

**PEDAGOGÍA POR PROYECTOS:
Retos, avances y problemas en su implementación en el aula.**

Gloria Rincón B.

“El que aprende necesita comprender lo que hace, saber por qué lo hace (conciencia de las metas inmediatas aunque también las más o menos alejadas), conocer las razones que justifican la elección de las acciones seleccionadas para conseguir la meta (¿por qué se hace esto y no aquello?), comprender la organización de su desenvolvimiento (¿por qué se encadenan de esta manera los elementos que son o deben ser sucesivamente aprehendidos?), asegurar un nexo entre este desarrollo y su propio devenir. Todo esto nos orienta hacia una pedagogía del proyecto: proyecto de uno mismo como respuesta a la necesidad de 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”.

Dice Luis Not en su excelente libro “La enseñanza dialogante (1992:71). Estas sabias palabras generalmente no tienen un correlato en las aulas porque debido a la dominancia de las tradiciones escolares, nos hemos formado en un imaginario de escuela según el cual quien decide lo que se enseña es un “programa”, un manual escolar o nosotros como docentes, no esperamos (ni los maestros ni los estudiantes) que se justifique porqué hay que enseñar lo que se va a enseñar, además, asumimos que quien debe decidir cómo va a enseñar un tema es el profesor, bien en solitario o bien con el grupo de colegas de cursos paralelos. En fin, así digamos lo contrario, en la escuela sigue primando la idea de “transmitir conocimientos” a “construir conocimientos”.

Bien, la pregunta de la que quiero ocuparme en esta ponencia es ¿cómo, siendo parte de una tradición lejana al aprendizaje significativo y cooperativo, los maestros logran comprender y aceptar la pedagogía por proyectos como una propuesta de cambio profundo e introducirla en su práctica pedagógica? No tengo todo el rompecabezas armado, sin embargo, voy a atreverme a plantear algunas reflexiones surgidas de mi experiencia como coordinadora de un Programa de Mejoramiento docente en Lengua Materna: desarrollo de la lectura y la escritura y de los procesos investigativos en aulas de educación básica que he venido realizando en los últimos años.

Lo primero que encontramos, es que hablar de proyectos en la escuela no suena raro, no es novedoso. En ésta, hoy casi todo se llama “proyecto”: desde los conjuntos de actividades que se planean para llevar a cabo en el año escolar por parte de maestros y directivas, hasta los planes impuestos por las autoridades escolares. Que una propuesta didáctica sea malentendida, que se dejen de lado sus características fundamentales y se enfatice en algunas menos relevantes, es en parte un síntoma, una manifestación de las resistencias que la cultura escolar expresa porque si bien se siente “retada” por los desarrollos teóricos siente en esta propuesta la exigencia de cambios profundos y no sólo “formales” que la amenazan, la desestabilizan y por eso, al desgastar el concepto, lo neutraliza.

En fin, salta a la vista que más que introducir el término, una de las tareas de un proceso formativo es aclarar de qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía por proyectos. Josette Jolibert (1994) define esta alternativa pedagógica así: *“es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos”*.

Si nos atenemos a esta definición, tanto la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, como la integración curricular y el lenguaje, se constituyen en pilares fundamentales.

La primera, porque permite superar el imaginario del aprendiz como “tabla rasa” y por tanto, la enseñanza como transmisión. Si se comprende el proceso educativo como construcción, como encuentro de sujetos sociales portadores de saberes y de creencias, se trata por tanto, de poner en relación, de intercambiar significados, de modificarlos.

En cuanto al segundo, la integración curricular se hace presente en los proyectos porque más que acumular datos, con éstos se busca “favorecer la creación de estrategias de organización de los conocimientos en relación con; 1) el tratamiento de la información y 2) la relación entre los diferentes contenidos en torno a problemas o hipótesis que faciliten al alumnado la construcción de sus conocimientos, la transformación de la información precedente de los diferentes saberes disciplinares en conocimiento propio”(Hernández: 1998, 57).

