

La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora

Resumen

En la agenda pedagógica contemporánea, la discusión acerca del trabajo por proyectos aborda diferentes concepciones que van desde asumir el proyecto como una visión instrumental hasta reconocer en los proyectos una opción pedagógica que trasciende lo metodológico. Desde esta última opción, la siguiente reflexión presenta la "pedagogía proyectiva" como propuesta de innovación educativa que se encuentra alimentada por un modelo pedagógico que le da vida, una concepción epistemológica que la sustenta y un amplio y creativo campo de herramientas didácticas y metodológicas que han contribuido en su materialización. Pero, en especial, se muestra cómo la propuesta guarda un profundo sentido formativo por cuanto busca que niños y jóvenes crezcan en un espacio que posibilite el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad.

Palabras clave: Innovación educativa, trabajo por proyectos, sistematización de experiencias, formación de sujetos.

Alcira Aguilera Morales*
Adriana María Martínez Lara**

* Magíster en Desarrollo Educativo y Social por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional (2005). Docente del Proyecto curricular de Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico: aamorales@pedagogica.edu.co

** Magíster en Desarrollo Educativo y Social por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional (2005). Docente del Proyecto curricular de Educación Infantil, Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: ammartinez@pedagogica.edu.co

Fecha de recepción: 15 de abril de 2009
Fecha de aprobación: 26 de junio de 2009

Project Pedagogy: Approaches to an innovative proposal

Abstract

In the contemporary pedagogic agenda discussion about working by projects deals with different conceptions which go from assuming a project as an instrumental vision to recognizing projects as pedagogic options that go beyond methodology. Coming from this last one, next reflection presents "Project Pedagogy" as a proposal of educative innovation that is being fed by a pedagogical model which gives it life, an epistemological conception that supports it, and a wide, creative field of methodological and didactical tools that have contributed to its coming to fruition. But especially, it is showed that this proposal keeps a deep formative sense, because of it sets out children and teenagers grow up in a space that makes possible development of their autonomy, authenticity, and freedom.

Key words: Educative innovation, working by projects, systematization of experiences, formation of individuals.

Pedagogia Projetiva: Aproximações para uma proposta inovadora

Resumo

Na agenda pedagógica atual, na discussão do trabalho por projetos entram conceitos diferentes. Estes vão desde assumir o projeto como uma visão instrumental até reconhecer neles uma opção pedagógica para lá do metodológico. Neste artigo, a discussão a seguir apresenta a "pedagogia projetiva" como uma proposta de inovação educacional, apoiada em um modelo pedagógico que lhe dá vida, uma concepção epistemológica que a alimenta e um amplo campo criativo de ferramentas de ensino e metodologias que têm contribuído para a sua materialização. Em particular, mostramos que a proposta tem um sentido profundo de ao procurar que o espaço de crescimento de crianças e jovens permita desenvolver a sua autonomia, autenticidade e liberdade.

Palavras chave: Inovação educativa, trabalho por projetos, sistematização de experiências, formação de sujeitos.

En el universo de orden puro, no habría innovación, creación, evolución. No habría existencia viviente ni humana. Del mismo modo ninguna existencia sería posible en el puro desorden, porque no habría ningún elemento de estabilidad sobre el cual fundar una organización.

Edgar Morin

Introducción

El presente artículo es resultado de una investigación realizada a partir de la sistematización de las experiencias adelantadas en el Centro Educativo Libertad (CEL), colegio de innovación pedagógica que cuenta con una trayectoria educativa de más de quince años. Allí nace la propuesta denominada "Pedagogía proyectiva", concepto que merece ser visibilizado por cuanto se constituye en aporte y punto de debate dentro del campo educativo y, desde luego, para el proceso formativo de los nuevos docentes.

Se hace necesario mencionar la existencia, al interior de la propuesta, de antecedentes investigativos que posibilitan la consolidación de la pedagogía proyectiva. De manera específica se hace referencia a la "Caracterización de la práctica pedagógica, de la relación de los sujetos con el conocimiento y de la interacción social que se dan en el trabajo por proyectos, eje de la innovación educativa en el Centro Educativo Libertad, CEL".¹ A partir de esta investigación se sientan las bases de lo que hoy se constituye en el marco central de la innovación "Pedagogía proyectiva". Pedagogía que se intentará caracterizar a continuación con la intención de contribuir en las búsquedas y los debates acerca del trabajo por proyectos, del proyecto como metodología y de los proyectos vistos desde un sustento epistemológico que trasciende su visión instrumental.

La pedagogía proyectiva, su estatus teórico y epistemológico

Hablar de la pedagogía proyectiva exige caracterizarla y preguntar por sus sustentos teóricos y epistemológicos. Estas preguntas guiaron el deseo de construir discurso pedagógico y de alimentar el propio ejercicio docente de las autoras del presente artículo. A raíz de ello, se indagó acerca de los actores que hicie-

1 Esta investigación fue financiada en el año 2000 por el IDEP.

ron posible la propuesta y de los sustentos teóricos que pueden dar cuenta de lo ganado en la praxis desde la pedagogía proyectiva.²

Los docentes y gestores identificaron esta manifestación de trabajo por proyectos con diferentes referentes teóricos. De acuerdo con dicha indagación, se evidenció la variedad de niveles de apropiación y conceptualización de la propuesta: van desde el constructivismo a la multiplicidad de lenguajes, o de autores como Morin, Gardner, Díaz, Bernstein, Aguilar a teóricos que se centran solo en la propuesta de la adquisición de la lengua escrita como Teberosky, Ferreiro y Jolibert.

