

LA MODA DE LOS PROYECTOS

El aprendizaje desde la escucha, la organización de los espacios y el tiempo y la consideración de la vida del aula como una trama de relaciones son los tres ejes básicos para que se genere un verdadero cambio en la cultura de los centros, desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo.

Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo.

Este artículo refleja la experiencia colectiva de escritura de Ita Alabat, Carmina Álvarez, Marisol Anguita, Fernando Hernández, Juanjo López, Sandra Prat, Montserrat Segarra, Montserrat Ventura, Teresa Viñals y Domi Viñas. Además de la compañía y aportaciones de Mariane Abakerli, Eli Aznar, María José de Molina, Ana del Pozo y Mercè Ventura.





En 1994, en plena implementación de la reforma del sistema educativo de 1990, escribimos, como integrantes del Grupo Minerva (1994), un artículo que se tituló “En contra del método de proyectos”. Entonces sorprendió que quienes habíamos promovido un cambio en torno a la planificación curricular a favor de una propuesta integrada, centrada en problemas y no en materias (Hernández y Ventura, 1992), hiciéramos pública una posición que parecía contradecir lo que defendíamos y llevábamos a la práctica del aula y de

la escuela desde hacía más de una década. En realidad lo que queríamos era provocar un debate que llamara la atención sobre lo que estaba sucediendo: convertir la perspectiva educativa de los proyectos de indagación en una receta, en un algoritmo, que actuaba como cosmético, solo en la superficie. Por eso algunos docentes, sin voluntad de cambio, decían: “Ahora hemos de llamar proyectos a lo que siempre hemos hecho y seguiremos haciendo”. Pero que, sobre todo, servía para justificar una opción curricular (la de la reforma de 1990), que se había elabo-

rado sin pensar en cómo llevarla a la práctica en las aulas y que convertía a los docentes en planificadores curriculares, en lugar de favorecer una transformación profunda del sentido del aprender, las relaciones pedagógicas y la organización de los saberes, los tiempos y los espacios en los centros.

Casi veinte años después, y a la luz de cómo se ha filtrado lo que se dice que será la reforma que se implementará en Finlandia en el 2016 (“desaparecen las materias y se ha de aprender por proyectos”) o la lluvia mediática que



OPINIÓN

ha caído a raíz de la iniciativa que los jesuitas han puesto en marcha en algunos de sus centros de Cataluña (“los jesuitas optan por la enseñanza por proyectos y no por asignaturas”), de nuevo los proyectos se han puesto de moda. Esto nos brinda una oportunidad para pensar cómo innovaciones que en principio proponen cambios “radicales” (desde la raíz) terminan convertidas en modificaciones organizativas que hacen que las relaciones pedagógicas se mantengan sin vincularse con el cambio. Y de esta manera se modifican los nombres, se repinta el decorado, mientras permanece invariable la cultura de los centros y los roles de los actores del sistema educativo.

Desde esta experiencia y desde el aval que nos da favorecer el aprendizaje mediante proyectos en nuestras clases (en Infantil, Primaria, Secundaria y la Universidad) (Anguita, Hernández y Ventura, 2010), el recorrido que hemos realizado como formadores e investigadores en torno a lo que fundamenta y los procesos y efectos que promueve aprender mediante proyectos (Autoría compartida, 2004), nos hemos permitido reflexionar sobre tres ejes que nos parecen básicos para que se genere un cambio radical desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT): el aprendizaje desde la escucha, la organización de los espacios y el tiempo y la consideración de la vida del aula como una trama de relaciones.

Un aviso antes de seguir adelante. Cuando hablamos de la PEPT lo hacemos para diferenciarla de enseñar mediante proyectos, proyectos de trabajo o proyectos de aula. A lo que nos referimos es a una perspectiva que replantea las concepciones hegemónicas sobre la organización del enseñar y el aprender y entiende la función de los centros educativos como espacios para favorecer conversaciones culturales, procesos de indagación y ejercicio activo de la democracia (Hernández y Ventura, 2008).

¿QUÉ ES LO IMPORTANTE DEL SENTIDO DEL APRENDIZAJE?

