciplina de conocimiento» [1999:26]. En ese sentido, lo que queda explícito es que en definitiva los saberes escolares no se pueden abordar totalmente a través de los proyectos y, así mismo, que en la lógica formal de ciertas áreas de conocimiento se sigue requiriendo “un trabajo sistemático”, que implica otras mediaciones en donde entonces no sería tan posible que se negocien los contenidos o la manera de ser abordados. El intento de equilibrio entre los intereses particulares y los requerimientos para cada grado se constituyen entonces, más que en un supuesto dado, en una tensión permanente en la perspectiva de materialización del “Trabajo por proyectos” en el aula de clase; así mismo, esto corrobora la dificultad de que la propuesta pueda transformar totalmente los modos de desarrollo curricular presentes en la escuela.

Un aspecto más; la observación de la manera en cómo se denomina el enfoque de proyectos en la escuela desde esta perspectiva. Si bien en este ámbito discursivo prima su denominación como “Trabajo por proyectos”, al ser referida como experiencia concreta de aula, el colectivo de maestras insiste en la denominación “Pedagogía de proyectos”. Se intercambia el uso de las denominaciones sin mayor detenimiento, lo que puede significar que no existe una diferencia sustancial, pues la concepción de base es la misma. De otro lado, también se explicaría en cuanto planteamientos como los de Hernández en torno al Trabajo por proyectos, así como de Jolibert en su “Pedagogía de proyectos”, sirven del mismo modo como fundamento y antecedentes de la perspectiva aquí expuesta. Finalmente, lo que hace que el “trabajo por proyectos” sea pedagógico, es su inserción y orientación hacia la escuela en general y hacia los procesos de enseñanza y de aprendizaje en particular, y presentado en ese horizonte se constituye en una pedagogía: “pedagogía de proyectos”.

## **5.2. Pedagogía de proyectos: entre el proyecto pedagógico y el proyecto de aula.**

Esta relación de la Pedagogía de Proyectos, tanto con el proyecto pedagógico referido más al maestro como con el proyecto de aula que concreta el trabajo específico entre alumnos y docentes, está sustentada en la reflexión que se hace en el marco de un programa formativo de “Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos”, que ofrece la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Del programa formativo se deriva la realización y sistematización de proyectos que se publican en una serie de *Cuadernos de Trabajo de la Especialización* en la que además se presentan artículos y experiencias referidos a esta temática en su especificidad desde el área de Lenguaje.

Para leer desde esta perspectiva de proyectos los énfasis en lo que se coloca el trabajo, sus fundamentos, su concepción metodológica y la doble relación entre proyecto pedagógico y proyecto de aula retomamos especialmente la “*Antología de proyectos pedagógicos*”, publicada en la serie “*Cuadernos de Trabajo*”, por cuanto se presentan allí tanto fundamentos teóricos como experiencias de aula con proyectos. De hecho, en la presentación de la “*Antología*”, se describe como propósito «dar a conocer los fundamentos conceptuales y los alcances de la Pedagogía de Proyectos en nuestro contexto.» [cf. 2001:5]. En ese horizonte de sentido, se incluyen «artículos que asumen la reflexión sobre los aspectos teóricos y metodológicos alrededor del trabajo por proyectos y se socializan algunos de los proyectos pedagógicos de los estudiantes egresados del programa» [cf. :6].

En este contexto, encontramos en principio algunas “Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la pedagogía de proyectos” en las que se asume esta última como una «estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, permitiendo el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos» [cf.

Rodríguez L., 2001: 17]. Grosso modo, la autora intenta posicionar la estrategia, en primer lugar, desde una mirada al papel de la educación en la sociedad colombiana desde tres fuentes documentales: la Constitución Política de Colombia, el documento de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo y la Ley General de Educación, haciendo coincidir la concepción de educación y los fines que se explicitan desde este marco del discurso pedagógico oficial, con la orientación del trabajo por proyectos en la escuela [cf.: 18-26]. En síntesis, para la autora, «la pedagogía de proyectos puede constituirse en una estrategia adecuada a los fines de la educación colombiana, siempre y cuando logre recontextualizar los principios que la inspiran en propuestas didácticas concretas» [:31].

Así mismo, se postula la *pedagogía de proyectos* como una “opción de cambio en la cultura escolar” [cf. § 2. 2001: 26], como concepción teórico-metodológica flexible y práctica que permite alcanzar las metas institucionales y al mismo tiempo dar respuesta a las necesidades individuales. El enfoque ubica esta perspectiva pedagógica en torno a una concepción general de la enseñanza y el aprendizaje que concilia «los intereses y necesidades subjetivas de los educandos y los propósitos objetivos de la institución» [2001:26].

Desde la revisión de literatura que realiza la autora, se señalan algunos de los fundamentos de la propuesta retomados a partir de experiencias históricas como el Plan Dalton (1911) y el método Winnetka, y en autores como *Jhon Dewey, Freinet y Jossette Jolibert*. De igual manera, se referencia a *Le Grain, Vassileff, Touchon*, entre otros autores que “han evaluado críticamente los aportes, ventajas y desaciertos de las experiencias históricas señaladas y han renovado las propuestas”, y reivindican la pedagogía de proyectos por cuanto favorece la no atomización de los aprendizajes y la apropiación significativa de los saberes.[cf. 2001: 27].

Así mismo, en esa mirada a la propuesta en sus orígenes se reconocen en cierta medida los cuestionamientos que se le han hecho y que identifican aspectos referidos por ejemplo a «la poca sistematicidad en los aprendizajes, a la falta de rigor en el tratamiento de los contenidos, a la desviación del papel del docente, al reduccionismo pragmático que puede conducir a una representación falsa del desarrollo cognoscitivo al equiparlo con el activismo pedagógico» [cf. Rodríguez Luna, 2001: 27]. Sin embargo, se asume que pese a las deficiencias que pueden ser superadas con la investigación didáctica –según la autora- son más las ventajas alcanzadas, pues finalmente la propuesta no está centrada solamente en el propósito de «conducir a los alumnos hacia un cierto nivel de conocimientos y competencias, sino el de integrar esos saberes en la lógica de su proyecto» [2001:28].

En la concepción interaccionista que se defiende como sustento de este tipo de pedagogía está el concepto vigotskiano de “zona de desarrollo próximo” y de “ámbito de actividad” de Gallimore y Tharp. También se sustenta, con Jolibert, una

concepción de la didáctica en este marco de pedagogía de proyectos como “campo específico, teórico-práctico, que se refiere a la construcción y manejo de los aprendizajes en el aula”. En esta perspectiva, el rol del docente cumple unas funciones específicas pero se reitera como horizonte general su papel de “formador”.

En cuanto al “Tratamiento de los contenidos escolares”, se enfatiza en una integración entre lo propuesto por los lineamientos curriculares –que en este caso serían los de Lengua Castellana-, los propósitos enunciados en los P.E.I. y el diseño global de los proyectos, a través de una concertación de procedimientos didácticos en la línea de tener en cuenta las necesidades subjetivas y objetivas de todos los participantes a través de una flexibilización del currículo.

En las “Consideraciones finales”, la autora relaciona la experiencia del trabajo por proyectos con una necesidad sentida de cualificación docente «para generar los conocimientos específicos en su labor didáctica y no continuar siendo aplicadores de teorías especializadas al margen de la actividad escolar». En ese mismo sentido, reivindica la Investigación-acción participativa como un enfoque consecuente con los propósitos de la Pedagogía de Proyectos «en cuanto las reflexiones permanentes de los maestros, con base en su evaluación de los procesos adelantados, se orienta hacia el mejoramiento de la calidad de sus acciones, la búsqueda de explicaciones y causas, implicación que facilita el descubrimiento de conexiones entre la práctica escolar y los factores que operan en el contexto de una actividad compartida» [cf. 2001: 39].

Se insiste finalmente en la necesaria “transformación de la cultura escolar”, como un proceso no exento de dificultades que requiere el concurso de la sociedad en su conjunto, pero que ubica siempre en los docentes y en las instituciones formadoras de educadores una “gran dosis de responsabilidad para lograr la apertura de las mentes y de las instituciones en la mira de eliminar la división artificial entre escuela y vida” [:41].

En síntesis, este discurso que denomina la propuesta como una “pedagogía de proyectos” revela, en consecuencia con ello, unos sustentos pedagógicos que hacen explícitas sus concepciones de enseñanza y de aprendizaje, los roles de los maestros y de los alumnos, las posibles estrategias de trabajo, el tratamiento de los contenidos escolares y el sentido de la evaluación en la perspectiva de la propuesta que defiende [cf. 2001: 17-41]. Así mismo, se perfila con bastante fuerza la insistencia en la formación de los maestros en el horizonte de ampliar su saber didáctico y de asumir la tarea investigativa como parte de su labor docente. En ese sentido, no sólo se le apuesta a la “pedagogía de proyectos” como una estrategia de formación y de desarrollo curricular, sino que también va ligada a la investigación-acción en el aula.

Desde este enfoque, el proyecto de aula nace en primer lugar de un proyecto pedagógico liderado por un maestro o un colectivo docente, guiado por una pregunta de investigación que plantea una situación problemática, en la perspectiva de conocer y comprender críticamente el contexto escolar y de construir conocimiento pedagógico que reorienta la práctica pedagógica y reivindique el compromiso intelectual de los maestros. La perspectiva de investigación que se asume aquí es la de *investigación acción participativa* con elementos de la *etnografía*, en la que instrumentos como la observación, el diario de campo, las entrevistas, etc., toman vigencia. Ello se puede corroborar en el conjunto de proyectos sistematizados que se presentan en esta antología, en los cuales la constante discursiva es ubicar primero al lector en una contextualización de la experiencia y de la problemática, para luego describir los objetivos y los fundamentos teóricos que guían el trabajo docente y la manera de abordar la problemática a través del desarrollo de un proyecto de aula con diferentes fases o momentos, dependiendo de la naturaleza del proyecto, de los saberes y actividades que se ponen en juego, de la experiencia concreta con los niños en el aula. No obstante, todos los proyectos delimitan unas posibles fases o momentos en los que se puede leer el origen del proyecto, la etapa de negociación y planificación con los niños, la búsqueda de información y desarrollo del trabajo y la socialización del proyecto a través de la presentación de un “producto final” [cf., 2001: 45-160].

Finalmente, los títulos de los proyectos que aparecen sistematizados ubican este enfoque, y la perspectiva de realización de los proyectos de aula, como parte de un proyecto pedagógico de carácter investigativo que realiza el docente. Los proyectos compilados tienen las siguientes denominaciones: “Procesos de apropiación de la lectura y la escritura en los grados iniciales” y el proyecto de aula, “Las brujitas” de Ruth Albarracín, Dora Contreras y María Elena Zorro; “Coherencia y cohesión: aspectos vitales en la producción escrita”, de Sandra Patricia Quitián y el proyecto de aula, “Pégate a la escritura”; “Estrategias metacognitivas para la comprensión de textos expositivos” y el proyecto de aula, “¿Puede existir vida en otros planetas?”, de Patricia Novoa Jaimes. Todos los proyectos realizados en instituciones de carácter público o privado en la ciudad de Bogotá.

Este carácter investigativo y la doble relación entre el proyecto pedagógico y el proyecto de aula que constituye la especificidad de este enfoque de proyectos, se puede situar, a manera de ejemplo, en uno de los proyectos en mención. Es así como encontramos un equipo de maestras (Ruth Albarracín, Dora Contreras, María Elena Zorro) liderando un proyecto denominado “Procesos de apropiación de la lectura y la escritura en grados iniciales” (anexo 2). Su descripción ubica en primera instancia el discurso de la nueva Constitución Política de Colombia y de la Ley General de Educación como “camino a la reflexión y a la acción que permiten la recontextualización y transformación de la vida escolar”. Esto se relaciona con

la línea del enfoque que sustenta esta perspectiva y que la ubica como materialización de los ideales educativos y de los fines de la educación colombiana en general [cf. Rodríguez, 2001: 18-31].

Posteriormente se describe a través de una pregunta (¿Cuál es nuestra historia?), el contexto escolar en donde se realizó el trabajo, el barrio donde está ubicado, los inicios de las labores en educación primaria de esta institución y cómo el trabajo pedagógico de la misma estuvo orientado en principio de acuerdo con los lineamientos y programas estipulados por el Ministerio de Educación. Esta línea de trabajo se reorienta –según este relato- a partir de la reforma educativa introducida con la Ley General de Educación y, sumado a ello, la conformación de un equipo de docentes que decide desarrollar unas propuestas para ayudar a mejorar la lectura en los niños. En ese mismo propósito se sitúa el interés personal de algunos de estos docentes que deciden realizar la Especialización en Lenguaje y pedagogía de Proyectos. Es en ese contexto que las autoras del trabajo denominan “sensibilización” y “fundamentación teórica”, en el que se inscribe el proyecto pedagógico enmarcado en la Investigación–acción participativa que responde al interrogante: «¿Cómo recontextualizar el trabajo pedagógico en los grados iniciales de escolaridad, en el Centro Educativo Distrital Nueva Colombia para promover los procesos de apropiación de la lectura y la escritura, de una manera gradual, significativa y con sentido?» [62] \*\*\*\*\*

Las autoras ubican la perspectiva desde dónde orientan su trabajo con la pregunta “¿De qué hablamos?” en la que hacen explícitos los fundamentos que sustentan la mirada en torno a la Pedagogía de proyectos. Lo anterior puede leerse en los siguientes apartados:

#### *¿DE QUÉ HABLAMOS?*

*De una pedagogía de proyectos, fundamentada en planteamientos de autores como Rousseau, Dewey, Freinet, Kilpatrick, Bruner, Vassileff y otros, quienes aportan una visión que rompe con esquemas tradicionales en los que la escuela está marcada por “la administración del saber”, la pasividad del alumno, el autoritarismo del maestro, la falta de motivación y en especial del desconocimiento de una realidad que no articula ningún sentido entre la vida presente y la vida futura.*

*Desde la mirada de la Pedagogía de Proyectos, el conocimiento es articulado con una situación problemática que surge de la desadaptación del individuo llevándolo a la readaptación. Ahí la pregunta y la hipótesis cumplen un papel esencial, pues actúan como generadoras y organizadoras del saber escolar, constituyen el punto de partida y el eje organizador de todo el recorrido de los*

---

\*\*\*\*\* Nótese que desde la pregunta se ubica la noción de “recontextualización”, no sólo de lo que procede del proceso de formación derivado de un posgrado, sino también del discurso pedagógico oficial del que viene acompañada la reforma.



A propósito de esta visión de proyecto, las autoras manifiestan la necesidad de la planeación desde otra mirada interpelada precisamente por la perspectiva de proyecto pedagógico, en la que no se trata de una delimitación anterior y única, sino de un camino que se replantea permanentemente. Así, para el grupo, «abordar la enseñanza de esta manera es situarse, no como especialista de una disciplina que detecta (sic) el saber erudito, sino como el artesano del aprendizaje en donde la condición más grande es la de crear las condiciones de la apropiación del saber escolar» [cf: 64].

Finalmente, aparece descrito el proyecto pedagógico, como proyecto que nace de un grupo de investigación en torno a “la apropiación de procesos de lectura y escritura” integrado desde preescolar hasta grado quinto. De allí se derivan los diferentes proyectos de aula realizados con los niños y desde los cuales se recoge y categoriza la información que se va dando a través de las actividades desarrolladas, con miras a ampliar la mirada al proyecto pedagógico de investigación. Retomamos algunas de las reflexiones de las maestras, a propósito de la conjugación, en esta perspectiva, entre el proyecto pedagógico, los proyectos de aula y la investigación acción participativa:

#### NUESTRO PROYECTO PEDAGÓGICO

Nuestro grupo de investigación está compuesto por una docente permanente en el grado Cero (nivel preescolar), una docente de básica primaria, que en 1997 toma a su cargo el grado primero continuando posteriormente con 2° y 3° y una docente de apoyo con el proyecto de Expresión y Creación, fruto del PEI. “Sistemas de comunicación”, que labora en todos los grados de la institución (Cero hasta grado quinto).

Luego de dos años continuos de búsqueda y una variedad de experiencias articuladas con el P.E.I., nos dedicamos a la investigación de la apropiación de procesos de la lectura y la escritura, en la que los diversos proyectos de aula realizados han permitido dar un sentido a los procesos y prácticas vivenciadas.

En estos procesos de apropiación, que se dan a través de la Investigación-acción participativa y de la etnografía, herramienta clave para orientar nuestra práctica pedagógica y reconocer los antecedentes históricos de la misma institución y de las huellas marcadas por una pedagogía tradicional en cada una de nosotras, nos llevan por una parte a dar relevancia a la escritura a través de los diarios de campo, indagando en ellos la importancia y el juego del lenguaje en la práctica pedagógica, reconsiderando los esquemas en los cuales fuimos formadas, reivindicando el compromiso intelectual de cada una de nosotras (...) [cf.:66]

Lo expuesto deja en evidencia un proceso de constitución del maestro como sujeto investigador en el aula; el compromiso que se deslinda y que convoca la escritura, a través de diarios de campo, de rejillas de análisis que permitan el trabajo sobre categorías y la sistematización misma del proyecto, son muestras de tal perspectiva investigativa asumida por el equipo de maestras –según lo

expuesto- en una visión crítica no sólo frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en sus formas “tradicionales”, sino también frente a sus propios procesos de formación como maestras. Hablar de reivindicación del “compromiso intelectual” del maestro, es una manera de redimirse, de posicionarse frente a su rol en un discurso estructurado y estructurante de su propia práctica pedagógica.