Las aproximaciones y los grados de apropiación de la propuesta son distintos; sin embargo, de los anteriores referentes, los más recurrentes a la hora de identificar elementos teóricos se refieren al constructivismo, a las inteligencias múltiples, a los aportes formulados por Aguilar acerca de la innovación, al paradigma de la complejidad de Edgar Morin. El aporte más significativo se relaciona con el hecho de que la pedagogía proyectiva no se enmarca o no se deja rotular por una teoría específica sino que, por el contrario, se reconoce como un proceso en construcción que se ha fortalecido en la práctica y que sigue encontrando luces a partir de nuevos paradigmas.³

Para iniciar este proceso de profundización se hace importante aclarar que la pedagogía proyectiva se establece como una concepción pedagógica, justamente porque el trabajo que se adelanta a través de un proyecto no es reductible a un instrumento metodológico que posibilite aglutinar temáticas, contenidos o conocimientos y porque el proyecto permite establecer un tipo de relaciones con el conocimiento, con los procesos de enseñanza y con el aprendizaje; es decir, aspectos distintos que trascienden los contenidos para asumir otras prácticas pedagógicas, otro tipo de relaciones sociales entre los sujetos, otras maneras de abordar y construir el conocimiento, de concebir y dar relevancia al sujeto de aprendizaje. En otros términos, plantea una pedagogía del deseo y una pedagogía de la transformación que no se quedan con lo dado sino que siguen abriendo puertas y construyendo rumbos para ser configurados y transitados por cada actor que hace parte del proceso.

Aguilar (2004) define la pedagogía proyectiva como "una concepción epistemológica, un modelo pedagógico y un conjunto de herramientas didáctico metodológicas orientadas todas hacia el fortalecimiento del sujeto personal, social y político, desde una perspectiva de la complejidad". En esta primera aproximación radica el principal distanciamiento

2 La investigación se adelantó entre el año 2002 al 2005. Las entrevistas se realizaron específicamente a los gestores de la propuesta; de igual manera, a maestros y maestras que tuvieran más de tres años de docencia en el CEL.

3 Pedagogía proyectiva es la denominación que sustenta la propuesta pedagógica que se ha venido consolidando en el CEL. Se caracteriza por tener una serie de expresiones y manifestaciones de proyectos; en ella no se asume una única manera de adelantar, construir y trabajar los proyectos pedagógicos. Es una propuesta centrada en la constitución y en el fortalecimiento de sujetos sociales y que se empieza a consolidar desde las mismas búsquedas epistemológicas centradas en la integración y en el diálogo interdisciplinar. De esta manera el CEL ha venido consolidando la propuesta denominada "Pedagogía proyectiva" que da cabida a la conjugación del deseo, el afecto y el proceso cognitivo, junto con el proceso formativo de los sujetos históricos, políticos y sociales.

“La pedagogía proyectiva no se enmarca o no se deja rotular por una teoría específica sino que, por el contrario, se reconoce como un proceso en construcción que se ha fortalecido en la práctica y que sigue encontrando luces a partir de nuevos paradigmas”

frente a otras formas de trabajo por proyectos presentadas como proyectos de aula, de área o transversales. Dicho alejamiento se da, justamente, porque se postula como concepción epistemológica, como modelo pedagógico y como conjunto de herramientas didácticas; todos estos aspectos canalizan su interés al fortalecimiento y a la formación de los sujetos.

En este orden de ideas, puede afirmarse que la pedagogía proyectiva consiste en una propuesta innovadora que se renueva, se recrea, se transforma, no posee un carácter estático, se nutre del trabajo colectivo del equipo docente, sin perder de vista su acumulado histórico. Acumulado que, por demás, se constituye en referente fundamental por cuanto ha sido reflexionado y sistematizado. Así mismo, la concepción epistemológica de la pedagogía proyectiva hace referencia a un conocimiento y a un concepto en construcción; toma distancia de esta manera de la epistemología positivista, en tanto en ésta se busca establecer conocimientos y verdades acabadas.

Cuando se pregunta a los diferentes actores de la propuesta, docentes y gestores, acerca de su consideración respecto del campo epistemológico de la pedagogía proyectiva, se presenta un amplio abanico de posibilidades. Gracias a la riqueza de visiones, pero también a la falta de claridad frente a la concepción epistemológica de la pedagogía proyectiva, surgió para las autoras la tarea de contribuir en la búsqueda de referentes posibles que, de hecho, se consideraron presentes dentro de la propuesta con el fin de enriquecer tal concepción pedagógica.

Más que hacer referencia a objetos del conocimiento o a métodos que den cuenta del mismo, la *pedagogía proyectiva* se sustenta en una concepción del conocimiento que permite a los sujetos hacer de su propia vida un proyecto, en el cual estén ligados, de manera íntima, sus deseos, sueños, utopías, pensamientos, acciones y en el cual no se restrinjan a actuar solamente a partir de lo preestablecido o de aquello que ya está dado.

Entender la pedagogía proyectiva remite al mismo sentido y significado de proyecto que ella concibe. El sentido de un proyecto desde la pedagogía proyectiva consiste en transformar, dotar de significados y desarrollar acciones concretas para llegar a aquello que se desea alcanzar a futuro. Para entender este fundamento epistemológico sobre el que se configura esta concepción pedagógica se hace necesario reconocer un sentido más amplio; es decir, a la *proyección*. Ésta puede entenderse como una *acción en cadena*; en otras palabras, permite caminar hacia un futuro, hacia la consecución de un “algo” deseado, ello implica que la proyección se encuentra movida por un deseo y no por un ejercicio mecánico como respirar.

La proyección reconoce como un componente esencial al deseo; por ello se considera como necesario asumir el concepto de deseo como algo que trasciende un objetivo de comportamiento; se considera como una filosofía y una ética de vida que corresponden a un comportamiento social preciso y se relacionan directamente con un algo proyectado (Vassileff, 1999, p. 21). También implica el reconocimiento de la formación en la autonomía.