Construir un currículo integrado no es entonces un asunto de encontrar asociaciones en una lista de objetivos y contenidos escolares (eso es correlacionar) y, como dice Hernández (1989) “es una concepción de la globalización básicamente externalista, ya que el nexo común (el tema que se trabaja) conecta las disciplinas a modo de anécdota circunstancial”. Para este mismo autor, constituye el primer “estadio evolutivo” en el propósito de lograr altos niveles de globalización en el aprendizaje. Para (Vasco, 1983), la correlación es el grado cero de la integración.

Por el contrario, con la Pedagogía por proyectos se trata de cuestionar y revisar el conocimiento escolar para tener en cuenta al sujeto y su relación con las diferentes realidades sociales. Por ejemplo, debido a la idea de que se aprende a leer y escribir si se repiten palabras que, en un orden determinado van presentando las letras y sus combinaciones, se piensa que en primer grado no es posible aprender a leer y escribir al mismo tiempo que se hacen proyectos en los que, debido a la integración de los conocimientos, también se está aprendiendo sobre otros contenidos, tal como me decía una maestra “Si yo me pongo a hacer proyectos, ¿cuándo enseño a escribir o a leer?”

Como afirman Sancho y Hernández, (2001) el currículo integrado propone el aprendizaje de *“los procedimientos, en cuanto maneras de hacer y de pensar, no siempre finalistas en sí mismas, que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Pero, sobre todo, para que el conocimiento escolar sea actualizado y responda a la necesidad de que la escuela ofrezca un “andamiaje” básico para explorar las diferentes parcelas de la realidad y de la experiencia de los propios alumnos (como individuos que forman parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global)”*.

Es por esto que los proyectos permiten articular la teoría y la práctica, superar en la vida escolar la insularidad y agregación de contenidos que hay que desarrollar porque “toca”, para cumplir con obligaciones externas, para “verlos” para abordar en la enseñanza lo que interesa, lo que es objeto de pregunta, que se quiere investigar porque es un problema sentido, no sólo en el entorno sino también en los asuntos disciplinares. Además, al mismo tiempo que se desarrollan procesos educativos y significativos, se propicia una forma de aprender a aprender y se perfila un ciudadano autónomo en una sociedad democrática.

Justamente por estos propósitos, los temas aparecen en toda su complejidad y por tanto, en su abordaje integran diversas perspectivas, intenciones y finalidades que no hacen siempre posible la presencia equilibrada de todas las áreas y las disciplinas curriculares.

Por otro lado, si se reconoce la actividad del sujeto en la construcción del saber y de la interacción en el proceso de construcción y desarrollo humano, el lenguaje se constituye en una herramienta fundamental, porque es a través de él y gracias a él, que nos se representamos el mundo, que podemos construir conocimientos,

comunicarlos e intercambiarlos, re-creando la realidad y generando otros mundos posibles. A través del lenguaje en uso, del discurso se negocian los significados. Específicamente el discurso que circula en las clases, en la relación maestro estudiantes, además de ser un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia con el mundo social y natural (externa) y en la construcción misma del sujeto social (interna), es el medio para adquirir formas de utilización del lenguaje (cómo preguntar, cómo responder, cómo plantear un problema), géneros discursivos y lenguajes sociales (el lenguaje de los textos literarios, de la ciencia, de la historia, de la cafetería, etc.). Estos conocimientos son objetos de aprendizaje pero muy pocas veces de enseñanza en la institución escolar, a pesar de que en últimas aprender ciertos géneros, -sobre todo los vinculados al lenguaje escrito-, así como sus usos, es en últimas apropiarse de los conocimientos en cualquiera de las áreas del currículo escolar.

El papel del lenguaje en un proyecto es entonces el de ser mediador del proceso de aprendizaje y también objeto de conocimiento, por ello, es importante especificar los procesos y las actividades del lenguaje que se implican y las que pueden ser objeto de reflexión en cada uno de los momentos del proyecto.

