

Nylza Offir García-Vera

La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos
Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 4, núm. 9, enero-junio, 2012, pp. 685-707,
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281022848010>

magis

*Magis, Revista Internacional de Investigación en
Educación,*

ISSN (Versión impresa): 2027-1174

articulosmagis@javeriana.edu.co

Pontificia Universidad Javeriana

Colombia

¿Cómo citar?

Fascículo completo

Más información del artículo

Página de la revista

www.redalyc.org

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La pedagogía de proyectos en la escuela: *una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos*

Project Pedagogy at School: A Revision of its Philosophical and Psychological Foundations

La pédagogie des projets à l'école: une révision de ses fondements philosophiques et psychologiques

A pedagogia de projetos na escola: uma revisão de seus fundamentos filosóficos e psicológicos

Fecha de recepción: 16 DE AGOSTO DE 2011/ Fecha de aceptación: 14 DE MARZO DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<685:LPPURF >2.0.TX;2-G

Escrito por NYLZA OFFIR GARCÍA-VERA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
BOGOTÁ, COLOMBIA
nogarcia@pedagogica.edu.co

Resumen

El artículo de reflexión derivado de la investigación *La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos*, presenta un análisis global del enfoque denominado hoy *Pedagogía de Proyectos*, desde un recorrido histórico y epistemológico que intenta dar cuenta de sus orígenes y fundamentos teóricos constitutivos desde la filosofía con el pragmatismo, desde la psicología con el constructivismo, aplicados o recontextualizados en el campo educativo y pedagógico. Lo anterior en la perspectiva de señalar algunos puntos críticos derivados de tales fundamentos y de avizorar las posibles implicaciones para la cultura escolar.

Palabras clave autor

Pedagogía de proyectos, método de proyectos, trabajo por proyectos, pragmatismo, constructivismo.

Palabras clave descriptor

Filosofía de la pedagogía, método de proyectos, pragmatismo, constructivismo, educación.

Transferencia a la práctica

Estudiar los fundamentos epistémicos, los presupuestos filosóficos y psicológicos que subyacen al enfoque que aquí se denomina de manera general *Pedagogía de proyectos*, abona un terreno para la investigación sobre su práctica en la escuela. Una pregunta central que podría surgir es: ¿cómo se recontextualizan estos fundamentos y supuestos en las prácticas pedagógicas mediadas por proyectos? o ¿qué del constructivismo y del pragmatismo hay en estas experiencias pedagógicas en las escuelas? No está de más destacar el posicionamiento que en los últimos años ha ganado este enfoque en el ámbito escolar de nuestro país y que se materializa, entre otras, como estrategia pedagógica en el aula, como opción de desarrollo curricular o como concepción general que atraviesa algunos proyectos educativos institucionales.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

García-Vera, N. O. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 685-707.

Key words author

Project Pedagogy, Project Method, Project Work, Pragmatism, Constructivism.

Key words plus

Pedagogy, Philosophy, Project Method in the Teaching, Pragmatism, Constructivism, Education.

Abstract

This discussion paper, product of the research work titled *Project pedagogy at school: A review of its theoretical and methodological foundations* contains a comprehensive analysis of the approach we call today "Project pedagogy". Through a historical-epistemological description, it tries to trace its origin and constitutive theoretical foundations in Philosophy—Pragmatism—and in Psychology—Constructivism—, which are applied and given new contexts in the fields of education and pedagogy. The paper puts forward some critical points that derive from these foundations and points out the possible implication for school culture.

Transference to practice

To study the epistemic foundations and the philosophical and psychological suppositions that underlie the approach described here as *Project pedagogy*, may lead to research on the associated practices at schools. A central question that might arise could be: How are the foundations and suppositions given new contexts in teaching practice? Or: Is there any Constructivism and Pragmatism in these pedagogical experiences at schools? Project pedagogy has seen an important increase in recent years in our country's schools. It takes form, among others, as a pedagogical practice in the classroom, as a possibility in curricular design, or as a general conception behind some institution's broader education projects.

Mots clés auteur

Pédagogie de projets, méthode de projets, travail par projets, pragmatisme, constructivisme.

Mots clés descripteur

Philosophie de l'éducation, méthode projet, pragmatisme, constructivisme, éducation.

Résumé

L'article est une réflexion dérivée de la recherche *La pédagogie de projets à l'école: une révision des ses fondements théoriques et méthodologiques*, qui présente une analyse globale de la perspective appelée aujourd'hui Pédagogie de projets au moyen d'un parcours historique-épistémologique, on essaie de prendre en compte ses origines et fondements théoriques constitutifs depuis la philosophie, le pragmatisme, et depuis la psychologie, le constructivisme, appliqués ou dirigés au domaine éducatif et pédagogique. Cela dans la perspective de signaler quelques points critiques dérivés de tels fondements et d'envisager les implications par rapport à la culture scolaire.

Transfert à la pratique

Etudier les fondements épistémologiques, les présupposés philosophiques et psychologiques, sous-jacents au regard qu'on appelle ici de façon générale *Pédagogie de projets*, on prépare le terrain pour la recherche par rapport à sa pratique dans l'école. Une question centrale qui peut surgir est la suivante: comment ces fondements et suppositions dans les pratiques pédagogiques sont-ils agencés dans les projets? Ou bien: Qu'est-ce qu'il y a du constructivisme et du pragmatisme dans ces expériences pédagogiques dans les écoles? D'ailleurs, le positionnement que dans les dernières années a gagné cette perspective dans le domaine scolaire de notre pays et matérialisée, entre autres, en tant que stratégie pédagogique dans la salle de classe, en tant qu'option de développement du curriculum, ou bien en tant que conception générale qui traverse quelques projets éducatifs institutionnels.

Palavras-chave autor

Pedagogia de projetos, método de projetos, trabalho por projetos, pragmatismo, construtivismo.

Palavras-chave descritor

Filosofia da educação, método de projeto, pragmatismo, construtivismo, educação.

Resumo

O artigo de reflexão derivado da pesquisa *A pedagogia de projetos na escola: uma revisão de seus fundamentos teóricos e metodológicos* apresenta uma análise global do enfoque denominado hoje *Pedagogia de Projetos*, através de um percurso histórico-epistemológico que tenta dar conta de suas origens e fundamentos teóricos constitutivos: a partir da Filosofia, do Pragmatismo, da Psicologia e do Construtivismo, aplicados ou recontextualizados no campo educativo e pedagógico. Tudo isto com o fim de assinalar alguns pontos críticos derivados de tais fundamentos e de vislumbrar os possíveis envolvimento com a cultura escolar.

Transferência à prática

Estudar os fundamentos epistêmicos, os pressupostos filosóficos e psicológicos que subjazem ao enfoque que aqui se denomina de maneira geral como *Pedagogia de projetos*, dá à pesquisa um terreno próprio na prática escolar. Uma pergunta central que poderia surgir seria: como se recontextualizam estes fundamentos e supostos nas práticas pedagógicas mediadas por projetos? Ou: O que existe do Construtivismo e do Pragmatismo nestas experiências pedagógicas escolares? Não é demais destacar o posicionamento que nos últimos anos ganhou tal enfoque no âmbito escolar de nosso país e que se materializa, entre outras, como estratégia pedagógica na sala de aula, como opção de desenvolvimento curricular ou como concepção geral que atravessa alguns projetos educativos institucionais.

Introducción

En una mirada global del enfoque de proyectos en la educación y, a partir de un recorrido histórico que explica su constitución como objeto discursivo y como práctica posible en el ámbito escolar, se puede advertir en principio, que este enfoque se inscribe en una perspectiva renovadora de la educación en el marco pedagógico que se deriva del *Movimiento de Educación Nueva* en Europa, expresado en la *Pedagogía activa* con Ovide Decroly y Célestin Freinet a la vanguardia y del *Movimiento progresista y pragmático*, en Estados Unidos que tiene en John Dewey y William H. Kilpatrick sus máximos exponentes. Sin embargo, en los trabajos de estos últimos autores se pueden hallar sus orígenes explícitamente como método: *Project Method*.

Ahora bien, en sus desarrollos teóricos recientes, en los cuales el enfoque circula bajo distintas denominaciones como *Trabajo por proyectos*, *Proyectos de trabajo* o *Pedagogía de proyectos*,¹ se integran teorías de aprendizaje y desarrollo de corte constructivista, que van desde la perspectiva psicogenética piagetiana, hasta la perspectiva sociocultural de Lev Semiónovich Vygotsky; desde la concepción de *aprendizaje significativo* de David Ausubel, hasta la concepción de *Enseñanza para la Comprensión* de la Escuela de Graduados en Educación de Harvard, entre otros. Esto depende del marco teórico y conceptual en el que se inscriba. Así se observa en algunas de las perspectivas pedagógicas que desarrollan tal enfoque y que tienden puentes de relación distintos: *Proyectos de trabajo, currículo y globalización del aprendizaje* (Hernández, 2002; Hernández & Ventura, 1996); *Pedagogía de proyectos y didáctica de la lengua* (Jolibert, 1999) o *Pedagogía del proyecto y enseñanza dialogante* (Not, 1992).