Ahora bien, la autonomía, como otros tantos conceptos en ciencias sociales y humanas, ha de verse como una noción relativa, en palabras de Edgar Morin. Es decir que autonomía y dependencia siempre jugarán en un espacio de mutua relación. En este sentido, se considera pertinente enunciar que el ser humano se halla directamente determinado por el exterior, por su contexto. Por su parte, la autonomía tiene una directa relación con el desarrollo de la autenticidad, entendida como un sentimiento más que como un estado. La autenticidad se relaciona directamente con la libertad. Por tanto, la autonomía implica concretamente tres elementos: libertad, como condición externa de la autonomía, autenticidad, como condición interna de la autonomía, y responsabilidad, como una resultante de las dos anteriores.

En la concepción del proyecto, la autonomía no se entiende por fuera de la concepción del determinismo. Éste se relaciona con la autonomía y Vassileff llega a una conclusión similar frente a que el ser humano no está totalmente autodeterminado, siempre el exterior ofrece espacios que debe asumir. Tal fenómeno hace referencia, a su vez, a esa capacidad de adaptación que todo ser humano tiene. Pero la vida, la existencia no puede limitarse únicamente al proceso de adaptación; sobrevivir, como dice el autor, consiste en adaptarse, pero vivir es proyectarse (Vassileff, 1990, p. 22).

La proyección, entonces, supone un sentido inverso o contrario a la adaptación. Los sujetos deben proyectarse en sus diferentes espacios, proyectar las cosas que les brinda su entorno; es decir, constituirse en sujetos transforma-

dores de su contexto. Desde el punto de vista ético, la proyección implica “la exteriorización de un sistema de valores auto-finalizado; consiste en dar sentido a los actos a partir de los propios valores, de las propias concepciones” (Vassileff, 1990, p. 20). A partir de la capacidad o competencia proyectiva, el individuo no se contenta con lo establecido, lanza hacia delante su pensar y su actuar; así, resignifica y otorga sentido a sus actos. La proyección, entonces, se entiende como extensiva; en otras palabras, el ser humano tiene la posibilidad de transformar parcialmente el medio a través de su deseo. Esto le hace ir más allá de una simple adaptación. Esta relación “proyección-adaptación” permite, por tanto, entender la autonomía como “el vivir según el desarrollo dominante de la proyección” (p. 22).

Entender la pedagogía proyectiva como una posibilidad de proyección implica trascender el sobrevivir para poder vivir a plenitud, vivir para ser libre, para emanciparse. Esto permite pensar el acto formativo como una posibilidad de superar la adaptación, en tanto que ésta se encuentra ligada a la renuncia del deseo, pues

“Entender la pedagogía proyectiva como una posibilidad de proyección implica trascender el sobrevivir para poder vivir a plenitud, vivir para ser libre, para emanciparse. Esto permite pensar el acto formativo como una posibilidad de superar la adaptación, en tanto que ésta se encuentra ligada a la renuncia del deseo”

(...) renunciar para sobrevivir en las condiciones que el medio ofrece, en tanto que la proyección en el campo educativo ofrecería las condiciones para el deseo, cuando uno dice libertad, lo que dice es que el deseo tiene posibilidad de existencia, que la búsqueda de sociedades mejores, la búsqueda de seres humanos mejores, es un asunto del deseo de realidades mejores. Mientras que adaptación supone anclarse en realidades” (Vassileff, 1990, p.23).

Desde luego, en el transcurso de su vida, el ser humano requiere adaptarse para poder vivir; pero la idea también está en transformar, sin que con ello se entienda la sobrevivencia por un lado y la proyección por otro, como si fueran antagónicas. Se trata de comprender que ellas se gestan en una relación dialógica y compleja, en la cual no se sustituyen sino que se complementan.

El proyecto es a la pedagogía proyectiva lo que el deseo a la vida

El concepto de proyecto desestructura la concepción de áreas, de ciencias; mientras el primero integra, las segundas fragmentan. Para el proyecto es importante el sujeto; para las áreas lo importante es el conocimiento, los contenidos. Así, el proyecto se constituye en elemento central para la pedagogía proyectiva; de ahí que se materialice en proyectos. Sin embargo, desde tal visión, ¿en qué consiste un proyecto? Al revisar este aspecto con mayor profundidad, se podrán comprender las distancias existentes frente a otras propuestas pedagógicas y didácticas denominadas trabajo por proyectos, proyectos de aula, proyectos de área o proyectos transversales.

El concepto de proyecto se ha visto asociado con la anticipación del futuro; esto permite establecer de entrada la existencia de una intencionalidad, una razón de ser en el proyecto. Alfred Schütz hace una clara diferenciación entre la acción y acto, y su nexa con el proyecto (1993, p 87). La acción es el Ek-stasis de la acción del futuro, esto la distancia del acto, en tanto que este último se entiende como la acción cumplida. Aquí se da un importante nexa de la acción con el proyecto: ella anticipa el futuro, mientras el acto no tiene dimensión de futuro, sino de lo cumplido. Desde esta óptica, Schütz define el proyecto en relación directa con la acción:

El proyecto de una acción se realiza, en principio, independiente de toda acción real. Todo proyecto de acción es más bien una fantasía de la acción, es decir, una fantasía de la actividad espontánea pero no de la actividad misma. Es un cuadro previo de carácter intuitivo que puede incluir la carencia positiva o negativa, o dotada de cualquier grado de certeza (Schütz, 1993, p.89).

Entre líneas se entiende que la acción dota de significado al proyecto y que ésta, a su vez, carece de significado sin un proyecto. El proyecto se convierte, en este contexto, en una acción intencionada dotada de un sentido político, en tanto busca una educación, una acción pedagógica diferentes a las vividas en el ámbito tradicional. En este sentido, la pedagogía proyectiva se convierte en una práctica de resistencia.