Uno de los hilos conductores que ha ido sosteniendo la transformación del “sentido del aprender” en nuestra forma de llevar a cabo la PEPT ha sido la escucha atenta a todo aquello que explicitan los niños y niñas y los jóvenes en el día a día. Unas explicitaciones que surgen de maneras muy diversas:

a. En forma de interrogantes. Sabemos por experiencia que son muchas las preguntas que emergen en las aulas cuando favorecemos espacios de conversación: ¿cómo hemos evolucionado de monos a primitivos?, ¿qué hay dentro de mi cuerpo?, ¿cómo serán los coches y las ciudades del futuro? Unos interrogantes que nos hemos ido planteando a lo largo del tiempo a través de la creación de procesos de indagación que hemos ido aprendiendo a llevar a cabo con esfuerzo y tenacidad.

Hemos aprendido a incorporar lo que aporta cada persona del aula y de la escuela

b. Como preocupaciones que nos evidencian distintos modos de mostrar sus conocimientos en continuo movimiento y nos permiten abrir atractivos y sugerentes recorridos de investigación: ¿cómo se pilla el cáncer?; el ébola, ¿puede llegar a España?; ¿por qué dicen que los niños no pueden tener legionelosis?; ¿cómo curan los medicamentos?; cuando estemos muertos, ¿qué pasará?

c. Desde su necesidad de aportar y compartir informaciones diversas. Algo que les ayuda a comprender e interpretar el mundo actual: Artur

Mas ha ganado las elecciones pero no tiene mayoría absoluta, ¿qué pasará ahora?; han encontrado agua en Marte, ¿podremos ir a vivir allí?; han lanzado un nuevo cohete, ¿qué buscan los astrónomos y los astronautas en el espacio?

d. Como expresión de sus deseos intensos de conocer lo que ocurre, por qué ocurre o dónde ocurre todo aquello que está sucediendo en la actualidad: ¿por qué hay guerra en Siria?; ¿por qué bombardean las escuelas?; ¿por qué los refugiados vienen hacia Europa?; ¿por qué los yihadistas cometen atentados en París?

Se trata, tal y como lo vamos viviendo, de poder compartir todo aquello que les resuena, que les hace crecer por dentro y que les ayuda a estar con los demás y que también provoca en nosotras nuevas inquietudes para poder enseñar en concordancia con todo este complejo entramado de explicitaciones.

A lo largo de los años hemos ido aprendiendo a sostener conversaciones y a diseñar tramas de acción vinculadas a sus preocupaciones, inquietudes o deseos. Pero, sobre todo, hemos aprendido a incorporar todo aquello que aporta cada persona que forma parte de un aula y de una escuela.

Todo ello nos ha planteado la necesidad de construir situaciones de aprendizaje a través de la utilización de recursos, procedimientos y estrategias, que antes ni siquiera hubiéramos podido pensar. Es una trama compleja de acción que nos ha permitido tratar temáticas que a menudo descartábamos. Hemos cambiado el sentido del aprendizaje, que ahora, fruto de nuestra experiencia, concebimos como algo profundo, que nos toca, que lo sentimos y que nos hace tambalear.

Así pues, somos conscientes de que con el paso del tiempo nos hemos ido alejando de formas cerradas y rí-



gidas de abordar el currículo, de seguir las programaciones preestablecidas o de utilizar unos libros de texto que solo generaban, a nuestro modo de ver, aprendizajes superficiales, pues sus contenidos estaban alejados de nuestras vidas y pronto caían en el olvido.

Reconocemos que prestar atención a lo que sucede en las aulas y generar situaciones en las cuales nosotras también nos sentimos atrapadas y con deseos de aprender, nos ha permitido reflexionar sobre cómo acompañamos y nos dejamos acompañar; cómo nos cuidamos y cuidamos las relaciones con las demás personas; cómo generamos atmósferas de calidez, respeto, confianza, o cómo creamos tiempos de reconocimiento hacia los demás y también hacia nosotras.

Sabemos que es un proceso difícil y complejo en el que a menudo tenemos la sensación de estar en la cuerda floja y con muchas tensiones. Sin embargo, reconocemos que lo que estamos viviendo en las aulas nos transforma, nos conmueve y, sobre todo, nos permite crear espacios con otras sensibilidades que antes no podíamos percibir.