En general, el sustrato de lo que en adelante denominaremos de manera general *Pedagogía de Proyectos*, corresponde a un marco más amplio de la educación en perspectiva cognitiva, social y cultural que se centra en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, y cuestiona la educación tradicional. Así mismo, interpela la concepción conductista en el aprendizaje que bajo el modelo de *una tecnología educativa* expresada en la *enseñanza instruccional programada* pretendió controlar *a priori* el qué y el cómo del acto pedagógico.

Para el contexto de la escuela, la propuesta pedagógica plantea *grosso modo* la construcción de planes conjuntos entre maestros y estudiantes en los que se “negocia” la temática o el problema a abordar en el aula de clase. 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 participantes del proyecto. Muchas veces son incluidos los padres de familia y otras personas de la comunidad educativa, que a propósito del objeto de saber pueden aportar a la propuesta.

Dos tipos de discursos integran el enfoque de proyectos en la escuela: uno, derivado de algunos fundamentos filosóficos de la filosofía pragmática del conocimiento; otro, de diversos fundamentos psicológicos en torno al aprendizaje provenientes del constructivismo. Estos últimos han permeado con mayor fuerza el campo pedagógico e incluso se han posicionado de manera hegemónica ante él. La concepción de proyecto en su versión original como “método” o en sus posteriores desarrollos —ya enunciados como trabajo por proyectos, proyectos de trabajo o pedagogía de

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de reflexión se deriva de la investigación *La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos teóricos y metodológicos*, tesis de la autora para la Maestría en Educación, en la Universidad Pedagógica Nacional. Con una indagación documental, se intenta develar los fundamentos históricos y epistemológicos que cimientan el discurso de la pedagogía por proyectos. Se concluye inicialmente que estos fundamentos se derivan del pragmatismo filosófico y del constructivismo psicológico, aplicados o recontextualizados a los campos de la educación y de la pedagogía.

¹ También se encuentran denominaciones como *enseñanza basada en proyectos* o *aprendizaje por proyectos*.

proyectos—, integra en su discurso ambos fundamentos y mantiene 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: los proyectos buscan crear estrategias que partan del reconocimiento de los contextos socioculturales en los que están inmersos los estudiantes; intenta integrar a la cultura escolar problemáticas, necesidades e intereses de la vida cotidiana o aquello proveniente del “mundo de la vida”. Tales supuestos y presupuestos y, en general, la concepción educativa que se deriva del enfoque general de proyectos, serán los puntos de reflexión que se retomarán en adelante.

Sobre los fundamentos filosóficos del método de proyectos

El pragmatismo en la educación

Quienes se refieren a los orígenes del método de proyectos ubican a John Dewey como su inspirador y a William H. Kilpatrick en la posterior materialización concreta de la propuesta. Ambos 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 y la memorización de contenidos sin aplicación práctica, entre otros problemas, y propenden en sus propuestas pedagógicas por un contenido social de lo que se enseña, por un aprendizaje en, desde y para la vida misma del estudiante.

En la aplicación de las ideas de Dewey en su propia *escuela laboratorio* —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 y con la verticalidad del maestro. En su escuela, los niños acudían 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, 2000, pp. 54-55).

La concepción básica de esta escuela implicaba considerar al estudiante como un ser activo: el aprendizaje emerge en la medida en que este 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 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 de la manera tradicional, puesto que el método está centrado en problemas, lo que lo hace incompatible con la división de las disciplinas escolares. En esa medida, para el propio Dewey, 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 futuro sea mejor que el pasado” (Dewey, 1967, p. 206). Así, para la materialización de sus ideas, la realización de proyectos conjuntos se vuelve una tarea indispensable:

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 solo 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 (Beltrán, 2000, p. 55).

A toda esta organización escolar —el currículo, el programa, las relaciones entre profesores y alumnos—, le subyace un carácter democrático; recordemos que este es tal vez uno de los principios en la filosofía educativa de Dewey. La democracia para este pedagogo y filósofo estadounidense es “más que una forma de gobierno, primariamente un modo de vivir asociado, una forma de vida”. Su insistencia en que la educación debía ser pensada como proceso social y democrático, lo lleva 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 proponer 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*. Desdeña 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 (Dewey, 1967, pp. 192-210).

Se encuentra tal vez en este punto una de las mayores tensiones en el pensamiento educativo y político 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, al tratar el problema de las materias escolares, insiste 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”, con lo que pone 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 (Dewey, 1950, pp. 206-207).

El punto central de discusión no sería aquí el “tratamiento mecánico” al que son sometidos estos saberes tradicionales —la lectura, la escritura, el cálculo, etc.—; en ello no solo 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 y 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 esos aprendizajes y al papel de la actividad mental en interacción con los ámbitos de actividad propuestos en el aula para la construcción del conocimiento.

Es al poner en oposición el saber particular frente al saber de las disciplinas escolares, la tradición y los valores comunitarios frente a la tradición ilustrada, el principio activo y las ocupaciones con usos sociales frente a los conocimientos, se abandona quizá a su suerte la posibilidad de que los niños y los jóvenes puedan participar en las “mismas condiciones”, mínimo principio para formar en una democracia, como el ideal que el propio Dewey postulaba. En su concepción y en su visión instrumental de la educación, que privilegia las ocupaciones y los saberes por descubrimiento, se reducen también las condiciones de participación hasta un nivel micro (el de cada comunidad) y se arriesga todo intento de distanciarse críticamente de las clases dominantes, al no acceder precisamente a sus saberes, valores y principios que son, por cierto, los que los hacen hegemónicos. Si bien acierta en la idea de lograr intereses compartidos, en equilibrar las relaciones en la escuela, en formar en los valores de colectividad, los principios deweyanos de “la instrucción por la acción” o de “aprender haciendo” (*learning by doing*) 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 oprimidas, precisamente por el tipo de experiencias a las que han tenido acceso previamente.²

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 con 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 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 connatural —sabemos bien que en la cotidianidad, el rango de autoridad no se discute por cuanto la relación de poder allí es mítica, sagrada e incuestionable—. 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 un individuo, un “sujeto”. Este sujeto se forma precisamente en las instituciones sociales, es decir, en las

2 Pensamos aquí, por ejemplo, en la imagen de los hijos de la clase obrera, que reproducen en la escuela las actividades propias de su contexto cotidiano y se alejan paulatinamente de la apropiación de los conocimientos más universales. El contexto escolar provee precisamente una interacción con el saber menos contextualizada a propósito de los objetos que se abordan en las disciplinas escolares. En términos de Vygotsky (1995), se podría afirmar que la experiencia de escolarización es la que permite el ascenso hacia las funciones psicológicas superiores: los saberes escolares 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.

agencias de socialización como la escuela y no solo en la vida cotidiana.

Sin embargo, es importante reconocer que el pensamiento de Dewey no puede simplificarse en la comprensión de algunos de sus aportes; su trabajo político y de crítica social, y muchos de sus postulados en educación siguen siendo vigentes: el currículo centrado en problemas, el aprendizaje cooperativo, la educación experiencial y el desarrollo del espíritu investigativo, entre otros postulados. Pero lo que sí es posible y quizás necesario, es distanciarse del pragmatismo en el que recae su concepción de educación, de conocimiento y, en consecuencia, de algunas de sus ideas pedagógicas concretadas en el Método de Proyectos. A su vez, estos referentes permiten comprender el porqué no es gratuito encontrar hoy en los principios pedagógicos del enfoque el postulado de la formación para la democracia; este tiene sus raíces en el trabajo de este intelectual y en sus reflexiones filosóficas en torno a estos dos conceptos de democracia y educación.³

Ahora bien, en la revisión crítica que nos ocupa y en el análisis del modo como se materializaron posteriormente en algunas escuelas estadounidenses los postulados pragmáticos del conocimiento inscritos en el *método de proyectos* de Dewey, es posible afirmar que no pocas veces frente a los contenidos de la cultura se 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, al partir de sus intereses y motivaciones personales. Los cuestionamientos que Ángel I. Pérez-Gómez (2000) hace, por ejemplo, al *movimiento progresista* y a la *escuela activa* en general, tocan precisamente este supuesto pragmático del conocimiento y destacan 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 (Pérez-Gómez, 2000, pp. 66-77).

Para Pérez-Gómez, el problema que se plantea a la educación no es el de prescindir de la cultura, por más hegemónica que se presente, sino en 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” (Pérez-Gómez, 2000, p. 66). En ese sentido, el movimiento progresista “consciente de la debilidad y deficiencias del modelo tradicional, se olvida de las disciplinas y de la cultura organizada y se detiene exclusivamente en el estado del aprendiz y en los procesos de su desarrollo espontáneo como consecuencia de sus intercambios con el medio” (Pérez-Gómez, 2000, p. 74).