Un aspecto relevante en la perspectiva que se expone y se materializa a través de este enfoque, es la diferencia no sólo en la denominación de los proyectos sino en el propósito de los mismos. El proyecto pedagógico de las maestras se presenta como un proyecto de investigación que profundiza en los procesos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que busca transformar la práctica pedagógica; por ello su denominación tiende a dejar explícito ese interés investigativo (Procesos de apropiación de la lectura y la escritura en los grados iniciales) y lo que se denomina proyecto de aula en este contexto es el derivado del proyecto pedagógico del equipo de maestras, lo que da solución al problema y el cual toma forma en el aula integrando a los niños, a los padres de familia, a los colegas, etc. Así es como se encuentran diversos proyectos de aula, cuyo desarrollo es distinto al proyecto del docente propiamente, con unas características particulares dadas por los procesos y las intencionalidades específicas de los participantes. En el caso que nos ocupa, por ejemplo, aparecen descritos brevemente, bajo las siguientes denominaciones: “Las brujitas”, “Mi jardín escolar”, “El rincón del cuento”, “Cuentos de Ivar Da coll”, “Mis juguetes”, etc. Las descripciones y análisis a través de las rejillas y diarios de campo, realizados por las maestras, dan cuenta de tal relación (ver anexo 2).

En síntesis, los proyectos de aula desde este enfoque son el pretexto para desarrollar el proyecto pedagógico del maestro; su propósito, además de incorporar la perspectiva de la “Pedagogía de proyectos” en la enseñanza y en la apropiación de los procesos de lectura y escritura, intenta también validar este enfoque en la escuela, en la mirada conjunta que las maestras hacen tanto de los procesos de los niños, como de su propia experiencia a través de una mirada investigativa. Según el enfoque que se sustenta (investigación acción participativa), al tiempo que se promueve la participación y la acción conjunta está operando un proceso de transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras. En sus propias palabras: «el mirar lo cotidiano, el saborear la palabra, el oír los recreos, el esculcar la mirada, el vivir la cultura y lo social, permitieron que estos proyectos canalizaran la práctica y se iniciara una transformación de las prácticas pedagógicas en la escuela» [cf.:66]. El logro de tal nivel de sistematicidad, de reflexión y también de validación, puede entenderse en tanto el colectivo de maestras se especializaron en el área de Lenguaje, específicamente en su relación con la Pedagogía de proyectos. A ello habría que agregar que la sistematización del proyecto está discursivamente más ligada a la pregunta de investigación y tiende a dar cuenta de este proceso específico, que del trabajo propiamente con los niños.

### 5.3 Proyectos de aula e Investigación Cooperativa: Escuela – Universidad

Esta relación de los proyectos de aula con la “investigación cooperativa” entre docentes universitarios y docentes de educación básica y media, surge en el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia y es quizá uno de los primeros desarrollos en torno al trabajo con proyectos en la escuela, o por lo menos ello deja ver la evidencia escritural derivada de esta experiencia de formación de maestros que data de 1992. El Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media, -RED- aparece definido como «una propuesta de investigación interdisciplinaria en torno a la escuela realizado en forma cooperativa por profesores de la Universidad Nacional y de la Educación Básica y Media de diferentes regiones del país».

Los proyectos de investigación del Programa RED, giran en torno a tres dimensiones: los procesos pedagógicos, la vida cotidiana de la escuela y la dimensión institucional. La construcción del objeto de investigación supone un proceso de interlocución y debate entre los principales actores del proceso, que pasa por la mirada en torno a los procesos pedagógicos, pero también implica una visión general de la escuela, en sus ámbitos de gestión, dirección y organización; es por ello que el ejercicio de objetivar el quehacer pedagógico para problematizarlo y decantar desde allí unos objetos específicos, no es posible desde la mirada unidireccional de los profesores universitarios, sino que exige fundamentalmente la participación tanto de los profesores como de los directivos; por ello, la primera fase de estos proyectos implica el trabajo sobre las “historias de vida” desde donde se perfilan unos marcos interpretativos para develar las problemáticas en el complejo mundo escolar [cf. [Acevedo, Jurado, Et al: 1998: 23-24]. Este camino –según los autores- «ayuda a comprender la vida escolar y dinamiza nuevos procesos que se asocian con la construcción del proyecto educativo de la Institución –PEI-, de proyectos curriculares y de proyectos de aula; dichos proyectos concurren en el cuestionamiento de la escuela actual y en la elaboración de alternativas que permitan abrirla hacia diversos saberes y hacia distintos actores» [cf. [Acevedo, Jurado, Et al: 1998: 23-24].

Vistos desde este escenario, la imbricación desde las tres dimensiones expuestas y la integración de los diferentes proyectos (de investigación, educativo institucional y de aula) bajo una perspectiva en común, se constituye en una orientación del Programa. Sin embargo, no se describe este como un proceso lineal y exento de dificultades, sino que, por el contrario, se reconoce que, visto el proyecto de investigación como un lugar donde confluyen preocupaciones y demandas de los diferentes actores y contextos, es también un lugar de tensiones, no resueltas, «entre intereses personales (tanto del profesor del colegio como de la universidad), las prioridades institucionales (provenientes tanto de los PEI como de los planteamiento de RED) y las exigencias del medio y el contexto (comunidad educativa, exigencias de las autoridades...) [: 29].

La investigación se construye de este modo en un ambiente de tensiones, en una serie de desplazamientos continuos y en una permanente contrastación entre la teoría y la práctica, entre la práctica y la teoría. Algunas de las siguientes reflexiones dan cuenta de estos movimientos:

*Las propuestas iniciales de los profesores de la universidad, centradas en el discurso disciplinar y en la “enseñanza”, han desplazado su atención hacia la naturaleza de los saberes escolares y sus relaciones con los saberes disciplinares, con los saberes cotidianos de profesores y estudiantes, con los saberes profesionales del maestro, con los saberes locales y, en general, con el legado cultural con el cual trabaja la escuela (...)*

*(...) La investigación en RED no es una actividad que se desarrolla separándose de la práctica y de la cotidianidad. Si bien se necesitan espacios exclusivos de reflexión y de toma de distancia, estos no tendrían sentido sino referidos a ese quehacer diario. En últimas lo que buscamos es una forma diferente de estar en la acción: es lograr una práctica reflexiva.*

*(...) Los profesores de la Universidad Nacional, yendo normalmente de la teoría a la cotidianidad del aula y de la escuela, y volviendo a la teoría; los profesores de los colegios, casi siempre recorriendo un camino inverso: partiendo de sus experiencias, distanciándose de ellas y confrontándolas con otras experiencias y/o teorías, para volver a la práctica.*

*En la relación entre el proyecto de investigación del profesor de la Universidad y el proyecto del profesor del colegio se da una tensión enriquecedora de parte y parte que da como resultado diversas modalidades, modalidades que a veces se superponen o se suceden [Acevedo, Jurado, et al: 1998: 23-30].*

Los proyectos, en este contexto, se constituyen en un intento de fortalecer la cultura académica –esto implica la investigación– en la escuela, como vía de transformación de los sujetos y de las instituciones. Este proceso se ve sometido a numerosas dificultades en tiempos, intereses, demandas, e incluso se reconoce que no siempre logran consolidar una investigación, un conocimiento o una transformación significativa. Para el colectivo que dirige el Programa, una hipótesis fundamental del trabajo o del éxito del mismo, está ligada a la consolidación de colectivos de maestros y a la creación de espacios y condiciones de orden institucional [cf.: 30-31].

En el marco de esta reflexión se describen “sentidos y concepciones de la investigación” en el Programa, y se rastrean ya no en los proyectos sino en los escritos y documentos que dan cuenta de sus desarrollos, tanto en los profesores universitarios como en los profesores de los colegios. En esa perspectiva se

analizan cuestiones básicas del proceso investigativo (lo conceptual, lo epistemológico, lo pedagógico), y se identifican diversas miradas sobre estas cuestiones que se centran en el profesor, en el estudiante, o en los dos, tanto profesores como estudiantes, retomadas de los diferentes registros. Desde el análisis de la investigación, los autores destacan dos miradas que prevalecen en el proceso cuando se ha centrado en los profesores. En la primera de ellas el profesor universitario centra su intencionalidad en las “carencias” del profesor; allí, según lo expuesto, la mirada investigativa es muy débil, pues se sesga hacia una percepción deficitaria. Una segunda mirada la proveen las experiencias en las que el profesor universitario se involucra con el discurso del docente; allí se interroga, se interpela, y se coopera. Se hacen también registros de clase, mediante grabaciones, transcripciones, etc., -en una perspectiva etnográfica- y luego se retorna el análisis de los mismos para ser discutidos con los maestros. Se perfila aquí una tentativa de investigación-acción y de trabajo cooperativo con un interés mutuo de transformación y de producción de un conocimiento. Esta mirada es consecuente también con la que liga no sólo la observación del profesor sino también la de sus estudiantes [cf: 34-35].

Como se trata en este contexto de dar cuenta del componente investigativo del Programa RED; en una mirada retrospectiva, aparecen estos desarrollos y muchas de las reflexiones en torno a los mismos o surgidas a partir de la experiencia tanto de los profesores universitarios como de los profesores de aula, en diferentes publicaciones que dan cuenta de dichos desarrollos, a la vez desiguales tanto en el nivel de producción como en el de resultados. Retomaremos, para nuestro análisis del enfoque, algunos registros y reflexiones que dan cuenta del trabajo específico en el área de lenguaje (aunque el Programa RED integra otras áreas).

### **5.3.1 Notas preliminares en torno a los proyectos de aula**

Unas notas preliminares en torno a los proyectos de aula, en la reflexión específica para el área de Lenguaje y Literatura en el contexto del Programa RED, están referidas en el libro “Investigación, escritura y educación” (1999) del profesor Fabio Jurado Valencia. Para dar sustento a la concepción de proyecto en el horizonte investigativo en el que se inscriben, el autor señala la serie de cuestionamientos que se han hecho a los programas curriculares del sistema educativo colombiano, marcados por el autoritarismo y las contradicciones en sus enfoques teóricos. Estos señalamientos, que invocaban la autonomía del maestro, según el autor, hicieron mella en los organismos administrativos y en el conjunto del profesorado en general. En ese contexto «la Ley General de Educación, proclamada en 1994, opta por una posición que reclama de los maestros un compromiso: la configuración de currículos según sean los horizontes de los

proyectos de las instituciones –escuelas y colegios-. Así, a partir de la ley 115 no se hablará de programas como de proyectos, sean de área o de aula».

De esta manera se ubica la legislación como posición oficial que da vida al horizonte de proyectos en las escuelas. En esta reflexión, sin embargo, se insiste en la diferencia sustancial entre un programa y un proyecto de aula o de área y entre éstos y el proyecto educativo institucional:

*Mientras que el programa surge de una planeación etnocentrista, emanada desde una instancia superior, como lo es el Ministerio, el proyecto tiene que surgir de la iniciativa del profesor, de su discusión entre pares y de su inserción en el proyecto educativo de la institución...Mientras que el programa connota la organización de contenidos y objetivos, en listados, que tienen que cumplirse, de acuerdo con unos ritmos y tiempos fijos, para una población homogénea, el proyecto al contrario, connota incertidumbre, horizonte investigativo y seguimiento pausado para una población heterogénea. Si un determinado programa significa planeación para ejecutar, un determinado proyecto significa poner a prueba conjeturas, dar cuenta de lo que va ocurriendo en el proceso, intentar un cambio (...) [Jurado: 1999: 91-92].*

Visto en esta perspectiva el proyecto reclama una actitud investigativa por parte del maestro y propicia condiciones para repensar los campos específicos de formación en relación con las comunidades, según el tipo de educación que se demanda y se prioriza en la perspectiva de un proyecto social.

En el contexto escolar propiamente dado y en la relación de los proyectos de aula con campos específicos de estudio, esta perspectiva sugiere la necesidad de una sólida formación disciplinar, para desde allí, primero, posibilitar los encuentros y los diálogos con los maestros de una misma área, que permitan vincular los proyectos de aula con un enfoque y una propuesta más general (el proyecto de área); y segundo, posibilitar los diálogos con maestros de otras áreas, abonando el terreno para lo que puede constituirse posteriormente en una mirada interdisciplinaria a los proyectos.

### **5.3.2 «Interacción y competencia comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela»**

Este es el título de una de las publicaciones del Programa RED descrito anteriormente y en la que se compilan algunos proyectos de investigación y algunos proyectos de aula ligados a los mismos. Nos detendremos básicamente en el proyecto “Construcción de la lengua escrita a través de la interacción” de las profesoras Stella Agudo y Esther Cabrera, y al proyecto de aula: “Construcción de

la lengua escrita a partir de la interacción en los estudiantes de tercer grado B de la Institución de Educación Básica N°2 de Galapa”, de la profesora Katy Mercedes Pérez vinculada al Programa desde 1997.

En primera instancia, nos referimos al proyecto de investigación presentado a la manera de un informe final y que se desarrolló, según las autoras, en dos momentos descritos así: «primero, las motivaciones que llevaron a los investigadores a elaborar el proyecto, la presentación del problema y los antecedentes, el marco teórico conceptual, la perspectiva investigativa, los resultados y las conclusiones. Segundo, el tipo de interacción con los docentes que participaron en el proceso de investigación; se describieron las propuestas de los maestros, sus resultados y proyecciones» [cf. Agudo y Cabrera: 2000: 3]\*\*\*\*\*

Las profesoras ubican el propósito de la investigación dirigido a “la identificación y trabajo con la interacción para efectos de la construcción de lengua escrita”, como una respuesta a la problemática general de la calidad de la educación en Colombia y en especial al empleo de la lengua escrita, referida en asocio con la variable identificada por el SINECE (1992) entre los logros de los estudiantes y el nivel de educación formal de los docentes. El objetivo general del proyecto apuntaba a «la construcción y aplicación de proyectos de aula elaborados por los participantes, que favorecieran en los niños la construcción de la lengua escrita a través de la interacción» [cf.:4]

El desarrollo del proyecto de investigación comprendió tres fases: la primera, identificando los contextos comunicativos de los docentes participantes; la segunda, la aplicación de un programa de formación de maestros en el concepto de interacción y en lo que conlleva para efectos de la construcción de la escritura; y la tercera fase, el apoyo y asesoría de los proyectos de aula de los maestros en perspectiva investigativa.

Las autoras describen seguidamente los elementos teóricos que orientaron la investigación, el horizonte investigativo y el desarrollo general del proyecto. En lo que denominan “Recontextualización de las fuentes teóricas” se destaca fundamentalmente un marco conceptual derivado de dos tipos de desarrollo teórico: desde el concepto de interacción, destacan los aportes de la sociolingüística y desarrollan algunos conceptos de autores como Bernstein (1985), Halliday (1982), Douglas (1975), Ripich (1991), Cazden (1991) y Vigostky (1984); desde las teorías que aportan a la comprensión del proceso de

---

\*\*\*\*\* Las dos profesoras que lideran el proyecto pertenecen al Departamento de Terapias de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional, y señalan el surgimiento del proyecto a partir de la presentación de un trabajo de grado titulado “Programa de Promoción del Uso de las Funciones del Lenguaje PRUF, en la Escuela Colombiana de Rehabilitación, Universidad del Rosario.

construcción de la lengua escrita, destacaron autores tales como Teberosky, Goodman, Ferreiro y Tolchinsky. Como horizonte investigativo aluden a la perspectiva interpretativa como una forma de «descubrir de qué manera las opciones y las acciones de todos los miembros constituyen un ambiente de aprendizaje» [:10]. En el contexto educativo, señalan las autoras, se trata no sólo de la producción de conocimiento, sino de la transformación de los imaginarios, actitudes y prácticas de los participantes. Finalmente, el desarrollo del proyecto describe el proceso general de acopio de información a partir de registros orales y escritos de los maestros, que indagaban en torno a las concepciones de enseñanza de lectura y escritura y las metodologías utilizadas para ello. El proceso de formación integró diferentes estrategias, desde el apoyo documental sobre el tema y el acceso a algunas fuentes teóricas y realización de talleres, hasta la observación de una clase para luego planearla y ejecutarla aplicando la interacción y luego comparar los resultados. Las autoras destacan que «sólo en la medida en que los maestros profundizaron sobre los planteamientos teóricos y se consolidaron sus proyectos, se empezaron a visualizar cambios en el aula» [:27].

Sin embargo, en ese mismo sentido se resalta una reflexión derivada del proceso investigativo y formativo:

*Podría decirse que tanto el programa de formación de maestros, como el trabajo en el aula y las asesorías de los proyectos, permitieron integrar la interacción al proceso de aprendizaje en cualquier área del currículo. No obstante, llevar este concepto al aula y al curriculum es algo que obedece a un proceso que requiere formación y práctica... Se infiere que la sola formación teórica no permite el cambio al interior del aula. Hay que ocuparse de la "enseñanza" de este proceso a través del curriculum y de la vida de la escuela [Agudo y Cabrera, 2000: 30].*

Finalmente, las autoras dan cuenta de los proyectos de aula enmarcados en el contexto de esta investigación, y que tuvieron un proceso de consolidación, desarrollo y sistematización que duró cuatro años. Las dificultades que enuncian las profesoras están ligadas, por un lado, a la revisión y comprensión de las fuentes teóricas y a la producción escrita por parte de los maestros; por otro lado, al "peso" de las obligaciones institucionales frente al currículo, los directivos, los logros impuestos por el Ministerio, etc. Sumado ello al compromiso frente al Programa Red en el cual estaban inscritos.