Desde allí Schütz hace especial énfasis en la acción más que en la actividad, pues la primera “permite promover una actitud que motiva, impulsa, busca, investiga, observa, reflexiona, permite intervenir y hacer algo, re-creando, reconstruyendo y en definitiva, provocando experiencias originales” (p. 89). Aquí claramente se entiende la relación

“El proyecto se convierte, en este contexto, en una acción intencionada dotada de un sentido político, en tanto busca una educación, una acción pedagógica diferentes a las vividas en el ámbito tradicional”

entre el concepto de proyecto, con la acción. Esto implica rescatar en el campo pedagógico la posibilidad de construir y generar cambios, transformaciones que hacen tangible la consecución de los deseos, tanto en el ámbito individual como en el social.

La pedagogía proyectiva y los juegos del lenguaje

La escuela moderna ha desconfiado de aquellos lenguajes que no obedecen a los códigos instituidos por el paradigma moderno; paradigma que, a su vez, ha asumido que los conocimientos centrales giran en torno al lenguaje de codificación alfabética, a la información de las diferentes disciplinas científicas, a las operaciones aritméticas y a los valores ciudadanos. Ello se encarna en la reproducción de un conocimiento que se encuentra en el texto impreso, con verdades acabadas, con historias lineales, con unas secuencialidades definidas y terminadas.

La pedagogía proyectiva retoma tales conocimientos como un discurso más, como un lenguaje dentro de la diversidad de los juegos del lenguaje. Cuando se dice que las nuevas concepciones paradigmáticas están conduciendo a una nueva forma de concebir el conocimiento científico, ya no como el único discurso válido sino como un discurso más que se construye, se entra a validar el saber narrativo dentro de los juegos del lenguaje, del cual también hace parte el saber científico: “el saber en general no se reduce a la ciencia ni siquiera al conocimiento” (Lyotard, 1989, p. 44). Desde este marco de referencia, el conocimiento no se centra sólo en la producción de conocimiento científico y sus verdades sino que debe referirse al desarrollo de ciertas competencias como conocer, decidir, valorar, criticar, transformar.

De esta manera lo asume la pedagogía proyectiva en tanto integra otros lenguajes que posibilitan la construcción de conocimiento. En este escenario se encuentran el lenguaje artístico, musical, teatral y plástico. De igual manera, están las múltiples maneras de dar a conocer y expresar lo que se siente, se piensa y se aprende. En este sentido, otro de los ejes centrales de la propuesta de innovación CEL es su énfasis en el componente comunicativo.⁴

En este mismo aspecto se ha planteado que el espacio donde se vive la pedagogía proyectiva consiste en:

4 Este componente se sistematizó en la investigación “De la multiplicidad de lenguajes a la adquisición de la lengua escrita” realizada por el colectivo de maestras del Centro Educativo Libertad, CEL, durante el año 2000 y financiada por el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico, IDEP. Con esta investigación se profundiza en el proceso de aprendizaje que se construye desde la utilización y la proliferación de los diferentes lenguajes que convergen en la escuela: la imagen, la música, la realidad, los rostros, el ambiente cotidiano, los mass media, etc.

Un espacio altamente comunicacional, un dispositivo pedagógico, al estilo de Bernstein, en el que se reconoce el uso del lenguaje como una gran posibilidad de producción de significados, que a partir de allí se materializan en la producción de sentidos. El lenguaje atraviesa el tejido social que se encuentra imbricado en el CEL, a partir de éste se detonan cada una de las acciones pedagógicas. Esto se evidencia en los tipos de relaciones que se establecen, donde el afecto y la cercanía facilitan y promueven procesos de aprendizaje altamente significativos y formativos (Forero, H. et al., 2000).

Ello manifiesta explícitamente que no se privilegia ninguno de los lenguajes que convergen en la escuela; por el contrario, todos suscitan nuevos conocimientos y amplias posibilidades de aprendizajes. Todo esto en contravía del determinismo, desde donde más que establecer lo preciso se trata de entrar en el juego de las inestabilidades, es “trabajar con la prueba, es buscar e inventar el contraejemplo, es decir lo ininteligible: trabajar con la argumentación, es buscar la paradoja y legitimarla con nuevas reglas de juego de razonamiento” (Feyerabend, 1975, p. 41).

Feyerabend considera, además, que el dictamen de la ciencia desconoce otras formas de conocimiento, no da cabida a otras formas de construcción, sólo valida su propia visión; por tanto, se dice que la ciencia moderna es copernicana, positivista. Esto permite plantear otro elemento valioso que desarrolla la pedagogía proyectiva, en tanto reconoce y promueve el diálogo entre los diferentes contextos sociales –la cultura escolar, la cultura juvenil, las culturas propias que registra cada uno de los actores del escenario escolar–.

A lo anterior se suma que el conocimiento construido al interior de esta concepción pedagógica reúne los conocimientos de las disciplinas científicas, pero también el de la cultura, el del contexto cotidiano, el popular, el escolar y el extraescolar.

La pedagogía proyectiva y el tejido de la complejidad

Morin (2000) denomina paradigma de la simplificación a aquellos principios orientados por la disyunción, la reducción y la abstracción. Allí el conocimiento se puede ver distribuido en diferentes parcelas que se pretenden hiperespecializadas e inconexas. A este paradigma opone el paradigma de la complejidad, o de la conjunción. Éste surge ante la necesidad del pensamiento complejo que, a su vez, lo entiende como un tejido –complexus: lo que se teje en conjunto– de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados que se encuentran imbricados por lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico.

