



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

El dispositivo pedagogía de proyectos: intervención/inserción y grupos grandes*

Project-based learning tools: intervention/inclusion and large groups

Assane Diakhate**

Resumen

En este artículo se describe una experiencia con estudiantes de una escuela primaria en Senegal, en el marco de una investigación sobre los dispositivos pedagógicos adaptados a grupos grandes. Para ello hicimos allí la transposición del dispositivo de pedagogía de proyectos, iniciado e implementado por más de treinta años por Annie Couëdel en la Universidad Paris 8, con el fin de responder a las grandes preocupaciones de la escuela en los países de África subsahariana, en general, y de Senegal, en particular. Se trata de asumir los efectos, que no cesan de aumentar, de la problemática del aprendizaje del francés como segunda lengua y de la adaptación de los contenidos de la enseñanza a las realidades de la vida cotidiana. Para tal efecto, hemos propuesto y demostrado la pertinencia de nuestro dispositivo como solución a este difícil asunto de los grupos grandes, por cuanto ha demostrado ser eficaz al proponer no solamente una pedagogía activa, sino también un proceso que le confiere valor a las lenguas nacionales. Finalmente, hemos aportado respuestas a la articulación entre el interior y el exterior, dado que nuestro dispositivo integra aprendizaje y necesidades sociales, culturales, políticas y económicas. Alineados con los principios del dispositivo, conjuntamente con los estudiantes, lo implementamos durante seis meses y logramos poner en funcionamiento proyectos que, en cierta medida, han impulsado la transformación real de las actitudes de los estudiantes, de los docentes y de su entorno en muchos niveles.

Palabras clave: dispositivo, pedagogía de proyectos, grandes grupos.

Abstract

This article describes the experience of students from a Senegalese elementary school within the framework of a research study on learning tools adapted to large groups. To this effect, project-based learning tools, launched and implemented for over 30 years by Annie Couëdel at Paris University 8, was transposed in this institution to address major academic concerns in sub-Saharan African countries in general and Senegal in particular. This entails addressing the constantly growing effects of the difficulties of learning French as a second language and adapting teaching content to the realities of everyday life. For this purpose, the relevance of our tool as the solution to this difficult issue among large groups has been proposed and shown, as its efficiency has been proven by proposing not only an active learning method but also a process that adds value to national languages. Finally, this study has provided answers for the interaction between the inside and the outside, as our tool incorporates learning as well as social, cultural, political and economic needs. This has been implemented for six months with students in accordance with the tool's principles and achieved the implementation of projects that have led to an actual transformation of attitudes from students, teachers and their environment to a certain extent at many levels.

Keywords: tool, project-based learning, large groups.

* Artículo traducido del francés. Traductora: María Elvira Rodríguez Luna, Doctora en Ciencias Pedagógicas, docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Correo electrónico: mariae.rodriguezluna@gmail.com

** Doctor en Ciencias de la Educación, docente-investigador de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis (Senegal). Correo electrónico: assane.diakhate@ugb.edu.sn

Introducción

El asunto de los grupos grandes se convirtió en una preocupación en el campo de la investigación pedagógica hacia finales del siglo XX en África. En 1980 los docentes agrupados en la Asociación de Profesores de Francés de los Países Francófonos introdujeron en sus trabajos la noción de grupos grandes ya que, efectivamente, la sección africana lo requería debido a los múltiples problemas relacionados con el gran tamaño de los grupos. Sin embargo, si se observa de cerca, este problema no es una especificidad africana, sino que está presente en todas partes, aunque en proporciones y circunstancias diferentes. Lo que sí se destaca es la acción emprendida por los docentes africanos en el marco de una investigación aplicada, dirigida a asumir la pedagogía de los grupos grandes. Hasta ese momento lo esencial de los trabajos de investigación en educación se centraba en la pregunta por el tamaño y su impacto en las enseñanzas, como lo demuestra una rápida mirada a trabajos entre los cuales se destacan los de la Unesco en 1965, así como los de Coleman (1966), Yate (1979), Cherkaoui y Lindsey (1974) o, más recientemente, Piketty (2004) o como el Informe de Meuret (2001) que siguen siendo las únicas referencias relativas al tamaño de las clases.

En consecuencia, gracias a los africanos francófonos y a sus colegas franceses se inició y se llevó a cabo una investigación aplicada al problema de los grupos grandes en diferentes países. Paralelamente a estos trabajos, gobiernos como el de Senegal pusieron en marcha políticas dirigidas a la reducción y al manejo de personal en las clases, aunque es necesario reconocer los límites de estas acciones. Además, pese a publicaciones como la interesante obra de Nomaye (2006), se ha observado una especie de estancamiento en los trabajos de investigación sobre la pedagogía de los grupos grandes.

Por consiguiente, el problema es de gran actualidad y se puede afirmar que lo será también en el futuro, mucho más en nuestros países, que

en los últimos años han logrado el desafío del acceso a la escuela sin que se haya acompañado de la infraestructura suficiente y el personal necesario en cantidad y calidad. El caso de Senegal es una clara demostración ya que vemos los numerosos colegios, las escuelas elementales y los liceos con un personal más que pletórico, lo que trajo como consecuencia millares de bachilleres (13.000 en 2012), sin acceso a las universidades públicas.

Por las anteriores y otras razones, consideramos necesario asumir este problema, lo cual nos condujo en 2006 a iniciar una investigación-acción. En consecuencia, experimentamos el dispositivo de pedagogía de proyectos intervención/inserción en una escuela elemental de una zona suburbana de Dakar, la escuela Unidad 26, ubicada en Parcelles de Assainies. A partir de esa experiencia hemos aportado respuestas a tres grandes cuestiones asociadas a la enseñanza de grupos grandes en Senegal.

La primera de ellas es la concerniente al problema del método, ya que nuestro objetivo es proponer, a través de una investigación concebida y experimentada, una solución aplicable y original. En efecto, a la fecha tenemos soluciones en diferentes niveles. En el político, relacionado con la toma de decisiones administradas por el Ministerio de Educación, se decidió aplicar las clases de doble flujo: una clase, un maestro, dos grupos de estudiantes repartidos para cada grupo entre 45 y 50 alumnos. Los grupos se relevan, uno en la mañana y otro en la tarde. Esto equivale a un centenar de estudiantes para cada maestro que los divide en dos grandes subgrupos. Esta solución era insuficiente y el Estado inició el reclutamiento de voluntarios en educación. El proyecto de los voluntarios en educación también suscitó enormes problemas que dejamos consignados en nuestra Memoria de Maestría (Diakhate, 2003). Se ensayaron otras soluciones en el tercer nivel, constituido por docentes encargados de ejecutar y de realizar las diferentes tareas ligadas a la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera, en Sudán, los docentes se enfrentaron al problema de los grupos

grandes desde 1985, con el doble objetivo de restarle dramatismo a la situación y encontrar estrategias didácticas apropiadas. Entonces, pusieron en marcha experimentaciones en sus clases que les permitieron recomendar especialmente dos técnicas: “el Phillips 6x6 y la investigación colectiva de ideas”¹. En cuanto a Madagascar, se pusieron en marcha las técnicas del “juego de roles” y de la “investigación colectiva de ideas”.

El objetivo consistía en hacer las clases de manera conveniente y nuestro método fue el del Proyecto. En ese momento la cuestión era ver cómo el dispositivo de pedagogía de proyectos podía constituir una solución pedagógica frente a un problema que, en muchos sentidos, es de orden económico.

Otro problema, no menos importante, era el relativo a la lengua. Se trataba aquí de ver el lugar que ocupan las lenguas nacionales, que no son las lenguas de la enseñanza y que estaban hasta ese momento excluidas de la escuela como se demostró sin ningún equívoco, en el plano simbólico. Muchas dificultades se pusieron de relieve en relación con las prácticas lingüísticas de los estudiantes, ya que se advierten muchos problemas de expresión oral y escrita, y si el problema de base relacionado con el nivel de francés no se resuelve, se puede al menos constatar con Fall (2003) que existe una debilidad de nivel que se debe corregir empleando otros métodos que integren todos los componentes del triángulo pedagógico de J. Houssaye². En cuanto a nuestras lenguas nacionales, se constató no solamente un débil manejo de ellas, sino también y sobre todo una cierta desvalorización. Estamos confrontados a una suerte de situación híbrida donde ninguna de las dos lenguas se domina. La cuestión es ver cómo articular

el uso de las lenguas nacionales y el de la lengua de enseñanza en un dispositivo pedagógico de los grupos grandes. Desde este punto de vista es importante volver sobre la pregunta del aprendizaje del francés como segunda lengua y el de la valorización de las lenguas nacionales.

A menudo, la escuela es un lugar encerrado en sí mismo. Los niños permanecen entre cuatro paredes por lo cual se hace referencia a ella como *la escuela cuartel*, porque reproduce cierta disciplina. Antes se hablaba de la educación para

[...] cultivar la inteligencia y la memoria, viendo los dominios particulares de la personalidad: educación física y moral para tener un caballero, el hombre honesto del siglo XVII no debía desconocer ciertos valores morales y sociales. Actualmente se habla de la educación integral del individuo en sus múltiples facetas y, por tal razón, debemos integrar en nuestros dispositivos métodos que articulen el interior y el exterior. (Mialaret, 2006, p. 15)

En síntesis, nos proponemos demostrar, a través de una transposición del dispositivo de pedagogía de proyectos, en qué sentido este método se adapta a los grupos grandes. Para hacerlo, volveremos en la primera parte a la noción de *grupo grande* con un breve estado de la investigación sobre el fenómeno. En una segunda parte presentaremos la metodología y el dispositivo tal como lo transpusimos en Senegal. En último lugar, haremos una revisión crítica de los principales resultados obtenidos.

Hablar de “grupos grandes” para evitar el empleo de la noción de “clases atiborradas”

El uso de la noción de *grupos grandes* en la investigación educativa y, particularmente en la pedagogía de los grandes grupos, es reciente. Esta apareció hacia los años 1980 y ha prosperado gracias a los trabajos de la Federación Internacional de Profesores de Francés que comenzó a preocuparse por el problema de los grupos grandes para responder a las inquietudes de los docentes de

1 Esta técnica, concebida por un americano llamado Phillips, consiste en dividir la clase en subgrupos de seis que trabajan secuencialmente.

2 En toda situación pedagógica Jean Houssaye (1988) explica la relación existente entre tres elementos: el profesor, el conocimiento y el alumno. Así, en las escogencias pedagógicas, uno está llamado a omitir o a descuidar cualquiera de ellos. En consecuencia, al dar prioridad al eje alumno-maestro, se descuida el conocimiento; si el acento se coloca en el eje conocimiento-del-alumno, nos olvidamos del maestro; mientras que la primacía en el eje del conocimiento trae como consecuencia el olvido del estudiante.

los países del sur y, en particular, de los del África subsahariana.

En efecto, habitualmente el problema de los profesores siempre se resuelve por las administraciones gracias al reclutamiento de docentes y a la construcción de nuevas clases. Pero frente a la persistencia de la pregunta y al pesimismo que acompañaba la improbabilidad de ver un mejor mañana, los profesores del sur, más específicamente los del África francófona del sur del Sahara, plantearon valerosamente el problema a partir del segundo congreso de la APFA³.

A partir de esta fecha ha tenido lugar una cierta toma de conciencia y han comenzado a vislumbrarse soluciones pedagógicas provenientes de los profesores. Hasta ese momento era tabú considerar los grupos grandes como una situación que debía ser tomada en consideración. Para muchos de los docentes, sobre todo para los sindicalistas, solamente deberían considerarse las clases con grupos limitados.

Entre tanto, los países del sur iban a ser confrontados por innumerables problemas que harían difícil el manejo de las clases con gran número de estudiantes. Constatamos en estos países, donde el objetivo principal de la educación es la escolarización universal de los niños, un rápido y elevado crecimiento demográfico, conjugado con un débil presupuesto destinado a la educación. De esta forma era casi imposible erradicar los grupos grandes en un corto plazo.

Por tales razones la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF) se puso a trabajar para sentar las bases de una reflexión sobre la pedagogía de grupos grandes con el fin de hacer seguimiento a las preocupaciones de los miembros de AFPA.

Se asumió, entonces, un amplio trabajo de teorización y de orientaciones pedagógicas. Este problema de los grupos grandes por ser de gran actualidad, tanto en los países del Sur como del mismo Norte, a nuestro juicio ameritaba tratarse

con rigor y, a partir de ese momento, se afirmó como necesario volver sobre la noción de los grupos grandes.

Los trabajos de conceptualización son muy escasos lo que significa que proceder a su definición nos parece realmente una prueba difícil. Entre tanto, nos contentamos con los trabajos existentes para tratar de llegar a una comprensión general del concepto.

No se puede definir un grupo grande sin hacer alusión al número. Subrayemos que este término de grupo grande se utiliza aquí de manera indebida. Con el término *grupo grande* se describe lo que en otras partes se denomina de manera más pertinente *clases grandes o con gran número de estudiantes*. Pero la utilización clásica de la expresión *grupo de clase* ha hecho que esta denominación se haya vuelto dominante. En efecto, la clase es mucho más que la colección de individuos, o mejor, un colectivo es más que un grupo.

Si este término es pertinente lo es más aún para designar los *grupos-de-proyectos*, donde efectivamente las interacciones son múltiples. Pero, entonces, se trata de *grupos centrados en una tarea* cuya regulación está ampliamente determinada por situaciones externas al grupo en sí mismo y no solo por su dinámica propia.

El criterio cuantitativo es indispensable para definir el grupo grande del que venimos hablando. En efecto, el origen del problema está ligado a este planteamiento. Para darnos cuenta de ello, basta evocar las expresiones empleadas para calificar las clases en las que se puede hablar de grupos grandes. Los docentes hablan con frecuencia de números atiborrados, de clases sobrecargadas y, algunas veces, de multitudes, para determinar la masa de estudiantes a la cual deben dispensar sus cursos. Para evitar este lenguaje y como preocupación por la solidaridad entre los profesores del Norte y del Sur, se emplea entonces la noción de *grupo grande*. Esta responde al objetivo declarado por la FIPF de hacer de su congreso, en julio de 1988, un evento desencadenante de esta preocupación y de organizar el coloquio de Sèvres (1986).

3 Segundo congreso de la Asociación de Profesores de Francés del África, llevado a cabo en Khartoum en marzo de 1984.

Aquí, por tanto, la palabra está en un principio utilizada para destacar ciertas complejidades relativas a las clases numerosas. Se trata de quitar, en gran parte, los tabúes y permitir a los diferentes actores tomar en cuenta el hecho de los grupos numerosos. Ahora no hay vergüenza en hablar de ello, pues hemos llegado a convertirlo en un campo de investigación.

Volviendo a nuestro intento de definición, nos preguntamos si no sería más preciso el cambio de nombre apoyándose en las cifras. Fue entonces cuando se consideró que el umbral de 45 a 50 alumnos era el límite superior de una clase normal en un país en desarrollo. Este umbral, que puede variar de un país a otro, hace que el solo criterio de número para definir la noción de gran grupo sea insuficiente. Sin duda, este hecho condujo a Didier Anzieu y a Jacques-Yves Martin a establecer una brecha comprendida entre 25 y 50 para determinar el número en un *grupo grande*:

Entre 25 y 50 personas nos encontramos en presencia de grupos grandes, orientados por lo general a la transmisión de conocimientos (clases escolares), la negociación social (convenciones colectivas, acuerdos empresariales) y la información recíproca; allí se puede institucionalizar la tendencia a la subdivisión mediante técnicas, como Phillips 6x6 o el panel modificado. (1968, p. 45)

Además, también era necesario tomar en cuenta el límite superior del grupo grande, lo cual planteará problemas en cuanto a las cifras que se puedan emplear para determinarlo.

Por las anteriores razones es importante tomar en cuenta otros criterios para definir el grupo grande. Estos criterios son: edad, nivel de los estudiantes, materia a enseñar, condiciones de la enseñanza, etc. Para tal propósito, Aliou Dioum plantea esta definición de grupo grande: “Se hablará de grupo grande a partir del momento en que, en una determinada situación de enseñanza/aprendizaje, el número de aprendientes sea tal

que pueda convertirse en un obstáculo para la comunicación y los intercambios” (1995, p. 39).

El grupo grande atrae a algunos maestros cuando se enfrentan a un cierto número de alumnos. Este puede simplemente definirse como una situación de enseñanza/aprendizaje en la cual, frente a un gran número de aprendices, el docente experimenta dificultades para la conducción de las actividades. En este sentido, tratamos de encontrar una definición más dinámica, porque la percepción que tenemos del número y la dificultad que suponemos experimentar en las enseñanzas varían según el contexto. Un docente del VIII Distrito de París vivirá una situación diferente a la del docente de los suburbios de Dakar.

El dispositivo y su transposición

Hemos hecho una transposición del dispositivo pedagógico de pedagogía de proyectos inserción/intervención, al reproducirlo en otro contexto, una escuela primaria en Senegal, diferente a la Universidad París 8 donde Annie Coüedel diseñó e implementó dicho dispositivo.

Se trata del recorrido de un enfoque de investigación-acción sobre el aprendizaje del francés como segunda lengua que marca, en este dispositivo, nuestra forma de concebir y de actuar en situaciones educativas. Comprende una amplia gama de prácticas pedagógicas innovadoras que no se pueden reproducir totalmente aquí. Basta con recordar los fundamentos políticos y teóricos de nuestro dispositivo y mostrar cómo procedimos a transponerlo de manera concreta en Senegal.

Los fundamentos políticos del dispositivo

Como en todo enfoque pedagógico, nuestro dispositivo de pedagogía de proyectos tiene sus fundamentos políticos. Y, ante todo, tiene un *anclaje histórico*, ya que está fuertemente vinculado a la Universidad de París 8 Vincennes que, bajo Edgar Fauré, es experimental y sigue siendo dependiente

de las consecuencias de los eventos de mayo de 1968. Visto de esta manera, la iluminación de Guy Berger y de Maurice Courtois (1992), en relación con la creación de la Universidad de París 8, es un testimonio bastante edificante:

[...] el proyecto fundador de Vincennes fue político y las formas tomadas por la enseñanza se deducían en gran parte de las opciones políticas iniciales. Reflexionar hoy sobre las formas actuales de la práctica pedagógica implica necesariamente un retorno a la política. (p. 8)

Desde esta óptica, Annie Coüedel hizo propia la pregunta “¿Qué universidad, para qué sociedad?”.

La Universidad de Vincennes es la manifestación de un rechazo y de una aspiración. Es el rechazo de la opresión de quien aprende frente a quien le enseña. Pero es también la reivindicación de una nueva relación pedagógica. Asistimos a rupturas que cuestionan los acercamientos verticales y el uso de los cursos magistrales.

El enfoque concebido por Annie Couëdel sitúa a los estudiantes en el centro del dispositivo y los compromete en un proceso que los lleva a ser autores/actores de sus proyectos y a desarrollar un espíritu crítico a través de las acciones y debates que este provoca:

Como ya hemos dicho, la pedagogía del proyecto, tal como se concibe aquí, se inscribe en una historia y una lucha política que involucra el compromiso y las decisiones frente a la concepción de la enseñanza. En los talleres, se hacen explícitos tanto el anclaje histórico, como los fundamentos filosóficos y pedagógicos del dispositivo. Esta aclaración rompe con la ilusión de que existen conocimientos intrínsecamente válidos, es decir, liberados del contexto social en el que se construyen y transmiten. El hecho de plantear que no existe una enseñanza neutral, ni docentes neutrales da a los estudiantes la oportunidad de posicionarse y no es raro que las elecciones mostradas sean objeto muchas veces de críticas acervas. (Coüedel y Blondeau, 2007)

Nuestro enfoque se opone a cualquier forma de dominación y a la educación *bancaria* como la que denunciaba Paulo Freire (1977).

El dispositivo es político en la medida en que permite situar una educación para la ciudadanía. Tanto el que aprende como el que enseña hacen suyos los problemas a los cuales se enfrenta la sociedad y, a través de la acción educativa guiada aquí por el proyecto, se involucran y tratan de aportar soluciones adecuadas.

Al implicarnos en una tarea que tiene un impacto en el medio social, actuamos en nuestro entorno y nos convertimos en actores conscientes del significado de las responsabilidades. Ya no estamos en competencia, sino en un compromiso solidario:

En resumen, cuando dejamos de ubicar a los estudiantes en situaciones aisladas de cualquier realidad social, sin ningún tipo de participación, sin disfrute intelectual, descubriremos otras situaciones. Simplemente basta con no darles la sensación de que “carecen de capacidad debido a una lobotomía”, para ofrecerles la oportunidad de ser, de pensar con los demás y por sí mismos. Lo que congrega a los estudiantes es su compromiso colectivo en acciones que tienen un significado para ellos, que tienen repercusiones, un impacto en el medio ambiente y en ellos mismos por el efecto, la posibilidad de existir y de ser actores⁴.

El dispositivo es político puesto que, al lado de este anclaje histórico en el movimiento contestatario del momento, se traduce un compromiso político y una fuerte influencia nacida de un encuentro: la escuela de Paulo Freire, quien en su voluntad de concientización se propone combatir toda forma de dominación al ponerse del lado de los oprimidos. El dispositivo se inspira ampliamente en la vía trazada por Freire que es la de la humanización, tanto del dominado como de quien ejerce la dominación.

⁴ Entrevista de Annie Couëdel con Sabrina Ben Karich, estudiante de Máster I de Ciencias de la Educación (junio de 2007) sobre el dispositivo de pedagogía de proyecto: intervención/inserción (DPP:i/i) www-ufr8.univ-paris8.fr/pia/pdf/entretien_AC.pdf 69

Los fundamentos teóricos del dispositivo

Si se admite que el dispositivo es político, es preciso considerar que existen raíces profundas en las diferentes teorías de la educación. Este articula teorías sociocognitivas y teorías sociales, en la medida en que nuestro enfoque no se limita a la única dimensión social de los aprendizajes demostrada por los sociocognitivistas, sino que también extrae sus principios del espíritu de transformación de la sociedad propugnado por las teorías sociales.

En nuestro dispositivo insistimos en la dimensión social de los aprendizajes. Nos referimos en este marco a la teoría socioconstructivista de Vygotski que pone el énfasis en el rol de la cultura y del ambiente social del niño, razón por la cual la cooperación social constituye un elemento importante en el desarrollo de la inteligencia. En este sentido, introduce la noción de *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Esta, según Vygotski (1997), es

[...] la distancia entre el nivel de desarrollo actual tal y como está determinado por la capacidad de resolver por sí solo un problema dado y el nivel de desarrollo potencial tal como se puede determinar por la resolución de un problema bajo la guía del adulto o la cooperación de los pares más capaces. (p. 187).

De esta forma, el desarrollo del niño no puede darse de forma autónoma, sino que es dependiente del medio. Para él, las interacciones cumplen un rol fundamental en este proceso. Desde este punto de vista, pasamos de un modelo *binario* a un modelo *ternario*. Esto nos obliga a pasar de una psicología que pone su énfasis en el individuo a la tarea de una psicología que reagrupa al individuo, a la tarea y al otro. El desarrollo no puede considerarse como independiente del aprendizaje, y el aprendizaje no puede ser solamente una relación *privada* entre el niño y un objeto. En este tipo de enfoque, se considera que las variables sociales son consustanciales a los procesos de aprendizaje en sí mismos y que todo desarrollo es el resultado de los aprendizajes, gracias al efecto de los

mecanismos interindividuales sobre los mecanismos intraindividuales.

A estos distintos fundamentos psicológicos de nuestro dispositivo podemos asociarle también la teoría del *aprendizaje social* de Albert Bandura (1997), quien propugna por una extensión del espacio escolar y de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta que la acción educativa debe ir más allá del espacio escolar y extenderse a las diferentes situaciones de la vida cotidiana. En esta óptica, el aprendizaje opera según una regla que responde a un procedimiento que podemos resumir en tres elementos. Por una parte, el aprendizaje es con frecuencia imitativo o vicario dado que el niño reproduce los comportamientos que ha observado en un congénere. Un segundo elemento tomado en consideración es el de la *facilitación social* (Fournier, 2011, p. 104), que designa el mejoramiento de la actuación individual bajo el efecto de la presencia de uno o de múltiples observadores. Y, finalmente, la anticipación, que consiste en integrar las respuestas a las situaciones semejantes.

Metodología y experimentación del dispositivo

La experimentación es la puesta en funcionamiento del dispositivo, para lo cual determinamos los diferentes actores, los tiempos y la organización de las actividades. De esta forma, sin buscarlo, logramos pares:

- Se seleccionaron dos (2) clases: CM1B (Curso Medio, primer año) bajo la dirección del señor Lô y CE2A (Curso Elemental, segundo año) bajo la dirección del señor Ndour (docentes de la escuela elemental Unidad 26), lo cual implicó el trabajo con dos (2) maestros.
- Se acordaron dos (2) días para el desarrollo de las actividades: los martes y los jueves, después del mediodía.
- Se planearon dos (2) horas por cada sesión como duración de las actividades.

Para lograr la configuración de nuestro dispositivo sostuvimos reuniones con los dos (2) maestros para ver conjuntamente el tipo de organización y planear las clases, así como establecer las restricciones que deberían eliminarse. Así adoptamos una disposición de mesas-bancos en forma de U. También fue necesario revisar las diferentes divisiones de tareas entre alumnos y profesores.

En calidad de observadores participantes periféricos, acordamos llevar un diario de investigación que diligenciábamos después de las secuencias. Este fue elaborado con las notas que íbamos tomando. Estuvimos atentos a las actitudes de profesores y alumnos. Intentamos poner en el papel todos los detalles que notamos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que fue difícil monitorear de cerca lo que estaba sucediendo en los grupos de proyectos debido a su número y al diseño en el espacio. Por consiguiente, tuvimos que apoyarnos en muchos elementos:

- Los anteproyectos de los grupos de proyectos. Fueron los elementos más reveladores del trabajo de los alumnos en cuanto a la concepción de su proyecto en las actividades a realizar.
- Los diarios de campo de los alumnos también recogieron mucha información. Hay que recordar que era imposible para nosotros tener alguno de los diarios de los maestros, aunque también se les había pedido que los llevaran. Esta carencia influyó en nuestro trabajo de análisis. Los diarios de campo de los docentes habrían dado indicaciones muy precisas sobre su interiorización del dispositivo y también habrían permitido analizar en profundidad sus aportes y la experimentación que requiere cierta formación previa. En resumen, nos habrían permitido emitir, o al menos deducir, ciertas hipótesis sobre su función y su apropiación del dispositivo.
- Los diferentes momentos del grupo grande, plenarias y síntesis de gran grupo, también nos permitieron recolectar informaciones muy útiles en nuestro trabajo de terreno.

La experimentación también nos permitió ver cómo nuestro dispositivo resultó eficaz para la solución de los problemas ligados a los grupos grandes en cuanto a los aspectos relativos a la lengua y la apertura de la escuela a su medio. ¿En qué consistió exactamente?

El dispositivo y su ritual se desarrolló así: grupo grande/grupos de proyecto/grupo grande, eliminación de varias restricciones encontradas en los grupos.

El número de estudiantes y sus características, como la heterogeneidad fueron considerados situaciones favorables para la adquisición de conocimientos. Esta heterogeneidad puede conjugarse con la interdependencia, como lo afirma Alain Baudrit (2005):

Dos dimensiones también son importantes a fin de dinamizar los intercambios: la interdependencia y la heterogeneidad. La primera hace que los estudiantes se necesiten unos a otros, inclinándose a coordinar sus respectivas actividades. El segundo contribuye a la reunión de diferentes puntos de vista, de diferentes niveles de conocimiento y, por tanto, alienta la búsqueda de acuerdos a través de discusiones o debates. (p. 8)

Resultados y discusiones

Nuestro dispositivo difiere de la *pretensión de estar juntos*, de la pedagogía tradicional, caracterizada por los aprendizajes individuales, reglados, estandarizados y por el espíritu competitivo. Nuestro enfoque pone en el centro el proyecto colectivo porque suscita la creatividad, la iniciativa, el desarrollo de un espíritu crítico y conduce a la inserción social del sujeto, condición *sine qua non* para su éxito escolar. El docente cumple allí un papel de *facilitador* y de persona-fuente que acompaña a los participantes en la realización de los proyectos de los cuales los estudiantes son autores y actores.

En tal sentido, notamos, en repetidas ocasiones, que no solo la participación de los estudiantes era una realidad, sino también, y especialmente, que se habían llevado a cabo las actividades de aprendizaje. Efectivamente, a lo largo de nuestro estudio experimental, fuimos testigos en varias ocasiones, en el marco de los proyectos como el de la reforestación, de diversos aprendizajes relacionados con áreas asociadas a programas escolares. Citemos, a manera de ejemplo, el caso de la educación cívica. En los programas escolares desarrollados en esta escuela, como lo vimos en las distribuciones mensuales de los docentes, figura el tema de la reforestación. De esta forma, la tarea del maestro consiste en sensibilizar sobre la importancia de la reforestación y las actitudes que se requiere adoptar frente a esta necesidad y para beneficio exclusivo de su país. Con su proyecto de reforestación estamos en condiciones de afirmar que los estudiantes tienen ya actitudes reales. Entre tanto, nos interrogamos sobre la relevancia de los conocimientos y la necesidad de actuar. Antes de volver sobre esto más ampliamente, tratemos de ver, en el plano de los conocimientos y de la relación entre los contenidos de los programas y los horarios, aquello que los estudiantes realmente aprendieron con su proyecto de reforestación.

En cuanto a la reforestación, pudimos ver muchos subtemas que debían ser objeto de aprendizaje en educación cívica. Se trata de plantar árboles, de protegerlos, de luchar contra su destrucción, de embellecer el medio ambiente con vegetación, etc. Con este proyecto tuvimos, pues, momentos que los maestros pudieron aprovechar para poner a prueba su enseñanza y, en esta ocasión, para profundizar y cultivar el civismo en nuestros sujetos, aún niños.

De esta forma nos situamos en esta situación de práctica real de civismo y no en momentos en los que el estudiante es llamado a recitar fórmulas hechas. En efecto, en las enseñanzas actuales, los maestros siguen el denominado *método afirmativo*. Este se practica bajo la forma de preguntas y respuestas que concluyen en un resumen que los

estudiantes deben aprender y recitar de memoria, lo cual queda como un simple ejercicio que no puede traducirse en una verdadera educación cívica porque, de hecho, no hay ninguna realización o ningún cambio notable en el niño, que pueda derivarse de la práctica. Por el contrario, a través de nuestro dispositivo de pedagogía de proyectos el estudiante asume lo que él mismo ha escogido y lo que se espera de él, de manera que en su educación se consolidan los comportamientos y las acciones ciudadanas.

Pero los aprendizajes no se limitan únicamente a la cuestión de la ciudadanía. No debemos olvidar que el principal objetivo de este dispositivo era, desde el comienzo, la adquisición del francés como segunda lengua. Por tanto, el objetivo era que los estudiantes tuvieran la palabra y desempeñaran un papel en la universidad y más allá de ella. A través de sus intervenciones en este contexto, los estudiantes, mediante enfoques sucesivos, adquieren los códigos, porque cuanto mejor se ajusten al entorno, más fácilmente pueden intervenir en él.

Desde esta óptica, en el marco de nuestra transposición no solamente pudimos ubicar a nuestros alumnos en situaciones de aprendizaje activo de la lengua francesa, sino que también logramos su coexistencia con las lenguas nacionales gracias a los diversos momentos de realización de los proyectos. No se trataba de dar recetas o de hacer un curso específico de gramática o de expresión, sino de poner a los estudiantes en situaciones de comunicación, tanto en lo oral como en lo escrito y en contextos diferentes. Bien pudo ser entre ellos, como a través de una carta, una solicitud dirigida al alcalde o a una persona notable del barrio.

Los proyectos están en contacto con la realidad de los sujetos y con su entorno social en el que desean hacer su contribución, para que se convierta en un espacio más sólido en beneficio de todos. En este proceso, los participantes se están dando cuenta gradualmente de que, para tener éxito en su proyecto, necesitan saber más sobre su entorno, sus actores y las reglas que deberán cumplir. Por

consiguiente, es gracias a esta no ruptura, a esta interacción permanente entre lo interno (aula) y lo externo (ambiente), que los participantes se abren a la vida social y a las prácticas sociales en las que sus proyectos los involucran.

Todos los proyectos realizados en el marco de nuestra experimentación revelaron este importante aspecto del dispositivo, porque favoreció una apertura hacia el medio y la posibilidad de acceder a las personas que administran los recursos. En este sentido, logramos que las empresas encargadas de proveer servicios, como Aguas y Bosques, e Higiene, intervinieran.

Sin embargo, no se puede decir exactamente que todo sea perfecto en esta experiencia porque se observaron dificultades en diferentes niveles ya que el dispositivo enfrenta ciertas restricciones. El método del proyecto plantea la eterna cuestión de la articulación entre el proyecto-programa y el proyecto objetivo. Al respecto podemos hacer referencia a la interesante aclaración de Jacques Ardoino. El proyecto-programa es el proyecto en el cual nos confrontamos a sus exigencias, sus realidades, su arquitectura real. En el programa, se está obligado a respetar las normas, a seguir una planeación para lograr el objetivo esperado. Es la traducción de la dimensión técnica del proyecto. Según este autor, “el proyecto se define ante todo por su rigor, su exactitud, su consistencia lógica y, en cada caso, por su referencia, que permite la posibilidad de la viabilidad” (Ardoino, 2000, p. 138).

El proyecto como objetivo difiere del proyecto-programa en la medida en que se lo considera como el significado, la idea, la intención o el sueño que el iniciador le atribuye. Refleja otra dimensión política del proyecto. Nuestro dispositivo nos llevó a vivir esta tensión entre los dos tipos de proyectos. A menudo es difícil lograr el equilibrio necesario para que uno no prevalezca sobre el otro. La tendencia suele ser la oscilación hacia la pendiente del proyecto como objetivo. La experiencia de Dakar y de París 8 han demostrado que los alumnos a menudo vienen con sus proyectos y también les ayuda cierta ideología del curso cuyo

lema se mantiene: “Seamos realistas, hagamos lo imposible”.

La pedagogía del proyecto es también una pedagogía grupal. Visto desde este ángulo, no se pueden ignorar los problemas de grupo. Por tanto, para una pedagogía exitosa del proyecto, es necesario tener cuidado de no ceder a ciertas desviaciones. La mayoría de las veces hay problemas en la composición del grupo, su conducta y la dedicación de sus diferentes miembros.

Los conflictos: líderes y jefes

En el funcionamiento de los grupos, en general, y de los grupos de proyectos, en particular, nos vimos enfrentados a problemas de liderazgo que se reflejan en cómo se conducen las actividades. Así, en nuestra experimentación, como bajo muchas otras circunstancias, pueden surgir dos tipos de dirigentes.

El primero es aquel que dirige el grupo tratando de tener cierta autoridad. Él conduce los debates, divide las tareas y controla las diferentes actividades del grupo. Es del tipo de animador que Annie Coüedel⁵ denomina *jefe*. En su rol como animador, muestra cierto acaparamiento del proyecto, hecho que no deja de tener consecuencias ya que, con frecuencia, está en el origen de los conflictos grupales, lo cual constituye algún impedimento en la realización del proyecto y la buena marcha del grupo.

Cuando nos vimos enfrentados a estas situaciones, todo el proyecto descansaba sobre este jefe y los resultados de las acciones emprendidas dependían enteramente de su compromiso y su determinación. También recordaremos casos en los que estábamos frente a un líder que originaba la iniciación de los proyectos.

El segundo tipo de animador, denominado líder, también de acuerdo con Coüedel, es totalmente diferente del otro por su forma de gestionar las actividades del subgrupo. Efectivamente, él es

⁵ Profesora titular en la Universidad París 8, iniciadora del dispositivo de pedagogía del proyecto durante los años 1968/1979 en París 8, Vincennes.

el dirigente natural del proyecto y conduce las actividades en asocio con los diferentes miembros del grupo. Él no toma decisiones aisladamente y, en consecuencia, también responsabiliza a los demás miembros del subgrupo, en lo concerniente a la animación. Su enfoque, participativo y no autoritario, contribuye a la participación de otros a través de la consulta. Ciertamente este tipo de enfoque no está exento de inconvenientes y tememos que cierto abandono y un dejar-hacer puedan llevar al fracaso del proyecto. De hecho, existe un temor a la sobrecarga de tareas entre algunos miembros del subgrupo.

La dedicación de los miembros del grupo

En nuestra observación pudimos constatar que el trabajo de los subgrupos podría efectuarse de dos formas. Algunos dedicaron gran parte al enfoque individual mientras que otros privilegiaron el trabajo colectivo.

Constatamos este trabajo colectivo en varios grupos, como en el caso del subgrupo de reforestación. La mayoría de sus actividades se realizaron en subgrupos y colectivamente. Lo mismo ocurrió con los subgrupos que se ocuparon del saneamiento y los niños de la calle, etc. De hecho, los vimos trabajando en los viveros, enviando cartas y especialmente en el transcurso del día en la toma de conciencia. La consulta y cierto movimiento general hicieron que las actividades fueran realmente visibles. Esto nos permitió afirmar que se está revirtiendo la tendencia en la que predominaba el trabajo individual, ya que ha sido superada por el trabajo colectivo.

Sin embargo, hemos visto lugares donde las cosas se desarrollaron esencialmente en un espíritu individual, lo cual nos llevó a cuestionar el significado colectivo con el que debería llevarse a cabo el proyecto. Sin embargo, esta situación encuentra su explicación en el éxito de cualquier proyecto colectivo que se base en una dedicación personal. El trabajo personal se puede justificar cuando

responde a una preocupación por la eficiencia y la velocidad de los resultados.

Los grupos: número de integrantes

Cabe señalar que el número de integrantes, por lo general, comienza en tres. Probablemente sea consistente con la lógica y el diseño de algunos psicólogos que han trabajado en grupos. Este es el caso de Didier Anzieu y Jacques-Yves Martin:

Se necesitan dos personas para formar una pareja y quizás tres para componer un grupo. De hecho, no existe una personalidad normal que permanezca psicológicamente aislada de los demás, y el estudio de las relaciones con los demás es un capítulo necesario de la psicología individual. El grupo comienza con la presencia de un tercero, aparejado con los fenómenos consecutivos de coalición, rechazo, mayoría, minoría. (p. 28)

Pero lo más interesante aquí es ver si el número tiene alguna influencia en el funcionamiento de los subgrupos. Luego, se deben verificar las contradicciones entre los subgrupos grandes y los subgrupos restringidos.

En nuestra experiencia nos dimos cuenta de que, desde el punto de vista de la productividad, el número de estudiantes no tiene influencias negativas sobre el resultado. Esto lo demostró el subgrupo de reforestación efectivamente conformado por doce estudiantes y fue uno de los pocos subgrupos que pudieron completar su proyecto.

En otra experiencia más reciente realizada con el dispositivo de pedagogía de proyectos de la Universidad París 8, con el curso de Annie Coüedel, experimentamos también este problema del número de los subgrupos. No podemos posicionarnos categóricamente en este debate relacionado con el número de estudiantes y, por el contrario, estamos en capacidad de presentar ciertas ventajas e inconvenientes constatados respecto al funcionamiento de los subgrupos conformados numerosamente.

Articulación entre actividades del proyecto y actividades de aprendizaje

Tenemos estudiantes que están acostumbrados al tutelaje. Esta se ejerce desde la familia, la unidad básica de la sociedad, hasta el área de aprendizaje específica. De hecho, desde la mañana hasta la noche, los estudiantes deben obedecer las órdenes de los padres de la familia o de los maestros de la escuela. La iniciativa personal está aquí casi que ausente ya que todo está planeado y decretado por el maestro. Por tanto, con nuestro dispositivo, cuyo principio rector es la libertad de los estudiantes y su autonomía, surgen dificultades reales.

Cuando tuvieron que actuar por su cuenta, nos encontramos con alguna inercia. Al comienzo del experimento, se notó especialmente entre los estudiantes un gran asombro. No dejaron de hacer preguntas: “¿Qué hacemos? ¿Dónde nos sentamos? ¿Podemos elegir este o aquel proyecto? ¿Puedo unirme a este o aquel grupo?”. A estas se agregaron otras que muestran, en más de un aspecto, las dificultades que los estudiantes tienen para liberarse.

Aquí tenemos un espacio adecuado para que los maestros logren que los estudiantes se apropien de esta libertad, indispensable para que el dispositivo funcione de manera efectiva, al situarlos en el centro de la enseñanza. Este es precisamente su interés, porque un día u otro el niño tendrá que renunciar a la tutela y el dispositivo denota un verdadero aprendizaje para la vida. Pero, para llegar allí, nuestro dispositivo debe haberse comprendido plenamente.

Conclusión

Después de nuestra experiencia, podemos afirmar que el dispositivo de pedagogía del proyecto: la intervención/inserción es susceptible de transposición y se adapta a grupos grandes.

Este enfoque constituye una respuesta al problema de la coexistencia entre los idiomas nacionales y el francés, el idioma oficial y la educación en

Senegal. Los alumnos trabajan en grupos grandes y en francés. Sin embargo, las situaciones reales de comunicación en los idiomas nacionales permanecen a través de la implementación del dispositivo que, además, ha favorecido la apertura de la escuela hacia su contexto.

El vínculo entre el interior (el aula) y el exterior (el entorno) es efectivo con la configuración de este dispositivo que, si bien presenta ventajas y constituye una verdadera pedagogía de los grupos grandes, también tiene ciertos límites sobre los que deberíamos estar atentos.

Referencias bibliográficas

- Anzieu, D. y Martin, J-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. París: Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation: problématiques et notions en devenir*. París: Presses Universitaires de France.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif*. Bruxelles: De Boeck.
- Berger, G. y Courtois, M. (1992). *La lettre de Paris*. Pédagogie et politique. Université Paris 8.
- Blondeau, N. y Couëdel, A. (2000). Pédagogie de projet diversité culturelle. *Dialogues des cultures*, 44. París.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. París : Editions Fayard.
- Bruner, J. (1966). *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*. París: PUF.
- Cherkaoui, M, y Lindsey, J. (1974). Le poids du nombre dans la réussite scolaire. *Revue française de sociologie*, XV(2), 201-215.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Couëdel, A. (2007). Un dispositif de dynamique de projet et de transformation sociales. Le langage comme enjeu social. *Pratiques de formation/analyses*, 53. Université de Paris 8.

- Coüedel, A. y Blondeau, N. (2007). *Une pédagogie critique à l'université. Pratique de formation/Analyse*. París.
- De Peretti, A. (1993). *Controverses en éducation*. París : Hachette Éducation.
- Diakhate, A. (2003). *La contribution des volontaires de l'éducation à l'enseignement élémentaire au Sénégal*. [Tesis de maestría]. Universidad de Paris 8. París.
- Dioum, A. (1995). *Enseigner dans une classe à large effectif*. Veilleux
- Fall, M. (2003). La baisse de niveau des élèves en français : Mythe ou réalité (Le cas du Sénégal). *Sud-Langues*, 3, 150-161.
- Freire, P. (1971). *Education, Pratique de la liberté*. París : Cerf.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. París : Maspéro.
- Freire, P. (1978). *Lettre à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation : une expérience en cours de réalisation*. Préface De Chaponay H. París : Maspéro.
- Freire, P. (1991). *L'éducation dans la ville*. París : Païda.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Erès .
- Fournier, M. (dir.) (2011). *Eduquer et Former Auxerre* : Sciences humaines éditions.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berna: Peter Lang
- Meuret, D. (2001). Les recherches sur la réduction de la taille des clases. *Avis du HCcéé*, 1. París.
- Mialaret, G. (2006). *Les sciences de l'éducation*. 10a. ed. París: PUF, Que sais-je?
- Nomaye, M. (1998). *L'éducation de base au Tchad: situation, enjeux et perspectives*. París-Montreal: L'Harmattan.
- Nomaye, M. (2006). *Pédagogie des grands groupes et éducation primaire universelle : Afrique subsaharienne*. París: L'Harmattan.
- Piketty, T. (2004). *L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997*. París: École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et Langage*. París: La Dispute.
- Vygotski, L.S. (1998). *Théorie des émotions. Etudes historico psychologique*. (Traduit du Russe par Nicolas Zavialoff et Christian Saunier). París : L'Harmattan.
- Yate, A. (1979). *Le groupement des élèves en éducation*. París/Bruselas: Nathan-Labor.