De igual manera, estos mismos *presupuestos pragmáticos del conocimiento* han sido interpelados en su propio territorio y en la especificidad de su momento histórico, tanto en el auge de sus propuestas como en su declive. Para insistir en la necesidad de repensar dichos fundamentos, sobre todo desde el marcado énfasis que se hace de ellos sin problematizarlos, en algunas de las perspectivas teóricas más recientes sobre el enfoque de proyectos, encontramos también en autores como Howard Gardner (1997) una demarcación de los límites del movimiento progresista y de su filosofía pragmática.

En una mirada general a las diversas corrientes estadounidenses que tienden puentes hacia su propuesta de una *educación para la comprensión*, Gardner destaca la corriente progresista como expresión de “la primera filosofía de la educación genuinamente norteamericana” y con ella a su máximo exponente: John Dewey. Gardner identifica además la asunción de esta filosofía en suelo estadounidense con la creación de escuelas bastante variadas, tanto en procedimientos como en organización administrativa, debido a que en sí misma la propuesta rehúye las fórmulas y desdeña precisamente un currículo asignado de manera rígida e impuesto con programaciones explícitas, anteponiendo a ello, como centro, las actividades del niño. Allí, anota, 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” (Gardner, 1997, p. 194).

Para Howard Gardner, la educación progresista que “destaca la inherente utilidad de todo conocimiento genuino”, 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 señala cómo es más fácil asumir ciertas prácticas identificadas como progresistas que asimilar toda su filosofía y modo de operar. Lo anterior en razón de los “límites” que identifica en la corriente progresista,

3 Dewey concibió al profesorado en su compromiso con la “formación” de los niños y los jóvenes, más que de una instrucción. 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, como la organización cooperativa, el reemplazo de la supervisión y la preparación técnica, encuentros de discusión en iniciativa entre los mismos profesores y el rescate de su capacidad de decisión (Beltrán, 2000, p. 53).

entre los cuales cabe destacar lo insuficiente que resulta el movimiento en relación con los problemas que encuentran los niños en el marco escolar.

Para este autor, aunque es loable el reconocer la individualidad, mostrando paciencia y flexibilidad, “cuando se lleva demasiado lejos este enfoque de *laissez-faire*, como a menudo se ha dado el caso entre los educadores progresistas, nos podemos quedar con una amplia población de náufraos” (Gardner, 1997, p. 197).⁴ Así mismo, señala cómo la educación progresista parece funcionar mejor con niños que proceden de hogares bien acomodados, que llegan con ciertas disposiciones y motivaciones a la escuela y cuyos padres están interesados en la educación de sus hijos. Se peca de optimismo, al decir del mismo autor, al esperar tener el mismo éxito con los niños que provienen de sectores empobrecidos, que carecen de ciertas predisposiciones para aprender de sus propias actividades, pues lo que se ha demostrado finalmente es que “un amplio número, y posiblemente en incremento de estudiantes necesitan la clase de ayuda, apoyo, modelación y/o andamiaje que a menudo se ha considerado la antítesis de la atmósfera no estructurada de la educación progresista” (p. 198).

En síntesis, para Gardner, son los patrones —educativos, sociales, culturales— la clave para este tipo de educación: en sociedades con pautas o patrones elevados —afirma—, esta forma de educación es un modelo para el mundo; la pregunta que surge frente a este planteamiento es precisamente qué pasa ante la ausencia de estas pautas. Finalmente, este autor —quien busca en este movimiento algunas de las pistas que conduzcan a la construcción de entornos educativos en los que las comprensiones genuinas sean una realidad— considera que la propuesta es atractiva y funciona actualmente en algunas escuelas incluso más allá del territorio estadounidense, no obstante, sigue siendo un ideal de educación más difícil de lograr de lo que sus visionarios han considerado hasta ahora. Para resumir, en sus propias palabras:

El hecho es que la educación progresista, apropiadamente instituida, es una empresa difícil, que finalmente derrotó a Dewey y a muchos de sus más entregados seguidores. Un régimen educativo como el mencionado requiere maestros y profesores que

estén bien formados, entregados y absorbidos en su trabajo. Requiere padres que no solo 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 (Gardner, 1997, p. 196).

El “ideal” de educación no tiene entonces aquí la connotación del “deber ser”, más bien de lo difícil que resulta lograrlo en la realidad social y escolar. Esta consideración, pensamos, es muy importante, sobre todo si sigue operando la recontextualización de este ideal pragmático en el discurso pedagógico de nuestros países, pues precisamente los patrones claves son escasos en nuestra sociedad, sin contar además con las precarias condiciones materiales, sociales y culturales que rodean a la gran mayoría de los niños que asisten a la escuela pública.

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 Carlos Arturo Londoño-Ramos (2002), el pragmatismo aparece cuando se estudia el desarrollo e implementación de la Escuela Nueva con su “pedagogía activa” entre 1930 y 1946. Esta pedagogía —dice el 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” (Londoño-Ramos, 2002, p. 145). La filosofía pragmática se presenta entonces como una respuesta consecuente con el desarrollo industrial del capitalismo en el siglo XX, pues 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” (Londoño-Ramos, 2002, p. 145).

En ese entonces y para estar a tono en el país con la necesidad socioeconómica de modernización, se produjeron varias reformas educativas, en las que toma vigencia la pedagogía de Dewey expresada en una educación para el trabajo y el aprendizaje de oficios para la sociedad industrial. Se concreta ello, por

4 Una de las críticas hechas por Robert M. Crunden en el sentido de que tal doctrina filosófica —refiriéndose a los postulados de Dewey— reproducida por sus discípulos y puesta en circulación por muchos profesores en todo el país, generó distorsiones tan extremas de los conceptos germinales que “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 solo se preocupaban por satisfacer sus propios deseos” (Crunden, 1994, p. 231).

ejemplo, en la división del bachillerato en elemental y superior y en la inserción de los énfasis vocacionales frente al bachillerato clásico 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” (Londoño-Ramos, 2002, p. 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 Católica, 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” (Londoño-Ramos, 2002, p. 149). Sin embargo, esta contraposición es al parecer en realidad un temor explícito 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-Ramos señala desde la historiografía 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” (p. 150). No obstante, interrumpida como fue su aplicación, el debate sobre su pertinencia, su validez y sus límites en la educación, quedó como una tarea pendiente.

Sin embargo, Londoño-Ramos sí 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”, porque hace depender el conocimiento de las necesidades; de allí 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 por medio 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 algu-

nos teorizadores de la pedagogía” (Londoño-Ramos, 2002, p. 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 poner el énfasis en los “intereses” de los alumnos y en las necesidades sociales, 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 preludeo a una capacitación para el trabajo.

Gran parte de estos mismos presupuestos coincide actualmente con los principios y fundamentos que están en la base de los discursos que promueven una pedagogía centrada en proyectos. Solo que los retos actuales en apariencia ya no se corresponden con la industrialización; ahora se anuncia desde los retos que impone la ‘sociedad de la información’, la ‘era global’ o la ‘sociedad del conocimiento’. Frente a tales enunciados, sigue vigente lo que expresa Londoño-Ramos en su estudio referido a la necesidad de un balance de este 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, “sí puede decirse que en su filosofía las relaciones de medios y fines parecen haber sido exageradas”, pues está en juego el énfasis en la razón instrumental como fundamento del capitalismo moderno. Londoño-Ramos recuerda —con Jürgen 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 (Londoño-Ramos, 2002, p. 169).

En ese sentido, pensar la transformación de la escuela a partir de un enfoque de proyectos —según sea la denominación que se use o el énfasis que se promueva en sus teorías— implica pensar en los presupuestos en los que se funda. Una apropiación y una puesta en escena de tal enfoque —bien sea sustentadas en el pragmatismo deweyano o en la “pedagogía activa” en general y derivadas de una postura acrítica frente a esos supuestos filosóficos— pueden dejar de lado la función principal de la escuela, como la construcción de una cultura escolar y la condición de posibilidad no solo para la reproducción de la cultura en la sociedad, sino para su reconstrucción crítica.

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. Pues, finalmente,

el desarrollo cognitivo que provee la experiencia de la escolarización en los individuos no es ajeno o independiente de sus contenidos o sus saberes, aquellos que posibilitan la adquisición de la cultura escolar y que le permiten al estudiante pensarse más allá de su medio circundante y de su situación inmediata, lo que amplía el círculo de su relación con los otros y con lo otro: el mundo físico, social y cultural que lo rodea.

Sobre los fundamentos psicológicos en la pedagogía de proyectos

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, pese a lo disímil que pueda ser la concepción misma de *proyecto* y de la manera de ponerlo en escena desde una u otra perspectiva teórica. Aunque de manera diversa en sus propósitos, todas las teorías comparten la asunción general de unos presupuestos constructivistas, específicamente desde un enfoque cognitivo para el aprendizaje.