En el paradigma de la complejidad, de la conjunción, la pedagogía proyectiva busca trabajar el conocimiento, las prácticas, los aprendizajes, el fortalecimiento y la construcción de sujetos. Consiste, pues, en una pedagogía integradora. En este sentido, tiene aproximaciones holísticas a lo que se hace, por eso se reconoce como una ruptura fundamental con la fragmentación y como una postura epistemológica diferente a la tradicional. En esa medida, la pedagogía proyectiva integra:

Conocimientos. El saber científico-disciplinar; el saber cotidiano que se maneja en general por parte de los niños, niñas y jóvenes, el de los propios maestros y maestras y el saber escolar, que se gesta en sus múltiples manifestaciones en el escenario educativo.

Una concepción de sujeto. Si se habla de una pedagogía de la integración, de la conjunción holística que, a su vez, consiste en una pedagogía del fortalecimiento del sujeto, en el sentido en que forma el sujeto político, social, intelectual –Homo faber, Homo sapiens, Homo ludens–, es porque tiene en cuenta estas diferentes construcciones de la subjetividad. Se quiere decir, entonces, que consiste en una pedagogía que se centra en el fortalecimiento del sujeto.

Integra a su vez al *sujeto y al objeto* por cuanto pone un acento fuerte en el rescate y en la construcción de la subjetividad y de las subjetividades. En este mismo sentido, Morin establece que no existe objeto sino respecto de un sujeto; así, sujeto y objeto son indisolubles. El conocimiento no se encuentra por fuera del sujeto, y el sujeto no se encuentra fuera del conocimiento; aquí importa lo que se sabe, lo que se piensa, lo que se siente, lo que se crea, lo que se expone, lo que se cuestiona desde el sujeto mismo. Ese sujeto que deambula entre el “todo–nada; nada existe sin él, pero todo lo excluye; es como el soporte de toda verdad pero, al mismo tiempo, no es más que–ruido–y error frente al objeto” (Morin, 2000, p. 69).

La teoría y la práctica. En tanto se basa en la sistematización permanente de su quehacer. Esto implica una producción escritural ininterrumpida propia del colectivo docente en la cual la sistematización se entiende como una posibilidad de construir conocimiento, investigar y reflexionar críticamente acerca de la propia praxis (Ghiso, 2004; Jara, 1994; Ramírez, 1998). Puede decirse que es una propuesta consolidada que se ha nutrido y crecido con la conceptualización de la experiencia y, a su vez, ha encontrado referentes teóricos que la sustentan. Este proceso se ha dado durante más de quince años de innovación, pues se considera una experiencia en construcción que constantemente se revisa, re-construye y autoevalúa. De esta manera se ha posicionado como un saber en construcción que se nutre y dialoga con otros saberes. También integra los contextos y las diferentes agencias de socialización. En la pedagogía proyectiva se reconocen y se reconstruyen el contexto familiar, social, cultural donde se desenvuelven los diferentes actores. Ello lleva a rescatar, dentro de estos contextos, las diferentes agencias de socialización, portadoras de información y conocimiento que se constituyen en un elemento más que converge al interior de la propuesta y en un pretexto para seguir construyendo, por cuanto la escuela está impregnada por esos contextos y por los procesos de socialización que emergen en cada escenario y en cada momento. Así, la “función socializadora, la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella” (Pérez G., 1997, p. 255). Esto implica retomar e integrar críticamente los diferentes contextos pues es claro que ellos inciden en la formación de los sujetos.

Se expresa en diferentes tipos de proyectos. La pedagogía proyectiva en su proceso de consolidación como propuesta pedagógica de innovación se ha convertido en la expresión de diferentes formas de trabajo por proyectos, esto la nutre y la complejiza, puesto que hay hallazgos, dificultades y ganancias en cada una de estas manifestaciones: “Proyectos generales”, que en básica primaria se hacen de manera integral; “Proyectos de área”, que se conciben debido a las especificidades y requerimientos sociales propios de la básica secundaria; “Proyecto artístico”, sobre el cual se fundamenta una concepción diferente del sujeto y de las expresiones estéticas en el campo escolar; y “Proyectos personales”, la máxima expresión del aprendizaje significativo que es propuesto, planeado y ejecutado por cada joven de la institución.⁵

5 Se puede profundizar en las especificidades y en la caracterización de cada una de estas expresiones de la pedagogía proyectiva en: MARTÍNEZ L, A. M. Y AGUILERA MORALES, A. (2005). *La pedagogía proyectiva, su estatus y configuración teórica*. Tesis de Grado para optar por el título de Magíster en desarrollo educativo y Social. CINDE—UPN. Tesis que obtuvo Mención Meritoria.

“Esto implica hablar de una planeación rigurosa e intensa, en la cual se pueden prever destinos a alcanzar, asimismo, es flexible, pues en el transcurso del proyecto y de la misma planeación se van configurando rumbos, destinos que no se habían imaginado”

Desde esta mirada se puede caer en el error de pensar que la pedagogía proyectiva es expresión de completud porque se piensa que abarca todo y, por supuesto, no es así. En ella también se evidencian las dificultades, las tensiones, los conflictos propios del esfuerzo del pensar complejo y de asumir la integralidad. De acuerdo con los anteriores aspectos, la pedagogía proyectiva se encuentra fecundada por la tensión entre la complejidad y completud, en el afán de adelantar transformaciones de fondo. Un ejemplo que ilustra este elemento se da en el hecho de que en la pedagogía proyectiva existen aspectos que no se logran articular o trabajar en los proyectos y que requieren ser asumidos a partir de acciones y estrategias pedagógicas estructuradas.

