

# Enunciación

## Enunciación

### Enunciación

## Criterios para evaluar proyectos pedagógicos: una reflexión desde el origen\*

*Criteria for evaluation of teaching: reflections from the origin*

David Andrés Rubio Gaviria \*\*

### Resumen

Las investigaciones y los aportes de la llamada nueva educación, a lo largo del siglo XX, se constituyen en antecedentes del enfoque de la pedagogía de proyectos. La evaluación educativa es un aspecto central en el discurso sobre la calidad: los sistemas educativos incluyen en sus agendas la evaluación como un elemento que permite revisar permanentemente los avances y los aspectos a mejorar en el sistema. Parte del sistema educativo colombiano es el diseño y puesta en marcha de proyectos pedagógicos. El presente trabajo tiene como objeto proponer unos criterios fundamentales para realizar evaluación a los proyectos pedagógicos de aula que se formulen en cualquier escuela del país.

\* Artículo de reflexión producto de la investigación "Evaluación de proyectos pedagógicos: hacia unos criterios fundamentales". La investigación se realizó como parte del ejercicio de formación en la Maestría en Educación, en la Universidad Nacional de Colombia.

\*\* Magíster en Educación, Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Profesor ocasional, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: drubio@pedagogica.edu.co, darubiogaviria@yahoo.es



**Palabras clave:** *proyectos pedagógicos, nueva educación, evaluación.*

## Abstract

The investigations and contributions offered by the New Education, through the XX century, make up the references of the Project Based Pedagogy approach. The evaluation of the education is a central aspect of the education quality: the education systems include in their agendas evaluation as an element that allows checking permanently the advances and the improvable aspects in the system. Partly of the Colombian educational system, is based on the designing and operational work of pedagogical projects. This paper proposes some fundamental criteria to carry out pedagogic projects evaluation in any school of the country.

**Keywords:** *Pedagogic projects, New Education, evaluation.*

## Educación tradicional y nueva educación: ¿un debate de hoy?

En 1808 el filósofo y teólogo Johann Fichte dedicó en sus Discursos a la nación alemana, algunas reflexiones sobre la educación de la época y la nación. Muy influenciado por la obra de Johann Pestalozzi (Luzuriaga, 1968, p. 110), Fichte reconoció como positiva la inclusión de “actividades manuales”, como una expresión del trabajo físico, en el hacer escolar, tal como insistía el pedagogo suizo en su modelo de enseñanza. Sin embargo, la instrucción debía “ser presentada como tan sagrada y honrosa que exige toda nuestra atención y recogimiento y no puede ser compartida con otra ocupación cualquiera” (Fichte, 1943).<sup>5</sup>

Para Fichte, el lugar del trabajo manual en el proceso educativo era distinto al propuesto por Pestalozzi: para el primero, la obligación de la educación consistía en formar para el trabajo en una “nación de clases trabajadoras” (Fichte, 1943); para el segundo, el trabajo manual y agricultor hacía parte natural de la cotidianidad de los estudiantes, y se constituía en uno de los pilares de la educación para la intuición, concepto determinante en su noción de educación.

Estas consideraciones, entre otras de índole semejante, marcaron los debates sobre la educación en la Europa del siglo XIX y buena parte del XX; lo que estaba en el centro de la discusión era precisamente la noción de la actividad en la escuela y en la educación, pues hasta entonces el problema del hacer escolar radicaba en la instrucción para el intelecto.

Mientras estos debates en Europa generaron múltiples posibilidades de enseñanza que durante la primera mitad del siglo XX fueron reconocidas como los métodos, en Estados Unidos se gestaban los primeros síntomas de aquello que se ha reconocido como la nueva educación, aquella que el mundo reclamaba con cierta urgencia para generar los cambios en la educación tradicional.

Es así como John Dewey (1859-1952) desarrolló una prolífica obra que aún hoy es considerada en las facultades de educación y en los programas de filosofía de las universidades del mundo. Las ideas que propone en *Las escuelas del mañana* (1918),<sup>6</sup> están de hecho permeadas por la insistencia en el “método”, como prueba de la vigencia de sus ideas en relación con

<sup>5</sup> Los Discursos a la nación alemana fueron pronunciados por Fichte en 1808. Para el presente documento, se ha consultado la edición de estos discursos, preparada por Editorial Americalee, en 1943 (versión en castellano de Rafael Altamira).