Destacamos, a manera de ejemplo, un proyecto reseñado brevemente por las autoras y publicado en la misma compilación. El proyecto de aula de la profesora Katy Mercedes Pérez de García titulado "Construcción de la lengua escrita a partir de la interacción en los estudiantes de tercer grado B de la institución de Educación Básica N° 2 de Galapa" (ver anexo 3). En este, la maestra describe básicamente el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, los

antecedentes y un marco teórico desde el cual orienta su quehacer pedagógico e investigativo, lo cual es una constante de los proyectos sistematizados en el marco de esta perspectiva. Como objetivos del proyecto se propone:

**Objetivo general**

*Diseñar estrategias pedagógicas que faciliten la construcción de la lengua escrita a partir de la interacción, analizando sus procesos.*

**Objetivos específicos**

*Describir el estado de competencia de la escritura de los estudiantes de 2°B de la Institución de Educación Básica N°2 de Galapa.*

*Diseñar e implementar estrategias pedagógicas que posibiliten la construcción de la lengua escrita a partir de la interacción [Pérez: 2000: 76].*

Lo que se observa es que tanto el objetivo general como los específicos corresponden con la orientación general del proyecto de investigación. Se trata de favorecer la construcción de la lengua escrita a través de la “interacción”. Pero no es sólo un diseño de estrategias aplicado, sino que implica a la maestra partir de un doble análisis: primero, el estado de “competencia” escritural en los niños, y segundo, el de las estrategias implementadas y los procesos que se desarrollan con las mismas.

Tanto los antecedentes como el marco teórico de la propuesta denotan una apropiación de fuentes teóricas, referidas en primer término al lenguaje en general (referenciado a Vigotsky y a Chomsky), al tópico de la escritura (haciendo alusión a las investigaciones de Ferreiro y Gómez Palacio) y al concepto de interacción (con autores como Agudo y Cabrera y Titone) como ejes temáticos de reflexión general del proyecto.

Destacamos a continuación dos elaboraciones de la docente: la primera, referida al problema que da origen a la propuesta de investigación; la segunda corresponde a una reflexión con la que se cierra el capítulo del marco teórico y el proyecto en general:

**Planteamiento del problema**

*A pesar de las recomendaciones en los Lineamientos curriculares, con relación a que el maestro oriente al estudiante para que desarrolle las competencias, hoy, en la escuela primaria, se continúa haciendo énfasis en la enseñanza memorística de abstracciones lingüísticas no recomendables para niños que apenas inician su escolaridad. Este vacío es observado en la Básica ampliada ya que en este nivel el estudiante expresa resistencias en las prácticas de lectura y escritura. Por eso me propongo replantear las estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la construcción de lengua escrita [Pérez: 2000: 75]*

(...)

### **Marco Teórico**

*(...) La pedagogía de la lectoescritura en la básica primaria se debe sustentar en una fundamentación psicolinguística, que estudie y aplique los conceptos de desarrollo, aprendizaje y lenguaje; y en una base sociolinguística que establezca la función de los contextos socioculturales e interpersonales en el proceso educativo infantil [:80].*

Esta última reflexión inscribe la propuesta pedagógica en una posición muy marcada por la formación disciplinar e interdisciplinar, desde la psico y la sociolinguística, como base de la pedagogía de la lectoescritura, lo que da cuenta del proceso de la formación recibida y del convencimiento de la perspectiva teórica sugerida desde la concepción de quienes desarrollan y acompañan el proceso investigativo.

De otro lado, el encuadre general de la problemática que sitúa en el centro tanto al maestro como a las estrategias que utiliza, si bien constituye una mirada crítica al propio quehacer pedagógico es también un ejemplo de cómo opera el discurso pedagógico oficial (DPO) y cómo ubica a los sujetos en posiciones deseadas, tal como lo refiere Bernstein (1985). La imbricación entre la problemática y las estrategias pedagógicas se observa en el enunciado de la maestra, cuando utiliza el conector “a pesar de”, que liga el discurso oficial (los lineamientos) y lo que sucede finalmente y de manera problemática, por causa del maestro, en el aula de clase. Es decir, se ubica la posición oficial al afirmar que dadas las condiciones normativas, de todas maneras, se sigue tendiendo a la enseñanza memorística y no al desarrollo de competencias. Siendo un encuadre muy general del proyecto, de todas maneras no problematiza otros elementos que constituyen la realidad escolar, más cercana por cierto a los maestros, que a quienes diseñan las políticas y orientan desde el “DPO” las posiciones del estado frente al campo educativo, entre ellas, por citar un ejemplo, la condición docente, su historia de formación como maestro, la apropiación de la cultura escolar en él mismo, etc. Esto se menciona a propósito de los resultados de la investigación que reconocen como un aspecto determinante para asumir la perspectiva interaccionista de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lectura y escritura, la apropiación de fuentes teóricas e investigativas que dan cuenta de estos procesos. Así mismo, que éstas apropiaciones en mayor medida son producto, de un lado, de procesos de permanente actualización a través del trabajo con algunas fuentes primarias, lo que exige una cultura académica bastante arraigada en los maestros; y de otro lado, requiere también procesos de formación que trasciendan la noción de “capacitación” o de “talleres” en procura de procesos de mayor sistematicidad y rigurosidad, que den lugar a la investigación en el aula, a partir de la reflexión teórica y el diseño y puesta en práctica de estrategias pedagógicas. La primera condición, las mismas autoras anuncian como resultado de su análisis que no es la constante de los maestros en general; la segunda condición implica un trabajo

formativo y cooperativo como el que sugieren estas experiencias de investigación, que da cuenta precisamente de esos requerimientos (recordemos las fases del proyecto y el tiempo de duración – más de cuatro años), por lo menos en el ámbito de la formación disciplinar, cuya insistencia es clara desde esta perspectiva y de la cual se da cuenta en los alcances investigativos de los proyectos expuestos.

En síntesis, este enfoque de proyectos tiene como horizonte adelantar procesos de investigación cooperativa entre maestros universitarios y maestros de educación básica y media, que convergen en la elaboración de proyectos disciplinares de aula en las escuelas, como camino de transformación de las prácticas pedagógicas y de la institución escolar en general. Una inquietud que surge frente a este panorama es hasta qué punto se allana el camino para lograr una síntesis entre interés y conocimiento, en términos Habermasianos, entre el interés técnico y el interés práctico de la investigación y, así mismo, hasta dónde logra tender puentes hacia la consecución de los propósitos que dan vida al mismo Programa: «el interés de ofrecer alternativas de formación a los profesores de colegios y escuelas ...para transformar el desempeño docente, fortalecer la capacidad científica y abrir caminos para una vinculación auténtica entre la escuela y la sociedad» [cf.: 18].

#### **5.4 Balance general**

En síntesis, en los desarrollos teórico-prácticos que sobre el enfoque de proyectos se han realizado en Colombia, situándonos específicamente en el área de Lenguaje, lo que aparece como constante es precisamente una apropiación diversa del enfoque y un desarrollo heterogéneo, que se corresponde con versiones distintas frente a lo que se concibe y se materializa finalmente como “proyecto de aula”. Sin embargo estos discursos, que pueden operar también como recontextualizaciones de la propuesta (de hecho, en un momento dado, los tres enfoques remiten al discurso oficial), presentan, de una manera mas amplia y estructurada, cada uno de los énfasis en los que está puesto el trabajo con proyectos en la escuela, y algunos de éstos, en especial los dos últimos enfoques, intentan ir más allá de la recontextualización, para producir otras significaciones, sobre todo en el sentido pedagógico e investigativo que se puede derivar de la asunción de la propuesta.

En ese sentido se tiene, primero, en la perspectiva del “trabajo por proyectos” y la enseñanza del lenguaje escrito, un énfasis ligado a la integración curricular, al tiempo que los procesos lectoescritores retoman un sentido distinto en la vía de resolver el tema-problema del proyecto de aula. Segundo, desde su asunción como “Pedagogía de proyectos” en el marco de la investigación-acción en el aula, se presenta como una resignificación del papel intelectual del maestro y del diseño de sus proyectos de aula como parte constitutiva de sus proyectos pedagógicos. Finalmente y como tercero, el proyecto de aula remite directamente a un proyecto

de investigación del maestro, derivado al tiempo de un proceso de formación disciplinar e investigativa, que se corresponde como parte de una política institucionalizada, que intenta ligar la investigación de la universidad con la investigación en la escuela.

Para el contexto del aula, las dos primeras experiencias reseñadas permiten definir la propuesta pedagógica, como la construcción de planes conjuntos entre maestros y estudiantes en los que se “negocia” la temática o el problema a abordar. El diseño de actividades, los tiempos, los lugares, los participantes, la evaluación, los temas que serán incorporados y, en general, todo lo concerniente al proyecto aparece como objeto de concertación y de responsabilidad de los actores del proceso. Se insiste en la incorporación tanto de los padres de familia como de otras personas de la comunidad educativa que a propósito de lo que se está tratando pueden aportar al proyecto.

En general de los tres planteamientos analizados, se colige, que dicho enfoque concibe tanto la práctica pedagógica del maestro, como la actividad del estudiante en un lugar distinto al que históricamente ha estado situado. Se propende entonces, por una relación de carácter intersubjetiva, en donde prima la “concertación”, el “compromiso recíproco”, pero esencialmente, el reconocimiento del “sujeto de aprendizaje”, de sus saberes previos, de sus intereses y necesidades, de sus capacidades y de sus diferencias individuales, lo que pertenece básicamente a su mundo vital, como posible apuesta para la construcción de los aprendizajes y saberes escolares. Así mismo, el enfoque aparece como paradigma de la innovación en la escuela y como oposición a la pedagogía tradicional, y está motivado de cierta manera por la necesidad de construir opciones y estrategias pedagógicas que partan del reconocimiento de los contextos socioculturales de los estudiantes. En ese sentido, el discurso sobre los proyectos se perfila también aquí, en su aspiración de superar esta ruptura u oposición entre la experiencia cotidiana y la experiencia de la escolarización.

De otro lado, es importante señalar que los desarrollos teórico-prácticos que fueron descritos, surgen a partir de experiencias de formación docente, en el contexto de programas de mejoramiento o de especialización en un campo de saber específico. En ese sentido, los maestros tienen la posibilidad de asumir el enfoque comprensivamente –según sea la perspectiva desde dónde se enuncia– en tanto ha mediado un proceso formativo que pasa por la apropiación teórica hasta su desarrollo práctico en las instituciones escolares a través del diseño, realización, sistematización y publicación de su proyectos de aula. La diferencia aquí es sustancial, por cuanto los desarrollos más elaborados del enfoque, aunque no exentos de problemas, son precisamente producto de este tipo de procesos formativos.

De ello se deduce que no se puede esperar la incorporación de la perspectiva de proyectos en la escuela, como una exigencia de cumplimiento frente a la norma.

Su asunción implica la revisión de los procesos de formación tanto inicial como continua, en los que se no se trata de “capacitar” a los maestros en “proyectos de aula” a través de talleres aislados, o con un énfasis en lo metodológico. Estamos ante un enfoque que toca diversos aspectos de la cultura escolar, que redimensiona los procesos de enseñanza y aprendizaje, que incide en el currículo, por lo tanto, si de asumir la propuesta en la escuela se trata, es ineludible, la formación de los maestros y la discusión amplia con ellos sobre las implicaciones pedagógicas de la propuesta.

Finalmente, si el discurso de los proyectos intenta ser una práctica oficializada, que aparece en términos de “innovación” educativa, y si además, las agencias de recontextualización y de producción, como las universidades, también lo legitiman, lo mínimo que se espera es la consecuente creación de condiciones de posibilidad para que su asunción en la escuela tenga lugar.

**CONCEPCIÓN DE PROYECTO EN LOS DESARROLLOS TEÓRICO-PRÁCTICOS EN COLOMBIA  
CUADRO SÍNTESIS 2**

Denominación	Concepto(s)	Énfasis	Adscripción teórica	Propósitos	Tipologías	Ubicación en el currículo	Procedimientos metodológicos
Trabajo por Proyectos   Programa de mejoramiento docente en Lengua Materna Universidad del Valle	Estrategia pedagógica que implica un proceso de planeación, ejecución y evaluación de manera completa, intencional y consciente.  Herramienta cognitiva y metacognitiva	Conocimiento, acción e interacción (Saber, saber hacer, saber actuar)	Josette Jolibert (1992) Fernando Hernández (1996)	Integración curricular	Proyectos Intra-área y proyectos Inter-área	Dentro del plan de estudios	Fase I: Planificación Fase II: Ejecución Fase III: Evaluación
Pedagogía de proyectos  Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos  Universidad Distrital	“opción de cambio en la cultura escolar”  “concepción teórico-metodológica flexible y práctica que permite alcanzar las metas institucionales y al mismo tiempo dar respuesta a las necesidades individuales”	Conocimiento, Acción, interacción e identidad (Saber, Saber hacer, saber actuar, ser)	Bricollage de autores y teorías:  Pedagogía de proyectos: Dewey, Freinet, Kilpatrick, Vassileff, entre otros.  Concepción pedagógica: Vygotsky, Bruner, Coll, entre otros.	Desde el proyecto del docente: Conocimiento y comprensión crítica de su labor y del contexto escolar a través de la investigación-acción en el aula  Desde el proyecto de aula: apropiación de los saberes por parte de los estudiantes a través de una dinámica participativa y de experiencias significativas y socializadoras.	Proyecto pedagógico del maestro  Proyecto de aula	Dentro del plan de estudios	Proyecto pedagógico: Formulación del problema Recolección de la información Análisis e interpretación de los datos Seguimiento y evaluación  Proyecto de aula: Fase I: planificación Fase II: Realización de las tareas de grupos o individuales Fase III: Realización terminal del objeto del proyecto Fase IV: Evaluación terminal del proyecto Fase V: Evaluación de los aprendizajes
Proyectos de aula  Programa RED Universidad Nacional	Proceso de investigación liderado por el maestro en el aula y al interior de un campo específico de saber.	Conocimiento Acción Interacción Identidad	La adscripción teórica depende del objeto y naturaleza de la investigación.	Adelantar procesos de investigación que transformen el desempeño docente y desarrollen la capacidad científica de la escuela	Proyecto de aula Proyecto de área	En un campo específico de saber dentro Plan de estudios	Según el diseño investigativo, comprende en general: Planteamiento del problema, justificación, antecedentes, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.

## **6. “PEDAGOGÍA DE PROYECTOS”: APROXIMACIONES DESDE SUS DISCURSOS Y SUS IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

### **6.1. Primera aproximación. Pedagogía de proyectos: Entre el “pragmatismo” y el “constructivismo” en la educación**

En la mirada global del “enfoque de proyectos” en sus diferentes versiones y en el recorrido histórico-epistemológico que hemos hecho en el presente estudio, en el que se intenta dar cuenta de su constitución como objeto discursivo y como práctica posible en el ámbito escolar, se puede señalar, en primer lugar, que este enfoque se inscribe en una concepción renovadora de la educación, y en un marco pedagógico que se deriva históricamente del Movimiento de Educación Nueva en Europa (Decroly, Freinet) y del Movimiento Progresista en Estados Unidos (Dewey, Kilpatrick). En cierta posición radical, sobre todo retomado de sus orígenes como “método de proyectos”, hay un reduccionismo de la enseñanza como concepto y como práctica constitutiva del “saber pedagógico” para dar prelación al aprendizaje en términos de intereses, de espacios y de oportunidades que la escuela y en concreto el maestro, coloque a disposición de los alumnos. En esa perspectiva los saberes cotidianos se anteponen a los saberes propiamente escolares, en aras de impugnar la cultura hegemónica y de instaurar un discurso democratizador y no homogeneizante en la escuela. En ese sentido, los proyectos se inscriben en una filosofía pragmática del conocimiento inspirada en los planteamientos de Jhon Dewey en Norteamérica.

En segundo lugar, es posible advertir que lo que marca posteriormente el enfoque general de los proyectos en la escuela y en los cuales circula actualmente, bajo las denominaciones de “Trabajo por proyectos” o “Pedagogía de proyectos”, es que en términos generales su concepción integra teorías de aprendizaje y desarrollo de corte constructivista, que van desde la perspectiva psicogenética piagetiana, hasta la perspectiva sociocultural de Vygostky; desde la concepción de “aprendizaje significativo” de Ausubel hasta la concepción de “Enseñanza para la Comprensión” de Gardner, dependiendo de los supuestos psicológicos en torno al aprendizaje y al desarrollo en el que se inscriba.

En síntesis, de los diferentes planteamientos que son el sustrato de base del discurso constitutivo de los proyectos como propuesta de trabajo en el aula, hay un marco más amplio de la educación que se sitúa en el movimiento de educación nueva (pedagogía activa), de corte progresista y en una filosofía pragmática del conocimiento. En sus desarrollos más recientes, aunque en una heterogeneidad de perspectivas cuyos desarrollos no son homogéneos –tal y como se observa en los capítulos anteriores- es posible identificar en términos generales una integración de teorías provenientes de la corriente constructivista, de carácter

cognitivo y sociocultural, que centra su mirada en el alumno y en sus procesos de aprendizaje. Así mismo, pone en cuestión la pedagogía tradicional y la concepción conductista en el aprendizaje que bajo el modelo de una tecnología educativa expresada en la “enseñanza programada” pretendió controlar de manera apriori el qué y los cómo del acto pedagógico.

Dos tipos de fundamentos integran entonces el enfoque de proyectos en la escuela; uno, derivado de algunos “supuestos filosóficos” en la educación, otro, proveniente de diversos “supuestos psicológicos” en torno al aprendizaje; estos últimos han permeado con mayor fuerza el campo pedagógico e incluso se ha posicionado de manera hegemónica ante él. La concepción de proyecto, sea en su versión original como método o en sus posteriores desarrollos, integra en su discurso ambos supuestos y mantiene en sus enunciados un presupuesto básico: la necesidad de vincular la escuela con la vida. Para tales efectos, se anuncia la necesidad de integrar en la cultura escolar los saberes experienciales (motivado por ambos supuestos); los proyectos buscan crear estrategias que partan del reconocimiento de los contextos socioculturales en los que están inmerso los estudiantes, intenta integrar problemáticas, necesidades e intereses de la vida cotidiana o aquello proveniente del “mundo de la vida” al contexto escolar. Tales supuestos y presupuestos, y en general la concepción educativa que se deriva del enfoque general de proyectos, serán los puntos de discusión que en adelante retomaremos.