Así, por ejemplo, para Fernando Hernández y Montserrat Ventura-Rovira (1996), la asunción de los proyectos de trabajo implica una apuesta fundamental que, por un lado, es la del aprendizaje significativo o comprensivo (con un marcado énfasis en el procesamiento de información) para lograr la globalización del conocimiento 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—. Entretanto, para Josette Jolibert (1999), es una estrategia formativa que permite romper con el modelo de la escuela tradicional, con los roles de maestros y alumnos, para instaurar 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, son susceptibles de ser desarrollados para un área específica (lengua materna) con una didáctica consecuente con tal enfoque pedagógico.

La primera perspectiva nos remite a una idea del proyecto como horizonte de trabajo en la escuela que, siendo una “concepción educativa”, como la denominan Fernando Hernández y Montserrat Ventura-Rovira (1996), presenta un rigor metodológico que concreta su accionar en la práctica cotidiana del aula. Su apuesta es por el principio de *globalización*,⁵ porque 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, la globalización implica, entre otros requerimientos, el desarrollo de estos principios en el profesor antes que en el alumnado y la asunción de las teorías cognitivas del aprendizaje que lo fundamentan.

La segunda perspectiva —que ubica la concepción de proyecto como “pedagogía” (Jolibert, 1999), entendida como una estrategia formativa para la consecución de ciertos propósitos en el marco de la didáctica

⁵ Entendido 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 nuevos materiales y contenidos ofrecidos. Esto es, en términos de la teoría de David Ausubel, lograr el *Aprendizaje significativo* como producto de conectar la significatividad psicológica del estudiante con la significatividad lógica de la nueva información.

de una disciplina escolar— exige también la apropiación e integración de varios referentes teóricos y, sobre todo, el posicionamiento del maestro frente a la disciplina que enseña, en este caso, de la “lengua materna”, y especialmente exige unas competencias en la lectura y la escritura propias de la tradición letrada.

Tanto la primera como la segunda perspectiva mencionadas inscriben su propuesta en el marco de la *educación progresista* y del *movimiento de educación nueva*, que concretan unos mismos principios pedagógicos para la escuela. Sobre todo, se mantiene en estas dos visiones del enfoque de proyectos, el vínculo original escuela-vida como principio y, con ello, la reiteración de su fundamento pragmático —en su sentido filosófico deweyano—, en relación con el conocimiento, expresado en términos de la concepción y materialización de la selección cultural o el currículo que ha de ser implementado en la escuela.

Sin embargo, lo novedoso de las dos perspectivas frente al origen de los proyectos como método, es la irrupción de los *presupuestos psicológicos del aprendizaje* provenientes del constructivismo, que replantean la dinámica escolar frente a este proceso del alumno. Tales presupuestos, que provienen de un marco más amplio de la psicología cognitiva, también se concretan en una tercera perspectiva inscrita en la línea de Louis Not (1992). En su *Pedagogía del proyecto*, cuyos fundamentos se derivan de la visión psicogenética piagetiana, Not sustenta también una concepción psicológica del aprendizaje, pero también y más exactamente una concepción epistemológica del conocimiento.

En este desarrollo, 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, este autor posicionó en otro trabajo anterior (*Las pedagogías del conocimiento*, 1979) unos puntos críticos 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 el sentido dialéctico 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, Not no niega ni sobredimensiona un proceso u otro sino que los ubica en un mismo “proyecto de conocimiento”.⁶

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 toma en cuenta 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 (Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel y César Coll, entre otros).

Así, aunque el enfoque de proyectos remite a lugares distintos al ser enunciado como “concepción educativa”, “pedagogía” o “enseñanza dialogante” y “concreción de una educación en segunda persona”, en general se fundamenta en una psicología del aprendizaje y se concreta en propuestas pedagógicas, metodológicas y didácticas que resignifican las relaciones y las posiciones en el ámbito escolar del maestro y del alumno,

6 Tal vez por ello el uso del singular en la denominación de Not *Pedagogía del proyecto* o *educación en segunda persona*, que tiene su síntesis en el libro conocido en nuestro medio como *La enseñanza dialogante* (1992).

las concepciones de enseñanza y de aprendizaje, las miradas sobre los objetos de conocimiento, las disciplinas escolares, el currículo y la evaluación; pero operan en su conjunto como una recontextualización del discurso constructivista en la educación y, específicamente, en el contexto escolar.

Sin embargo, el hecho de que las diferentes concepciones “pedagógicas” o más exactamente “psicológicas” en torno a los proyectos —derivadas de este tríptico de perspectivas— contengan un matiz marcado por la asunción de un marco interpretativo común como el constructivismo, no implica que se las pueda reducir a tal generalidad. Cada una de estas perspectivas remite a fundamentos y a versiones distintas de esta corriente general. Si bien en Louis Not se perfila una adscripción teórica muy específica —la proveniente de la psicología genética de Jean Piaget—, Fernando Hernández y Montserrat Ventura-Rovira o Josette Jolibert refieren de manera más general sus adscripciones, los primeros a un enfoque plural de teorías cognitivas sobre el aprendizaje (Cfr. Hernández, 2002; Hernández & Ventura, 1996; Ventura, 2000) y Jolibert a una integración de teorías psico y socioconstructivistas (Jolibert, 1999).

Ahora bien, el carácter problemático de asumir la corriente constructivista como marco común de una pedagogía centrada en proyectos, es el mismo que podría derivarse para tal generalidad en la educación. Esto es señalado por José Antonio Castorina (1998) en un debate teórico sobre los problemas conceptuales del constructivismo y de sus relaciones con la educación. Al situarse en un campo restrictivo del constructivismo en términos epistemológicos, este autor señala, por ejemplo, que términos como *aprendizaje*, *actividad*, *esquema* e *idea previa*, entre otros, remiten a una trama conceptual distinta en cada teoría o en cada autor y allí adquieren su sentido; su generalización o indiferenciación puede “ocultar diferencias conceptuales sustantivas entre las teorías agrupadas de ese modo” (Castorina, 1998, p. 26).

Este hecho sugiere un análisis de cada concepto y del corpus teórico del cual hace parte, si se trata de asumir para la pedagogía estas concepciones psicológicas del aprendizaje y si específicamente se integran a los actuales enfoques de proyectos en la escuela, bien sea en cualquiera de las denominaciones y concepciones que hemos identificado —*trabajo por proyectos*, *proyectos de trabajo*, *pedagogía de proyectos*— y desde las cuales se promueve muchas veces en el discurso pedagógico oficial en el país.⁷ En adelante, ubicaremos brevemente dos de estos 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 de sus implicaciones pedagógicas para la escuela.

Constructivismo en perspectiva psicogenética

Los aportes derivados del constructivismo psicogenético piagetiano sustentan la concepción de aprendizaje y de interestructuración del conocimiento de la *Pedagogía de proyecto*, propuesta por Louis Not. Jean Piaget no es solo gestor teórico, sino también defensor en la práctica de los nuevos métodos y en general de la *escuela activa*. Muchos lo identifican

7 Si se hace un recorrido por el *discurso pedagógico oficial* que en la década de los noventa promovió este enfoque en Colombia, la relación entre constructivismo y trabajo por proyectos en la escuela es explícita y se halla en muchos de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, MEN (*Propuesta curricular piloto para el Grado Cero*, 1992; *El proyecto pedagógico*, *facilitador de un aprendizaje significativo*, Baúl de Jaibana, 1997; y *Lineamientos curriculares del área de lengua castellana*, 1998). De manera más reciente, en la primera década del siglo XXI, el enfoque se vinculó con el uso de Tecnologías de Información y Comunicación, TIC. La red de Proyectos Colaborativos (PC) propuestos por el MEN, que integra el *aprendizaje colaborativo* con el *Trabajo por proyectos*, es un ejemplo concreto de ello.

como el autor que sienta las bases psicológicas de este 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 de 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 implica un desarrollo intelectual, un ejercicio de la inteligencia, en el que están presentes tanto los procesos de *asimilación* como los de *acomodación*. Entonces, afirma: “Conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción” (Piaget, 1980, p. 38).

De esta concepción, el autor 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 de una *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 (Piaget, 1980, pp. 39-52).

En efecto, se perfila aquí la perspectiva piagetiana considerada por algunos como etapista, traducida en la concepción de una escala de desarrollo intelectual en períodos o modos de conocer y aprehender la realidad —sensorio-motor, simbólico, de operaciones concretas y de operaciones formales— que, en su teoría, constituyen el desarrollo de la inteligencia, la que, a su vez, es el instrumento de adquisición y transformación de las estructuras y esquemas cognitivos de los niños que dan lugar al conocimiento.

Aunque Piaget 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 esa maduración es condición necesaria pero no 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 sus planteamientos, se consti-

tuye en conocimiento mismo y prepara para un conocimiento reflexivo ulterior (Piaget, 1980).⁸

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:⁹

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, pp. 47-48).