Preguntarnos sobre el sentido del aprendizaje nos permiten pensar sobre “nuestro sentir, nuestro saber, nuestro hacer”, que nos posibilita continuar sembrando formas profundas de aprendizaje que van dejando huella en nuestras vidas. Esta manera de concebir el aprender requiere otra organización de los tiempos y los espacios.

CUESTIONAR LOS ESPACIOS Y EL TIEMPO PARA APRENDER

Desde la trayectoria esbozada, hemos ido repensando nuestras concepciones sobre los espacios y el tiempo de una escuela en constante cambio. Hemos ido cuestionando los modelos organizativos escolares que responden a necesidades y retos de épocas pasadas, que fragmentan el conocimiento en asig-

naturas y contenidos compartimentados, que dividen el tiempo en una sucesión de unidades sin conexión que no permiten realizar sin premuras procesos de indagación.

Desde nuestros inicios hemos planteado la necesidad de tener espacios y tiempos para el diálogo educativo en los que las relaciones pedagógicas se construyan en entornos de confianza. Espacios y tiempos que posibiliten la curiosidad; que potencien la pasión de aprender de y con los otros, y que también estimulen la iniciativa, la capacidad de decidir y de opinar, de transgredir el ámbito de las relaciones jerárquicas entre las personas y los saberes.

Hablamos de espacios y tiempos en los que se puedan establecer relaciones inclusivas entre las personas, entre maneras de aprender diversas, entre diferentes formas de comunicarse. Espacios en los que haya momentos para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que se van generando tanto en los niños y los jóvenes como en los equipos docentes. Espacios y tiempos que se puedan dedicar a la indagación como un instrumento y no como una finalidad en sí misma carente de crítica y de compromiso social.

Posiblemente, en este momento de auge de los proyectos en diferentes instituciones educativas, pueden darse propuestas que organicen los espacios y el tiempo poniendo el énfasis en temas vinculados a materias interrelacionadas que parten de necesidades curriculares de los docentes. Dedicar, sí, una parte del horario lectivo a “hacer proyectos”, pero no modificar ni sus concepciones sobre el aprendizaje de las personas ni los planteamientos curriculares de las otras franjas horarias. Ciertamente, en este marco queda poco espacio para que aflore la subjetividad del alumnado, para hacer emerger las conexiones entre la realidad y la vida, para estimular espacios y tiempos que hacen posible construir relatos complejos de aprendizaje de forma compartida.

Cuando desde la PEPT nos planteamos, en un repensar continuo, los espacios y los tiempos que queremos potenciar en los centros, sentimos la necesidad de generar escenarios en los que poder compartir visiones sobre el presente y el futuro de la vida de las personas, de incorporar las diferentes culturas que forman parte de la realidad en la que vivimos; espacios donde poder visualizar las dudas, las propuestas alternativas que aportan los niños, las niñas y los jóvenes que colaboran y que generan espacios compartidos de aprendizaje. Proponemos escenarios en los que haya espacio y tiempo para contrastar las diferentes miradas sobre la realidad, para dejar de ser reproductores y convertirnos en constructores de ideologías que transformen la realidad.

Otro de los aspectos fundamentales en nuestra reflexión sobre los espacios y el tiempo desde la PEPT está relacionado con la necesidad que tienen los aprendices de formar parte de grupos de referencia en los que establecer vínculos, poniendo en relación sus identidades, y grupos a los que vincularse desde los afectos, la curiosidad y la pasión por aprender juntos.

Hablamos de grupos humanos que conviven en aulas abiertas, en comunidades de indagación que incorporan la contextualización y aportan sus historias de aprendizaje en ámbitos que se convierten en espacios de vida.

Todo esto supone ir más allá de hacer grupos o subgrupos a partir de criterios como la edad, el rendimiento académico, la diversidad cultural o lingüística, o de supeditar la organización de estos subgrupos únicamente a las similitudes en sus intereses por los temas de investigación. Por eso planteamos formas de colaboración entre alumnos de diferentes edades para construir de forma compartida aquello que nos enseñó Vigotsky cuando hablaba de que el desarrollo y el aprendizaje se favorecen desde zonas de desarrollo próximo.