El modelo pedagógico

La pedagogía proyectiva sustenta su modelo pedagógico desde la propuesta elaborada por Bernstein (2001) sobre el modelo pedagógico integrado, del cual se considera pertinente resaltar los principios de clasificación y enmarcación y la manera como éstos se viven desde la pedagogía proyectiva. A partir del principio de clasificación se establecen las delimitaciones fuertes o débiles, las fronteras que se tienen entre los saberes, entre la escuela y la comunidad, entre las disciplinas y demás aspectos pedagógicos. Cuando existen fronteras fuertes o límites rígidos entre estas categorías, se habla de una tendencia fuerte de enmarcación. De acuerdo con el principio de clasificación, es posible comprender las fronteras que existen entre los sujetos, las relaciones de poder, las relaciones de autoridad, etc. Es decir, el poder, los sujetos, los códigos, relaciones de autoridad y dominación permiten comprender e interpretar los discursos pedagógicos. De esta manera, la enmarcación es fuerte cuando existen grandes jerarquías, diferenciaciones, fuertes distanciamientos, entre los actores, los roles y las funciones.

En este modelo pedagógico integrado, la concepción curricular mediante la cual se manifiesta es también de corte integral, pues busca articular conocimientos y mostrar la compleja realidad. A su vez, es de carácter abierto y flexible, pues permite renovarse, transformarse y retroalimentarse permanentemente, de acuerdo con los contenidos del plan de estudios y con el proyecto que se adelanta año tras año. Esto implica hablar de una planeación rigurosa e intensa, en la cual se pueden prever destinos a alcanzar, asimismo, es flexible, pues en el transcurso del proyecto y de la misma planeación se van configurando rumbos, destinos que no se habían imaginado.

Así mismo el modelo se desarrolla en un ambiente educativo que propicia la participación, la construcción de una convivencia y una cultura democrática, ello ha implicado plantear otras formas de agenciar la democracia en la escuela, donde se participa en la toma de deci-

siones tanto de aspectos relacionales como los concernientes con el propio proceso formativo; de igual modo, existen mecanismos de autorregulación, de construcción de acuerdos, de promoción y respeto por los derechos de los diferentes sujetos. Allí el principio de clasificación es débil, en la medida en que se establecen relaciones de respeto cálidas, en las que, más que establecer imposiciones se llega a consensos o acuerdos, existen mediadores, personas con voz y decisión, capaces de transformar y resolver las situaciones de conflicto.

Finalmente se concibe el proceso evaluativo como una posibilidad de enriquecimiento, de participación y compromiso colectivo. Y aun cuando su carácter es cualitativo, no desconoce otras posibilidades propias de otros escenarios.

Las herramientas didáctico-metodológicas

En los diferentes procesos de construcción de conocimiento, ligados con la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica cobra vital importancia. Con base en ella, se pueden encontrar interesantes apuestas que hacen posible acciones creativas y novedosas al momento de adelantar procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.. En la pedagogía proyectiva no existe un único diseño didáctico o un manual a seguir, pues se trata de crear, de cuestionar, de indagar en la diversidad de recursos y formas de posibilitar aprendizajes para seguir construyendo ese amplio, diverso y creativo conjunto de estrategias didácticas que sustenten la propuesta. Al respecto, desde la propuesta se hace explícito la necesidad de registrar los principios comunes a ese conjunto de herramientas didáctico-metodológicas mediante las cuales se hace concreta la pedagogía proyectiva, ir más allá del dar cuenta de las herramientas didáctico-metodológicas y buscar los principios que las convocan, sin olvidar que en ningún momento se trata de caer en el “espontaneísmo” total. Si bien el reto

consiste en construir diseños didácticos para los proyectos, según Aguilar (2004), al respecto, desde la pedagogía proyectiva, se puede encontrar una variedad didáctico-metodológica, caracterizada por los siguientes principios:

La diversidad metodológica. La pedagogía proyectiva, como ya se ha enunciado, no consiste solo en la aplicación de un material didáctico o de un método peculiar. Su característica radica en la diversidad metodológica: distintos métodos son posibles porque, en coherencia con la concepción epistemológica que sustenta la pedagogía proyectiva, lo fundamental no es una opción metodológica sino la diversidad.

La diversidad didáctica. Con el término diversidad se hace referencia a la variedad, lo múltiple, lo diverso en términos didácticos. En tal sentido, se puede abarcar desde la conferencia magistral clásica hasta las experiencias más complejas y aparentemente desordenadas.

El principio de incertidumbre en la diversidad didáctica. Este principio se encuentra presente pues nadie conoce con exactitud qué va a realizar el maestro o la maestra, en tanto que en el mismo camino va encontrando nuevas necesidades y creando o construyendo nuevas estrategias. La característica de la didáctica en la pedagogía proyectiva del CEL es la incertidumbre porque no hay un sólo orden sino que cada vez se construyen nuevas rutas, estrategias, recursos y materiales.

El elemento sorpresa. Aspecto presente en los docentes, pues están muy interesados en sorprender, en sorprenderse y en seducir a partir de la creación de diferentes estrategias-sorpresa que van tomando nuevas formas durante el desarrollo del proyecto.

La creatividad. No siempre se sabe qué estrategia didáctica va a utilizar la maestra o el maestro, pero sí se sabe que esto le implica desplegar toda su capacidad creativa.

La lúdica. Presente de forma permanente, tanto como la afectividad. Las personas que participan de un proceso de pedagogía proyectiva sustentan sus

“El horizonte que guía a la pedagogía proyectiva, su utopía, consiste en formar niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres desde concepciones de autonomía, libertad y ejercicio político”

acciones en el fortalecimiento de estas múltiples dimensiones del desarrollo humano, en el marco de unas relaciones cálidas, afectuosas, en las cuales también se dan relaciones conflictivas, difíciles.

La experimentación y la evaluación permanentes. Aspectos que se dan al momento de crear y evaluar recursos, materiales didácticos, estrategias, formatos, lecturas, juegos que se ponen a prueba permanentemente. En este aspecto, el proyectario (diario de campo) se reconoce como una herramienta útil de registro que permite la sistematización, la evaluación procesual y rigurosa, el hacer memoria; desde este principio se hace claro el distanciamiento de una concepción “espontaneísta” del aprendizaje.