Piaget señala las posibilidades que tiene para la pedagogía comprender esa secuencia de desarrollo, puesto que, de un lado, se entiende que hay una gran distancia entre la lógica del adulto y la del niño y, de otro, por lo improcedente 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” que se deriva de ello —postula Piaget—, 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. Ello por cuanto en su teoría el niño antes de los diez años no puede comprender la naturaleza hipotético-deductiva y no empírica de la verdad matemática (Piaget, 1980, pp. 185-189).

Sin embargo, esta misma postura teórica de Piaget sobre el desarrollo intelectual y el conocimiento sirve de sustento para que Not cuestione la “escuela activa” y a algunos de sus defensores, en especial en la aplicación de ciertos principios que a la luz de la teoría piagetiana pueden parecer, si no ingenuos, to-

8 Ver especialmente los capítulos *La génesis de los nuevos métodos y Principios de educación y datos psicológicos*. En *Psicología y pedagogía*. México: Ariel, 1980.

9 Esto pone en entredicho una crítica muy frecuente que se le hace a la teoría piagetiana, precisamente por su visión cerrada de las etapas de desarrollo y las edades que las comprenden. En educación es tan frecuente esta crítica como la idea de declararse constructivista sin atender la génesis o fuentes primarias de este enfoque, que data precisamente de los aportes del autor, o de tratar el constructivismo como un marco general para la educación, de manera indiferenciada, como lo recuerda José Antonio Castorina.

talmente desconocedores de la naturaleza psicológica del niño por la que tanto se aboga. Para clarificar la relación triádica entre *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), Not señala:

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 (Not, 1992, p. 196).

Pero Not reconoce que la educación en segunda persona procede de una relación de ayuda, en la que señala no solo 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. Así, ve en su *Pedagogía del proyecto* una posibilidad para resolver por medio de la reflexión, la explicación y la demostración, este conflicto de intereses —de tipo cognitivo— e intenciones —de tipo emocional—: “Debido a sus propias características (respuesta a las necesidades del alumno, organización psicogenética, articulación sobre los proyectos del alumno), la enseñanza dialogante es susceptible de evitar ese conflicto” (Not, 1992, p. 200).

Not, entonces, estaría adecuando los supuestos psicológicos del desarrollo y del aprendizaje propuestos por Piaget, para defender una posición 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 cobra otro sentido aquí, como también su apuesta de *interestructuración* que intenta resolver el conflicto, ya no solo en el orden cognitivo, sino también 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 ob-

jetos, naturales o culturales que ha de aprender (cf. [Jean-Marie] 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 (Not, 1992, p. 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 retomadas en la concepción de *Pedagogía del proyecto* de Louis Not, y de estas ha derivado las principales implicaciones psicopedagógicas de su propuesta.

Este marco explicativo que le sirve de sustento al autor para mostrar algunos puntos críticos de la escuela activa —como ya se señaló— y al tiempo constituye el sustrato teórico de su propuesta, también puede operar como pretexto para problematizar algunos presupuestos constructivistas, que subyacen al enfoque de proyectos en otras versiones o perspectivas.

El primer presupuesto se refiere precisamente a la diferenciación que establece Piaget entre el pensamiento del niño y el pensamiento del adulto. Así, por ejemplo, encontramos un enfoque 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 en otro tiempo, pero también en el aquí y en el ahora, y supone además una relación cooperativa con los otros, una capacidad para asumir responsabilidades a largo plazo y una conciencia deliberativa que permita situar las actividades del proyecto en función de ciertos aprendizajes que “deseen” construir (Rodríguez, 2001; Vassileff, 1995; Jolibert, 1999).¹⁰

Tales suposiciones se hacen desde la lógica del adulto, pero ¿cómo opera el concepto de proyecto en la mente de un 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 democra-

10 En una importante contribución para comprender los fundamentos del enfoque de proyectos en la educación, las profesoras María Elvira Rodríguez-Luna, Gladys Jaimes-Carvajal, Blanca Bojacá, Rosa Morales y Raquel Pinilla-Vásquez (1999) traducen inicialmente del francés varios artículos de autores como Jean Vassileff, entre otros, en los que se perfila la relación entre historia de vida, proyección, autonomía y pedagogía de proyectos. Ello en el marco de la Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos que ofrece la Universidad Distrital en su Facultad de Ciencias y Educación (*La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Serie Cuadernos de Trabajo, 1. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 1999).

cia, de autonomía y de participación en el aula de clase? Desde la psicogénesis que indaga por el desarrollo del pensamiento infantil, estos interrogantes podrían perfilarse como un asunto fundamental de reflexión en el trabajo por proyectos en la escuela. Pueden constituir incluso un camino fecundo para ampliar su concepción pedagógica o para establecer las diferencias necesarias entre lo que promueve un enfoque en términos del *deber ser* y lo que se puede realizar dependiendo del desarrollo cognitivo y de la maduración del pensamiento de los niños.

En ese mismo orden de ideas, desde estos presupuestos psicogenéticos, la concepción plena de lo que es un proyecto, con sus hipótesis iniciales, su planificación y las decisiones que implica, el plan sistemático que requiere para su desarrollo y las estrategias que se derivan de él serían solo posibles como resultantes de la última etapa del desarrollo infantil. De acuerdo con esta perspectiva psicogenética, el concepto y la capacidad de construir en términos operatorios un proyecto, requerirían unas adquisiciones previas y una maduración en el pensamiento propias de la etapa de las operaciones formales. Se podría afirmar entonces que tal construcción es más bien un proceso gradual, pues solo cuando el niño es capaz de diferenciar sus intereses —lo que quiere, lo que le gusta o lo que desea— frente a los intereses, gustos o deseos de los otros, cuando logra operar más allá del sincretismo, cuando emerge el pensamiento operatorio y con él, la capacidad de clasificar, organizar y jerarquizar la información que provee el medio y, cuando avanza en su capacidad de razonamiento abstracto y con ello en la comprensión de los principios de causalidad y temporalidad, aparecerían en rigor y en términos piagetianos, la conducta y las estrategias propias para elaborar un proyecto.

El segundo presupuesto está también relacionado con estos planteamientos, pero remite esencialmente a la relación que se establece entre conocimiento e información. En algunas propuestas del enfoque de proyectos, se insiste también en sus ventajas al ofrecer a los estudiantes otros caminos para responder las preguntas de conocimiento que se plantean, caminos que conducen siempre a diversas fuentes de información. Sin embargo, a veces sigue siendo problemático comprender cómo sucede ese tránsito de la información al conocimiento; cómo frente a la información que es conocimiento codificado y que circula en soportes físicos externos al sujeto (a manera de textos), el estudiante se posiciona para construir su propio conocimiento; y, por supuesto, cómo interviene el maestro en el tratamiento metodológico de estas fuentes de información.¹¹

De nuevo, desde los postulados de la psicogénesis, esto es posible si el sujeto posee con antelación unas estructuras que le permitan asimilar la información nueva y acomodarla mediante un proceso de equilibración, que transforma tales estructuras. En ese sentido, el conocimiento se presenta siempre como estructuras objetivas del mundo frente a estructuras del pensamiento que se movilizan con la actividad mental que las primeras proveen en el sujeto.

De obviarse tales presupuestos psicogenéticos, se podría llegar a la misma situación que —se supone— impugna el enfoque de proyectos desde su versión constructivista: la yuxtaposición de información sin la suficiente comprensión. Hoy, por la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito social y escolar, la información se presenta como más amplia y con mayor acceso frente a la que podía proveer el maestro en la escuela tradicional con los libros. De ahí también que se haga necesario pensar en la atmósfera desestructurada que proveen algunas concepciones de proyectos como ejes de desarrollo curricular, en cuanto a la información seleccionada y en cuanto a la secuenciación, organización y relación de sus contenidos. También frente a lo que se decide o elige como conocimiento u objeto de saber por construir en determinado grado escolar.¹²

Por último, 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 los soportes físicos constituyen en sí mismos

la escuela, en la selección, organización, procesamiento y tratamiento de la información. En su concepción, el proyecto busca fundamentalmente crear estrategias de organización de los conocimientos escolares en función del tratamiento de la información y la relación entre los diferentes contenidos en torno a ciertos temas, problemas o hipótesis elegidos para trabajar. El proyecto se ubica aquí como el vínculo entre el currículo y la globalización del aprendizaje como principio o premisa psicopedagógica (Hernández & Ventura, 1996). En otra parte, Fernando Hernández llama la atención sobre la manera distorsionada en que se generaliza esta concepción de *organización del currículo en proyectos de trabajo* y que se utiliza 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” (Hernández, 2002, p. 79).

12 En el enfoque de la enseñanza de los proyectos de trabajo, Montserrat Ventura-Rovira insiste —por ejemplo— 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, insiste en el encuadre necesario de los temas trabajados en años anteriores para priorizar y trabajar lo más pertinente, lo que en sus propios términos excluye la elección del tema por votación —por considerarla una estrategia extraña dentro de su concepción de proyectos— poniendo el énfasis de la decisión en procesos argumentativos (Ventura, 2000).