La organización de los centros educativos es compleja y cada uno es un mundo. Pero si el equipo docente está dispuesto a vivir la escuela como un espacio de aprendizaje constante donde todas las personas puedan encontrar su lugar, es necesario posibilitar organizaciones más flexibles y creativas.

Valoramos la importancia de contar con la presencia simultánea de diferentes docentes en un mismo grupo, de equipos que se coordinen e investiguen sobre su propia práctica, que posibiliten la planificación y reflexión conjunta, la reorganización y evaluación continua y responsable de los procesos y tiempos de aprendizaje diversos.

Los centros educativos y los equipos de docentes deben estar dispuestos a flexibilizar horarios; a responsabilizarse de forma conjunta de los diferentes grupos y alumnos; a modificar estructuras que deberían estar superadas de adjudicación de recursos humanos, y a atender, en fin, las necesidades complejas de perspectivas educativas transformadoras como la de los proyectos de trabajo.

Consideramos pues que, de la misma manera que no podemos esperar que los docentes se conviertan en aplicadores de decisiones que ellos no toman y que los especialistas, legisladores, teóricos y administradores les dictan, no podemos tampoco convertir al alumnado en un mero ejecutor sin voz ni autoría, sin implicarse en el debate y en la toma de decisiones sobre qué y cómo deben realizar sus aprendizajes.

En definitiva, optamos por construir espacios y tiempos ricos y creativos, que ofrezcan diferentes posibilidades de aprendizaje y de diálogos múltiples realizados por medio de diferentes lenguajes. Espacios acogedores, dinámicos, flexibles, abiertos y motivadores, en los que las personas puedan encontrar su bienestar. Espacios de compromiso, de retos individuales y colectivos.

LA VIDA DEL AULA, UNA RED DE RELACIONES Y COMPLICIDADES

Rehaciendo nuestros propios pasos, hace ya unos años hablábamos de una línea en el horizonte donde construir relaciones pedagógicas que nos permitieran repensarnos y seguir contribuyendo a la corriente que piensa y se afana por hacer que otra escuela sea posible. Hace tiempo que compartimos una visión del currículo no como algo que está fuera, escrito en un papel, sino como una narración que se va tejiendo a partir de las decisiones, los deseos y las experiencias de las personas que vamos trenzando vidas juntas.

Es por eso que, en el primer encuentro, al inicio de curso, invitamos a familias y niños a vivir una aventura que sea la de todos, a hacer el camino de la mano, al lado, siendo en compañía. Las familias, a menudo, expresan sus miedos y recelos ante este planteamiento: ¿de qué nos habla exactamente?; ¿podemos entrar en el aula, aportar ideas, vivencias...?; ¿cómo va a ser eso de formar parte de la vida del aula?; ¿y con tanta libertad, aprenderán? Esta invitación también se podría llevar a la Secundaria.

Es necesario
posibilitar
organizaciones más
flexibles y creativas

Lo que de entrada parece un reto difícil acaba transformándose en un poderoso “nosotros” que identifica y reconoce a cada una de las personas. El grupo late en un mismo espacio donde se escuchan, se atienden, se entienden, proyectan y aprenden juntos. Ese nuevo nosotros, por decisión de todos, incluye también a los docentes. Emerge entonces la necesidad de repensar dónde nos colocamos y cuál es nuestro rol en esta nueva versión de

la relación pedagógica. Esta posición supone reconocer(se) en el otro y poner en marcha nuestra capacidad de autoría.

Desde estos nuevos escenarios, hemos ido comprendiendo que lo que nos pasa juntos abarca no solo nuestra forma de enseñar y aprender, sino también nuestro ser profesional y personal. Descubrimos que nos involucra y nos coloca a nosotras (docentes, formadores, asesoras...) en un territorio lanzadera para el cambio. En este proceso de desplazamiento se vinculan también de manera coral las familias (los abuelos, las madres, las hermanas), personas del barrio, profesionales con los que entramos en relación. Cómplices que sienten y desean ser también en compañía y a la que el centro educativo les invita a formar parte.