### **6.1.1 Sobre los supuestos filosóficos: el “pragmatismo” en la educación**

Expuestos como ya se han hecho algunos puntos críticos, derivados tanto de la visión pragmática del conocimiento inserta en el “movimiento progresista” en Norteamérica y de la “pedagogía activa” como expresión del “movimiento de educación nueva” en Europa, que se identifican como perspectivas autoestructurantes del conocimiento –en categorías de Louis Not- y que constituyen el telón de fondo del enfoque general de los proyectos para la escuela en la actualidad, cabe destacar que en sus inicios –especialmente en su versión como método de proyectos-, frente a los contenidos de la cultura optó por los saberes y experiencias propias del medio de los estudiantes, y frente al proceso de enseñanza, por la actividad espontánea de los mismos, partiendo de sus intereses y motivaciones personales. Los cuestionamientos que Pérez Gómez (1992) hace al movimiento progresista y a la escuela activa en general, tocan precisamente este supuesto pragmático del conocimiento y destaca cómo al huir de la transmisión mecánica, lineal y memorística de la cultura propia del modelo pedagógico tradicional, este movimiento se centra en el estudio y promoción de las destrezas formales que constituyen el razonamiento, pero este razonamiento y

la capacidad de pensamiento que se desarrolla, afirma el autor, no son actividades formales que puedan ser independientes de los contenidos que median los intercambios culturales. Para Pérez Gómez el problema que se plantea a la educación no es el de prescindir de la cultura, en este caso, por más hegemónica que se presente, sino el de provocar que el alumno/a participe de forma activa y crítica en la reelaboración personal y grupal de la cultura de su comunidad. En ese sentido, la “escuela activa”, «resuelve con bastante éxito el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura, de los instrumentos culturales que necesita el hombre para desenvolverse de manera relativamente autónoma en el mundo actual» [cf. Pérez Gómez, 2000:66-69].

De igual manera, estos mismos supuestos pragmáticos del conocimiento, han sido interpelados en sus propios territorios y en la especificidad de sus momentos históricos, tanto en el auge de sus propuestas como en su declive. Para insistir en la necesidad de repensar dichos supuestos, sobre todo desde el énfasis marcado que se hace de ellos, sin problematizarlos, en algunas de las perspectivas teóricas más recientes sobre los proyectos, encontramos nuevamente en autores como Gardner (1993), por ejemplo, demarcando los límites del movimiento progresista y del supuesto pragmático derivado de él. El autor, está haciendo una mirada general a las diversas corrientes norteamericanas que tienden puentes hacia su propuesta de “una educación para la comprensión”, y destaca en ellas, la corriente progresista como expresión de “la primera filosofía de la educación genuinamente norteamericana” y con ella a su máximo exponente: Jhon Dewey.

Gardner identifica la asunción de esta filosofía en suelo norteamericano con la creación de escuelas bastante variadas, tanto en procedimientos como en organización administrativa, debido a que en sí misma la propuesta rehuye de las fórmulas y desdeña precisamente de un currículo asignado rígidamente e impuesto con programaciones explícitas, anteponiendo a ello como centro, las actividades del niño. Señala además, cómo se cuestionaron los sistemas de recompensas, castigos y exámenes generalizados y en lugar de ellos «los educadores progresistas favorecieron proyectos muy entretenidos a través de los que los niños podían llegar a conocer su mundo» [cfr. Gardner, 1997: 194].

En su análisis, Gardner ratifica que la educación progresista destaca aspectos distintivos y propios de la sociedad norteamericana y refuerza el potencial con que cada niño cuenta para ser educado. Grosso modo, ésta rechaza el aprendizaje al servicio de algún ideal filosófico, cultural o político a favor de una educación enraizada en ocupaciones prácticas y claramente significativas y como síntesis del pragmatismo norteamericano “destaca la inherente utilidad de todo conocimiento genuino” [cf. :195]. Para el autor, la educación progresista con su vástago, “el método de proyectos”, en sus manifestaciones más positivas y pese a algunas de las caricaturizaciones desafortunadas que se deslindan de su visión inicial ha funcionado y ha demostrado ser acertada para sus seguidores, pero así mismo



trabajo. Requiere padres que no sólo apoyen la filosofía sino que deseen también defenderla contra quienes (tanto dentro como fuera de la escuela) reclaman la oportuna consecución de las metas externamente asignadas e impuestas a la programación educativa. Requiere una comunidad más allá de los muros de la escuela que acoja a estudiantes que deseen aprender de sus miembros e instituciones. Y requiere un cuerpo estudiantil suficientemente motivado y responsable a fin de que pueda sacar el máximo de las oportunidades ofrecidas y que acepte las responsabilidades que ello comporta” [196].

El “ideal” de educación al que se refiere Gardner no tiene entonces la connotación del “deber ser”, más bien de lo difícil que resulta hacerlo en la realidad escolar. Esta consideración, pensamos, es muy importante de tener en cuenta, sobre todo si sigue operando la recontextualización de este ideal pragmático en el discurso de la educación en Colombia, pues los patrones claves se hallan ausentes en nuestra sociedad, sin contar además con las precarias condiciones materiales, sociales y culturales en las que gran mayoría de las escuelas públicas reciben a sus niños.

Por último valga anotar que, aunque en esta perspectiva crítica del movimiento progresista Gardner centra algunos límites de la concepción educativa que se promueve, no interroga esas mismas limitantes frente al ideal pragmático del conocimiento que sustenta la obra filosófica deweyana: su gran énfasis en la necesaria utilidad de todo conocimiento, en el aprendizaje práctico y en su insistencia en saberes, prácticas y oficios contextualizados, al servicio de las necesidades de la comunidad, como una manera de impugnar la cultura hegemónica y de anteponer a ella la cultura del medio en el que se vive.

En Colombia, esta discusión no es nueva, ni lo es Dewey, su filosofía pragmática y su “método de proyectos”, ni lo es tampoco la pedagogía activa en general. De hecho, en nuestro país, como lo recuerda Londoño Ramos (1995), el pragmatismo aparece cuando se estudia el desarrollo e implementación de la Escuela Nueva con su “pedagogía activa” entre 1930 y 1946. Esta pedagogía –nos recuerda este autor– que recurre a la consigna de “aprender haciendo” se basa en el presupuesto filosófico que considera que «el fundamento genético del saber tiene un origen en la acción del hombre sobre su medio natural y social: este supuesto implica que en el saber hay que tener en cuenta tanto los intereses (o motivaciones) como el éxito en sus aplicaciones» [:145]. Esta filosofía se presenta entonces, como una respuesta consecuente con el desarrollo industrial del capitalismo en el siglo XX, en tanto la revolución industrial implica «nuevos modelos culturales para esta sociedad que con su afán de producción y de participación democrática requiere individuos con actitudes de racionalidad científica, económicamente útiles y socialmente colaboradores» [:145].

En Colombia, en ese entonces y para estar a tono con la necesidad socioeconómica de modernización, se produjeron varias reformas educativas, en

las que toma vigencia la pedagogía de Dewey como una educación para el trabajo y el aprendizaje de oficios para la sociedad industrial. Se expresa esto, por ejemplo, en la división del bachillerato como elemental y superior y en la inserción de los énfasis vocacionales frente al bachillerato clásico de corte humanista: «En los nuevos programas se defendía la importancia de los deportes, las ciencias y los trabajos manuales para formar trabajadores más prácticos aunque fueran menos eruditos» (:147). Pero todas estas reformas no quedan exentas de las pugnas políticas en el país; el esfuerzo por renovar la educación desde estos presupuestos, considerados como instrumentos a favor de la ciencia, la democracia, la educación pública y la industrialización, entran en un período de decadencia a partir de 1946, en el momento en que el partido conservador, bajo la presión de la iglesia, considera poco conveniente esta filosofía pragmática por considerarla puesta «en las cosas del mundo, dejando de lado el plano de la salvación eterna y, de otra parte, porque cambia la educación humanística por una educación dirigida a las profesiones y oficios» (:149). Sin embargo, esta contraposición es en realidad un temor explícito frente a lo que pudiera generar el “método de proyectos” pues muy seguramente cimentaba las bases de la duda y del cuestionamiento, lo que, según el autor en referencia, era muy fuerte para un estado confesional.

En síntesis, Londoño nos recuerda desde la historia, las consecuencias inicialmente positivas de esta filosofía aplicada en Colombia, pues en efecto «permitieron una renovación de las experiencias pedagógicas...una apertura en el método experimental de las ciencias naturales, y un adelanto en el rigor bibliográfico y en la observación, en las ciencias sociales» (:150); sin embargo, interrumpida como fue su aplicación, el debate sobre su pertinencia, su validez y sus límites en la educación, no se realizó (cf.: 150).

Sin embargo, Londoño Ramos si ofrece una tentativa de análisis de los presupuestos del pragmatismo y sus límites, de la acción como fundamento del saber y la pedagogía y del método de proyectos como expresión instrumental de tal concepción. En su estudio, presenta una visión del pragmatismo que se expresa de diferentes maneras, como “vitalismo”, en tanto hace depender el conocimiento de las necesidades; por ello su afán de vincular la escuela con la sociedad, como “teoría del conocimiento”, pues rebasa la experiencia pasiva hacia una actividad integrada con la inteligencia, como racionalidad científica que se expresa a través de la formación con el método de proyectos y como epistemología, que explica la formación de conceptos de modo operacional, no como operación lógica sino relacional; en síntesis, el supuesto pragmático en la educación «es entendido como defensa del sentido común en contra de los extremismos de algunos teorizadores de la pedagogía» (:151).

No es casual entonces la insistencia, desde la visión pragmática del conocimiento, en desplazar algunos contenidos o lecciones “abstractas” que no tienen

implicaciones vitales, para colocar el énfasis en el “aprendizaje significativo”, en la conformación de comunidades de aprendizaje en las que se viva la “democracia”, en el desarrollo de una actitud científica en los estudiantes y en el “aprender haciendo” como preludio a una capacitación para el trabajo.

¿No son acaso estos muchos de los presupuestos que en la actualidad siguen permeando el discurso de los proyectos ya sea como perspectiva de trabajo escolar o como pedagogía?, sólo que los retos actuales supuestamente ya no son la industrialización; ahora se habla de los retos ante la “sociedad de la información”, la “era global”, el mundo interconectado. Frente a ello sigue vigente lo que expresara Londoño en su estudio referido al balance pospuesto del pragmatismo en Colombia. Si bien, como lo afirma, no es fácil descubrir los límites, como tampoco estar en desacuerdo total con muchos de estos presupuestos, «no obstante sí puede decirse que en su filosofía las relaciones de medios y fines, parecen haber sido exageradas”, pues es el énfasis en la razón instrumental como fundamento del capitalismo moderno lo que está en juego. El autor nos recuerda con Habermas el equilibrio necesario entre razón instrumental y razón humanística, pues esta última tiene funciones de “clarificación de las ideas, ubicación en las tradiciones del saber y comprensión cultural”, más allá de la relación instrumental que pueda proveer el éxito en una economía de mercado [:cf: 169].

En ese sentido, pensar la transformación de la escuela a partir del “Trabajo por proyectos” o la “Pedagogía de Proyectos” según sea la denominación que se usa o el énfasis que se promueve en sus enfoques teóricos, implica pensar en los presupuestos en los que se fundan dichas teorías. Una apropiación y una puesta en escena del enfoque de proyectos en la escuela, bien sea sustentada en el pragmatismo deweyano o en la “pedagogía activa” en general y derivada de una postura acrítica frente a dichos “supuestos filosóficos”, puede dejar de lado la función principal de la escuela, en tanto la construcción de una cultura escolar y la condición de posibilidad no sólo para la reproducción de la cultura en la sociedad, sino para la reconstrucción crítica de la misma. No se trata entonces de impugnar los modelos culturales hegemónicos, o prescindir de ellos y de sus contenidos fundamentales; en aras de una educación personalizada, para la vida y atenta al medio sociocultural en el que se mueve el individuo, finalmente el desarrollo cognitivo que provee la experiencia de la escolarización en los individuos, no es ajeno o independiente de sus contenidos, aquellos que posibilitan precisamente la adquisición de la cultura escolar.

### **6.1.2. Sobre los supuestos psicológicos: el “constructivismo” en la educación**

La introducción del enfoque constructivista es, como, ya se anunció, una constante en los discursos más recientes, que circulan en torno a los proyectos en la escuela. En algunas de las perspectivas teóricas expuestas (Hernández, Jolibert, Not), la identificación con unos supuestos psicológicos, bien sea frente al desarrollo o el aprendizaje, es absolutamente explícita. En la concepción de “pedagogía del proyecto” expuesta por Louis Not, por ejemplo, se sitúa una concepción de desarrollo y de aprendizaje en la perspectiva psicogenética piagetiana. En Hernández (1992) estos supuestos están referidos al enfoque cognitivo del aprendizaje, y en Jolibert (1991) se acentúa la relación con el socioconstructivismo vygostkiano. Sin embargo, anotábamos allí que tal generalización del “enfoque constructivista” y su relación con los presupuestos de base del trabajo con proyectos en la escuela, no era ni adecuada ni pertinente; un autor u otro, un concepto u otro, en el marco de cada teoría podrían significar diferencias sustanciales. No se trata entonces de que en los proyectos, todos coincidan con la premisa de que “el conocimiento se construye”, sino de establecer que implica hablar de dicha construcción, en el marco de las teorías que sustentan de manera diferenciada tal presupuesto, además de tratar de comprender cómo operan estos supuestos al ser recontextualizados en el discurso pedagógico y las implicaciones que se derivan de tal adscripción.

Nos ubicaremos brevemente en algunas de éstos supuestos psicológicos, como pretexto para la reflexión que nos convoca: analizar su inserción, en una concepción de proyectos como propuesta de trabajo en el aula y en la escuela.

#### **6.1.2.1. Constructivismo en perspectiva psicogenética**

En los aportes derivados del constructivismo psicogenético piagetiano, se sustenta la concepción de aprendizaje y la interestructuración del conocimiento, en la “pedagogía de proyecto” propuesta por Louis Not. Valga anotar que Jean Piaget no es sólo gestor teórico, sino también defensor en la práctica de los nuevos métodos y en general de la escuela activa. Muchos lo identifican como el autor que sienta las bases psicológicas del movimiento, al refutar la idea del “empirismo asociacionista” que concibe el conocimiento como copia de lo real, y del cual se derivan leyes de aprendizaje que comúnmente son referidas bajo las categorías: estímulo externo y respuesta condicionada; repetición y reforzamiento; asociación y consecución de hábitos y conductas. Para Piaget, los conocimientos en efecto sí se derivan de la acción, pero no como simples respuestas asociativas sino en un sentido más profundo que implican un desarrollo intelectual, un ejercicio de inteligencia, en el que están presentes tanto los procesos de asimilación como los

de acomodación; Piaget afirma entonces que “Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción [J. Piaget, 1980: 38]

De esta concepción Piaget deriva a su vez, una postura frente a la inteligencia como una adaptación por excelencia, resultado del equilibrio entre una asimilación continua de las cosas a la propia actividad y la acomodación de esos esquemas asimiladores a los objetos. No obstante, el paso de la asimilación a la transformación-acomodación, de las acciones elementales a estructuras operatorias superiores, de la organización de lo real en acto o en pensamiento y no simplemente en reproducción, requiere un desarrollo continuo que va desde las acciones sensoriomotoras iniciales –ubicadas para el autor en el primer período de desarrollo entre los 9 y 10 meses de edad- hasta los niveles de operaciones más abstractas y en un nivel proposicional que se alcanza hacia los 11 o 12 años de edad y cuyo techo de equilibrio está situado en la adolescencia [cf. Piaget, 1980: 39-52].

En efecto, se está perfilando aquí la perspectiva piagetiana considerada como “etapista”, en la concepción de una escala de desarrollo intelectual traducida en períodos o modos de conocer y aprehender la realidad (sensoriomotor, simbólico, de operaciones concretas y de operaciones formales) que constituyen el desarrollo de la inteligencia, la que a su vez es para el autor el instrumento de adquisición y transformación de las estructuras y esquemas cognitivos de los niños, que dan lugar al conocimiento. Valga anotar que aunque Piaget (1969) hace coincidir este desarrollo de las operaciones intelectuales con la maduración orgánica del sistema nervioso, y por ello los sitúa en ciclos de edades, aclara también que dicha maduración aunque sea condición necesaria no es suficiente para explicar el desarrollo de la inteligencia; de ahí el papel funcional de la actividad y su postura de defensa de los esfuerzos de la escuela activa por centrar el desarrollo cognitivo en actividades de adaptación práctica para el niño, lo cual, desde su teoría, se constituye en conocimiento mismo y prepara para un conocimiento reflexivo ulterior \*\*\*\*\* [cf. Piaget: 1960].

Pero en este mismo sentido es importante aclarar que el mismo Piaget sugiere la variación en edades que puede suponer el desarrollo de estas operaciones, aunque sean consideradas por él como procesos naturales: ††††††††††††††††

---

\*\*\*\*\* Cf. especialmente el capítulo “La génesis de los nuevos métodos” y “Principios de educación y datos psicológicos”. En: Psicología y Pedagogía. México: Ariel, 1980.