11 Fernando Hernández y Monserrat Ventura-Rovira son los autores que más insisten desde su propuesta de proyectos de trabajo en

los conocimientos o faciliten por sí solos su adquisición. Más allá de la recepción de señales, la *interestructuración* del conocimiento supone procesos de significación que den sentido a esas informaciones. En síntesis, el constructivismo psicogenético presupone información y estructuras de conocimiento a la medida del desarrollo infantil; pero precisamente en este punto otras perspectivas teóricas también denominadas constructivistas, comienzan a perfilar sus diferencias, como se observa en adelante.

Constructivismo en perspectiva sociohistórica y cultural

Esta perspectiva es también asumida en algunos enfoques de proyectos en la escuela. Soporta, entre otras, la concepción de *Pedagogía de proyectos* propuesta por Josette Jolibert (1999) y en general es referida en muchos de los discursos sobre el trabajo por proyectos en el aula.¹³

Esta perspectiva se identifica fundamentalmente con Lev Semiónovich Vygotsky. Este autor confronta algunos de los supuestos de la relación aprendizaje y desarrollo provenientes de 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 daría gracias al desarrollo. No obstante, para Vygotsky, esta afirmación descansa en una simple observación del grado de madurez de determinadas funciones; por ello, el análisis del aprendizaje se reduce a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible (Vygotsky, 1999). 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 constituye, por el contrario, la condición previa y necesaria de toda enseñanza.

Así que, quizás, un primer elemento diferenciador de las dos posturas teóricas es el hecho de que Piaget haga una mirada crítica de la instrucción escolar, derivada de la escasa efectividad de la escuela tradicional y de su desconocimiento de la actividad interna del niño, y la reduce a la manera herbartina [Johann_Friedrich_Herbert] a una doctrina de la receptividad:

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 o 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, aun en el nivel escolar, se adquieran siempre a través de la intervención didáctica del adulto (Piaget, 1999, pp. 211-212).¹⁴

¹³ Ver nota al pie de página 7.

¹⁴ Jean Piaget hace esta afirmación a la manera de *Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky* de su trabajo, expuesto en la obra *Pensamiento y lenguaje*. En esta obra, Vygotsky refuta muchas de las conclusiones de Piaget en sus estudios referidos al lenguaje egocéntrico, a su trabajo sobre conceptos espontáneos y no espontáneos y a su visión de desarrollo determinado por fases y etapas sin tener en cuenta la instrucción escolar. Piaget, como vemos, se sostiene en muchos de los planteamientos (en otros le halla la razón a Vygotsky). En todo caso, aparecen a manera de comentarios de Piaget, quien además lamenta descubrir la obra de Vygotsky veinticinco años después de su publicación (y del fallecimiento del autor) y la imposibilidad de haberlo conocido en persona para discutir tantos puntos en común de interés investigativo (para una lectura completa se puede confrontar la edición de *Pensamiento y lenguaje*, de Editorial Fausto, 1999).

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 por sí misma una de las fuentes principales de desarrollo de los conceptos infantiles, lo cual determina el destino de la evolución mental completa y, a la vez, el único camino hacia el pensamiento verbal superior y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

Así, Vygotsky —contrariando la explicación de Piaget— en cuanto a la naturaleza y el desarrollo de la inteligencia y los conceptos específicos al margen de la vida social y de la instrucción sistemática señala: “varios estudios han demostrado que es precisamente durante los primeros años de la etapa escolar que las funciones intelectuales superiores, cuyo rasgo fundamental son el conocimiento reflexivo y el control deliberado pasan al primer plano del proceso de desarrollo” (Vygotsky, 1999, p. 123). El punto débil de las concepciones de Piaget tanto teórica como prácticamente, expresa, es que “un factor tan importante en la socialización del pensamiento infantil, como es el aprendizaje escolar, no está relacionado con el proceso evolutivo interno” (Vygotsky, 1999, p. 122).¹⁵

Para Vygotsky, *aprendizaje y desarrollo* están interrelacionados desde los primeros días de la vida del niño y, posterior a ello, en la edad escolar, se constituyen en una unidad en la que el nivel real del desarrollo se convierte en un nivel de desarrollo potencial en la medida en que se crea una *zona de desarrollo próximo*, ZDP. Empíricamente, se ha establecido que el aprendizaje debe equipararse en cierto modo con el nivel evolutivo del niño. Vygotsky, en desacuerdo, postula la necesidad de no limitarse a determinar los niveles evolutivos, si se pretende descubrir los reales procesos evolutivos con las aptitudes del aprendizaje (Vygotsky, 1995, p. 131).

Vygotsky identifica como mínimo dos niveles evolutivos de desarrollo: un *nivel evolutivo real*, que corresponde al desarrollo de las funciones mentales y se establece como resultado de ciertos ciclos evolutivos ya efectuados en el niño; y un *nivel de desarrollo potencial*, que resulta de un dispositivo de ayuda proveído por un adulto o un par, que permite la resolución de un problema o de una tarea.¹⁶

Con distintas experiencias, Vygotsky intenta demostrar que la capacidad de aprender de los niños con idéntico nivel cronológico varía bajo la guía de un maestro, dependiendo del desempeño con ayuda que este le proporcione; así el subsiguiente curso de aprendizaje del niño depende de esta ayuda. Esa diferencia de logro que distingue la edad cronológica de la edad mental posibilita la creación de una *zona de desarrollo próximo* —ZDP—, definida en sus propios términos como:

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 (Vygotsky, 1995, pp. 133-134).

Construir esta relación entre aprendizaje y desarrollo pone el lenguaje en el núcleo de esta interacción. Para Vygotsky, en un primer momento, el lenguaje 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 da lugar al conocimiento. Así mismo, aclara que su postulado no intenta mostrar que el aprendizaje sea equivalente al desarrollo; afirma literalmente:

El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vygotsky, 1995, p. 139).

La insistencia de Vygotsky en la comprensión de esta interacción entre el desarrollo y los procesos intelectuales que el aprendizaje escolar pone en marcha, es el rasgo esencial de su hipótesis y la diferencia con la hipótesis piagetiana: “los procesos evolutivos no coinciden con los procesos de aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1995, p. 139). Para Vygotsky, desde el punto de vista psicológico, los problemas de la enseñanza no pueden resolverse o formularse sin situar una posición comprensiva de este tipo de interacción —valga redundar, entre aprendizaje escolar y desarrollo—. Esta posición pone el desarrollo del niño en un vaivén o movimiento dialéc-

¹⁵ Sin embargo —y en ello sí coincide con Piaget—, la conciencia sobre las propias operaciones conceptuales y el uso deliberado del intelecto o el control intelectual son una función *a posteriori*, que aparece en la última etapa del desarrollo psicológico del individuo.

¹⁶ Para Vygotsky, la aplicación de test individuales solo permite verificar el nivel evolutivo real. Sin embargo, un indicativo de la capacidad mental del niño o de su desarrollo potencial consiste justamente en ofrecerle ayuda, bien mostrando cómo resolver el problema o iniciando la solución para que este la complete por sí solo o con ayuda de sus pares (Vygotsky, 1995, p. 132).

tico en que se pasa del plano social al psicológico, de una categoría interpsicológica a una intrapsicológica, de lo socialmente regulado en un principio a la propia autorregulación e independencia de la acción y de los discursos.¹⁷

Finalmente, para Vygotsky, no se trata de una identidad entre procesos de aprendizaje y procesos de desarrollo interno, sino de una unidad, aun cuando no se den en igual medida o paralelamente: “En los niños, el desarrollo no sigue nunca el aprendizaje escolar del mismo modo que una sombra sigue el objeto que la proyecta” (Vygotsky, 1995, p. 140). La dinámica de esta interacción es altamente compleja y depende además de la relación específica de cada materia escolar (se refiere aquí a las disciplinas formales o escolares) con el curso del desarrollo infantil y de la importancia de cada tema en particular, desde el punto de vista de todo el desarrollo mental (Vygotsky, 1995, pp. 139-140).

Estos planteamientos, de un lado, ponen nuevamente la enseñanza o la instrucción (que podría ser 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 del camino a seguir, una ejemplificación, una problematización, una actividad guiada y, en fin, todas las formas de apoyo, ayuda o estímulo de orden pedagógico constituyen actividades que —a la manera de andamiajes— propician o crean esta zona.¹⁸ De otro lado, da lugar a reconsiderar el sentido de los contenidos o temas escolares y de su gradación o secuenciación metodológica y didáctica, que proporcionan las bases para cada subsiguiente desarrollo de conceptos y procesos internos de mayor complejidad en el niño.¹⁹

Así, 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 muchos académicos y profesores ha desplazado el concepto de enseñanza. Así, a veces, parece un exabrupto declarar abiertamente hoy que la función de un maestro es enseñar. Los roles asignados son entonces el de “orientador, facilitador, consejero o animador”. Sin negar que ello también forma parte de la actividad docente, asumir la concepción hasta aquí expuesta empieza por no negar la enseñanza o la intervención pedagógica explícita y directa, sino por reconsiderar su lugar en el marco de esta perspectiva constructivista.