Estos son, en parte, los principios que orientan el trabajo didáctico metodológico de la pedagogía proyectiva, a la vez se encuentran en ellos aspectos reiterativos que implican la construcción de propuestas didácticas; por ejemplo, los proyectos convocan un retorno a los orígenes y a la historia de los problemas, ejes o asuntos a desarrollar; cada proyecto transita por procesos de exploración, profundización y materialización de los aspectos trabajados. En cualquier caso, recuérdese que lo implicado en la pedagogía proyectiva, desde su concepción epistemológica, su modelo pedagógico y sus herramientas didáctico-metodológicas, sólo cobra sentido en tanto se orientan a fortalecer al sujeto en sus dimensiones personal, social, política, lúdica, emotiva, creativa, entre otras. Así, el sentido, el horizonte que guía a la pedagogía proyectiva, su utopía, consiste en formar niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres desde concepciones de autonomía, libertad y ejercicio político.

Fortalecimiento del sujeto personal, social y político

Se realiza aquí una reflexión acerca de la necesidad de formar y enseñar la condición humana, tal como lo plantea Edgar Morin (2001). Así, y desde la perspectiva de la pedagogía proyectiva, es posible encontrar que se trata de reconocer la individualidad dentro de una humanidad común en la cual se reconoce la diferencia, la diversidad. Asimismo, se ha de comprender más a fondo en qué consiste enseñar la condición humana, desde la cual se reconoce que el ser humano se encuentra dotado de una condición multidimensional por cuanto es “cerebro, espíritu y cultura; razón, afecto, impulso; individuo, sociedad, especie; unidad y diversidad” (Morin, 2001, p. 48). En otros términos, si antes se leía al ser humano desde una lógica racional, ahora se hace necesario comprender que la naturaleza y el desarrollo de su vida están constituidos por tejido humano, tejido en el que se reconoce, de acuerdo con Morin, el carácter racional, delirante, trabajador, lúdico, práctico, creador, económico, dilapidador, prosaico y poético propio de los sujetos.

Desde la pedagogía proyectiva, y por su nexo con el paradigma de la complejidad, se está llamado a fortalecer la condición humana en la cual hombres y mujeres son tan creativos como racionales, conflictivos, fantasiosos, etc. Así, la dimensión personal está referida al

proceso de estructuración de la personalidad del sujeto particular, de un sujeto con capacidad de proyección. Esta condición de lo personal en el sujeto hace parte de esa nueva visión de la educación "que mira la formación humana individual en la perspectiva del futuro, con una convicción pedagógica optimista que reconoce en los individuos la posibilidad de cambiar, de ser mejores, de respetar a los demás, de ser más autónomos, más libres, más comprensivos y más solidarios (Flórez, s.f., p. 22).

En tal sentido, este complejo proceso del sujeto individual se entiende desde lo personal como la clara construcción y elaboración con los otros; el sujeto se forma desde su abierta comprensión y visión de los otros que son su apoyo, el aporte y la legitimación de esa condición de lo personal. La educación debe comprender al sujeto en formación, no desde el sometimiento sino desde la liberación, condición que se construye y que cada sujeto se procura. Pero, a su vez, el sujeto es social en tanto su permanente construcción en interacción con los otros.

Así, el "sujeto es social desde que nace, se construye siempre en relación con otros mediados por significaciones sociales de su mundo" (Edwards, 1990, p. 9). En esta misma construcción de sujeto social se resalta que sujeto y mundo son interdependientes, constitutivos uno del otro. Ello implica que el sujeto está determinado por sus cotidianas condiciones de vida, por la clase a la cual pertenece, por su grupo inmediato, por su lugar en la familia, por su historia escolar; es decir, por todo el patrimonio cultural y social que lo constituye. En este proceso se desarrollan conceptos, nociones, aspectos del conocimiento social que en su proceso de aprendizaje se vinculan con otros conocimientos, pues se trata de que se forme desde una visión de la realidad "holística". Entonces, los sujetos se insertan en lo público a partir del lenguaje, del universo simbólico propio de la construcción de acuerdos, de la toma de decisiones de manera autónoma y crítica. De esta manera, el colectivo que participa de la propuesta pedagogía proyectiva materializa

(...) los dominios o campos en los cuales se expresa el sujeto social que se dan en lo público, en donde se manifiesta lo visible, se expresan las identidades, el espacio donde se habita y se interactúa; en lo simbólico dado por el universo de significados que el sujeto comparte en sus diversas comunidades de interacción y en las relaciones de poder que el estado, a través de sus diversas instituciones y organizaciones, aboga o reglamenta mediante códigos jurídicos, normas morales, prescripciones o convenciones sociales (Edwards, 1990, p. 9).

Estos dominios, prácticas y saberes están en interrelación con las prácticas cotidianas: se insertan en la misma dinámica escolar, se viven, se reconocen y se defienden, pues ello permite formar sujetos políticos, ciudadanos y democráticos. Es decir, además de formar, se permite el desarrollo como sujeto social y también como sujeto político, "zoon politikon".

Respecto de la dimensión política, se debe entender que el sujeto participa en la esfera pública; está en capacidad, además, de tomar decisiones relacionadas con su vida social en general y participa de la discusión, el debate y la deliberación. Interviene con autonomía y actúa desde principios de libertad y desde la democracia directa, especialmente. Desde esta óptica la formación de estudiantes en la pedagogía proyectiva configura diversos aprendizajes: una formación en la autonomía, la creatividad y la identidad; el fortalecimiento de sujetos que brinden un impacto social y cultural sobre su realidad; la comprensión

de un ser histórico y social que vive en una relación dinámica con lo existente; el desarrollo de potencialidades que va fortaleciendo durante el desarrollo de su vida; la posesión y la configuración de capacidades para crear, disenter, reflexionar y, desde allí, transformar su mundo (CEL, 1998).

Esta capacidad de representarse el mundo hace de cada niño un creador de utopías que busca siempre la satisfacción de sus necesidades mediante la construcción del mejor de los mundos posibles y el fortalecimiento de su ser político –al asumir que está en capacidad de participar en la toma de decisiones sobre las pautas de su convivencia y sobre la construcción de su mundo público–. Implica, además, la comprensión del niño como un ser que disfruta del juego –es consciente de los placeres y de procurárselos–, la internalización de un sujeto respetuoso de las diferencias, la clara visión del sujeto como un ser sexuado, político, con infinitud de capacidades y potencialidades por desarrollar y, a su vez, concebir la infancia como un estado específico, no como una etapa de "preparación para". Finalmente, implica el desarrollo de la competencia proyectiva de ese niño que le motiva a hacer realidad sus deseos, a transformar su entorno y a hacer posibles sus múltiples proyectos de vida.

Para continuar reflexionando

La pedagogía proyectiva se basa, de manera esencial, en un enfoque centrado en la formación y en el fortalecimiento de los sujetos partícipes de ella. Guarda un profundo sentido formativo, por cuanto busca que niños, niñas y jóvenes crezcan en un espacio que posibilita el desarrollo de su autonomía, su autenticidad y su libertad. Es decir, que la pedagogía proyectiva no sólo brinda espacios, conocimientos, prácticas, tiempos para que las personas adquieran los elementos necesarios para desenvolverse socialmente; también busca hacer del deseo fundante que lleva dentro de sí cada sujeto, una realidad posible de seguirse construyendo,

posible de alcanzar. Lo anterior implica que el colectivo docente avance en la concepción que se tiene del acto formativo como mera transmisión de conocimientos disciplinares y se comprometa más con la formación de sujetos libres, autónomos, críticos y reflexivos.

Ello involucra dos grandes retos. Por un lado, apropiarse y endogenizar la propuesta por parte de los docentes, aspecto que se hace necesario fortalecer desde el carácter abierto y participativo de la propuesta en la cual convergen los gestores, las familias, los actores del contexto dado que es necesario

establecer comunidad académica y construir un discurso pedagógico común –no homogenizante– desde el cual se comprenda el sentido teleológico, las prioridades y las necesidades que plantea la innovación sustentada en la pedagogía proyectiva. Por otro lado, leer el conocimiento y la realidad desde otros paradigmas, tarea difícil pues resulta complejo desaprender, tomar distancia de las normas y reglas con las cuales se fue formado en una tradición que se “lleva a cuestras” y que se ha construido por más dos siglos.

Si bien la pedagogía proyectiva no consiste en una innovación que tenga fuertes énfasis en el *paidocentrismo*, sí plantea retos para lograr que en los estudiantes la propuesta sea suficientemente significativa, que les permita comprender esta visión de la vida y que la puedan trasladar a sus propias construcciones. Por último, se sigue en el reto de construir e interpelar propuestas didácticas que ayuden a visibilizar y constituir la riqueza de la relación entre la didáctica y el proyecto.

Bibliografía

- BERNSTEIN, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- CERDA, H. (2003, Abril-Mayo). *La pedagogía de proyectos, algo más que una estrategia*. Magisterio, 002, 23-26.
- EDWARDS, V. (1990). «Presentación» en *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar, en primaria: un estudio etnográfico*. Santiago de Chile.
- FEYERABEND P. (1975). *El Mito de la “ciencia” y su papel en la sociedad*. Berkeley: Universidad de California.
- FLOREZ, R. (s.f.). *Educación ciudadana y gobierno escolar*. Medellín: Universidad de Antioquia; Facultad de Educación. [Documento].
- GHISO, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*, [en línea], disponible en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF>, recuperado el 7 de mayo de 2004.

Documentos

- AGUILAR, J. F. (2004). *Sobre la conceptualización de la pedagogía proyectiva*, [Conferencia] Bogotá.
- CENTRO EDUCATIVO LIBERTAD, CEL (1988). *Proyecto Educativo Institucional*.

- JARA, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea.
- LYOTARD, J. (1989). *La condición posmoderna*. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.
- MORIN, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Magisterio.
- PÉREZ G., A. (1997). «Socialización y educación en la época posmoderna» en Goikoetxea J. y García P. J. (Coords). *Ensayos de pedagogía crítica*. Universidad de Málaga.
- RAMÍREZ, J. E. (1991). «La sistematización espejo del maestro innovador» en *Cuadernos de reflexión educativa*. Centro de Promoción EcuMénica y Social, CEPCS.
- RINCÓN, G. (1996). *El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria*. Cali: Universidad del Valle.
- RODRÍGUEZ L, M. E. (2002). *Formación, interacción, argumentación*. Bogotá: Universidad Distrital, Centro de Investigaciones y Desarrollo científico.
- SCHÜTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- VASSILEFF, J. (1999). «Historias de vida y pedagogía de proyecto» en *La pedagogía de Proyectos: Opción de cambio social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- WEISS y GROSS (1998). «La pedagogía del proyecto» en *Lenguaje y pedagogía de proyectos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- FORERO, H. et al. (2000). *De la multiplicidad de lenguajes a la adquisición y desarrollo de la lengua escrita*. Investigación financiada por el IDEP. Bogotá, Colombia.
- TORRES, P. et al. (2000). *Caracterización de la práctica pedagógica de la relación con el conocimiento y de la interacción social, que se dan en el trabajo por proyectos, eje de la innovación educativa en el Centro Educativo Libertad, CEL*. Investigación financiada por el IDEP. Bogotá, Colombia.
- UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (1998). *Lenguaje y pedagogía de proyectos: etapa de fundamentación de un saber pedagógico*. Bogotá.