†††††††††††††††† Esto pone en entredicho una crítica muy frecuente que se le hace a la teoría Piagetiana, precisamente por su visión supuestamente cerrada frente a las etapas de desarrollo y a las edades que comprende. En educación, es tan frecuente esta crítica como también la idea de declararse constructivista sin consultar la génesis o fuente primaria de este enfoque, que data precisamente de los aportes del autor.

La prueba del carácter limitado del papel de la maduración es que, si los estadios de desarrollo que hemos descrito se suceden siempre en el mismo orden, así como sus subestadios, lo que muestra perfectamente el carácter «natural» y espontáneo de su desarrollo en secuencias (siendo cada uno necesario para la preparación del siguiente y para el final del precedente), por el contrario, no corresponden a edades absolutas, y según los distintos medios sociales y la experiencia adquirida se observan aceleraciones o retrasos [Piaget, 1980: 47-48].

Piaget señala las posibilidades que tiene para la pedagogía comprender dicha secuencia de desarrollo, puesto que, de un lado, se entiende que existe una gran distancia entre la lógica del adulto y la del niño, y de otro, lo impropio que puede parecer entonces la justificación de la escuela tradicional de presentar las materias de enseñanza como si se tratara de conferencias para adultos; el “enorme hiato” -postula Piaget-, que se deriva de ello genera una distancia entre la teoría adulta y las comprensiones de los niños. Como un ejemplo concreto de ello, menciona cómo tienen más éxito los métodos activos en el conocimiento de la aritmética o de las matemáticas cuando los niños han manipulado números o superficies antes de recibir un conocimiento verbal acompañado de ejercicios formales. El niño antes de los diez años está imposibilitado para comprender la naturaleza hipotético-deductiva y no empírica de la verdad matemática [cf.:185-189].

Sin embargo, esta misma postura teórica de Jean Piaget sobre el desarrollo intelectual y el conocimiento, sirve de sustento para que el mismo Louis Not cuestione la “escuela activa” y a algunos de sus defensores, especialmente en la aplicación de ciertos principios que a la luz de la teoría piagetiana pueden parecer si no ingenuos totalmente desconocedores de la naturaleza psicológica del niño, por la que tanto abogan (ver capítulo 2), Para clarificar la relación triádica enseñante-alumno-contenidos y para diferenciar su propuesta de enseñanza dialogante (método interactivo) de las características operacionales de la educación tradicional (método transmisionista) o de las de la educación nueva (métodos inventivos o por descubrimiento), Louis Not señala que:

La enseñanza dialogante no se priva de la transmisión, pero son informaciones lo que transmite: este proceso consiste en tomarlas en sus diversas fuentes para ponerlas a la disposición de los que aprenden a fin de que las transformen en conocimientos por su propia acción: es esta transformación dejada al cuidado del alumno, la que distingue esta enseñanza de los métodos basados en el proyecto de transmitir el saber. En cuanto a lo que la distingue de los métodos fundamentalmente inventivos, es el suministrar al alumno informaciones más o menos elaboradas y la ayuda que, de una manera eventual, se le aporta para que las haga suyas gracias a su propia acción [cf. : 196].

Pero Not reconoce que la educación en segunda persona “procede de una relación de ayuda”, en la que señala no sólo el conflicto cognitivo (que provoca el desequilibrio en las estructuras y representaciones de los estudiantes), sino también el conflicto de intereses e intenciones que se suceden en el marco de la formación escolar. Not ve en la “Pedagogía del proyecto” una posibilidad para resolver a través de la reflexión, la explicación y la demostración este conflicto de intereses (de tipo cognitivo) e intenciones (tipo emocional): «Debido a sus propias características (respuesta a las necesidades del alumno, organización psicognética, articulación sobre los proyectos del alumno), la enseñanza dialogante es susceptible de evitar ese conflicto» [cf. Not Louis, 1992: 200].

Pero recordemos entonces que para Piaget el desarrollo natural de la inteligencia, como condición general de todo conocimiento, no se deriva ni de la educación familiar, ni de la educación escolar, sino que constituyen por el contrario, la condición previa y necesaria de toda enseñanza. De ahí que muchos consideran a Piaget, un teórico que no entra a considerar el contexto sociocultural de quien aprende y por ende la influencia social y educativa en la que tienen lugar los aprendizajes, especialmente la que corresponde a una socialización secundaria que se institucionaliza con la escuela.

Not entonces, estaría adecuando los supuestos psicológicos del desarrollo y el aprendizaje propuestos por Piaget, para defender una postura desde la enseñanza que pueda proveer las condiciones más apropiadas para construir los objetos de conocimiento en el contexto escolar. El desarrollo “natural” del pensamiento en perspectiva psicogenética cobraría otro sentido aquí, como también su apuesta de interestructuración que intenta resolver el conflicto, ya no de orden cognitivo, sino en el orden de los intereses e iniciativas que se presentan entre profesores y estudiantes:

Una formación en segunda persona se caracteriza por un doble proceso de interestructuración: por una parte está la del sujeto que aprende y de los objetos, naturales o culturales que ha de aprender (cf. J.-M. Dolle 1987); por otra parte está la del aprendizaje y de la enseñanza. Su hilo rojo es la consideración, como característica fundamental, de las iniciativas del alumno y la definición de la enseñanza como respuesta a las necesidades que corresponden a estas iniciativas [Louis, Not.1992: 196]

En síntesis, las categorías explicativas en el marco de la teoría psicogenética de Jean Piaget (aprendizaje, desarrollo, conflicto cognitivo, acomodación y asimilación, equilibración, información, conocimiento) han sido recontextualizadas en la concepción de “pedagogía del proyecto” de Not, y de éstas ha derivado las principales implicaciones psicopedagógicas de su propuesta.

Pero el marco explicativo que ofrecen estas categorías desde la perspectiva constructivista psicogenética de Jean Piaget, así como sirve de sustento a Not para mostrar algunos puntos críticos de la escuela activa, al tiempo que constituye el sustrato de base de su “pedagogía del proyecto”, puede también servir aquí, como pretexto para problematizar algunos supuestos también constructivistas, que subyacen al enfoque de proyectos en sus versiones más recientes.

El primero es referido precisamente a la diferenciación que establece Piaget entre el pensamiento del niño y el pensamiento del adulto. Así por ejemplo, encontramos una perspectiva de proyectos que defiende su inserción en la escuela por las posibilidades de “proyección” y de “autonomía” que pueda generar en el sujeto, pues el proyecto implica situarse espacial y temporalmente, así como en el aquí y en el ahora, al tiempo que supone también una relación cooperativa con los otros, una capacidad para asumir responsabilidades, y una conciencia deliberativa que permita situar las actividades del proyecto en función de ciertos aprendizajes que se “desean” construir [cf. Rodríguez: 2001, Vassileff: 1999, Jolibert: 1991]. Sin embargo tales suposiciones se hacen desde la lógica del adulto, pero ¿cómo opera el concepto de proyecto en la mente del niño?, ¿cómo asume la lógica temporo-espacial que supone la realización de cada proyecto?, ¿Cómo establece su relación de cooperación con los otros, en el marco de actividades colaborativas?, ¿cómo asimila el niño en su jerarquía de valores, los presupuestos éticos que implican hablar de democracia, de autonomía y de participación en el aula de clase?; desde la psicogénesis que indaga por el desarrollo del pensamiento infantil, estos interrogantes deben perfilarse como un asunto fundamental en el trabajo por proyectos en la escuela. Pueden constituir incluso un camino fecundo para ampliar la concepción pedagógica de los mismos o para establecer las diferencias necesarias entre lo que promueve un enfoque en términos del “deber ser” y lo que es posible de ser realmente en el pensamiento del niño, dependiendo de su edad y de su desarrollo.

En ese mismo orden de ideas, desde estos supuestos psicogenéticos, la concepción plena de lo que es un proyecto, desde sus hipótesis iniciales, su planificación y las decisiones que ello implica, el plan sistemático que requiere para su desarrollo y las estrategias que se derivan del mismo, sería sólo posible como resultante de la última etapa del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva psicogenética, el concepto y la capacidad de construir en términos operatorios un proyecto, requeriría unas adquisiciones previas y un desarrollo en el pensamiento. Se podría afirmar entonces que tal construcción es más bien un proceso gradual, pues sólo cuando el niño es capaz de diferenciar sus intereses, lo que quiere, lo que le gusta o lo que desea, frente a los otros, más allá del sincretismo, sólo cuando emerge el pensamiento operatorio y con él la capacidad de clasificar, organizar, jerarquizar, etc., la información que provee el medio y sólo cuando avanza su capacidad de razonamiento en abstracto y con ellos nuevos principios

de causalidad y temporalidad, aparecería en términos piagetianos la conducta y las estrategias propias de un proyecto.

El segundo supuesto, está también relacionado con estos planteamientos, pero remite fundamentalmente a la relación que se establece entre conocimiento e información. En las propuestas más recientes de trabajo con proyectos se insiste también en las bondades que ofrecen estos, al posibilitar en los estudiantes otros caminos para responder las preguntas de conocimiento que se plantean, caminos que conducen siempre a diversas fuentes de información [cf. Hernández, 1992]. Sin embargo, sigue siendo problemático y a veces incluso enigmático, cómo sucede ese tránsito de información a conocimiento, cómo frente a la información, como conocimiento codificado que existe en soportes físicos externos al sujeto, el estudiante se posiciona para construir su propio conocimiento. Nuevamente desde los postulados de la psicogénesis, esto sólo es posible si el sujeto posee con antelación unas estructuras que le permitan asimilar la información nueva y acomodarlas mediante un proceso de equilibración, que transforma nuevamente dichas estructuras. En esta perspectiva, el conocimiento se presenta siempre como estructura: estructuras objetivas del mundo frente a estructuras de pensamiento que se activan con la actividad mental que las primeras proveen en el sujeto. De obviarse tales presupuestos, se corre el riesgo de caer en lo mismo que se supone, impugna el enfoque de proyectos desde su versión constructivista, la yuxtaposición de informaciones, ahora más amplias y enriquecidas frente a las que podía proveer el maestro en la educación tradicional. De ahí que se haga necesario pensar en la atmósfera desestructurada que proveen los proyectos como eje de desarrollo curricular, en cuanto a la secuenciación, organización y relación de contenidos se refiere. Si Piaget sigue siendo vigente y el desarrollo del pensamiento infantil es un proceso que va ganando en complejidad, los temas y contenidos del proyecto tendrían que atender a las estructuras mentales de quien aprende, pues el que hoy se tenga un “mayor” acceso a la información, no es equivalente a decir que dichos soportes físicos constituyen en sí mismos los conocimientos o faciliten por sí solos la adquisición de los mismos. La interestructuración del conocimiento, supone más allá de la recepción de señales, procesos de significación que den sentido a tales informaciones.

En síntesis, el constructivismo psicogenético presupone información y estructuras de conocimiento a la medida del desarrollo infantil, pero es precisamente en este punto, en donde otras perspectivas teóricas, también denominadas constructivistas, comienzan a perfilar sus diferencias.

#### 6.1.2.2. Constructivismo en perspectiva socio-histórica y cultural

Esta perspectiva es también asumida en algunos enfoques de proyectos en la escuela; especialmente soporta la concepción de “pedagogía de proyectos” propuesta por Jolibert y en general es referida en muchos de los discursos en

torno al trabajo por proyectos en el aula. La perspectiva es identificada fundamentalmente con un investigador ruso llamado Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), quien precisamente entrará a confrontar algunos de los supuestos en la relación aprendizaje y desarrollo desde la psicogénesis piagetiana. Según la interpretación de Vygotsky, para Piaget, el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo y el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje; el aprendizaje en este caso se da gracias al desarrollo. Pero aún conociendo los comentarios críticos de Vygotsky, Piaget se seguirá sosteniendo en su incredulidad frente a la intervención didáctica del adulto, y aclara, que al no considerar la relación entre instrucción escolar y desarrollo espontáneo de los niños, ni de él, ni de éstos últimos, es la responsabilidad, sino de la escuela que inhibe antes que reforzar estos procesos:\*\*\*\*\*

En algunos casos lo que se transmite a través de la instrucción es bien asimilado por el niño porque representa de hecho, una extensión de algunas de sus propias construcciones espontáneas. En tales casos su desarrollo se acelera. Pero en otros, los objetos que suministran la instrucción se presentan demasiado temprano demasiado tarde, o de un modo que impide la asimilación porque no concuerda con sus construcciones espontáneas, entonces impide el desarrollo del niño, se lo desvía estérilmente, como sucede a menudo en la enseñanza de las ciencias exactas. Por lo tanto, yo no creo, como parece hacerlo Vygotsky, que los nuevos conceptos, aún en el nivel escolar, se adquieran siempre a través de la intervención didáctica del adulto. [cf. Jean Piaget, 1999: 211-212].

Un elemento diferenciador de las dos posturas teóricas, es tal vez este hecho de que Piaget mire críticamente la instrucción escolar, derivado esto, de una mirada de la escasa efectividad de la escuela tradicional y de su desconocimiento de la actividad interna del niño, reduciendo ésta a la manera herbartina de una doctrina de la receptividad. Vygotsky, en cambio, sin detenerse en principio a mirar las formas pedagógicas específicas que adquieren los métodos en la escuela, ve en la experiencia de la escolarización una de las fuentes principales de desarrollo de los conceptos infantiles, que determina el destino de la evolución mental completa,

---

\*\*\*\*\* Estas afirmaciones, más las que se siguen, las escribe Jean Piaget a la manera de “Comentarios sobre las observaciones crítica de Vygotsky” a propósito de su lectura de la obra “Pensamiento y Lenguaje”, en la que Vygotsky refuta muchas de sus conclusiones en los estudios referidos al lenguaje egocéntrico, a su trabajo sobre conceptos espontáneos y no espontáneos y a su visión de desarrollo determinadas por fases y etapas sin tener en cuenta la instrucción. escolar La teoría de Piaget, afirma Vygotsky –entre otras críticas-, descansa en una simple observación del grado de madurez de determinadas funciones, así «el análisis del aprendizaje se reduce así a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible» [cf. la edición: L.S. Vygotsky. Pensamiento y Lenguaje. Argentina, Fausto, 1999]. Es de anotar que esta lectura como los comentarios a la obra de Vygotsky, fueron realizados por Piaget muchos años después de la muerte del autor. Piaget lamenta descubrir la obra veinticinco años después de su publicación y la imposibilidad de haber conocido y discutido personalmente con éste tantos puntos de interés investigativo. Luria alumno de Vygotsky y amigo personal de Piaget describe la posición simpatizante pero a la vez crítica que tenía el propio Vygotsky de la obra de Piaget.



demostrar la variabilidad de dos niños con idénticas edades cronológicas (nueve y ocho), que son capaces de resolver independientemente una tarea; al presentársele un problema con un grado de dificultad mayor, la ayuda proporcionada al de menor edad le posibilita la resolución del problema cuyo nivel se sitúa hacia los doce años de edad, mientras que el niño de mayor edad, sin ningún apoyo llega apenas a lo que haría un niño de nueve años. Esto demostraría que la capacidad de los niños de idéntico nivel cronológico, para aprender bajo la guía de un maestro varía en gran medida dependiendo del desempeño con ayuda, el subsiguiente curso de aprendizaje dependerá de ello. Esa diferencia de logro que distingue la edad cronológica de la edad mental es lo que posibilita la creación de una *zona de desarrollo próximo*, definida en sus propios términos como:

La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz [...] el nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente [:133-134].

Construir esta relación entre aprendizaje y desarrollo, coloca también en el núcleo de esta interacción al lenguaje. Para Vygotsky, el lenguaje en un primer momento se erige como medio de comunicación, pero luego convertido en lenguaje interno, organiza el pensamiento del niño, es decir, pasa a ser una función mental interna que posibilita el conocimiento y el desarrollo mental superior. Así mismo aclara que su postulado no intenta mostrar que el aprendizaje sea equivalente al desarrollo; lo que afirma literalmente es que:

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño [1999:138].

La insistencia del autor en la comprensión de esta interacción entre desarrollo y aprendizaje, se encuentran en su supuesto de base, de que los problemas de la enseñanza vistos desde el punto de vista psicológico, no pueden resolverse o formularse, sin situar una posición comprensiva de este tipo de relación. Posición que coloca el desarrollo del niño en un vaivén o movimiento dialéctico, en que se pasa del plano social al psicológico, de una categoría interpsicológica a una

intrapsicológica, de los socialmente regulado a la propia autorregulación e independencia de la acción y de los discursos.\*\*\*\*\*

Estos postulados vygotskianos, identificados en la corriente socioconstructivista, abren nuevamente horizontes de posibilidad a la enseñanza como concepto y como práctica central de la pedagogía. En una época en que a fuerza de ser constructivistas (en un sentido incluso radical) el discurso pedagógico oficial –e incluso el de los mismos profesores– no declaran abiertamente que enseñan, sino que los profesores son sólo “orientadores” o “facilitadores”, asumir la concepción hasta aquí expuesta empieza por no negar la enseñanza o la intervención pedagógica explícita, sino por construirle otro lugar.

Vygotsky con su análisis ha alterado la creencia de que una vez el niño domina una operación básica (por ejemplo, la suma) o el lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado completamente; por el contrario, el autor postula que este desarrollo apenas ha comenzado, y que lo que hace que prosiga su camino de evolución es la permanente creación de situaciones y actividades que provean una zona de desarrollo próximo. Este planteamiento, de un lado, coloca nuevamente la enseñanza o la instrucción (que es su equivalente en la teoría vygotskiana) en su justo lugar, es decir, se aprende en la medida en que la enseñanza posibilita o crea una zona de desarrollo próximo en el niño: una explicación, una demostración, una indicación, unas pistas, una actividad guiada, y todas las formas de apoyo, ayuda o estímulo de orden pedagógico, constituyen actividades a la manera de andamiajes, propicias para crear esta zona y la intención de posibilitar el desarrollo potencial de determinados procesos y conocimientos. De otro lado, da lugar a reconsiderar el sentido de la gradación o secuenciación didáctica que proporciona las bases para cada subsiguiente desarrollo de conceptos y procesos internos de mayor complejidad en el niño, pues el progreso que se da a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP) es siempre gradual, y pasa por el desempeño con ayuda del profesor (para el caso de la escuela), la disminución poco a poco de este requerimiento, hasta el logro del desempeño sin ayuda por parte de quien aprende, logrando así el propio control y la autorregulación.