La intervención didáctica del maestro da lugar o sienta las bases de ese andamiaje necesario para “construir” el conocimiento; el maestro demanda la necesidad de alcanzar ciertas metas de aprendizaje o de desarrollar, ampliar o profundizar en ciertos saberes y temas propiamente escolares, en el marco de unas intencionalidades formativas propias de cada ciclo escolar. En consecuencia, derivado del principio vygotskiano de que “el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo”, la buena enseñanza es la que va entonces por delante de ese desarrollo, en una demanda permanente para quien aprende, pero siempre bajo la posibilidad de ofrecer los elementos necesarios para lograrlo. Esta es pues la esencia de la profesión docente y del saber pedagógico de los maestros.

Así, si se asumen estos principios vygotskianos en el desarrollo de un enfoque de proyectos para la escuela —denominado aquí de manera general como *pedagogía de proyectos*—, no se trata entonces de subsumir la enseñanza ni de pasar de la supremacía del maestro a la del alumno,²⁰ entre otras cosas porque ello no es posible, pues lo que define la relación pedagógica es justamente la asimetría entre estas dos posiciones —de quien enseña y de quien aprende—. Una lectura de esta perspectiva puede sugerir la integración y aceptación de la enseñanza y el aprendizaje como procesos intersubjetivos implicados en el acto pedagógico y la necesidad de redireccionarlos en una misma perspectiva de desarrollo, que logre procesos de significación y comunicación de los objetos de saber en el aula. Desde el punto de vista de Vygotsky, estos objetos de saber se corresponden con los con-

17 Ronald Gallimore y Roland Tharp (1993), 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 (Gallimore & Tharp, 1993, p. 220). En esta misma línea, estos dos autores consideran que la “recitación” —no la “enseñanza”— ha sido la experiencia predominante en la escuela. Al trabajar 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.

18 En la interacción entre aprendizaje y desarrollo explicada por Vygotsky, la imitación ligada siempre a la nemotecnia, a la magistralidad o a la enseñanza “tradicional”, puede ser entendida en el concepto zona de desarrollo próximo, ZDP, en otro sentido menos mecánico, pues solo 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” (Vygotsky, 1995, p. 136).

19 El ejemplo concreto de Vygotsky sobre estos dominios iniciales como condiciones previas para los desarrollos subsiguientes y de

mayor complejidad es la enseñanza de las cuatro operaciones básicas en aritmética.

20 “Niños activos en un medio que ellos administran” es uno de los lemas de la pedagogía de proyectos en la perspectiva de Josette Jolibert (1995, p. 23).

tenidos de las materias o disciplinas escolares que cobran valor por sí mismas, como experiencias propias de la escolarización y como condiciones de posibilidad para el desarrollo y el ascenso a las funciones psicológicas superiores.

Así mismo, respecto a la idea de actividad en el marco de los proyectos, no se trata solo de concebirla como parte de un diseño de tareas que han sido negociadas y secuenciadas como medio para alcanzar ciertos propósitos de aprendizaje en un proyecto escolar. Se trata en un sentido más amplio de un diseño de “ámbitos de actividad” (Gallimore & Tharp, 1993) guiados por propósitos de formación específica bajo dos dimensiones esenciales: *la acción cognitiva y motriz*—actividad intra e interpsicológica— y los *ámbitos* o características externas ambientales y objetivas de la situación, en las que intervienen 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 de un *proyecto de aula*.²¹

La primera dimensión —la acción cognitiva y motriz— implica directamente al docente, pues solo 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 su saber e incluso para producir nuevo conocimiento.²² Atendiendo a los principios vygotkianos, en las primeras etapas escolares se tiene un nivel de desarrollo actual y un nivel potencial, pero se requiere construir una *zona de desarrollo próximo* para pasar de un nivel a otro y en perspectiva, seguir potenciando los procesos intelectivos, bajo la mediación del lenguaje y en el marco de un proceso de escolarización. Esta dimensión exige también del maestro un saber pedagógico que le permita situar el

desarrollo cognitivo del estudiante y comprender las posibilidades de desarrollo potencial que espera lograr, teniendo en cuenta ciertas características —edad, nivel de escolarización, experiencias educativas anteriores, aptitudes y capacidades ya desarrolladas, etc.— y ciertas condiciones socioeconómicas y socioculturales e, incluso, a pesar de muchas de estas.

En la segunda dimensión que remite a los ámbitos, es decir, al ambiente y al contexto de situación, entran en juego 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. Este ámbito se puede convenir y ampliar en el marco de un proyecto en el aula y es siempre una condición de posibilidad para ampliar los horizontes culturales de la escuela.

Conclusiones

Este recorrido por los fundamentos y presupuestos que dieron origen al método de proyectos y posteriormente a lo que hoy, bajo diferentes denominaciones, se corresponde con la realización de proyectos escolares —*pedagogía de proyectos, trabajo por proyectos, proyectos de trabajo, proyectos de aula*— permite reconocer cómo este enfoque en la escuela no es una perspectiva reciente. Tiene una historia que se remonta a comienzos del siglo XX, se sostiene como propuesta educativa alternativa en la década de 1960 y despegó con mucha fuerza en la última década de ese siglo, para radiar sus horizontes, no solo en Colombia sino en muchos otros países del mundo, en los inicios del siglo XXI.

De igual manera, permite reconocer que los discursos que sustentan este enfoque de proyectos en la escuela se originan en presupuestos que han sido recontextualizados para el campo de la educación y la pedagogía. En ese sentido, encontramos, de un lado, los presupuestos filosóficos pragmáticos e instrumentales, con los que inicialmente se liga el discurso del *método de proyectos* con la premisa de construir el vínculo escuela-vida o escuela-comunidad. Este presupuesto sostiene hoy también el discurso de la pedagogía de proyectos y se convierte tal vez en su enunciado recurrente. De otro lado, está también la irrupción del constructivismo, que marca los desarrollos más actuales del enfoque y que se identifican con muchas de sus premisas psicológicas.

Frente al pragmatismo en educación, si bien en lo más profundo del pensamiento de los estadounidenses John Dewey y William H. Kilpatrick hallamos la preocupación por hacer de la escuela pública un escenario para la democracia y, por tanto, un espacio propicio para analizar las diversas regulaciones sociales y

21 Para utilizar una de las acepciones más usuales en el discurso pedagógico oficial y local en Colombia en el que los denominados *proyectos de aula* constituyen una materialización de una *pedagogía de proyectos*.

22 Como en la investigación como proceso formal propiamente dicho, en la que un sujeto plantea sus propias hipótesis, recorre con criterio ciertos caminos metodológicos, elabora modelos y teorías mentales, establece nuevas categorías y produce nuevo saber en el marco de un proyecto de conocimiento. No obstante, como lo han demostrado varias experiencias de formación de docentes en la concepción de proyectos, efectivamente el trabajo por proyectos o la pedagogía de proyectos sí pueden constituir en una estrategia que les permite tanto a niños como a maestros desarrollar su espíritu creativo e investigativo. Basta confrontar para ello las experiencias que específicamente en el área de Lenguaje han desarrollado la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, la Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos que ofrece la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y del Programa RED de la Universidad Nacional. Una ampliación de estas experiencias formativas se encuentra en *La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje* (García-Vera, 2008).

las formas posibles de alcanzar el bienestar social, es necesario retomar algunos juicios que sobre el *método de proyectos* en sus fundamentos y orígenes plantearon autores como Howard Gardner en Estados Unidos, Louis Not en Francia o investigadores en educación como Ángel I. Pérez-Gómez en España. Estos autores 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 proyectos sin prospección cognitiva. Quizás estas reflexiones hagan parte de algunas experiencias que en Colombia se tienen cuando se habla de *pedagogía de proyectos*: el proyecto de hacer una huerta o de comprar y vender en el juego de la tienda, pero sin un control sobre los conceptos fundamentales que en el plano cognitivo han de ponerse en juego, lo cual además les otorga su sentido en la escuela. La pedagogía de proyectos corre el riesgo de caer en el activismo y en el estereotipo, si no propende por ayudar a construir los conocimientos universales.

Así mismo, es importante retomar el llamado que hizo Carlos Arturo 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 en 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. Londoño-Ramos señala cómo tal tipo de racionalidad termina también siendo instrumental o técnicamente progresista, y por ello tendría que ser interrogada en su dimensión cognitiva y ética, sobre todo en aras de su propio presupuesto liberal en torno a la igualdad y a la democracia.

El análisis de esa apuesta inconclusa de lo que significó la introducción del pragmatismo en Colombia, sin duda, aporta luces para un balance actual de los discursos dominantes en educación que reivindican las *competencias* bajo uno, entre otros, de esos mismos supuestos básicos: aquel que reza que solo el conocimiento “útil y genuino” es aquel que sirve para la vida. Por esa vía, un alto porcentaje de los contenidos básicos de la escuela que proveen una cultura general, un desarrollo de las dimensiones éticas, estéticas y cognitivas de nuestros estudiantes, tendría entonces que ser desechado. Así las cosas, las posibilidades de democratización del sistema educativo se tornan cada vez más utópicas.²³

23 En Colombia, no es gratuita la subestimación de algunas áreas escolares (principalmente las que corresponden a las áreas de humanidades: literatura, filosofía, artes) y la sobrevaloración de otras; tampoco lo es la insistencia a los maestros de que enseñen lo que sea útil para la vida y que tenga aplicación práctica. Así mismo, la implementación y el énfasis de la formación técnica en las institu-

Frente al constructivismo o los presupuestos psicológicos en educación, agregamos que no se trata de que en los diferentes enfoques de una pedagogía de proyectos todos coincidan con la premisa de que “el conocimiento se construye”, sino de establecer qué implica hablar de esa construcción en el marco de las teorías que sustentan de manera diferenciada tales presupuestos, además de intentar desentrañar cómo operan al ser recontextualizados en el discurso pedagógico y las implicaciones que se derivan de una u otra adscripción.

En ese sentido, como se observa en los anteriores apartados, no es lo mismo asumir la concepción piagetiana del aprendizaje —constructivismo psicogenético— que asumir la concepción vygotskiana enmarcada como *socioconstructivismo*, e integrarla en una concepción de proyectos escolares. Del mismo modo 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),²⁴ el marco interpretativo para la educación derivado del constructivismo también adopta versiones distintas e incluso generalizaciones inadecuadas que obligan a tener reservas frente a su asunción como un marco general para la pedagogía de proyectos.

En esa medida, pensar la transformación de la escuela por medio de una concepción de proyectos que integre los fundamentos psicológicos del aprendizaje —provenientes del constructivismo— y los fundamentos filosóficos —provenientes del pragmatismo— en la educación, va más allá de anteponer en el discurso la experiencia cotidiana o afectiva a la experiencia de saber acumulable o cognitiva; de anteponer el aprendizaje a la enseñanza; de recuperar el vínculo escuela-vida mediante el desarrollo de una dimensión social en los proyectos; o, de partir de la vida cotidiana del estudiante para democratizar el currículo, pensando que de este modo el vínculo *artificial* escuela-vida ha sido superado.²⁵

ciones que reciben estudiantes de sectores excluidos y marginales. Se abre aquí un dilema para la escuela pública estatal en nuestro país en la que confluyen la mayoría de nuestros niños y jóvenes pues allí se juegan las posibilidades para responder en igualdad de condiciones en lugar de quedar subordinados a las consecuencias individuales de la desigualdad social.

24 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 (Pozo, 1989, pp. 192-193).

25 Una constante en las experiencias que ha desarrollado Josette Jolibert en Francia y en Chile muestra cómo la pedagogía de proyectos es posible, porque los estudiantes tienen la iniciativa y no solo los maestros: los estudiantes proponen en torno a qué trabajar e indagar. Cabe entonces preguntarse por aquello que los estudiantes podrían identificar como problema para un proyecto, en países

La reflexión que se deriva de lo expuesto hasta aquí sugiere que no se trata solo de que la escuela enseñe y prepare para la vida, sino de asumir también que la escuela —como el saber— es parte de la vida misma y que es un espacio institucional con sus propias limitaciones y posibilidades, las que le impone la adquisición y el desarrollo de una cultura escolar. En esa medida, por supuesto, nadie llega desprovisto de experiencias, de saberes, de intereses y necesidades, y no se trata de negarlos o de pasar por encima de ellos para cumplir los propósitos de la escolarización. La escuela —como institución social que es— tiene como propósito formal precisamente el de ser ante todo un lugar para la apropiación y construcción de unos saberes, por medio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el sentido que aquí hemos propuesto resignificar.

Esta perspectiva implica, por último, una concepción interdisciplinaria de la pedagogía como pensamiento y como acción, como discurso y como práctica, que asume el problema de la formación del ser humano, de su progreso intelectual y del papel de la cultura escolar en ese proceso formativo y en el desarrollo general de una sociedad. En ese sentido, por principio, toda posición pedagógica no solo se cruza con presupuestos filosóficos y psicológicos, sino que intervienen en ella también las miradas que se tengan de lo social, lo político y lo cultural.

Así, la correspondencia entre intereses y motivaciones de la escuela y de los estudiantes, la utilidad de los aprendizajes, la reivindicación de la cultura no escolar y la democratización de las relaciones entre profesor y alumno que se les atribuyen en general a las perspectivas pedagógicas del trabajo con proyectos, tendrían que ser revisadas en sus propios fundamentos y en un marco crítico de comprensión que aborde a su vez tres realidades contundentes: uno, que el aprendizaje requiere procesos de maduración y de desarrollo, y viceversa; dos, que el conocimiento propiamente escolar es distinto del conocimiento cotidiano; y, tres, que, en todo caso, la escuela transmite una selección cultural pero también reproduce unas desigualdades ya existentes en la sociedad.

Lo anterior abona también un terreno para la investigación sobre las prácticas pedagógicas mediadas por proyectos en la escuela; las apropiaciones que se han logrado de este enfoque, las posibilidades que ofrece y sus limitantes, sus implicaciones ya sea en términos de estrategia pedagógica, de opción de desarrollo curricular o, como se anuncia muchas veces en nuestro medio académico: como un modelo pedagógico que resignifica “las maneras de hacer escuela”. Así mismo, esta revisión de los fundamentos filosóficos y psicológicos que sostienen este discurso, o lo que hemos identificado aquí como una recontextualización del pragmatismo y el constructivismo en la educación, es un punto de partida para empezar a contrastar tales fundamentos con los desarrollos teóricos, prácticos y metodológicos que sobre la pedagogía de proyectos se han logrado hasta hoy en las instituciones educativas de nuestro país.

Sobre la autora

Nylza Offir García-Vera es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Editora de la *Revista Pedagogía y Saberes*, de la misma Universidad. Investigadora en el campo de la pedagogía y del lenguaje, especialmente en las áreas de formación en lectura y la escritura en la educación básica y en la educación superior.

que, como en el nuestro, hay una enorme brecha en el capital cultural entre la escuela pública y la privada.

Referencias

- Beltrán, F. (2000). *John Dewey, una democracia vital*. Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis, S.A.
- Castorina, J. A. (1998). Los problemas conceptuales del constructivismo y sus relaciones con la educación. En Ricardo Baquero, Alicia Camilloni, Mario Carretero, José Antonio Castorina, Alicia Lenzi & Edith Litwin. *Debates constructivistas*. Capítulo I. Buenos Aires: Aique.
- Crunden, R. M. (1994). *Introducción a la historia de la cultura norteamericana*. Bogotá: Áncora Editores.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Gallimore, R. & Tharp, R. (1993). Concepción educativa en la sociedad, enseñanza, escolarización y alfabetización. En Luis C. Moll (comp.). *Vygotsky y la educación: Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, 211-243. Buenos Aires: Aique.
- García-Vera, N. O. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de Lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94. Disponible en: <http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciacion13.CV01.pdf>
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, Á. I. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2002). Los proyectos de trabajo: mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82. Disponible en: http://fentprojectes.files.wordpress.com/2010/05/7-_mapa_para_navegantes1.pdf
- Hernández, F. & Ventura, M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, ICE & Graó de Serveis Pedagògics.
- Jolibert, J.; Cabrera, I.; Inostroza de Celis, G. & Riveros, X. (coords.) (1999). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de Lengua Materna*. Santiago de Chile: Aula XXI-Unesco-Santillana.
- Kilpatrick, W. H.; Rugg, H.; Washburne, C. & Bonser, F.G. (1944). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Londoño-Ramos, C. (2002). El pragmatismo de Dewey y la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 5, 143-169. Disponible en: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r5_143.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1991). *Propuesta curricular piloto para el grado cero: marco político, conceptual y pedagógico*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, MEN. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento*. Colombia: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

- Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje (1999). *Proyectos con-sentidos*. Serie Maestros Escribiendo 3. Programa de mejoramiento docente en lengua materna. Cali: Fondo Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Fondo Men-Icetex, Universidad del Valle, Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos (1999). *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialización en lenguaje y pedagogía de proyectos (2001). *Antología de proyectos pedagógicos*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 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*. Serie Cuadernos de Trabajo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vassileff, J. (1999). Historias de vida y pedagogía de proyectos: los fundamentos pedagógicos. En María Elvira Rodríguez-Luna y Gladys Jaimés-Carvajal (trads). *La pedagogía de proyectos: opción de cambio social*. Cuadernos de Trabajo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ventura-Rovira, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una forma de compartir preocupaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 26-31.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. 3ª ed. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.