Si estamos de acuerdo con lo anterior, un proyecto no es “un conjunto de actividades” o una “nueva” metodología que busca hacer más agradable lo que se hace sin ponerlo en cuestión, o en fin, un nombre nuevo para denominar una rutinaria actitud profesional ante las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Cuando los proyectos se comprenden así, se tiende a caer en un activismo que no favorece el desarrollo ni el aprendizaje.

Si la ejecución de proyectos se vive como una pedagogía, como una filosofía, son fundamentales no sólo los procedimientos sino también los qué se aprenden, los cuando, para qué y por qué, que ponen en cuestión todos los contenidos escolares, que exigen su reconceptualización y recontextualización. Y en este sentido, si bien son importantes las fases, las etapas, no es sólo seguir unos pasos sin importar cómo ellos se realicen, ni cuándo o quién lo haga. Esto es una instrumentalización de la propuesta dejando de lado el aprendizaje cooperativo, la integración de los conocimientos, la resolución de los problemas sentidos para cumplir “lo que dicen que hay que hacer”. Así se tiende a la acumulación de contenidos y actividades.

FASES DE UN PROYECTO DE AULA

Bien, en adelante vamos a tratar de responder estas dos preguntas:

- 1.- ¿Cuáles son las fases o etapas de un proyecto de aula?
- 2.- ¿Qué es importante tener en cuenta en cada una de estas etapas?

Los proyectos de aula, como sabemos, constituyen la modalidad de proyectos que se acuerdan, planifican, ejecutan y evalúan entre el maestro y los estudiantes para desarrollar los contenidos escolares. Estos proyectos pueden centrarse en los contenidos de una sola área (por ejemplo los proyectos de lengua, o de Ciencias Sociales) o ser inter-áreas, caso en el cual los denominamos proyectos integrados. Sigamos leyendo:

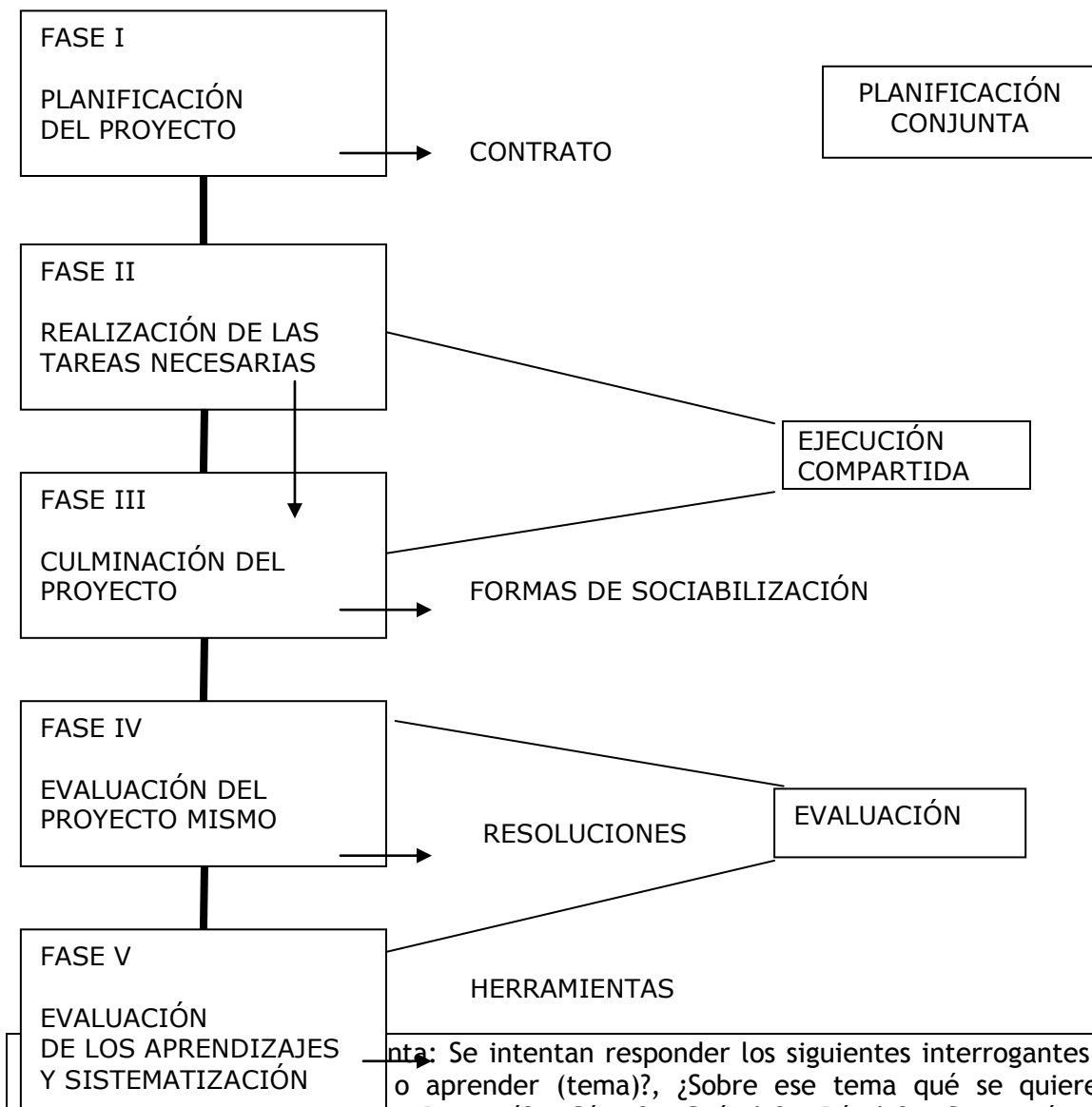
FASES DE UN PROYECTO DE LENGUA

En los proyectos se diferencian unas fases. Estas son:

DINÁMICA GENERAL DE UN PROYECTO DE AULA

(Josette Jolibert)

(Gloria Rincón)



Se intentan responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se quiere aprender (tema)?, ¿Sobre ese tema qué se quiere aprender (subtemas)?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Con quiénes (invitados, colaboradores), o con qué (recursos)?, ¿Cómo se va a llamar el proyecto? Y ¿Cómo se va a evaluar el proyecto?
- la ejecución: es el cumplimiento del plan previsto, que incluye la presentación del producto logrado, y
- la evaluación: tanto la permanente que se hace durante el desarrollo del proyecto, como la final. También, se hace sobre los aprendizajes logrados como sobre el desarrollo del proyecto mismo.

Para profundizar un poco más en los retos de cambio que exige involucrar la Pedagogía por proyectos en ambientes donde domina la llamada Educación tradicionalista, voy a ir abordando cada una de las etapas de un proyecto.

PLANIFICAR CONJUNTAMENTE Y NO SÓLO OIR PROPUESTAS

Con la planificación de un proyecto, un proceso que tradicionalmente ha estado por fuera de la interacción en el aula y que ha sido del ámbito de la decisión individual de los profesores -o a veces del equipo de profesores- pasa, por un lado a ser parte de la enseñanza y por otro, asunto de elaboración conjunta.

Para llevar a cabo la planificación conjunta, hemos recomendado que, al iniciar el año escolar, se dialogue con los niños y con los padres sobre los conocimientos que los niños han ido adquiriendo, así como también sobre los que hay que mejorar y los

nuevos que necesitan saber. En estas reuniones los maestros presentan y sustentan también sus propuestas. Así, mediante el análisis, la comparación, la discusión argumentada y la evaluación de la viabilidad de las propuestas, de manera negociada, se llega a definir los proyectos de aula que se llevarán a cabo ese año. La pregunta básica que se intenta responder es ¿Qué se quiere aprender? Hacer esta pregunta exige considerar al otro como un interlocutor válido para responderla y cuando se plantea por primera vez resulta desconcertante para maestros y niños.

Así como se puede encontrar que asombrosamente los niños empiezan a lanzar propuestas interesantes, se pueden encontrar respuestas que no encajan con el esquema de lo que es el conocimiento escolar, que, seriamente asumidas, conflictúan la vida que queremos lo más cómoda posible.

Ahora bien, no se trata de preguntar sobre qué se quiere saber (así en general), cada vez que se va a iniciar un proyecto. Si ha habido una planificación conjunta del año escolar, de lo que se trata es de precisar los contenidos a abordar: “qué vamos a aprender sobre...”. En caso de que sea necesario modificar la planeación que inicialmente se había hecho, el proyecto inicia entonces con la aclaración sobre los motivos que generan ese cambio.

Reiteramos que de ningún modo la Pedagogía por proyectos tiene el propósito de anular la participación de los maestros en la planificación como en el resto del desarrollo del proyecto; de pretender una simetría absoluta entre los participantes en el aula.

Paralela a la *planificación conjunta*, el maestro hace su *planificación didáctica*: es decir, va previendo los conceptos que va a introducir, las relaciones que va a establecer con los ya conocidos, las actividades, las interacciones que se van a promover, etc. porque esta labor es él quien tiene el profesionalismo para decidirlo.

Comprender de este modo la Pedagogía por proyectos puede ser más bien la expresión de un movimiento pendular, frecuente en los procesos de cambio: pasar de la dictadura de los maestros a la dictadura de los estudiantes.

Por el contrario, se reconoce la asimetría cognitiva y más bien de lo que se trata es de promover un mayor control y responsabilidad en el aprendizaje como vía para promover la autonomía, mediante la definición y rotación de roles así como asumir responsabilidades diversas y variadas. El liderazgo de los maestros es fundamental porque son quienes pueden tener presentes las necesidades educativas básicas, quienes deben orientar la evaluación de las propuestas, sugerir preguntas que ayuden a valorarlas, exponer y hacer exponer argumentos, analizar la pertinencia y viabilidad de las propuestas así como también hacer evidentes las conexiones entre los intereses y las necesidades. No es la primera idea que se lanza ni el orden en que ellas se escuchan, lo que decide el tema de los proyectos. Debe darse la negociación para que se pase de temas o asuntos netamente escolares (respuestas obvias cuando la pregunta se hace, por primera vez en un contexto escolar), a un asunto más significativo que puede involucrar los aprendizajes mencionados inicialmente sin estar centrados en ellos.

Cuando en el contexto escolar se piensa en definir los contenidos, sigue siendo muy fuerte la idea de que estos sólo son temas y por eso se dejan por fuera el aprendizaje de los procedimientos, de las actitudes (Coll, 1992). Es por esto, que por ejemplo en el área de lenguaje, se cree que los contenidos son temas gramaticales y si esto no se enseña, no se está enseñando nada. Si lo que se hace es escribir o leer unos determinados textos, se piensa que se hacen actividades pero no son “objetos de aprendizaje”. Por esto, se pide que se practiquen para que se aprendan y no se enseña, se acompaña, como hacerlo. Así, se deja de lado la sistematización de los conocimientos sobre cómo se está aprendiendo a leer y a

escribir. Para ayudar a resolver esta situación, Josette Jolibert¹ propone que se diligencie una rejilla como la que se muestra a continuación, en la que además de hacer visibles las actividades que se llevan a cabo involucrando procesos de lectura y escritura, se planifique la reflexión y sistematización de contenidos sobre esos usos u organizaciones textuales que fueron más frecuentes, integrando en ésta reflexión los aspectos microestructurales.

SITUACIONES DE COMUNICACIÓN ORAL	SITUACIONES DE LECTURA	SITUACIONES DE PRODUCCIÓN ESCRITA	ACTIVIDADES METALINGÜÍSTICAS	RELACION CON OTRAS ÁREAS Y TEMAS

Definir los procedimientos, los modos de llevar a cabo los aprendizajes, permite desde el inicio el diálogo sobre el aprender a aprender, la activación de los esquemas necesarios para hacer posible una participación más intencional y conciente y generar un mayor control compartido en el grupo.

La planificación conjunta marca una de las diferencias evidenciables entre el trabajo por proyectos y las tradiciones educativas porque es un ejemplo de concebir a los estudiantes como interlocutores válidos para definir con ellos asuntos tan importantes como los contenidos y procesos metodológicos. Al permitir que los alumnos propongan temas y modos de trabajarlos, además de hacer posible que se comprometan en su abordaje, de posibilitar un espacio para aprender cómo se hace una planeación, de hacer explícitas las relaciones entre temas, así como los itinerarios que hay que seguir en los aprendizajes; también se está logrando una aproximación a sus saberes e intereses y una problematización de los mismos. Permite además vivenciar tres funciones primordiales de la escritura: apoyar la construcción de acuerdos, registrarlos para volver sobre ellos y prefigurar las acciones que se van a realizar. Finalmente es la posibilidad de romper “el círculo de la repetición” metáfora para explicar porqué es tan difícil el cambio escolar: cuando pensamos en enseñar algo, lo primero que viene a nuestra mente son las experiencias que vivimos cuando fuimos alumnos.

LA EJECUCIÓN, NO SÓLO HACER Y HACER Y HACER...

Como se sabe, esta fase consiste en el desarrollo del proyecto de acuerdo con el plan acordado para lograr las metas del proyecto y compartirlas con otras personas. Así como en la fase anterior, en ésta es todo un reto no ser vencido en el intento y caer en la tradición de “presentar” contenidos, de que la voz del maestro sea la que más se escuche, que sus preguntas, respuestas y evaluaciones acallen las comprensiones de los estudiantes. Como dice Rodríguez (s/f) “el cambio en la cultura escolar requiere no solamente de la adopción de concepciones críticas frente a las

¹ Tomado de Josette Jolibert “Interrogar y producir textos auténticos en el aula”- Edit. Dolmen, Santiago de Chile, 1998

verdades absolutas que han dominado en la esfera educativa, sino también la cualificación permanente de las formas de trabajo adoptadas por docentes y alumnos, haciendo del contexto escolar un espacio propicio para el despliegue de las potencialidades humanas”.

En todo el Proyecto, y muy visible en la fase de ejecución, hay una condición esencial: la vida cooperativa de la clase. Es esta condición la que permite que en esta propuesta se pueda lograr el aprendizaje autónomo y significativo, el trabajo interdisciplinario y en equipo, que se genere una interactividad estimulante, exigente, valorizante, contradictoria, conflictiva pero respetuosa y responsable. Hacer realidad una relación cooperativa posibilita terminar con el monopolio de un adulto que decide, diseña y define las tareas para darle paso al grupo, al equipo que promueve la organización, a la rotación de roles, al cumplimiento de las reglas de convivencia.

Una de las formas más frecuentes de aportar a los proyectos por parte de los estudiantes, es llevar al aula textos diversos (sean impresos o videos), que ellos creen tienen que ver con el mismo, bien porque su título tiene que ver, pero no porque previamente los hayan leído o al menos explorado, bien porque alguien les dijo que tenía que podía servir. Pareciera que se deja al maestro la función de leerlos y definir su pertinencia. De aquí que para romper estas prácticas, el desafío es que los estudiantes aprendan que disponer de materiales no es un asunto de cantidad sino de calidad, ayudarles a tener criterios para buscar la información buscándola con ellos, interrogando los textos (y en este sentido, la construcción de las preguntas es vital) para evaluarlos en relación con sus aportes a las preguntas que se tienen.

Es importante también, que la exploración de los textos seleccionados se haga en clase, para orientarles el diálogo en la construcción de conocimientos y apartarlos de la copia mecánica. Así, en este proceso complejo se pueden ir generando relaciones, estableciendo hipótesis, elaborando argumentos... en fin, aprendiendo.

Analizando el desarrollo de diversos proyectos, hemos observado que se hace mucho, pero casi no hay momentos especiales en los que se ayude a los alumnos a *sistematizar* cómo se lograron los aprendizajes sobre el tema o sobre el lenguaje, tal como lo proponen los desarrollos teóricos sobre el trabajo por proyectos (Jolibert, 1994; Camps, 1996). Es decir, se enseña en el hacer, pero no se reflexiona sobre el hacer, no se fomentan los intercambios para hacer conciencia de dichos aprendizajes, de los procedimientos utilizados o de los medios por los cuales se ha llegado a construirlos.

Un momento muy importante en la ejecución es compartir, comunicar, presentar “públicamente” lo que se aprendió durante el proyecto. Consideramos que en esta parte es fundamental tener interlocutores diferentes a los que participaron en el proyecto (pueden ser los padres de familia, los estudiantes de otros cursos). Esta es una parte de la ejecución que es fundamental. Lo reivindicamos porque, además de exigir elaborar un producto (un video, una cartelera, un libro, una dramatización, una exposición, una página web, etc), genera una situación ideal de construcción de uno o varios textos que, dado que no se comparte información ni experiencia con los interlocutores, exige ser explícito, coherente, convincente, etc. condiciones retóricas que no se exigen cuando los que hablamos sabemos de qué estamos hablando.

EVALUAR EL PROYECTO: CÓMO, QUIÉN Y CUÁNDO

En un proyecto, se viven diferentes momentos que incluyen situaciones evaluativas. En ellos, estudiantes y profesores participan analizando las situaciones con criterios. Un ejemplo, es la evaluación de los textos producidos para cumplir alguna función. La evaluación busca ayudar a tomar decisiones sobre la calidad de los

mismos, su adecuación a los destinatarios, a la audiencia, a las intenciones. Y allí se incluyen aspectos del uso y formales. En otros momentos, la evaluación es un alto en el camino para hacer balances sobre los resultados que se van obteniendo, sobre las estrategias y procedimientos que funcionaron o no, y sobre qué seguir haciendo para mejorar el desarrollo del proyecto y lograr sus objetivos.

Para ayudar a objetivar la evaluación, como se ha mostrado a través de muchos ejemplos, las rejillas co-construidas en el grupo, ayudan a que los niños tengan criterios para la co-evaluación, a que se auto-evalúen y a sopesar la evaluación que les hacen los maestros.

La evaluación no es pues una actividad final, ni únicamente corresponde a un examen o prueba escrita. Atraviesa el proyecto, aunque hay una evaluación final. Como he anotado en otros trabajos, cuando se planifica el proyecto, se debe también pensar y tomar decisiones sobre la evaluación en el proyecto.

En esta fase, se trata de tener muy presentes estos interrogantes para evaluar el aprendizaje: ¿Qué se quería aprender?, ¿Esto se abordó con la adecuada profundidad?, ¿Qué creen los alumnos que han aprendido?, ¿Cómo saber si se está realizando un aprendizaje significativo? ¿Cómo saber si está aprendiendo a aprender?

La evaluación sobre el proyecto toma como base la planificación para analizar si se lograron los objetivos, cómo se asumió la responsabilidad, qué tanto se avanzó en la construcción de la solidaridad, la cooperación, en formarse como mejor persona.

La evaluación al final de un proyecto, además de ser un espacio fundamental para construir el recuento sobre qué se aprendió y cómo se aprendió, muestra los retos que deben tenerse en cuenta para el siguiente proyecto.