---

\*\*\*\*\*  
Tharp & Gallimore (1998), siguiendo los senderos de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotsky, postulan la enseñanza como el proceso de asistir el aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo. En sus términos, hay enseñanza cuando se ofrece ayuda en algunos puntos en los que el aprendizaje lo requiere [cf. Gallimore y Tharp, 1993: 220]. En esta misma línea, los dos autores consideran que la “recitación” y no la “enseñanza” ha sido la experiencia predominante en la escuela. Trabajando desde los supuestos teóricos vygotskianos, proponen una teoría de la educación, en la que construyen metafóricamente un trípode de base e interconexión para lo educativo, centrado en *tres patas* (en su analogía) o en tres componentes igualmente necesarios e interdependientes: la enseñanza, la escolarización y la alfabetización. Sobre esta teoría y la interrelación que establecen que a su vez es uno de los marcos teóricos de la “Pedagogía de Proyectos” en Colombia.

Este proceso descrito hasta aquí, sucede por lo menos en el contexto escolar, gracias a la intervención del maestro; es él quien desde su saber y sus apuestas pedagógicas posibilita el andamiaje necesario para dichas construcciones; es también él quien demanda la necesidad de alcanzar ciertas metas de aprendizaje o de desarrollar, ampliar o profundizar en ciertos conocimientos. En consecuencia, derivado del principio vygotskiano de que “el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo”, la buena enseñanza es la que iría entonces por delante de ese desarrollo, en una demanda permanente para quien aprende, pero siempre bajo la posibilidad de ofrecer la ayuda necesaria para lograrlo; esta ayuda se ofrece en la medida en que se es más competente para hacerlo y lo que se esperaría siempre es la consecución de los propósitos de aprendizaje con los estudiantes, la única manera de ver cumplida la esencia de la profesión docente.

Considerar el concepto de “ZDP” en la perspectiva de la Pedagogía de Proyectos, implica resignificar no sólo el aprendizaje sino también la enseñanza. Ello supone también situarlos en un momento específico de encuentro y de fusión que da lugar al conocimiento. En ese sentido, esta perspectiva en lugar de desplazar al maestro, lo convoca y le otorga una nueva significación a ese “cuerpo presente” que comunica, que argumenta, que explica, que expone, que propone y sugiere, porque ya ha alcanzado niveles de competencia superior que lo hacen ser lo que es.

En la interacción entre aprendizaje y desarrollo explicada por Vygotsky, es importante destacar cómo la imitación ligada siempre a la nemotecnia, a la “magistralidad” o a la enseñanza “tradicional”, puede ser entendida en el concepto ZDP en otro sentido menos mecánico, en tanto, sólo es posible imitar aquello que ya está presente en un nivel evolutivo del desarrollo: «El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean» [cf. Vygoysky, 1995: 136]

Si se asume este marco de reflexión en el desarrollo de una “Pedagogía de Proyectos” no se trataría entonces de subsumir la enseñanza, ni de pasar de la hegemonía del maestro a la hegemonía del alumno, entre otras cosas porque ello no es posible; lo que sugeriría esta perspectiva es la integración y aceptación de la enseñanza y el aprendizaje como procesos intersubjetivos implicados en el acto pedagógico y redireccionados en una misma perspectiva de desarrollo, que logre procesos de significación y comunicación permanentes de los objetos de saber en el aula.

Respecto a la idea de actividad en el marco de los proyectos, no se trataría entonces de concebirla como parte de un diseño de tareas que han sido “negociadas” y secuenciadas como medio para alcanzar ciertos propósitos de aprendizaje dentro de una relación horizontal; se trataría, en un sentido más

amplio, de concebir el proyecto de aula<sup>\*\*\*\*\*</sup> como un diseño de “ámbitos de actividad” (Tharp y Gallimore, 1988) guiado también por propósitos de formación específica, pero siempre en una categoría macro que implica dos características esenciales: la acción cognitiva y motriz (actividad intra e interpsicológica) y las características externas ambientales y objetivas de la situación (ámbitos), en las que intervendrán diferentes sujetos y motivaciones, así como diferentes objetivos, lugares y momentos de realización. De alguna manera, ello conforma el qué, quién(es), cuándo, dónde y por qué, propios de la naturaleza del proyecto.

La primera característica (la acción cognitiva y motriz) implica directamente al docente, pues sólo cuando el estudiante ha alcanzado el control de sus propios procesos intelectuales puede diseñar y dar cuenta de la elección de ciertas actividades y la activación de sus propios procesos cognitivos para ampliar, desarrollar y profundizar sus conocimientos e incluso para producir nuevo conocimiento.<sup>\*\*\*\*\*</sup> Atendiendo a los principios vygotskyanos, en las primeras etapas escolares se tiene un nivel de desarrollo actual y un nivel potencial, pero se requiere construir zona de desarrollo próximo para pasar de un nivel a otro y en prospectiva seguir potenciando los procesos intelectivos, bajo la mediación del lenguaje y en el mismo proceso de escolarización. Esta característica exige también del maestro un saber pedagógico que le permita situar el desarrollo cognitivo del estudiante, por lo menos en principio, en un nivel inferencial, para comprender las posibilidades de desarrollo potencial que espera lograr, teniendo en cuenta ciertas características (edad, nivel de escolarización, experiencias educativas anteriores, contexto sociofamiliar y cultural, aptitudes desarrolladas, etc.) e incluso a pesar de muchas de éstas.

En la segunda característica (que remite al ambiente y al contexto de situación), entran a jugar las posibilidades de apertura de la escuela a otros espacios, personas, instituciones, lugares, textos y contextos que proveen a su vez elementos que enriquecen y desarrollan la propia cultura escolar; es éste el ámbito que se puede convenir; los aportes de los colegas, de las personas que son parte de esa comunidad educativa, son siempre condición de posibilidad para ampliar los horizontes de la escuela.

En esa medida, pensar la transformación de la escuela a través de una concepción de proyectos que integra los supuestos constructivistas, va más allá

---

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Para utilizar la denominación más usual en el discurso pedagógico oficial y local en Colombia. todo proyecto de aula concebido de esta manera es un proyecto de orden pedagógico.

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Se estaría hablando aquí del “espíritu investigativo” que comporta la realización de un proyecto, que obedece al desarrollo de ciertas disposiciones tanto en el estudiante como en el maestro, pero que no es comparable con la investigación como proceso formal propiamente dicho, en la que la persona con un desarrollo intelectual y verbal llevado a su máxima expresión, plantea sus propias hipótesis, recorre con criterio ciertos caminos, conjetura, se devuelve, elabora modelos y teorías mentales, establece nuevas categorías, produce nuevo conocimiento.



Pérez Gómez (1992), plantea en esa línea una reflexión en torno a lo que denomina la tensión propia entre “cultura académica y cultura experiencial” desde los siguientes interrogantes:

¿Cómo evitar que, como ocurre en la actualidad en el mejor de los casos, el aprendizaje significativo en el aula constituye una cultura particular, la cultura “académica” que tiene valor exclusivamente para resolver con éxito los problemas y demandas que se le plantean al alumno/a en su vida escolar? ¿Cómo pasar de un aprendizaje significativo a un aprendizaje relevante que se apoye y cuestione las preocupaciones que el alumno/a ha ido creando en su vida previa y paralela a la escuela? ¿Cómo evitar que se cree una yuxtaposición de dos estructuras semánticas paralelas en la memoria del aprendiz: aquella que utiliza para interpretar y resolver los problemas de su vida cotidiana: *memoria semántica experiencial* y aquella que se usa para interpretar y responder las demandas de la vida académica: *memoria semántica académica*? [Pérez G. 2000: 69]

El autor ha criticado previamente el modelo de aprendizaje que propone el movimiento progresista de la escuela activa –del que se deriva la propuesta de Pedagogía de Proyectos en sus orígenes como método y en la línea del pragmatismo deweyano, como ya se expuso- por considerar que resuelve el problema de la motivación, pero deja pendiente el tema de la adquisición de la cultura. Si esto es así, en ese sentido, la “escuela activa” dejaría entonces de lado la tarea de posibilitar el acceso a los códigos propios de la cultura letrada o cultura escolar.

En una perspectiva más amplia, esto quiere decir que en aras de tener en cuenta las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes –y dado que no siempre coinciden con los propiamente escolares- desde esta propuesta progresista, se puede estar limitando las posibilidades que ofrece esa cultura escolar, en tanto representación de la cultura hegemónica expresada en los saberes y valores que son los que se consideran socialmente válidos. En esa medida se acrecienta la brecha social, por cuanto son precisamente dichos saberes y valores los que permiten el acceso a las posiciones sociales, económicas y políticas en cada sociedad. \*\*\*\*\*

---

\*\*\*\*\* Para el caso de la escuela pública estatal en la que confluyen la mayoría de nuestros estudiantes, esto se convierte en un problema fundamental: se juegan las posibilidades de nuestros estudiantes para responder en igualdad de condiciones, en lugar de quedar subordinados a las consecuencias individuales de la desigualdad social. Sobre este punto Gómez plantea que «la escuela se encuentra así ante demandas contradictorias [...] debe provocar el desarrollo de conocimientos, ideas, actitudes y pautas de comportamiento que permitan su incorporación eficaz al mundo civil, al ámbito de la libertad en el consumo, de la libertad y elección de la participación política, de la libertad y responsabilidad en la esfera de la vida familiar. Características bien distintas a aquellas que requiere su incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría al mundo del trabajo asalariado» [:20]. Así mismo, bajo la idea de la “función compensatoria de la escuela, postula que “la igualdad de oportunidades no es un objetivo al alcance de la escuela, pero paliar en parte los efectos de la desigualdad y preparar a cada individuo para luchar y defenderse en las mejores condiciones posibles en el escenario social, si es el reto educativo de la escuela contemporánea. En este sentido cobra vigencia la reivindicación de la formación propia de la cultura escolar. [cf. Pérez G. Angel I. *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la*



será «portadora de un saber estrictamente formalizado, codificado y especializado», cuya forma de expresión es alfabética; en esa medida no se corresponde con la cultura concreta de los agentes escolares puesto que éstos pueden apropiarse –según sean las condiciones- en mayor o menor medida este sistema simbólico (cf. Narváez, 2004: 94). En consecuencia antes que transformar la “cultura escolar” como se propone desde el discurso de la Pedagogía de Proyectos, habría que posibilitar su construcción y apropiación en los estudiantes, lo que no necesariamente invalida la subjetividad y los saberes propios de la vida cotidiana, así como tampoco podría negar o desconocer los contextos socioculturales.

La pregunta por la articulación entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar, conduce también a la relación entre las formas de conocer y las formas de comunicación cultivadas en la escuela y fuera de ellas. De acuerdo con Mockus, et al (1995) «salvo en algunos casos, en los cuales la cultura escolar se encuentra muy presente en el medio familiar, el acceso a la escuela representa un tránsito arduo y conflictivo hacia formas de conocimiento y de comunicación ajenas a la vida extraescolar» (Mockus, et al; 1995: 27]; esas formas de conocimiento –ya lo dijimos- son formas y expresiones propias de lo que corresponde a la cultura escolar.

En ese sentido, los autores preguntan por los nexos existentes o posibles entre las tradiciones culturales extraacadémicas y la experiencia escolar. La cultura académica es caracterizada aquí por fuentes de conocimiento derivadas de «la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño (posibilitados por el uso de la escritura y otros procedimientos de representación mediante símbolos gráficos) y la acción orientada y organizada racionalmente» y es diferenciada de la cultura propiamente escolar [cf. Mockus, et al., 1995: 64]. Lo decisivo según esta perspectiva para la cultura académica es la imbricación que se logra de estas cuatro fuentes. De esta manera se torna evidente la manera como la ciencia y la cultura académica comparten sus fuentes y sus medios privilegiados con otros sistemas culturales. La exclusión de otras fuentes de conocimiento tales como la experiencia personal, la imaginación, la analogía no formalizable, la asociación libre de ideas, etc, no proviene, según esta perspectiva, del desconocimiento de su existencia o su importancia sino debido a que «se reconoce que el progreso de la tradición científica depende de la capacidad de excluirlas del proceso de argumentación pública de la correspondiente comunidad» [1995:66].

La escuela, según esta perspectiva, propicia un acercamiento fragmentario a esta cultura académica, es decir, una apropiación parcial de sus elementos o fuentes indicadas –lo hace en ese caso a través de la organización del currículo-; sin embargo, lo fundamental, es la posible integración que posteriormente pueda darse en los individuos y que permita su desarrollo y proyección. Es precisamente este acercamiento inicial a este tipo de cultura, lo que le otorga la especificidad a

la escuela, y lo que la diferencia precisamente de otras instancias de socialización. En ese orden de ideas, la posibilidad de diferenciar los dos contextos –tanto el escolar como el extraescolar- hace parte de la función de la escuela; los consecuentes problemas de traducción, relación o vinculación del conocimiento “privado” y los argumentos “públicos” dependen en alto grado según esta perspectiva, del estilo pedagógico.

En consecuencia con este planteamiento, la tensión entre conocimiento inmediato y fuentes de conocimiento mediado se torna entonces evidente, es prácticamente connatural a la escolaridad, en la medida en que la experiencia cotidiana y el saber particular tienden a ser reestructurados deliberadamente en aras de la construcción de un acervo cultural colectivo en la escuela y es por ello que implica precisamente “procesos especializados y explícitos de transmisión y apropiación” que rompen con la inmediatez y exigen aceptar de plano la mediación pedagógica.

De esta manera, colocar el énfasis de una propuesta o enfoque pedagógico, tal como el de la Pedagogía de proyectos, en recuperar el vínculo entre la escuela y la vida o eliminar esa ruptura “artificial” resaltando la naturaleza de los saberes cotidianos o extraescolares, exige detenerse en una discusión de fondo sobre la naturaleza propia de la cultura escolar. Si bien en algunas experiencias con proyectos se demuestra que es posible pasar de la experiencia cotidiana a la experiencia escolarizada, integrando los saberes previos de los estudiantes e intentando pasar del plano afectivo y emocional al plano cognitivo, se requiere un estudio minucioso que demuestre cómo sucede ese tránsito y si realmente se logra en este modelo, en el que la integración no es sólo de saberes sino también de actividades y de contenidos que no están directamente ligados a unas reglas de secuencia y, por tanto, todos los conocimientos e informaciones son posibles y el llamado a las diferentes áreas de saber se convierte supuestamente en algo connatural al abordaje del tema o a la resolución del problema en el proyecto.

Si bien la irrupción de la cultura mediática, y en general de las experiencias extraescolares, dan hoy por hecho que las oportunidades de acceso a la información que tienen los niños fuera de la escuela son mucho más amplias, no puede plantearse como un supuesto dado que dicho manejo, acopio o acceso sea equiparable al conocimiento. En ese sentido, sostenemos, desde la perspectiva de la cultura escolar que aquí se plantea, que es desde la experiencia escolarizada, en tanto apropiación de la cultura alfabética, que emerge el desarrollo del pensamiento conceptual y categorial y, así mismo, la posibilidad del pensamiento crítico que le es propio a la tradición letrada. No es tan posible, entonces, la demanda que se le hace a la escuela de que actúe como otras instancias de socialización que tienen los niños, en tanto lo que se juega allí es la construcción de una cultura escolar o alfabética, que opera con un código específico.

No obstante, como lo que emerge en el discurso de la “Pedagogía de proyectos” es la posibilidad de propiciar ese acercamiento entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, y entre intereses escolares y extraescolares, cabe preguntarnos dos cosas. La primera, si de asumirse como un hecho la conexión entre éstos dos mundos, ¿se trataría entonces de construir puentes?, si de ser cierto ello, lo que estamos significando es que son saberes que evolucionan; pero entonces, ¿no es precisamente la ruptura con la experiencia inmediata la que permite operar y desarrollar el pensamiento escolarizado?.

Podemos aventurarnos a pensar que el sentido común no desaparece porque se logren nociones científicas, pero la construcción del concepto científico sí exige sobrepasar las lógicas del sentido común; así mismo, no es posible pensar que necesariamente todo conocimiento aprendido en la escuela tenga que servir para ser aplicado en la resolución de los problemas cotidianos. Valga anotar en este punto que la coincidencia entre intereses extraescolares e iniciativas del alumno, frente a los intereses e iniciativas escolares, son generalmente escasas, puesto que el mundo que precede a la escolarización es un mundo narrativo, opera también cognitivamente, pero brinda modos de organizar la experiencia y de construir la realidad de manera distinta al pensamiento lógico-formal derivado o mejor propio de las disciplinas y su consecuente recontextualización en la escuela. Jerome Bruner (1985) destaca estas dos modalidades de pensamiento, como modalidad narrativa y modalidad paradigmática correspondientemente y afirma que si bien son complementarias, tanto la una como la otra son irreductibles entre sí. Mientras que la primera modalidad se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso, situando siempre la experiencia particular en un tiempo y espacio concretos, la segunda modalidad, por el contrario, trata de trascender lo particular buscando cada vez niveles de abstracción más altos y rechazando todo valor explicativo en el que intervenga lo particular. \*\*\*\*\* Así, desconocer esta tensión propia de dos mundos que construyen realidades distintas, con la priorización de los intereses y motivaciones del estudiante, conduce a tratar de sustituir el papel tanto de la escuela como de quienes agencian y materializan sus propósitos. La mediación pedagógica vuelve aquí a ser nuevamente un elemento fundamental, pero esto no significa que no se interroge el cómo de tal mediación.