<sup>6</sup> La obra fue publicada en 1913, pero la edición consultada para el presente documento es de 1918 (versión en castellano de Lorenzo Luzuriaga). Las referencias que aquí se hacen a la obra, entonces, están marcadas con el año de la edición de consulta.



lo que sucedía en Europa. Dewey, como Fichte, tuvo que ver con las ideas de Pestalozzi, e incluso le dedica buena parte de uno de los capítulos de la obra, en tanto realza el valor de las relaciones entre el trabajo y la educación en el modelo pestalozziano. Se lee en el capítulo IV de la obra:

Comprendió [Pestalozzi] que el desarrollo natural de un hombre equivale a un desarrollo social, ya que las conexiones vitales individuales se establecen con los demás aún más que con la naturaleza [...] por esta causa, la vida de la familia es el centro de la educación y, en cierto modo, proporciona el modelo para toda institución educativa. En la vida de la familia los objetos físicos, las sillas, las mesas, los árboles del huerto, las piedras de la tapia tienen un sentido social [...] Que la educación esté en un medio donde las cosas tengan un uso social, es tan necesario para el crecimiento intelectual como para el moral (Dewey, 1918, p. 69).

Insiste Dewey en el impacto del modelo perseguido por Pestalozzi, pues la instrucción cobra un mayor sentido si está inscrita en un ambiente sin hablar aún de contexto, de sentido para quien aprende.

Las “escuelas progresivas” (1918, p. 93), como las identificara Dewey, realizaban acciones orientadas a la inclusión del estudio de la gramática en las demás materias de los programas escolares, a excepción del caso de la literatura (1918, p. 93). De esta manera es que se introduce el concepto de la instrucción por la acción, en la que no sólo aparecían materiales novedosos en los ambientes escolares, sino que también se facilitaban situaciones en las que el trabajo manual y físico resultaban parte importante del proceso de aprendizaje: son usuales ilustraciones de casos en los que los estudiantes diseñaban y distribuían boletines con noticias para las comunidades locales, como valiosas experiencias que se adelantaban,

[...] no porque [los estudiantes] necesiten conocer ciertas operaciones que les sirvan para ganarse la vida después que han salido de la escuela, sino porque manejar instrumentos, pasar de un género de trabajo a otro, encontrar diferentes especies de problemas, ejercitarse fuera de la sala de clase y aprender a satisfacer las necesidades diarias, son influencias educativas, que desarrollan destreza, iniciativa, independencia y fuerza física, en una palabra, carácter y conocimiento (1918, p. 95).

La instrucción por la acción es comprendida por Dewey, entonces, como la creación de alternativas con alta significación para los estudiantes y la vida en comuni-

dad, mediante la realización de trabajos con impacto social y con el requerimiento de un cambio permanente en los roles ejercidos por ellos como miembros activos, siempre bajo la consigna del conocimiento y del carácter, o lo que llamara Pestalozzi, el fortalecimiento de la intuición.

Es desde este presupuesto que comienza a vislumbrarse la percepción filosófica de Dewey sobre el carácter de la educación. La tensión entre las relaciones sociales y el engranaje con la naturaleza, se convierte en el pilar de la instrucción por la acción. Por un lado, las relaciones sociales se presentan como la finalidad de toda educación, pero también como su principio, como es ampliamente demostrado a través de la descripción de las actividades propuestas por las “escuelas progresivas”, mediante la ejecución de acciones tendientes a generar productos en bien de la comunidad.

## John Dewey y la resistencia a la educación tradicional

El concepto experiencia es el eje que transita entre la filosofía pragmática y las reflexiones pedagógicas de Dewey, en tanto “la verdad” que interesa construir es aquella que está vinculada con los aspectos de la vida y guarda sentido en el tejido de la experiencia; es allí en donde “se unifica la teoría y la práctica, la acción y la idea, la visión de lo actual y presente con la previsión del porvenir, la ciencia y la vida, de la que nace y para la que nace [la experiencia]” (Dewey, 1926, p. 13).

Los planteamientos provenientes del pragmatismo de Dewey implicaron una mirada crítica sobre lo que aún hoy se observa con desdén: la educación tradicional. El más importante de estos planteamientos consiste en la idea de la experiencia en todo proceso educativo; la educación tradicional, a diferencia de la educación progresiva, defendida por Dewey, estaba fundamentada en experiencias que no siempre se asumían como contribución de experiencias futuras para los educandos: se trataba de intentos infructuosos que terminaban en el desestímulo y la desinte-

gración (Dewey, 2003).<sup>7</sup> Allí lo común era la ausencia de programas, de metas de organización y, en fin, de planeación. De este modo, para Dewey, “[...] la protesta contra la especie de organización que es característica de la escuela tradicional, constituye la demanda por una clase de organización supuesta en ideas [...] la lección de la educación progresiva es que se le requiere en grado urgente, un grado que presione a los viejos innovadores; es una filosofía de la educación sobre una filosofía de la experiencia” (2003, p. 47).

Dewey trató de construir una filosofía de la educación que fuera consecuente con una noción de verdad dada en la experiencia, para lo cual era imperioso señalar la validez epistemológica de la educación progresiva; la salida estaba en la posibilidad de teorizar la educación, y entonces establecer desde allí las diferencias fundamentales con la enseñanza y la educación tradicionales.

Esta revisión teórica derivó en “los criterios de la experiencia” (2003, p. 56). La continuidad y el crecimiento se erigieron como los pilares de su discurso sobre la experiencia: la continuidad como el tejido entre las experiencias del mundo de la vida y la habilidad para apoyarse en los hallazgos más valiosos de ellas para asumir las ulteriores; el crecimiento en tanto camino para avanzar socialmente, gracias a la continuidad, a los principios de la democracia y a la “buena conducción” (cfr. Dewey) de los maestros.

La continuidad y el crecimiento son pues criterios de la experiencia que se conducen desde el exterior (el maestro), y favorecen la construcción de lo social, por mantenerse dentro valores comunes como es el caso de la democracia. Este es quizás el factor de diferencia más marcado frente a la escuela tradicional:

Después de todo, los jóvenes deben conocer cómo utilizar el entorno físico y social que existe como sustrato de todo lo que ha contribuido a levantar la experiencia construida. La educación tradicional no enfrentó este problema, ella sistemáticamente evadió esta responsabilidad. Lo que conforma el ambiente escolar: pupitres, pizarras, patio de recreo, se supone es suficiente. No hay un correlato en el que el maestro esté íntimamente relacionado con las condiciones de las comunidades locales en lo físico, lo histórico, lo económico, lo ocupacional, etc. [...] un sistema de educación fundamentado sobre la necesaria unión de la educación con la experiencia, podría, por lo contrario ser fiel a sus principios (2003, p. 61).

La escuela progresiva debía encargarse de proveer escenarios posibles para la aparición de experiencias que mantuvieran lazos con la realidad exterior al aula. La escuela tradicional aún hoy por contraste, margina al niño y limita su experiencia a los espacios artificiales de las aulas, por el desconocimiento de los elementos que están fuera de ellas.

Un tercer criterio de la experiencia, no muy visible en *Experiencia y educación* (1932), había aparecido de manera recurrente en *Democracia y educación* (1917),<sup>8</sup> que fuera considerada como la obra más importante de John Dewey (Luzuriaga, 1968, p. 176). Allí, el concepto de experiencia compartida es útil por caracterizar la naturaleza de las formas en que aparecen las situaciones de la experiencia. Las experiencias pueden ser compartidas y este hecho es posible en el lenguaje (Dewey, 1963). Cada experiencia es registrada de acuerdo a sus atributos y cualidades, pues contiene unidades que otorgan nombres: “esa comida, esa tempestad, esa ruptura de amistad” (Dewey, 2008, p. 35), son experiencias a las que no hace falta agregar consideraciones de tipo intelectual, emocional o pragmático, pues el hecho de estar nombradas de modos determinados, hace que rápidamente accedamos a su naturaleza.

<sup>7</sup> *Experiencia y educación* es una de las obras más importantes de John Dewey y su primera edición apareció en 1932; para el presente documento se consultó la edición que preparó el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Costa Rica en el 2003 (versión en castellano de Gerardo Hurtado). Es esta edición de la obra la que aparecerá en adelante referenciada.

<sup>8</sup> Para el presente documento se ha consultado la quinta edición de la obra, realizada en 1963 (versión en castellano de Lorenzo Luzuriaga). Esta es la edición que en adelante referenciaremos.

## Sociedades en transición: William Kilpatrick

En efecto, el lenguaje se constituye en la plataforma de las experiencias y, más aún, de aquellas que son compartidas, pues sólo con su carácter mediador, es que es posible tejer vínculos entre lo que es el mundo de la vida trazado por la experiencia y los dispositivos para el desarrollo en el mundo social el rol asignado a la educación.

En el marco de lo que se denominó la pedagogía pragmática, inaugurada por James y Dewey, otros investigadores hicieron importantes aportes, como es el caso de William H. Kilpatrick, Harold Rugg y Boyd H. Bode (Luzuriaga, 1963). Las investigaciones de estos norteamericanos, especialmente los trabajos de Kilpatrick, se constituyen en el principio de la pedagogía de proyectos, cuyo antecesor directo es el "método de proyectos" (Sainz et ál., 1961).

Kilpatrick recogió las ideas de John Dewey, y logró avanzar en reflexiones tendientes a observar críticamente la estructura y el funcionamiento de los programas escolares. Es así como en múltiples artículos reúne varias ideas en torno a un cierto deber ser del programa escolar, basado en el acceso a experiencias que de algún modo rebasaran las actividades "inmediatas" y de "bajo impacto" quizás por su carácter artificial" que proponía la educación tradicional.

Es así como el desarrollo de las ciencias a partir de los trabajos de Galileo Galilei, fue el referente para el desarrollo del método aportado por Kilpatrick. Las características de la experiencia por las que debía orientarse el trabajo en educación, consistían en una serie de atributos, los cuales provenían de la manera en que en los últimos siglos se había desarrollado el método científico, en tanto solo a través de la experimentación es posible comprender la naturaleza.

9 El concepto yo-otros había sido usado por Kilpatrick en *Selfhood and civilization: A study of the self-other Process*, publicado en 1941. El concepto es retomado en filosofía de la educación, publicado por el autor en colaboración en 1942. Para el presente documento se ha consultado la quinta edición de esta obra, realizada en 1962 (versión en castellano de Lorenzo Luzuriaga) por Editorial Losada S.A. Es esta edición la que referenciaremos en adelante.

El concepto de medio ambiente social, trabajado por John Dewey, resultó muy útil para la concepción de escuela que se defendería en la pedagogía de proyectos. Así, para Kilpatrick, la realización de la experiencia era posible y otorgaba sentido para el sujeto, en el marco de las relaciones sociales, desde el yo otros (Kilpatrick et ál., 1962, pp. 18-20),<sup>9</sup> concepto desde el que se explicó la noción de sujeto experiencial que convive con otros y alcanza niveles de autoconciencia sobre sus actos, a través de la percepción de sus experiencias desde un ámbito moral y ético.

El propósito de la experiencia humana es el que intenta desarrollar Kilpatrick en obras realizadas entre las décadas de 1920 y 1940, etapa en la que, según el mismo Kilpatrick, el mundo estaba experimentando cambios sustanciales en sus formas de organización. La economía, las relaciones sociales, las instituciones (la escuela y la familia), estaban sufriendo transformaciones que demandaban de una rápida y efectiva acción de parte de la educación, por llevar consigo la responsabilidad de la transmisión de la cultura.

Los procesos acelerados de industrialización en el siglo XX habían provocado importantes rupturas en las formas de producción de las familias: el comienzo del siglo es una transición hacia las sociedades dinámicas, que implicó cambios fundamentalmente en la manera de organización de la institución familiar: los hombres asumieron trabajos diferentes a la agricultura y se insertaron en sistemas de producción industrial; las mujeres continuaron desempeñando roles domésticos y los niños comenzaron a aprender la cultura de grupos en las escuelas. La transmisión de la herencia cultural se vio fracturada dentro del esquema de familia, y la escuela, como institución residual, debía encargarse de "introducir a la juventud en la vida social" (1962, p. 46).

Según Kilpatrick, este proceso de transición de sociedades demostró la incapacidad de la escuela tradicional, pues los cambios que esta sufrió no estaban de acuerdo con las demandas del nuevo siglo. La transmisión de la cultura requería que la escuela asumiera nuevos roles y nuevas maneras para entender la naturaleza de los sujetos que ahora formaba.

## Conceptos transversales

De modo paralelo a los trabajos provenientes del pragmatismo, varias corrientes provenientes de la psicología y la medicina, fundamentalmente, se interesaron en poner el acento en el desarrollo de “métodos” para la enseñanza. En principio propendieron por el impulso del trabajo individual de los estudiantes, como es el método Montessori; otros buscaron una combinación entre el trabajo individual y el colectivo, como es el caso del método Decroly; y posteriormente se desarrollaron otros métodos como el de equipos y el de proyectos, con una búsqueda definitivamente más inclinada hacia lo colectivo y un enfoque eminentemente social (Luzuriaga, 1960, p. 235).<sup>10</sup>

Son de resaltar las clasificaciones que pueden hacerse de los métodos provenientes de la educación nueva y las pedagogías activas,<sup>11</sup> en las que incluso se pueden identificar rasgos específicos como el tipo de población para las que fueron creados. Así por ejemplo, aparece el criterio de la edad cognitiva en los métodos Montessori y Mackinder, desarrollados para la primera infancia; los métodos Decroly y Cousinet, para la llamada edad escolar o segunda infancia; y el plan Dalton y el método de proyectos, para los adolescentes (1960). Se pueden identificar también los métodos con las nacionalidades de sus autores y así ubicar una

tradición anglosajona, tendiente a favorecer el trabajo individual de los escolares; otra germana, más inclinada a impulsar el trabajo colectivo; y hasta una latina, proyectada más en una oscilación entre lo individual y lo colectivo.

Es bien importante para la comprensión de la educación contemporánea el tránsito entre la escuela para la individualidad y la escuela para la comunidad, razón por la que insistimos en esta suerte de taxonomía de los métodos. Veremos cómo van apareciendo imbricados, entre los métodos activos, algunos conceptos que serán fundamentales para señalar que la pedagogía contemporánea está ampliamente nutrida de los aportes hechos desde dichos métodos, y lo que hoy conocemos como la pedagogía de proyectos, o pedagogía por proyectos, no es más que una síntesis de los aportes que se generaron desde la educación nueva y sus escuelas, fundadas en el ensayo de metodologías o “métodos”.

## La idea de la libertad

Con mayor o menor fuerza, es común a los métodos activos el concepto de la libertad. Dice María Montessori, en un aparte de su Método de la pedagogía científica (1937), que “uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica debe ser la libertad de los alumnos: libertad que permita el desarrollo de las manifestaciones espontáneas del niño” (Montessori, 1937, p. 67), pues el lugar de la libertad en el proceso de enseñanza es de central importancia en tanto es ineludible la generación de alternativas para la espontaneidad, en aras del desarrollo intelectual del niño.

<sup>10</sup> En este documento haremos referencia a la 19 edición de la obra Historia de la educación y de la pedagogía, publicada en 1980 por Losada.

<sup>11</sup> El movimiento de la nueva educación (Luzuriaga et ál., 1961), ha provocado un importante grupo de nominaciones provenientes de la historiografía de la educación, de la cual el español Lorenzo Luzuriaga ha sido notable representante. Entre los diversos conceptos que se han utilizado para nombrar las propuestas que han sido vinculadas al movimiento, cabe destacar el de “pedagogías activas”, muy vinculado al de “escuela activa”, haciendo hoy borrosa la distinción que quisimos marcar en el capítulo anterior, en razón de la diferencia de origen y tradición epistemológica para la escuela nueva y la escuela activa: la primera ubicada a partir de los trabajos de John Dewey y, por tanto, norteamericana; la segunda de tradición anglosajona y germana, principalmente.

La Escuela de las Rocas, en Francia, y los postulados principales del plan Dalton, abogan por la presencia de la libertad, tal vez en un sentido más amplio que el propuesto por Montessori, pues se refieren una y otra a una libertad que guarda más un carácter relacionado con el desarrollo moral del niño y, en fin, del problema de la personalidad. Tal es el caso de las “escuelas en comunidad” de Hamburgo, en las que había que “permitir a los alumnos no ya la libertad de realizar de un modo determinado sus trabajos, sino también la de seleccionar estos mismos y hasta a los profesores que les enseñen” (Luzuriaga et ál., 1961, p. 15).

Es usual encontrar, además, que los autores de los métodos que se inscriben en la educación nueva, entre otros representantes del movimiento, propongan otros conceptos aledaños al de libertad, como es el caso de la autonomía que cobrará gran vitalidad para la segunda mitad del siglo XX, y los métodos de trabajo cooperativo y de equipo, o el de solidaridad, muy cercano al discurso sobre la comunidad escolar.

Sin embargo la idea de libertad que se defiende en la educación nueva, se mueve en las dos caras de una moneda que lleva implícito el riesgo de ser asumida como un pretexto para el “desorden” y “la falta de control” en la escuela. Así, argumenta Luzuriaga:

[...] queda siempre en pie el hecho de que la libertad en la educación nueva no es, como algunos han querido presentarla para atacarla, la facultad para proceder arbitrariamente, para elegir indistintamente el bien o el mal [...] ante todo es la facultad para seleccionar los medios más adecuados para alcanzar el fin propuesto; es pues, una libertad que lleva en sí siempre un condicional; es un principio, un método necesario para alcanzar el desarrollo moral y humano perseguido (1961, p. 16).

Se lee allí una aclaración que es fundamental en la comprensión de los límites del concepto libertad, en el contexto de la educación nueva. Luzuriaga defiende una posición en la que la libertad aparece como una cierta estética, en la que lo importante

radica en la elección de *formas* para adelantar un fin. La posibilidad de elección de estas *formas* constituye los linderos del concepto, ubicándolo en el alcance de unos fines de la educación por los que apareció el movimiento de la educación nueva.

## Entre la vitalidad y la infantilidad

La idea de la vitalidad será también recurrente entre los métodos activos. Desde las reflexiones de Ortega y Gasset, podemos rescatar la siguiente idea sobre la vitalidad en educación, que de modo audaz se puede emparentar con los propósitos de la nueva educación:

A mi juicio, pues, no es lo más importante educar para la vida ya hecha, sino para la vida creadora. Cuidemos primero de fortalecer la vida viviente, la natura naturans, y luego, si hay solaz, atenderemos a la cultura y la civilización, a la vida mecánica, a la natura naturata [...] una pedagogía que quiera hacerse digna de la hora presente y ponerse a la altura de la nueva biología tiene que intentar la sistematización de esta vitalidad espontánea, analizándola en sus componentes, hallando sus métodos para aumentar, equilibrarla y corregir sus deformaciones (Ortega y Gasset, 1983, p. 49).<sup>12</sup>

Aparece allí una idea que más se acerca a la educación del espíritu, que a la “defensa de la instrucción” que es tradicional en la escuela; al decir del mismo Luzuriaga, es a partir de esta idea de vitalidad, que bien se condensa en el pensamiento de Ortega y Gasset, que comienza a otorgarse hoy “una importancia grande a la educación física, a los juegos, a los deportes, al cultivo de los sentimientos primarios, la energía, el valor, la audacia, la curiosidad, la ingenuidad, las destrezas manuales y técnicas, como base de una educación vital, completa” (Luzuriaga, 1961, p. 14).

Según esta vitalidad, en la que el centro está en una vida que está por crear no ya sobre la base de la vida creada, entra en crisis la idea de infancia promulgada por la educación tradicional, para la que los niños no son más que hombres en miniatura; el cuestionamiento de fondo es sobre la condición de la infantilidad en

<sup>12</sup> Hemos consultado la séptima edición publicada por Alianza en 1983, del tomo III de las Obras completas de José Ortega y Gasset. Es esta la edición de la referencia.



la que no puede admitirse una vida y un mundo social que no se transforman la vida creada, hecha, sino al contrario, impregnada de un carácter que consiste en la reinención permanente del entorno: esta es la ruptura más importante de la nueva educación.

## Actividad y autoactividad

El vínculo entre esta idea de vitalidad y la noción de la actividad, es pues evidente. Si bien es cierto que la presencia de la actividad es connatural al nacimiento mismo de la educación, también son de reconocer las variadas transformaciones que ha sufrido este concepto en las tensiones de la educación.

Podemos conceder a la educación tradicional una idea de actividad de orden memorístico; con la aparición de las escuelas activas de finales del siglo XIX, esta actividad se transformó en el acceso a la técnica y al oficio con las manos. Entrado el siglo XX, la actividad transitó entre las manifestaciones físicas y las intelectuales en el niño, y la podemos identificar como actividad múltiple (1961, p. 15); pero si nos detenemos en las escuelas que introdujeron la idea de la libertad y la autonomía, al margen de la imposición de los programas, y más bien reconociendo el surgimiento espontáneo en el estudiante, podemos identificar lo que se ha llamado la autoactividad, de preponderante lugar en los métodos activos, y si se quiere, idea aún vigente.

Esta idea de la autoactividad, característica de la educación nueva, es examinada por Dewey como una manifestación de clara oposición a la educación tradicional. De este modo, propone Dewey que

Con la introducción en la escuela de las diversas formas de educación activa, tiene esta ocasión para llegar a ser el ambiente natural del niño donde aprende viviendo, en vez de ser un lugar donde se aprenden solamente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a algún vivir posible que ocurra en el porvenir. Así la escuela nueva tiene una probabilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria. Este es el hecho fundamental, y de él emanan fuentes continuas y ordenadas de enseñanza (Dewey, 1929, p. 56).

Esta reflexión de Dewey, que también será retomada por varios de los autores de los métodos activos, ofrece una alternativa en la que los oficios y las tareas antes consideradas como no escolares, deben hacer parte central de la actividad escolar. Para Dewey, como ya observamos, la escuela debía ofrecer al niño un espacio que en mucho simulara a la sociedad, pues finalmente su misión estaría concentrada en la formación para la democracia desde el mismo ejercicio de sus principios a través de la acción y en la experiencia, como revisamos anteriormente.

## La comunidad

La idea de la escuela como una “sociedad embrionaria”, planteada por Dewey, defiende la noción del crecimiento social de los niños, mediante el acceso a las dinámicas que emergen en la escuela, de modo similar al devenir de la experiencia en otros ambientes de socialización. Es así como surge un concepto fundamental para los métodos activos y, por supuesto, para la educación nueva: la comunidad. Es con las “escuelas del trabajo” de George Kerschensteiner que la noción de comunidad escolar aparece con el vigor que proviene de la posibilidad de la actividad en la resistencia a la educación tradicional, incluso en el tejido de lazos escuela-sociedad, mediante la producción, el mercado y la economía. Más tarde estos lazos se acercarían a la idea de libertad, como la conquista más preciada de la nueva educación, en tanto se constituye en síntesis de los modos en que se ha transformado la comprensión de los límites de la enseñanza, del carácter cognoscente de quienes aprenden y del irremediable modo de ser artificial de la escuela, en oposición a lo que es el mundo de la vida.

## Evaluación de proyectos pedagógicos: el lugar de la investigación cooperativa

Es desde el balance de los antecedentes de la pedagogía por proyectos en la educación nueva y de los modos en que se ha apropiado el enfoque en la educación en Colombia, que proponemos los criterios para la evaluación de proyectos pedagógicos.



Creemos necesario retomar los conceptos que han sido vertebrales en los desarrollos de la nueva educación, para resignificarlos en el contexto de las transformaciones pedagógicas del último siglo; es así como emergen las consideraciones que, a nuestro juicio, son pertinentes en las discusiones sobre la evaluación de la educación local.

### **Criterio 1. Libertad: ¿qué se hace con lo que se conoce?**

El primer criterio se ubica dentro del concepto de la libertad. De acuerdo a los presupuestos de Montessori (1937, 1957) y Decroly (1927), la libertad aparece como la posibilidad del desarrollo de la potencia intelectual y socioafectiva de estudiantes y maestros en el desarrollo del proyecto pedagógico. De igual modo, emerge la autonomía en tanto alternativa para la participación y la toma de decisiones que son inherentes a la actividad escolar. En las ideas contemporáneas de la educación, como hemos visto, la libertad no desaparece, sino que más bien funciona en redes transversales, en discursos como el de la calidad de la educación, y subyace en otros aún más englobantes como es el caso de los derechos humanos.

Para efectos de nuestro propósito, la idea de la libertad obedece a la pregunta por ¿qué se hace con lo que se conoce?, muy propia del recurrente discurso sobre las "competencias". Si la libertad obedece a una cierta estética vinculada con los modos para alcanzar fines, siempre en el contexto del desarrollo de la potencia física e intelectual de los sujetos, entonces el conocimiento que emerge en los diversos dispositivos de los que dispone la escuela, tiene una cierta utilidad que depende de los fines para los cuales se accede a este conocimiento: es en la libertad que quienes participan de la interacción con el conocimiento escolar alcanzan principios rectores tales como el criterio, el discernimiento y la capacidad de decidir, propios de las demandas de la educación de hoy.

Con la pregunta por la utilidad del conocimiento, la libertad encuentra un lugar central en el impacto para la escuela y los actores de la puesta en marcha de proyectos pedagógicos. De este modo, la evaluación de los proyectos en el aula inicia por interrogar sobre la utilidad del conocimiento, al menos de aquel que es propio de la escuela, sin aún entrar en el debate sobre "el conocimiento escolar versus el conocimiento disciplinar".

Junto a esta idea de libertad, aparece el principio inductivo de la investigación cooperativa; es inductivo por cuanto las acciones del proyecto se fundamentan en la necesidad de la observación para la comprensión de un fenómeno dado, real. La pregunta por el qué se hace con lo que se conoce, parte entonces de un principio de realidad y no ya de situaciones impuestas o ficticias en el aula, elemento característico de la educación tradicional. El criterio de la libertad mediante la inducción como principio investigativo, nos arroja pues una primera luz para evaluar un proyecto en el aula.

### **Criterio 3. Vitalidad: la individualidad y la generación**

Son innegables las nociones de actividad y autoactividad en los métodos activos que dan sustento al enfoque de proyectos. De este modo, una y otra deben hacer parte de una propuesta de evaluación de proyectos pedagógicos. La idea de la actividad múltiple, como ha condensado Luzuriaga et ál. (1961) en relación con la presencia de la acción física y la acción intelectual en las dinámicas de aula, nos ubica en una posición frente a la investigación. Este criterio parte de "la necesidad de conocer", por cuanto es en la relación entre la actividad, que se erige en la urdimbre de las experiencias que crecen y son continuas, y la investigación, que los sujetos de la educación encuentran sentidos al mundo social en que se mueven. Es sólo a través de las preguntas por el entorno principio de toda investigación, que la noción de la vida por crear genera rumbos de cara a lo que es un proyecto, siendo el proyecto de vida aquel que está en el primer orden en una educación con significado.



Todo proyecto pedagógico, pues, se organiza bajo el supuesto de favorecer las estrategias que estimulen la investigación y la gestión del autoaprendizaje, para lo cual se requiere de una mirada holística del conocimiento escolar; la fragmentación que es típica de la educación fundamentada en contenidos desaparece en el marco del proyecto para dar lugar a posturas interdisciplinarias para las que el principio de la complejidad (Morin, 2000; Porlán, 1993) nos aporta hacia una nueva comprensión sobre el saber escolar.

La construcción de redes de conceptos derriba las supuestas barreras entre los saberes, y se convierte en pilar del proyecto en el aula. Interesa la explicación de los fenómenos y, para ello, la noción de la actividad se sitúa en el horizonte de los procesos intelectuales y cognitivos; el proyecto demanda en maestros y estudiantes el desarrollo de competencias y habilidades de diversa naturaleza, siempre en procura de elementos que permitan la comprensión de una realidad que, en últimas, es compleja, como complejas son las alternativas para explicarla.

El principio generativo de la investigación cooperativa señala la importancia de diseñar dispositivos que permitan observar de manera organizada la información que se obtiene a lo largo del proceso investigativo. La generación de nuevas rutas para la comprensión de los eventos cognitivos, psicológicos, afectivos y, en fin, sociales que se suceden al interior de los grupos escolares, es uno de los logros que emergen naturalmente de un proyecto. Cada grupo escolar halla modos particulares de generar criterios para tejer experiencias en el mundo de la vida real, de acuerdo a las transformaciones de los entornos inmediatos. La vida creadora propia de la vitalidad se abre paso y las preguntas por el mundo la investigación cobran sentido cuando se abordan en comunidad, de modo cooperativo.

El reconocimiento de los “ritmos de aprendizaje”, en tanto modo en que operan las diferencias fundamentales entre las formas de asumir la vida creadora, inherente a la vitalidad que invocamos, es un elemento que

debe ser considerado como criterio para la evaluación de los proyectos pedagógicos. Así pues, las ideas que sobre la vitalidad, la infantilidad y la individualidad que se aportaron desde los planteamientos de Ortega y Gasset (1983), cuando se refirió a “una educación para una vida creadora”, por encima de la observación de “la vida hecha”; o de Ovidio Decroly (1927), al señalar que ha sido vicio de la escuela la pretensión de educar a un “hombre en miniatura”, desconociendo la naturaleza propia de la infancia, pretendiendo además un ejercicio homogenizante e impersonal, son elementos que en nuestras preocupaciones contemporáneas continúan en primer orden, y deben ser de discusión fundamental en la generación de proyectos de aula.

Tanto el reconocimiento de las características de la infancia y de la individualidad, como una idea de vitalidad como la propuesta por Ortega y Gasset, hace que los proyectos de aula contemplan herramientas de trabajo que estén orientadas más a una educación para el sujeto, con ritmos y habilidades disímiles, que la medición y la estandarización de los actores de la educación, muy propia de los discursos canónicos sobre la pedagogía. Un tercer criterio para la evaluación de proyectos consiste en una cierta noción de sujeto que “conoce para ser”.

#### **Criterio 4. La comunidad y la construcción**

La manera como el proyecto afecta a la “sociedad embrionaria” que es la escuela y el impacto en la comunidad en la cual se inserta, es un aspecto vital, más aún en contextos como el nuestro, para el que es fundamental “lograr aprendizajes esenciales para los estudiantes y pertinentes para la sociedad” (Secretaría de Educación del Distrito, 2008, p. 12). La comprensión de la comunidad como una realización práctica de la individualidad es un rasgo importante dentro de los desarrollos que se alcanzan en los proyectos de aula.



Con la mirada puesta en la sociedad, el criterio de evaluación que supone el favorecimiento de procesos tendientes a la construcción de la ciudadanía (SED, 2008), debe contemplar un ámbito de la investigación cooperativa cifrado en el principio constructivo. La elaboración paulatina de ciertas unidades que permitan la identificación de explicaciones, argumentaciones y nuevas preguntas en torno al proyecto, es un elemento que nos indica, en la práctica, la naturaleza móvil de los proyectos de aula, y su comprensión como procesos que son inacabados en tanto se transforman como una espiral: tanto en la investigación cooperativa como en la puesta en marcha de proyectos pedagógicos, maestros y estudiantes van encontrando los caminos que los llevan a generar nuevas hipótesis y, en fin, nuevos proyectos, siempre con puntos de llegada que implican nuevos comienzos.

El criterio de evaluación que implica contemplar al proyecto en el marco de una institución con un horizonte en particular y esta, a su vez, inserta en una comunidad con rasgos culturales también particulares, nos invita a pensar en la necesidad de continuidad y proyección del proyecto. En este criterio se observa la consistencia del proyecto que está implícita en los otros tres, además de ponerse a prueba la efectiva realización de una investigación que se supone cooperativa. Tanto continuidad como proyección, son dos elementos que dan cuenta de la potencia del proyecto, así como de la capacidad de sus actores para sistematizar los logros y los alcances en el tiempo.

## Referencias

- Decroly, O. (1927). *Libertad y educación*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Dewey, J. (1918). *Las escuelas del mañana*. Luzuriaga, L. (Trad.). Madrid: Librería de los Sucesores de Hernando.
- (1926). *La escuela y el niño*. Luzuriaga, L. (Trad.). Madrid: La lectura.
- (1929). *La escuela y la sociedad*. Luzuriaga, L. (Trad.). Madrid: F. Beltrán.
- (1963). *Democracia y educación*. Luzuriaga, L. (Trad.). Buenos Aires: Losada.
- (2003). *Experiencia y educación*. Hurtado, G. (Trad.). Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- (2008). *El arte como experiencia*. Claramonte, J. (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Fichte, J. (1943). *Discursos a la nación alemana*. Altamira, R. (Trad.). Buenos Aires: Americalee.
- Kilpatrick, W. et ál. (1962). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1968). *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- (1960). *Diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- (1963). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. et ál. (1961). *Métodos de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada.
- Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica*. Palau Vera, J. (Trad.). Barcelona: Casa Editorial Araluce.
- (1957). *Ideas generales sobre mi método*. Segunda edición. Buenos Aires: Losada.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas*. Madrid: Alianza.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada Editora.
- Sainz, F. et ál. (1961). *Concepto de la nueva educación*. Buenos Aires: Losada.
- Secretaría de Educación de Bogotá (2008). *Plan Sectorial de Educación Bogotá 2008-2012*. Recuperado de [http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro\\_Documentacion/publicaciones2004\\_2008.htm](http://www.sedbogota.edu.co/AplicativosSED/Centro_Documentacion/publicaciones2004_2008.htm).