

Pasión en el proceso de conocer

Los proyectos de trabajo apelan a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender: en ellos se da sentido a unos interrogantes y se transfiere luego a otras situaciones. El autor hace un recorrido por los inicios de estos proyectos, surgidos en la década de los noventa a partir de la propia práctica escolar, no como una receta "precocinada".

Fernando Hernández*



Flor García.

"Nuestros deseos son proyectos trazados en el ambiente, primero a ciegas, después con interés y atención consciente"

John Dewey

Hace unos meses, Jaume Carbonell me habló de la posibilidad de organizar un Tema del Mes en torno a los proyectos de trabajo. Me preguntó si esta perspectiva había seguido evolucionando. Le respondí que habíamos sobrevivido a la generalización del nombre, que se aplicaba a una buena parte de las prácticas educativas en Educación Infantil y Primaria. Que desde el posicionamiento ideológico, el marco de referencias y la práctica en el aula, podíamos dar cuenta de algunos cambios sustanciales. Explicar estos cambios, con la posibilidad de decir cosas que no han sido dichas en estos veinte años (señalo 1983 como inicio, porque fue entonces cuando los proyectos de trabajo "tomaron cuerpo" en la experiencia de una escuela), es la finalidad de este artículo.

Poner nombres a la práctica escolar

Hace algunos años, un colega de Secundaria me indicó que el libro *Para saber no basta con saber la asignatura* (Hernández y Sancho, 1993) "ponía nombres" a lo que ellos estaban haciendo en su instituto.

Viene a cuento este recuerdo porque quisiera poner sobre aviso de que los proyectos de trabajo y la perspectiva educativa que les sirve de referencia no surgen como un producto prefabricado (como sucede en las propuestas de casi todas las reformas) que se decide en la universidad o una sección ministerial y luego se “vende” e implementa en las escuelas. Los proyectos de trabajo salen de la práctica, de un proceso de repensar(se) que se construye durante cinco años en una escuela concreta (Pompeu Fabra, de Barcelona) y que, en función de los saberes (referenciales y prácticos) que tenía el profesorado y los que fue adquiriendo durante ese período de tiempo, sirvió para “dar nombre” a lo que allí tenía lugar.

De la misma manera, la secuencia que aparece publicada en Hernández y Ventura (1992, p. 77), y que ha servido a muchos profesores y formadores para reducir los proyectos a una fórmula didáctica, no surge como receta “precocinada”, sino que es el reflejo de un primer balance que emerge de los registros de clase, de las reuniones y las conversaciones con las profesoras, además de la necesidad que tuvieron los docentes de ser legitimados por el remolino absorbente en que se convirtió el discurso curricular de la reforma de 1990. Un discurso (en términos foucaultianos) que ponía el énfasis en localizar y secuenciar contenidos y procesos de enseñanza. Esta necesidad de legitimación impregnó, en gran medida, la práctica y las reflexiones que compartíamos en la escuela.

Por esta razón, lo que se plasma en el libro de 1992 deriva, a su vez, de la práctica y de las circunstancias de la reforma. De ahí el vocabulario, la relación con el marco curricular y los niveles de concreción y la expli-

citación de los diversos tipos de contenidos. De ahí también la buena acogida que tuvo entre el profesorado y entre los formadores: “¡Ésa tendría que ser la manera de enseñar que propugnaba la reforma!”, pensaron muchos docentes aquí y en las reformas educativas de algunos países del Cono Sur, como Brasil o Argentina.

Sin embargo, si el proceso de reflexión basado en la práctica hubiera continuado en la escuela (que se interrumpió precisamente por la obligación de realizar el proyecto curricular de centro, el afán secuenciador de contenidos y por circunstancias de micropolítica entre las maestras), la propuesta de los proyectos de trabajo hubiera seguido transformándose. Porque, en su concepción inicial, los proyectos “mutaban”. Cada nuevo proyecto se concebía como una aventura, con maneras diferentes de comenzar, con recorridos diferenciados, con relaciones y conexiones abiertas, con formas de presentación de los trayectos de aprendizaje renovadas.

Mientras que el proceso innovador en la escuela Pompeu Fabra se interrumpía y la reforma, en cierta manera, se apropiaba de los proyectos de trabajo, desde el grupo Minerva buscamos un espacio donde compartir experiencias sobre las que construir saber pedagógico, que nos permitiera repensar la educación desde la perspectiva de los proyectos, al tiempo que trataba de diferenciarla de buena parte de las prácticas escolares que se acogían a esta denominación. Con esta finalidad abrimos un diálogo, que no se ha interrumpido, con los referentes y autores, de los que nos servíamos para construir esta perspectiva educativa.

¿Qué ha supuesto para mí hacer proyectos?

Si bien aún no soy maestra –confío serlo a finales de este curso–, como ex alumna del colegio público Es Pont, de Palma de Mallorca, mi experiencia en proyectos de trabajo es larga. Pues bien, la dividiré en seis apartados:

- **Preparación para hacer mis trabajos académicos.** Elaborar trabajos para el instituto o para la universidad me ha resultado mucho más fácil que a algunos de mis compañeros, que no habían hecho nunca proyectos. Algunos tenían dificultades a la hora de estructurar el trabajo, o en la forma de seleccionar y condensar la información de que disponían; incluso les planteaban problemas la elaboración de un índice o tener que reseñar una bibliografía...

- **En el momento de saber exponer.** El hecho de haber practicado en la escuela la exposición de los proyectos ante otros compañeros u otras personas –cosa imprescindible en todo proyecto– me ha ayudado a que ahora sea capaz de realizar cualquier exposición con mayor fluidez y agilidad.

- **Concretar las ideas y saber relacionarlas.** Otro punto es la concreción de ideas, saber resumirlas, saber cuáles son importantes, entender la información, poder relacionar rápidamente una idea con otra... Todo esto es fundamental a la hora de estudiar: me ahorro tiempo y rindo más, y también lo considero muy importante para otras situaciones de la vida.

- **Inquietudes futuras.** Algunas inquietudes que tengo como persona han surgido de los proyectos de trabajo. Por ejemplo, a raíz de haber realizado uno sobre arte, u otro sobre el universo, se despertó en mí la curiosidad por estos temas. Por eso elegí las optativas de Arte y de Astronomía en el instituto.

- **Evolución.** Aunque todos tienen puntos en común, cada proyecto es diferente; el recorrido no es el mismo. Desde el primero que llevamos a cabo hasta el último te das cuenta de los cambios, de lo que aportas de nuevo. Los proyectos evolucionan de la misma manera que evolucionamos los alumnos y las maestras (que tampoco los llevaban a cabo igual que al principio).

- **Autonomía.** Por último, poder elegir junto con mis compañeros lo que queremos investigar, tomar las diferentes decisiones, dar nuestra opinión sobre lo que estamos haciendo y darte cuenta de lo que vas aprendiendo me ha ayudado a valorar más mi capacidad como alumna y me ha hecho ver que mis opiniones y mis aportaciones sobre el tema son importantes para el resto de la clase, porque la educación la hacemos entre todos.

Juana Romero

Ex alumna del CP Es Pont (Mallorca). Alumna de Ciencias de la Educación en la Universitat de les Illes Balears.

Algunos compañeros de ruta

Lopes (2002, pp. 155-157) sitúa la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo alineada con las propuestas de currículo integrado, reduciendo su principio integrador “a la valorización de las experiencias y la vivencia de los alumnos”. Esta posición vendría avalada por la matriz “cientifista del pensamiento de Dewey, de su concepción liberal de la democracia”, frente a la que se propone el planteamiento de pedagogos críticos como Michael Apple y Henry Giroux, que “redimensiona los saberes de los alumnos como saberes de clase, problematizando su asociación con una cultura y lo cotidiano”.

Aunque no comparto este reduccionismo y considero que si algo tratan los proyectos de trabajo es de problematizar los saberes, poniéndolos en relación con la cultura y la cotidianidad, no voy a negar que, al inicio de los años ochenta, algo más que la sombra de Dewey guiaba la concepción educativa de los proyectos. En especial, la afirmación “no hay argumento más sólido en la filosofía de la educación progresista que la importancia que otorga a la participación del aprendiz en la construcción de las propuestas que dirigirán sus actividades en el proceso de aprendizaje” (Dewey, 1963, pág. 67). Sin embargo, Dewey no era el “referente”, aunque sigue teniendo enorme atractivo la relevancia que otorga a la experiencia en el aprendizaje, en la medida en que lo aleja de planteamientos reduccionistas de todo signo: desde los cognitivistas a los críticos. De ahí que me siga interesando la relación que Dewey planteaba entre educación, experiencia y vida.

Pero la experiencia no es un fin en sí misma, sino un camino que permite al sujeto posicionarse en y

frente al (su) mundo. Y para el cual la compañía del profesor resulta fundamental. En este punto, Lawrence Stenhouse resultó fundamental. Tanto en su consideración del conocimiento como algo problemático, provisional y susceptible de ser cuestionado, como en su idea del currículo como un proceso que se construye en la acción; además de la importancia que otorga al docente como alguien que, con su actividad de enseñar y favorecer el aprendizaje de los alumnos, construye y elabora conocimiento y saber educativo. Esto permite trazar un puente entre conocimiento teórico y conocimiento práctico, algo fundamental no sólo en los proyectos de trabajo, sino en los procesos de formación en los que hemos participado desde entonces.

También hay que señalar que la noción de “proyectos” forma parte de una tradición educativa que podía entroncar con la “pedagogía de proyectos” de principios del pasado siglo. Sin embargo, para marcar la diferencia de nuestra orientación, empleamos la referencia de “trabajo”, que es deudora a la vez de Gramsci y de Freinet, y que marcaba un sentido diferente a la orientación de Kilpatrick. Tomar a estos autores, además de rescatar un saber que todavía estaba presente como referencia en los docentes, permitía poner el énfasis en el proceso, en la tarea de implicar al aprendiz en lo que se investiga y en el esfuerzo cognitivo y emocional que comporta el proceso de indagación que se lleva a cabo dentro y fuera del aula. Así, se pretendía ir más allá de las visiones placenteras del aprendizaje basadas en el “dejar hacer” y del seguimiento del eslogan “hay que partir de los intereses de los niños”, que apoyaba la perspectiva de los centros de interés.

De esta manera, la idea de seguir el “interés” del aprendiz se sustituye por la de “implicar” a éste en aquello que aprende. Algo que sucede cuando conecta con su mundo vivido. Esta noción se refiere a “la realidad que damos por sentada, que se experimenta antes de la búsqueda del conocimiento formal. Es el telón de fondo simbólico, ordinario, sobre el que se proyectan las materias escolares, sea el docente consciente o no de ello, y la educación escolar debería permitir integrar los saberes organizados y emergentes en los mundos vividos de los estudiantes”. Esta noción procede de Habermas, para quien un mundo vivido consiste en un “conjunto de patrones interpretativos transmitido culturalmente y organizado lingüísticamente” y es el resultado de tres procesos que tienen lugar de forma simultánea, “reproducción cultural, integración social y socialización” (Efland, en prensa, p. 122).

Por otra parte, Freinet nos permitía establecer un puente con la perspectiva que sitúa el aprendizaje en términos de “conocimiento situado”, en la medida en que, como señalan Brown et al. (1989, p. 32), “muchos métodos de educación didáctica presuponen una separación entre saber y hacer, de modo que tratan el conocimiento como una sustancia integral, autosuficiente, teóricamente independiente de las situaciones en que se aprende [...]. Puede decirse que las situaciones co-producen conocimiento a través de la actividad. (Por lo que) podemos afirmar que aprendizaje y cognición están fundamentalmente situados”. De ahí que la relación entre saber y hacer sea fundamental en los proyectos de trabajo, pues el

conocimiento adquiere sentido en la medida en que se pone en acción.

Otra referencia se sitúa en Morin (1981), quien planteaba, en el primer volumen de *El Método*, la importancia de poner el “saber en ciclo”, frente a la tradición escolar de enciclopediar conocimientos. Adoptar esta perspectiva, sobre todo si no se hace de forma aislada (un profesor en una escuela), supone un cambio radical a la hora de plantearse la relación pedagógica y la organización del tiempo, el espacio y los conocimientos escolares, algo que repercute de forma directa en la práctica educativa. Por otra parte, en los proyectos se abordan problemas que no se pueden investigar desde una perspectiva disciplinar. Requieren respuestas interdisciplinares, en el sentido que da a esta posición Roland Barthes cuando escribe: “A la hora de hacer trabajo interdisciplinar no es suficiente tomar un tema y colocar dos o tres ciencias en torno a él. Un estudio interdisciplinario consiste en crear un nuevo objeto, que no pertenece a disciplina alguna”.

Los proyectos como perspectiva política para repensar la educación

Estas y otras referencias estuvieron presentes en los inicios de la andadura de los proyectos de trabajo, pero se fueron haciendo explícitas en los años posteriores, en la medida en que aprendíamos desde ellas. Desde el mencionado grupo Minerva, a lo largo de la década de los años noventa, comenzamos a



Flor García.

reflexionar sobre nuestro proceso de construcción del conocimiento pedagógico a partir de las experiencias biográficas, de formación y docencia en las que participábamos. En este proceso de aprendizaje compartido comenzamos a explorar aspectos relativos al papel del sujeto pedagógico en el proceso de aprendizaje de los proyectos de trabajo, su función política y transgresora, y el replanteamiento de la gestión del tiempo y el espacio en la escuela. Todo ello como forma de repensar y cuestionar la gramática escolar, tan firmemente establecida en los centros escolares, a pesar de las reformas educativas.

El grupo Minerva se consolidó al tiempo que se ponía en marcha la reforma de 1990 y los proyectos de trabajo se integraban como denominación de una secuencia didáctica homogeneizadora, vinculada a nociones como “globalización de los contenidos”, “actividad investigadora” o “constructivismo en el aula”. Mientras esto ocurría nos dedicamos a profundizar en las implicaciones educativas y en las posiciones que, como educadores y formadores, íbamos construyendo desde diferentes escuelas y grupos de trabajo. Bajo este prisma, los proyectos forman parte de un proceso de formación que construye el conocimiento docente desde la práctica. Esto hace que los proyectos no sean algo estático, una foto que se conserva en el archivo del imaginario educativo, sino algo móvil, que se reformula a medida que se pone en práctica.

En este proceso compartido, se planteó una nueva dimensión de los proyectos que se alejaba de la concepción dominante, de una metodología de enseñanza que era útil para motivar al alumno y que daba sentido a la información. Comenzamos a considerar que la perspectiva educativa que guía los proyectos de trabajo no puede separarse de las visiones sobre la democracia, el conocimiento, la educación y el currículo. Ni de la función social emancipadora de la educación escolar, que trata de favorecer que profesores y alumnos puedan encontrar su lugar para escribir su propia historia.

En un libro que fue publicado en Brasil (Hernández, 1998) se recogen algunas de las reflexiones hechas desde el grupo Minerva. En este libro y en Hernández (2000) se encuentran ejemplos de la dimensión práctica de los proyectos que se construía en el aula. En ellos se refleja cómo íbamos diferenciándonos de las propuestas iniciales, en lo que se refiere a la flexibilidad pedagógica y al papel que se le da al sujeto en su camino de aprender a dar(se) sentido.

El recorrido llevado a cabo durante ese tiempo se iba contrastando y compartiendo con otros docentes en las diferentes jornadas que se fueron celebrando sobre el tema “Repensar la escuela desde los proyectos de trabajo” (1998, 2000 y 2002). Con ello pasábamos de un aprendizaje grupal a una relación en red, en la que otros docentes, con lugares y experiencias diferenciados, contribuían al continuo repensar que caracterizaba la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo. Desde estos encuentros se comenzó a plantear una caracterización diferenciada de los proyectos bajo las siguientes premisas:

- No se separan el sujeto que aprende y el que enseña (con sus inquietudes, temores y deseos) del proceso de enseñar y aprender a comprender el mundo y las situaciones emergentes, de enseñar a comprender también las relaciones de los sujetos consigo mismos y con los otros. Con ello se pretende favorecer una concepción del sujeto que es capaz de apasionarse por aprender de forma crítica, si se le da oportunidad para ello.

- Esto supone considerar que aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural, en la que se trata, sobre todo, de aprender a dar sentido, conectando con las preguntas que dieron origen a los problemas que abordamos y con los interrogantes que los sujetos se plantean sobre sí mismos y el mundo, para poder, a la postre, transferir ese sentido a otras situaciones.

- La noción de conversación cultural supone considerar que aprender es construir una narración, una historia para ser compartida con los demás (también con la familia y la comunidad). En este marco, el diálogo es entendido como intercambio y reflexión sobre “lo que se dice”, sobre el relato que se construye de forma polivocal. El diálogo favorece que los aprendices se muestren activos en su aprendizaje y que sean ellos y ellas los que determinen la dirección de éste (si el docente ha sido capaz de interpretar el sentido de lo que se habla, que va más allá de lo que se dice, y que tiene en cuenta quién es sujeto del decir).

- Los proyectos de trabajo se presentan como una apelación a la inventiva, la imaginación y la aventura de enseñar y aprender. Se trata de una concepción educativa en la que la evaluación no busca que el alumno repita lo que ha estudiado, sino que se enfrente con nuevos desafíos a la hora de dar cuenta de su trayectoria y los momentos clave de su recorrido. Y donde conecta nuevos conocimientos y problemas con su experiencia y la del grupo con el que aprende a dar sentido a todo el proceso de aprendizaje.

- Además se cuestiona la visión de nivel y de límite en el aprendizaje y, en especial, la idea de que hay que enseñar de acuerdo con el nivel de desarrollo del alumno. Frente a ello se rescata la propuesta de Vygostki de que “el desarrollo no sigue nunca al aprendizaje escolar” y que la única buena enseñanza posible es “aquella que se adelanta al desarrollo”.

- Por último, nos reafirmábamos en la idea de que no estábamos ante una metodología didáctica, sino ante una concepción de la educación que no olvida que el trabajo del docente no es el de un transmisor de contenidos empaquetados, sino una profesión moral.

El camino que queda por recorrer

Llegados a este punto quisiera señalar que los proyectos de trabajo no son “la solución” a los problemas de la educación. Ni, por supuesto, “la alternativa” a la necesidad que hoy tiene la escuela de volver a pensar tanto sus finalidades sociales como el “lugar” que han de ocupar las relaciones entre las personas (más

allá de patrias, credos o colores) y los conocimientos y los saberes que pueden ayudar a los individuos (profesores y alumnos) a interpretar y cambiar el mundo en el que viven y llevarse mejor consigo mismos y con sus semejantes.

Por ello, a día de hoy, la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo no constituye una realización, sino una aspiración. Representa una aspiración que sirve de línea en el horizonte para seguir sosteniendo la propuesta de que la escuela puede ser un espacio favorecedor de la equidad y de la emancipación de los individuos. Algo que, en definitiva, sólo puede ocurrir si se coloca el aprendizaje en el centro del proceso educativo. Esta línea en el horizonte sitúa los proyectos de trabajo en los siguientes términos:

- Como un formato para la indagación que nos permite estructurar y contar una historia. Una historia que tiene que ver con nosotros mismos, los adultos, las familias, y no sólo con los niños, las niñas y los adolescentes. Este “tener que ver” se refiere a que la historia gira en torno a un tema, a un problema que nos preocupa, interroga y afecta. Y al que nos acercamos (nosotros y ellos) buscando formas alternativas de investigar sobre las versiones que se han ido construyendo en relación con los fenómenos objeto de nuestro interés.

- Un proyecto no se construye desde la certeza del que sabe, sino desde la inquietud de quien tiene y reconoce su deseo de saber y conocer(se). No es un camino que se recorre sin saber de dónde se parte y hacia dónde se puede llegar. El docente, el grupo, tiene un mapa de partida que orienta su indagación. Pero, como en todos los mapas, los recorridos, las paradas, las salidas, los retrocesos no están predeterminados, sino que dependen de las decisiones y de la experiencia de los viajeros.

- Un proyecto de trabajo no se rige por la obsesión de los contenidos que ha de cubrir, o las materias por las que ha de circular. Y es que un proyecto no se organiza como un “paquete turístico” en el que el itinerario, los lugares para visitar y el tiempo que uno dedica están predeterminados. El aprendiz es un viajero que se detiene el tiempo que necesita en los lugares de su interés, que disfruta del encuentro inesperado y que se siente más atraído por la intensidad de la experiencia que por la cantidad de postales que acumula.

- Un proyecto de trabajo se basa en la construcción de una narración. No se procede de manera fragmentada, lineal y descontextualizada como sucede en otras aproximaciones curriculares. Por esta razón, con frecuencia hemos tratado de transformar las prácticas en narraciones (desde Hernández y Ventura, 1992, hasta este mismo Tema del Mes), pero no como un fin en sí mismo (que también puede tenerlo, pues permite articular formas de comunicación y reflexión), sino porque estos relatos nos permiten avanzar en el conocimiento de cómo el aprendizaje tiene lugar en contextos de colaboración e investigación.

La tarea del docente es plantear preguntas que desafíen a los alumnos a examinar sus supuestos

actuales si se considera que son conceptualmente inadecuados. Dewey decía que el proceso de indagación empezaba con una “dificultad sentida”, es decir, un desafío que provoca un nivel de conflicto cognitivo, de tal modo que el investigador se siente obligado a desarrollar esquemas con mayor capacidad para acomodarse a su experiencia. De esta forma, la práctica de enseñanza intenta provocar la construcción personal de significado, lo que causa insatisfacción en las comprensiones actuales (Efland, en prensa, p. 73).

Lo que pretendemos, en suma, es implicar al profesorado, las familias, la comunidad y los sujetos infantiles y adolescentes en un múltiple proceso de aprendizaje, un proceso educativo en el que tiene una especial importancia la fascinación, la colaboración, el cuestionamiento, la exploración, el descubrimiento, la creatividad y la reflexión. En definitiva, hablamos de lo que Polanyi (1958, p. 58) denominó “la apasionada participación en el acto de conocer”. Todo ello con la finalidad de realizar cambios radicales en las aulas, en el currículo, en la pedagogía, que son un reflejo de un enfoque autoperpetuado desde el siglo XIX y que considera las escuelas, sobre todo, como instrumentos represivos de control y reproducción.

Para saber más

Brown, J.S. et al. (1989): “Situated cognition and the culture of learning”. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.

Dewey, J. (1963): *Experience and Education*. Nueva York: MacMillan.

Efland, A. (en prensa): *Educación Artística y Cognición*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. (1998): *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hernández, F. (2000): *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F.; Sancho, J.M. (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F.; Ventura, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos*. Barcelona: Graó.

Lopes, Alice Casimiro (2002): “Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico”, en **Lopes, A.C.; Macedo, E. (orgs.):** *Disciplinas e Integração curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A (pp. 145-176).

Morin, E. (1981): *El Método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

Polanyi, M. (1958): *Personal Knowledge: towards a post-critical philosophy*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

* **Fernando Hernández** es profesor de la Universitat de Barcelona.