En el estudio que se venía referenciado (Mockus, et al.), se señala que estas mediaciones dependerían de los estilos pedagógicos y, en ese sentido, identifican los autores dos tipos de pedagogías, las *pedagogías ascéticas* referidas a aquellas que se basan en la discontinuidad y oposición entre voluntad y deseo, y las *pedagogías hedonistas* que desarrollan la posibilidad de formar una voluntad de saber sin contraponerla al deseo; esta tipología la hacen corresponder de cierta

---

\*\*\*\*\* Para ampliar esta explicación, ver: “Dos modalidades de pensamiento”. En: Jerome Bruner. Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa, 1987.

manera con la oposición entre pedagogías visibles y pedagogías invisibles propuesta por Bernstein [1995]. Sin embargo como veremos a continuación, tales estilos pedagógicos, si se trata de eso, por un lado, no se desligan de lo que promueve o demarca el discurso pedagógico oficial, pero de otro lado, no son solamente una elección pedagógica del maestro o el deseo de transformar su práctica; la mediación pedagógica, está también delimitada por las estructuras de clase y lo que éstas facilitan o restringen las posibilidades de adquisición y desarrollo de la cultura escolar.

### **6.3. Tercera aproximación. La Pedagogía de Proyectos como Pedagogía Invisible: supuestos de clase e implicaciones para la transmisión cultural**

La Pedagogía de Proyectos intenta desdibujar las fronteras entre maestros y estudiantes, entre saberes escolares y extraescolares, entre saberes para la escuela y saberes para la vida, en un marco “democrático” de fondo. En esa medida, se puede identificar con la clasificación que propone Basil Bernstein (1985) como “Pedagogía Invisible”. Este autor, interesado en mostrar las dinámicas de poder y de control que subyacen a las modalidades de transmisión cultural, asumidas como formas sociales y como contenidos específicos, sostiene que la oposición entre pedagogías conservadoras o tradicionales frente a las pedagogías progresistas o centradas en el niño, que denomina Pedagogías Visibles (PVs) y Pedagogías Invisibles (PIs) correspondientemente, se mueven siempre en una lógica interna de reglas que definen y distinguen un tipo de relación pedagógica y por tanto un tipo de transmisión cultural por sobre otra.

Bernstein identifica desde su corpus teórico, básicamente tres reglas. La *Regla de jerarquía*, que establece las condiciones de orden, carácter y modales en la relación pedagógica y hacen que el transmisor deba aprender a ser transmisor y el adquirente a ser un adquirente [cf. Bernstein. 1983: 42]. En otros términos, es la regla que define la interacción entre maestros y estudiantes y que establece el tipo de actuación y comportamiento que identifica al maestro o al estudiante como tal, en el contexto del aula. Para el autor, las reglas jerárquicas pueden ser explícitas o implícitas; en las primeras, las relaciones de poder son completamente claras; en las segundas, “el poder está enmascarado y oculto tras dispositivos de comunicación”; el profesor actúa directamente sobre el contexto de adquisición pero indirectamente sobre el adquirente” [cf.:43].

---

Este enmarcamiento se hace desde la Teoría Sociológica de la Transmisión Cultural de Basil Bernstein. Sociología de la Transmisión cultural. Poder, Educación y Conciencia. Santiago de Chile: CIDE, 1993. (Reproducción realizada para funcionarios del SNP-ICFES V/97).

La *Regla de Secuencia*, define los tiempos y la progresión de dicha transmisión, en el sentido de que algo tiene que venir antes y algo tiene que venir después. Para el autor, la progresión y la secuencia da lugar implícitamente a las reglas de ritmo, que definen la adquisición esperada de las reglas de secuencia; en otras palabras, lo que se debe saber en un tiempo determinado. Así mismo, las reglas de secuencia pueden ser explícitas o implícitas. Si son explícitas regulan temporalmente los desarrollos esperables del niño en cada uno de los grados: «Estas reglas de secuencia pueden estar inscritas en las áreas, el curriculum, en reglas de comportamiento, en reglas de premio y castigo y a menudo están marcadas por rituales de transición» [: 43]. Si por el contrario las reglas de secuencia son implícitas, es porque éstas se definen a partir de teorías del aprendizaje que permiten al maestro hacer una lectura de los desarrollos del niño. Bernstein ubica dentro de éstas teorías desarrollistas un “bricolage pedagógico” de autores y corrientes (Piaget, Freud, Chomsky, Gestalt) caracterizado por ser teorías de fases, en la que el niño es partícipe de su propio aprendizaje, y se tiende a reemplazar “la dominación por la facilitación, la imposición por la acomodación” [cf. Bernstein: 44].

Finalmente se define la *Regla de Criterio*, que domina la comunicación y la relación/oposición frente a lo que cuenta como legítimo o ilegítimo. Es ésta la regla que define los principios y los criterios de comunicación del “texto legítimo” o privilegiante, que incluye no sólo ciertos contenidos del curriculum, sino representaciones en el lenguaje, las posturas, las conductas, la vestimenta, etc. [cf. Bernstein, 1993: 10]. Estos criterios pueden ser explícitos y específicos, en el sentido de que operan haciendo notar lo que falta en el producto del niño y éste se hace consciente de estos criterios, sabe cuál es el *texto legítimo* a reproducir. Por el contrario, cuando los criterios son implícitos se tiende a crear «un espacio en donde el adquiriente crea su propio texto sin mayores presiones externas y dentro de un contexto y una relación social que aparece sumamente partidaria de la lectura “espontánea” que estaría ofreciendo el adquiriente» [cf.:45].

Bernstein distingue a su vez estas reglas con dos reglas generales del “discurso pedagógico”: las *reglas regulativas* a las que les corresponden en este caso las reglas jerárquicas y las *reglas instruccionales o reglas discursivas* que le son propias a su vez a las reglas de secuencia, ritmo y criterio. En consecuencia se denomina Pedagogías Visibles (PVs), al enfoque que da lugar a prácticas pedagógicas en las cuales las reglas del orden regulativo y discursivo son explícitas (jerarquía, secuencia/ritmo y criterio), y Pedagogías Invisibles” (PIs), como todas aquellas prácticas en las cuales las reglas del orden regulativo y discursivo son implícitas.

---

\*\*\*\*\*  
\*\*\*\*\*  
Bernstein ejemplifica los criterios a través de dos escenarios pedagógicos. Los criterios explícitos y específicos, diciendo por ejemplo: “*en el colegio el niño puede estar haciendo un dibujo, la profesora se acerca y mira el dibujo y dice (no necesariamente en forma represiva, el criterio explícito no tiene porque llevarse a cabo represivamente). “ese es un hombre muy simpático, pero sólo tiene tres dedos” o “¡qué casa más linda!, pero, ¿dónde*

En ese orden de ideas, una Pedagogía Visible «siempre pondrá el énfasis en el *desempeño* del niño, sobre el texto que el niño va creando y sobre la medida en que el texto cumple los criterios del caso. Así, los adquirientes serán evaluados de acuerdo al grado en que cumplen los criterios» [:45]. Entre tanto, una Pedagogía Invisible, aparentemente menos motivada en comparar el producto del adquiriente con un estándar común externo: «la atención no está en un desempeño evaluable con notas de parte del adquiriente, sino en procesos internos del adquiriente (cognitivos, lingüísticos, afectivos, motivacionales) que dan por resultado la creación o experimentación de un texto» [:46].

Así mismo, mientras que las Pedagogías Visibles ( PVs) producen diferencias entre los niños, en tanto son prácticas de transmisión estratificantes que se develan en los aprendizajes, las Pedagogías Invisibles (PIs) también producen diferencias entre los adquirientes, pero no en el sentido de su potencial, sino en las diversas realizaciones no comparables por cuanto no existe un criterio externo que las defina. En síntesis, «las PIs enfatizan en la adquisición-competencia y las PVs la transmisión-desempeño» Las diferencias de énfasis entre estas dos modalidades afectan tanto la selección como la organización de lo que se debe adquirir [cf. Bernstein: 46].

Para el caso de las Pedagogías Visibles (PVs) que conllevan una distribución de discursos relacionadas con las edades esperadas y en las cuales las reglas de secuencia son explícitas, si un niño no cumple con los requerimientos empieza a retrasarse. Por ello, dentro de las estrategias propias de esta situación, de un lado, la escuela introduce sistemas de reparación frente al fracaso escolar; y de otro, relaja las reglas de ritmo. En cualquier caso, para el autor, se produce la estratificación del adquiriente. Una tercera estrategia que se plantea es la de mantener las reglas de ritmo y secuencia y reducir en consecuencia la cantidad o la calidad de los contenidos a ser adquiridos. Así mismo, como las reglas de ritmo que operan en una “economía del discurso pedagógico”, se requiere que el curriculum académico de la escuela, si va a ser efectivamente adquirido, tenga dos sitios de adquisición: la escuela y la casa. De este modo se espera que el texto pedagógico oficial tenga un apoyo efectivo con una disciplina pedagógica oficial que se reproduzca en la casa, especialmente a través de las tareas escolares. Desde las reflexiones del autor, cuando ello no sucede, particularmente en los hogares de los más pobres, esta posibilidad de adquisición se reduce notablemente y el fracaso se convierte en una realidad.

---

*está la chimenea?* Para los criterios implícitos, -que sostiene- son a su vez son múltiples y difusos, y que generan diversas prácticas, propone: “*imagínense que ahora vamos a otra sala. Los niños tienen grandes pedazos de papel, hay todo un conjunto de instrumentos a través de los cuales el niño puede revelar gráficamente su conciencia y la facilitadora logra echar un vistazo y le dice al niño “cuéntame sobre lo que estás haciendo”, “¡Oh!, es realmente fantástico”* [Bernstein, 1993: 45]

De otro lado, las reglas de ritmo tienen que ver con el manejo de los tiempos y la manera en que esto afecta las reglas sociolingüísticas profundas de la competencia comunicativa en el aula. Así, un ritmo de secuencia fuerte regula qué cuenta como explicación, qué tipo de ejemplos, ilustraciones, narrativas, qué preguntas se pueden hacer y cuántas, etc. En este caso se tiende a reducir el habla de los estudiantes y se privilegia la voz del profesor. La estructura profunda de la comunicación pedagógica se afecta, privilegiándose el análisis y no la narrativa, siendo ésta última la modalidad dominante en la vida cotidiana y tendiendo a serlo aún más dependiendo de las familias. En esta estructura, para Bernstein:

Los hijos de las clases desaventajadas son doblemente desfavorecidos: no hay un segundo sitio de adquisición y su orientación hacia el lenguaje, la narrativa, no es privilegiada por la comunicación pedagógica de la escuela, ni en su forma ni en su contenido, porque en la escuela sólo se permiten algunas narrativas. Así, la regla de la transmisión actúa selectivamente sobre aquellos que pueden adquirir el código pedagógico dominante de la escuela y éste es un principio de selección de clases. Debilitar esta regla de ritmo requeriría un cambio en la asignación tanto del capital cultural como económico a la escuela. Un cambio en el capital cultural, porque una regla de ritmo laxo organiza prácticas y comunicaciones diferentes en la sala de clases que requerirían un cambio fundamental en el entrenamiento de los profesores, y un crecimiento económico porque la transmisión de la misma información ahora costaría más [Bernstein, 1993: 51].

De lo anterior se deduce que las reglas de secuencia y de ritmo fuerte o explícito contienen supuestos de clase invisibles que actúan selectivamente sobre aquellos que tienen más oportunidades para adquirir el código dominante de la escuela. Apostarle a lo contrario, como opción para paliar la estratificación, exclusión o fracaso anunciado por las diferencias de clase, supone un cambio profundo en la estructura pedagógica, cultural y económica de la institución educativa y, por tanto, interroga la estructura misma de la sociedad.

Para el caso de las PIs, que presuponen libertad de movimiento del niño, por lo tanto espacios más amplios y atención personalizada, el número de adquirientes necesariamente se reduce, lo que acrecienta los costos del espacio. Esta red espacial que supone puede ser satisfecha igualmente por hogares de clase media, -pues no es posible en hogares confinados a un espacio muy pequeño-, estimula las representaciones individuales, lo que acarrea a su vez mensajes cognitivos y sociales. Con relación al tiempo, las PIs suponen una vida pedagógica larga, así la temporalidad está marcada por el tiempo y los ritmos del niño, más que el de la escuela o el de sus padres.

Las PIs operan así en un marco de redes espaciales y temporales debilitadas, estimulando las representaciones individuales y operando de manera

personalizada. La pregunta en torno al control –que en las PVs se realiza a través de la exclusión, los privilegios o los castigos- aparece ligada en este contexto a la manera como se establecen los principios de comunicación. Por ello, en un espacio pedagógico en apariencia relajado y familiar, se tiende a visibilizar el interior del niño, sus sentimientos, sus fantasías, sus temores y aspiraciones, la vigilancia es de este modo total, pues se hace pública la vida interior. Para Bernstein estas pautas comunicativas están también basadas en supuestos de orden social, por ello cuando éstas no están disponibles en la vida del hogar se crea una ruptura entre los requerimientos escolares y los familiares que conlleva incluso a una inadecuada interpretación del contexto pedagógico. De esta manera, para Bernstein, los supuestos de las PIs y el cómo estos informan redes espaciales, temporales y de control, se satisfacen menos probablemente en grupos desaventajados de clase o étnicos y, como consecuencia, el niño aquí probablemente va a malinterpretar la significación cultural y cognitiva de tal práctica en la sala de clases, y el profesor probablemente va a malinterpretar la significación cultural y cognitiva del niño.

En síntesis es posible afirmar que la “Pedagogía de Proyectos” opera desde la teoría de la Transmisión Cultural Bernsteniana como una Pedagogía Invisible, en la medida en que tanto en su discurso instruccional como en el regulativo, flexibiliza y “negocia” los criterios de selección de los contenidos y secuenciación de los mismos, así como también promueve una relación horizontal en la que el maestro es un orientador y facilitador de procesos que aprende en conjunto con sus estudiantes. Es de anotar, sin embargo, que desde el corpus explicativo expuesto, el autor no está interesado -como sí lo hacen los pedagogos- en oponer, resaltar o promover las bondades de una pedagogía sobre otra, sino en mostrar cómo, tanto en las Pedagogías Visibles (PV) como en las Invisibles (PIs) a través de sus prácticas opera la distribución de poder, lo singular es que según esta perspectiva, la misma distribución de poder puede ser reproducida por ambas modalidades aparentemente opuestas, en tanto, ambas soportan supuestos de clase social.

Esto es tal vez, lo que no se hace explícito a la hora de avalar, exigir, promover o asumir teórica y metodológicamente la propuesta de los proyectos en la escuela, los implícitos de clase y los requerimientos o condiciones de posibilidad para que puedan ser desarrolladas desde sus mismos propósitos. Las contradicciones desde los supuestos de clase, se tornan evidentes en la medida en que desde el discurso pedagógico oficial (DPO) y desde su proceso de recontextualización, se promueve un enfoque de trabajo por proyectos, como innovación educativa y como posibilidad de salir adelante del fracaso escolar que se traduce día a día en los resultados de las evaluaciones estatales y se hace palpable en la cotidianidad de la escuela, sin afectar el capital cultural y económico de la misma y por tanto de quienes asisten a ella. Frente a tal pretensión, de nuevo, nos recuerda Bernstein: “si tal pedagogía aspira a ser implementada con éxito, necesariamente, requiere



## CONCLUSIONES

Esta experiencia de investigación ha posibilitado reconocer cómo el paradigma que en educación se ha dado en llamar “Pedagogía por Proyectos” no es una perspectiva reciente, pues tiene una historia cuyos fundamentos se inician a comienzos del siglo XX, se sostiene como propuesta educativa alternativa en la década de 1960 y despegaba con mucha fuerza en la última década del siglo, para radiar sus horizontes, en casi todos los países del mundo, en los inicios del siglo XXI.

Han transcurrido varias décadas desde que Dewey y Kilpatrick llamaran la atención sobre la crisis que le esperaba a la escuela formal, cuando ésta ancla sus propósitos en la visión positivista de la ciencia y en las acciones conductistas de maestros, directivos y alumnos. El primer libro de Dewey, *Democracia y educación*, data de 1916, época plena de la psicología de la conducta en un país que, como Estados Unidos, asumió la educación como el espacio para la recepción pasiva de información, de verdades y de valores considerados incuestionables. A contracorriente con el conductismo, Dewey propenderá por una escuela que se apuntale en la controversia y que posibilite la formación de un ciudadano que se hace preguntas frente al entorno, lo cual supone una participación dinámica y significativa en el acto de aprender. Éste es precisamente el horizonte de una educación planeada a partir de proyectos.

En lo más profundo del pensamiento de los norteamericanos Dewey y Kilpatrick hallamos la preocupación por hacer de la escuela pública un escenario para la democracia y, por lo tanto, un espacio propicio para analizar las diversas regulaciones sociales y las formas posibles de alcanzar el bienestar social. Estos autores consideran que los estudiantes son los sujetos más indicados para adelantar indagaciones, desde las cuales se puedan comprender las razones que hacen que la sociedad sea como es y, paralelamente, proponer otros modelos posibles de sociedad; los maestros en este proceso son interlocutores, sujetos que desde sus saberes provocan a los estudiantes a plantearse preguntas y a buscar las respuestas por sí mismos, si bien requieren de la discusión como mediación en todo aprendizaje.