Lo que nos (con)mueve en esta danza compartida va más allá de la diada aprendiz-docente, pues atraviesa el dentro-fuera de la escuela, lo que permite que circule la vida real y contagia de forma viral a toda una tribu de personas, que se enamoran y se vinculan con la trama de la vida de un colectivo que teje misterios, descubrimientos y experiencias compartidas. Desde esos espacios de vida horizontal, vamos contando nuestra historia de aprender, creando a partir de la subjetividad de cada persona una identidad colectiva donde el *nos-otros* y lo que nos pase juntos es lo que importa.

La voz de una de las madres que participa en la tribu nos desvela los descubrimientos donde nos vamos encarnando. Como ella dice, en esta manera de convivir se desvelan muchas emociones; nos autoriza a hacer, ser, sentir y vivir situaciones en la escuela que nunca hubiéramos imaginado que viviríamos. Lleva a aprender tanto de los niños y de sus familias como de una misma. Desde esta nueva posición hay un desplazamiento donde el docente es un sujeto más que aprende, desde y con toda la vulnerabilidad que este tránsito significa.

Desde ahí, la relación pedagógica se transforma, pasando de una concepción del docente como “alguien que aprende de su propia práctica”, al docente que se sitúa acompasado con los estudiantes como “alguien que aprende con ellos” (Porres, 2012).

En esa red de relaciones vividas dentro y fuera del aula, generamos complicidades, conversamos para mirarnos en este camino acompasado en nuestras prácticas docentes, estableciendo compromisos y vínculos que nos hagan apasionarnos juntos. Apostamos por mostrar de forma inequívoca que siempre estamos implicados en un mundo común, como nos recuerda Marina Garcés (2013), donde nos dejamos comprometer y aprendemos a decir nosotros.

Y desde ahí seguimos preguntándonos: ¿qué es lo que hace que generar relaciones pedagógicas de acompañamiento pueda ser el motor de un cambio personal y colectivo profundo?, ¿cómo vamos más allá de la relación escolar para llegar a un aprender compartido? Por ahora así nos sentimos y estamos avanzando en el equilibrismo de ser en compañía, mientras generamos espacios y tiempos donde (nos) confiamos y aprendemos. Serenos en la confianza de que esta red de relaciones y complicidades que tejemos entre todos va a sostener tanto nuestros saberes como nuestros miedos. Pero esto no nos impide relatarnos como un grupo de personas que adoptan un enfoque activo, reflexivo, de colaboración, orientado hacia un sentido del aprender que nos involucra y que no elude los misterios, problemas y complejidades de la docencia.

UNA TRANSFORMACIÓN MÁS ALLÁ DE LA MODA

La actual situación mediática que parece reclamar, como solución a los problemas de la educación, enseñar mediante proyectos transita por muchos centros educativos a través de la petición de formaciones o asesoramientos. La experien-

cia de acompañamiento de los mismos que tenemos muestra que algunos docentes buscan una práctica educativa más global, pero no siempre compartida por todo el claustro y tampoco basada en la reflexión y la importancia de pensar(se) y poner(se) en juego, sino simplemente como una receta para superar una fase o acoplarse a una moda.

Es indispensable dar importancia a utilizar estos espacios de formación para acompañar a los docentes en constituir

una relación que les permita escucharse para conseguir narrarse y a su vez viajar hacia una actitud de indagación desde interrogantes del tipo: ¿cómo crees que has aprendido?, ¿por qué haces unas prácticas y no otras dentro de tu aula?, ¿cómo tu sentido de ser y el de los niños y los jóvenes se proyecta en el aprendizaje? Pero, sobre todo, se trata de poner la propia práctica en juego, para aprender de ella y propiciar modos de relación que generen otros modos de aprender y de ser.

PARA SABER MÁS

- **Anguita, Marisol; Hernández, Fernando; Ventura, Montse (2010).** “Los proyectos, tejido de relaciones y saberes”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 400, abril, pp. 77-80.
- **Autoría compartida (2004).** “Los proyectos de trabajo”, Tema del Mes en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 332, febrero, pp. 45-78.
- **Garcés, Marina (2013).** *Un mundo común*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- **Grupo Minerva (1994).** “En contra del método de proyectos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221, enero, pp. 74-77.
- **Hernández, Fernando; Ventura, Montserrat (1992).** *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- (2008). “Prólogo a la presente edición”, en Fernando Hernández y Montserrat Ventura. *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- **Porres, Alfred (2012).** *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Barcelona: Octaedro.