Sin embargo, en este abanico de reflexiones era necesario, en nuestra investigación, retomar algunos juicios que sobre el “método de proyectos” en sus fundamentos y orígenes plantearan autores como Gardner en el propio territorio norteamericano, Louis Not en Francia o, investigadores en educación que como Jurjo Torres nos interpelan para no asumir tan ligeramente el enfoque de una educación por proyectos, pues cabe la sospecha de que tal enfoque conduzca a

un extremo: hacer cosas sin prospección cognitiva. Quizás estas reflexiones hagan parte de la experiencia que en Colombia se tiene cuando se habla de “pedagogía de proyectos”: el proyecto de hacer una choza o de comprar y vender en el juego con la tienda, pero sin un control sobre los conceptos fundamentales que en el plano cognitivo han de ponerse en juego; es esto lo que le da sentido a la escuela: el aprendizaje del conocimiento universal. La pedagogía de proyectos correría el riesgo de caer en el activismo y en el estereotipo si no propendiera por ayudar a construir los conocimientos universales.

Así mismo, en nuestro trabajo era importante retomar el llamado que hiciera Londoño Ramos, en torno a lo que significó en Colombia la introducción del pragmatismo deweyano durante los años cuarenta, en lo que puede ser considerado un intento de educación progresista en la medida que estimulaba la formación de habilidades técnicas para la producción, en contraposición al proyecto educativo hispanizante de los conservadores, consistente en la transmisión de la tradición grecorromana y la moral católica. Este último autor señala, cómo tal tipo de racionalidad termina también siendo instrumental o técnicamente progresista, pero así mismo tendría que ser interrogada en su dimensión ética, sobre todo en aras de su propio presupuesto liberal en torno a la igualdad y a la democracia.

No obstante este intento de introducción de la “escuela activa” transcurre toda la primera mitad del siglo XX, y aún tres décadas más, sin que estos planteamientos, tan congruentes incluso con la psicología genética de Piaget, se incorporaran formalmente a la planeación educativa de nuestros países. Al contrario, puede decirse que la legislación curricular anterior a la década de 1990 estuvo determinada por la psicología de la conducta, aunque se nombrara de paso, y muy superficialmente, las obras de Vigotsky y de Piaget. En Colombia, por ejemplo, sólo hacia el año 1994, en el marco de la Ley General de Educación, se introdujo el horizonte de una educación por proyectos, al considerar que toda institución educativa debía fundamentar un proyecto educativo que tuviese relaciones con el contexto socio-cultural. Pero se hablará también de los proyectos de educación municipal, de proyectos de mejoramiento, de proyectos de áreas y de proyectos de aula. El asunto fundamental aquí es saber qué se entiende por proyecto en el aula y es esto lo que hemos intentado analizar en la tesis, al tiempo que nos aproximamos a los discursos relevantes que dan sentido y fundamento a la propuesta, de manera heterogénea e incluso con desarrollos y enfoques distintos.

En esa perspectiva encontramos, de un lado, que son algunos presupuestos filosóficos, de orden pragmatista e instrumental con los que inicialmente se liga el discurso del *método de proyectos* con la premisa de construir el vínculo escuela-vida o escuela-comunidad. Dicho supuesto sostiene hoy también el discurso de la “pedagogía de proyectos” convirtiéndose tal vez en el enunciado recurrente independiente del enfoque desde donde se enuncia tal paradigma. De otro lado,

está también la irrupción del “constructivismo”, que marca los desarrollos más actuales y lo que hace que se identifique dicho enfoque de proyectos con muchas de las premisas psicológicas de orden constructivista.

Frente al primer presupuesto, el “pragmatismo” o como el mismo Dewey denomina “el instrumentalismo” introducido en la escuela, llamamos la atención, en tanto puede conducir a un desconocimiento de la tradición o de la propia “cultura escolar”. Si en éste prima el supuesto de que sólo el conocimiento útil y genuino es aquel que se torna útil para la vida, el resultado es que un alto porcentaje de los contenidos básicos de la escuela y que provee una cultura general, un acercamiento al mundo social, natural y físico, un desarrollo del pensamiento y del lenguaje y cuyo propósito no es otro que éste mismo, tendría entonces que ser desechado. Así, las posibilidades de democratización del sistema educativo se tornan por esta misma vía cada vez más utópicas. Estamos frente al dilema pedagógico quizá más recurrente y del cual se derivan muchas de las tensiones de la vida escolar: entre la individualidad y la homogeneidad, por un lado, y la diversidad y diferencia cultural, por otro.

La pregunta que queda en el ambiente es cómo, en una perspectiva pedagógica de trabajo con proyectos en la escuela, se logra una regulación común sobre la selección cultural que se hace, al tiempo que se logra una regulación genuina que propicie la relación escuela-comunidad. Ello, por cuanto caracterizada como “pedagogía invisible”, en el marco de la teoría de la transmisión cultural de Bersntein, se destaca la operatividad de una flexibilización, primero, desde la reglas de *jerarquía*, en este caso, tocando directamente la relación maestro-alumno (discurso regulativo), y segundo, desde las reglas de *secuencia*, *ritmo* y *criterio* (discurso instruccional), que definen en últimas el *texto legítimo*, a aprender y enseñar. Ello implica cambios no sólo en la selección de los contenidos curriculares, sino en la organización de lo que se adquiere y por tanto de las representaciones que se derivan de allí. Tal como se expuso en el contexto de una “pedagogía de proyectos” identificada con esta categoría (pedagogía invisible), en apariencia, el producto de la formación no se rige por un patrón estándar común y externo.

Esta última posición nos lleva también a la dicotomía que se produce entonces en el seno del “discurso pedagógico oficial” en Colombia, que por un lado legitima la opción del trabajo con proyectos, sin asumir las implicaciones y las condiciones de posibilidad que ello amerita, al tiempo que promueve una estandarización oficial de los contenidos curriculares y una legitimación de los mismos por la vía de la evaluación de competencias. Nos parece que estos cuestionamientos abren un campo de discusión no sólo importante, sino muy pertinente en la coyuntura actual de lo que es nuestro sistema educativo.

Por otro lado, esta tesis se propuso caracterizar las distintas variantes de lo que se entiende por “pedagogía de proyectos”, haciendo un énfasis en el área (campo disciplinar) que, sin duda, es el área que más ha avanzado en Colombia en torno a la posibilidad de asumir la escuela a partir de proyectos: el área de lenguaje. La fuente que ha servido de detonación para alcanzar ciertos niveles de trabajo pedagógico a partir de proyectos en el área de lenguaje lo constituye la obra de Josette Jolibert, quien iniciara, primero en Francia (con el grupo de docentes de Ecoen), la apuesta por una educación más activa y constructiva y luego, con el respaldo de UNESCO, se propusiera la fundación de una red latinoamericana de maestros para promover la pedagogía de proyectos. La posición teórica de Jolibert señala cómo la pedagogía por proyectos sólo es posible porque son los estudiantes los que tienen la iniciativa y no los maestros: los estudiantes proponen en torno a qué trabajar e indagar. Pero también cabe preguntarse por aquello que los estudiantes podrían identificar como problema para un proyecto, en países que, como en el nuestro, es enorme la distancia en el capital cultural entre la escuela pública y la privada.

En nuestras indagaciones pudimos observar que las más de las veces los temas de los proyectos no son el resultado de la discusión entre los niños sino de la decisión de los maestros. Los maestros invitan a que los niños propongan, pero el maestro ya tiene el tema y en algún momento de la clase lo lanza, porque lo propuesto por los niños ha podido ser trivial o distinto a su interés. Pero por otro lado, es necesario considerar que ningún maestro puede dar el paso de una pedagogía por taxonomías hacia una pedagogía por proyectos, sin antes transformar su conciencia y su visión epistemológica frente a la ciencia, las artes y la educación. Por esa misma razón el ejercicio mismo de asumir el desarrollo de proyectos de aula como opción de desarrollo curricular o como estrategia formativa a la vez, va ligado también al desarrollo de proyectos pedagógicos de los maestros en el contexto de áreas específicas o en un intento de interdisciplinariedad.

Lo anterior exige también una producción escritural permanente por parte del docente, un posicionamiento frente a los objetos de saber y las disciplinas que los desarrollan, una comprensión del universo y del pensamiento infantil, de las posibilidades que se tienen y de las que pedagógicamente habría que diseñar y plantearse para la consecución de unos propósitos de formación. En términos de discurso, lo importante aquí no es sólo el enunciado como tal, sino el sujeto de enunciación; esto implica la posición frente al conocimiento, como proyecto que mantiene abierta la viabilidad de la profesión docente y del desarrollo de un saber propio: el saber pedagógico desde el que se asume el problema de cómo posibilitar en el otro el acceso a los códigos de la cultura, manifiestos en el lenguaje de las disciplinas escolares.

Son innegables entonces, los horizontes de transformación de la práctica pedagógica, que se abren con las distintas rutas asumidas por los maestros en torno a los proyectos en la escuela. El proyecto de aula, en el que se afronta un problema de investigación planteado por un colectivo de maestros, que presupone desdibujar las fronteras disciplinares al convocar a diversos saberes, que busca trascender del plano superficial-empírico al plano propiamente cognitivo, constituye un buen pretexto para el aprendizaje. Se trata de considerar el proyecto de aula como una vía para indagar más allá de la escuela, en un ejercicio de indagación conjunta, de aportes, saberes e informaciones que amplían el universo conceptual no sólo de los estudiantes sino también de los maestros.

Lo anterior abona un terreno fértil para la investigación en torno a las prácticas pedagógicas mediadas por el enfoque de proyectos; las posibilidades que ofrece, ya sea en términos de estrategia pedagógica, de opción de desarrollo curricular o, como se encuentra en nuestro medio, en tanto “modelo pedagógico” que resignifica la manera de hacer escuela; es un modo de responder a la complejidad de las estructuras mentales de los niños y jóvenes de hoy. Así mismo, el enfoque de proyectos en sus distintos desarrollos tanto teóricos como prácticos, tendría que ser revisado en su versión pragmática y constructivista y en las implicaciones que dichos supuestos conllevan para la cultura escolar.

Finalmente, el estudio sugiere también repensar la manera como se difunde y se promueve tal propuesta, muchas veces asumida como la panacea que nos aleja del ser “tradicionales” para convertirnos de un día a otro en maestros “innovadores”, cuyos discursos se acomodan según sea el discurso reinante. Es esta perspectiva, encontramos relevante los desarrollos que se obtienen -no exentos de problemas y elementos para la discusión pedagógica- a través de procesos de formación de maestros que más que ofertar una estrategia metodológica, recorren un camino de revisión teórica y conceptual que por sí mismo demanda el replantear las prácticas pedagógicas, distanciándose de esta manera del estereotipo o del activismo.

Este trabajo es sólo una parte de una propuesta más amplia que en la línea de investigación sobre innovaciones pedagógicas se quiere proponer a las secretarías de educación para caracterizar las prácticas de los maestros y abrir rutas de formación docente tanto inicial como continua, lo cual implica darle la voz a los maestros innovadores para que influyan en otros maestros.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUDO Stella, CABRERA, Ester, et al [2000]. *Interacción y competencia comunicativa. Experiencias sobre lectura y escritura en la escuela*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- BAJTÍN, M.M. [1992]. *El problema de los géneros discursivos*. En: Estética de la creación verbal. Argentina: Siglo XXI.
- BELTRÁN, F. [2000]. «*Jhon Dewey, una democracia vital*» En: Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis, s.a.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario [1985]. «*Hacia una teoría del discurso pedagógico*» En: Revista Colombiana de Educación N°15. Bogotá: Centro de Investigaciones (CIUP)- Universidad Pedagógica Nacional.
- BERNSTEIN, Basil y DÍAZ, Mario [1985]. «*Clases y pedagogías: Visibles e invisibles*» En: Revista Colombiana de Educación N°15. Bogotá: Centro de Investigaciones (CIUP)- Universidad Pedagógica Nacional.
- BERNSTEIN, Basil [1993]. *Sociología de la Transmisión Cultural. Poder, Educación y Conciencia*. Santiago de Chile: CIDE, (Reproducción realizada para funcionarios del SNP-ICFES V/97).
- BETANCOURT, Mabel; PUCHE, María Eugenia [1997]. *El proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación nacional, Serie Publicaciones para Maestros.
- BRUNER, Jerome [1987]. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CASTORINA, José Antonio [1998]. «*Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación*». En: Debates Constructivistas. Capítulo I. Argentina: Aique.
- CRUNDEN, Robert, M. [1994]. *Introducción a la historia de la cultura norteamericana*. Colombia: Ancora editores.
- DELORS, Jacques [1996]. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

CHARAUDEAU Patrick y DOMINIQUE Maingueneau [2002]. Diccionario de análisis del discurso. Madrid: Amorrortu.

DEWEY, John [1967]. *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: sexta edición, Losada, s.a.

DEWEY, J y J [1950]. *Las escuelas del mañana*. Buenos Aires: Losada, s.a.

Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. *Antología de proyectos pedagógicos*. Cuadernos de Trabajo N° 2. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001.

Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos [2001]. *La pedagogía de proyectos en acción. La ejecución de proyectos en las aulas de Bogotá. Sistematización de experiencias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2001.

Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos [1999]. *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Santafé de Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, facultad de Ciencias y Educación.

FANDIÑO C., Graciela [1997]. «*El trabajo por proyectos y escuela nueva*». En: El proyecto pedagógico, facilitador de un aprendizaje significativo. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación nacional, Serie Publicaciones para Maestros.

FERREIRO, Emilia [1993]. *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.

FLÓREZ OCHOA, Rafael [1999]. *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: McGrawHill.

GALINDO CÁCERS, Jesús [1998]. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

GALLIMORE, Ronald y THARP, Roland [1990]. «*Concepción educativa en la sociedad, enseñanza, escolarización y alfabetización*» En: MOLL, Luis C. (compilador). *Vygotsky y la educación*. Argentina: Aique.

GARDNER, Howard [1997]. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. España: Paidós.

GARDNER, Howard [2000]. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

HABERMAS, J. [1997]. *Conocimiento e Interés*. Valencia: Educacion materials de Filosofia.

Haidar, Julieta [1998]. Análisis del discurso, En: GALINDO CÁCERS, Jesús [1998]. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat [1996]. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Ice Institut de Ciències de l' Educació & GRAÓ de Serveis Pedagògics.

HERNÁNDEZ , Fernando [2002]. *Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía N°310.

JOLIBERT, Josette [1995]. *Formar niños productores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.

JOLIBERT, Josette [1997]. *Formar niños lectores de textos*. Chile: Dolmen Ediciones.

JOLIBERT, J. et al [1999]. *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de Lengua Materna*. Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.

JARAMILLO AMAYA, Adriana; NEGRET PAREDES, Juan Carlos [1991]. «*La construcción de la lengua escrita en el grado cero*». En: Documento complementario a los Marcos Generales. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

JURADO VALENCIA, Fabio [2003]. «*La educación por proyectos: una pedagogía para la conjetura*». En: Revista Magisterio N°002 abril-mayo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

JURADO VALENCIA, Fabio [1999]. *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Colombia: Plaza & Janes.

KILPATRICK, W.H. et al [1944]. *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada, s.a.

LONDOÑO RAMOS, Carlos Arturo [2002]. *El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia*. En: Revista Historia de la Educación Colombiana. Pereira: Doctorado en Ciencias de la Educación. Rudecolombia.

LUZURIAGA, Lorenzo [1961]. *Métodos de la nueva educación*. Buenos aires: Lozada.

Ministerio de Educación Nacional [1991]. *Propuesta curricular piloto para el grado cero: marco político, conceptual y pedagógico*. Bogotá.

-----; [1998]. *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá.

MOCKUS, A. et al. [1995], *Las fronteras de la escuela. Articulaciones Entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio-Socolpe.

MOUGNIOTTE, A [1998]. «*Los métodos de enseñanza y de trabajo*». En: *La pedagogía hoy*. Compilación de Guy Avanzini. México: Fondo de Cultura Económica.

NARVÁEZ, Ancizar [2004]. «*Cultura mediática y educación formal: un punto de vista comunicacional*». En: *Revista Colombiana de Educación*. N° 46. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

NÖT, Louis [2000]. *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica. Cuarta edición.

NÖT, Louis [1992]. *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

PEREZ GÓMEZ A. [1992]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

POZO, J. I. [1989]. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media [1997]. *Memorias del seminario. El lenguaje en la ciencia y en la educación*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media [1998]. *Memorias del seminario. La investigación en la escuela*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.

Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. [2001] *La formación docente en América Latina*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

RINCÓN, Gloria. [s.f.]. *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Universidad del Valle: Escuela de Ciencias del Lenguaje.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PEREZ GÓMEZ, Angel [2000]. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SAINT, Fernando [1961]. «*El método de proyectos*» En: *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Lozada.

SERIE "Maestros Escribiendo 3" [1999]. *Proyectos con-sentidos*. Programa de mejoramiento docente en lengua materna. Santiago de Cali: Fondo Men-Icetex – Universidad del Valle – Escuela de Ciencias del Lenguaje, 1999.

TORRES, Jurgo [1994]. *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Barcelona: editorial Morata.

TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana [1993]. *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TORRES, Jurgo [1994]. «*La planificación de un currículo integrado*». En: *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

VENTURA Montse Robira [2000]. *Los proyectos de trabajo: Una forma de compartir preocupaciones*. Cuadernos de Pedagogía N° 291.

VYGOTSKY, L. S. [1995]. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 3ª edición.

VYGOTSKY, L. S. [1995]. *Pensamiento y Lenguaje*. Argentina: Fausto.

ZULUAGA, Olga lucía [1987]. *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

ZULUAGA, Olga Lucía; ECHEVERRI Alberto et al. [2003]. *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio.