

# Los proyectos de trabajo

## Mapa para navegantes en mares de incertidumbre

El autor recuerda la verdadera concepción educativa de esta propuesta, para evitar que se convierta en una simple receta de aula disfrazada de innovación progresista. Como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual.

**Fernando Hernández\***



Cresol.

### Los inicios de una historia

A mediados de la década de 1980, comenzamos a esbozar la necesidad de organizar el currículo (aquello que es importante aprender en la escuela para dar sentido a las diferentes “realidades” en las que vivimos) de una manera alternativa a la organización por materias, que se basan en las disciplinas académicas. Esto nos llevó a plantear un currículo centrado en problemas o temas de estudio, que conectara con los intereses de los alumnos (en el sentido que fueran interesantes, puesto que les ayudaban a dar sentido al mundo en el que viven y a ellos mismos). Este propósito se pretendía alcanzar teniendo en cuenta tradiciones educativas que habían tenido éxito anteriormente y los debates, entonces incipientes, que sugerían la necesidad de repensar el currículo y la función de la escuela, para que todos los alumnos encontraran en ella un “lugar” en el que aprender (Cuban, 1984; Galton, Simon y Croll, 1980; Popkewitz, 1987; Stenhouse, 1984; Tann, 1988).

Cuando digo que teníamos presente una serie de propuestas educativas, me refiero a unas experiencias que, como nos recuerda Goodson (Hernández, 2000), no arraigaron en la escuela, no porque no fueran válidas y no tuvieran éxito (que sí lo tuvieron), sino porque el discurso dominante (o mejor dominador) —el de una educación regida por el enfoque conductista y tecnológico (sobre todo, por los objetivos de conducta de Bloom) y por una visión de la escuela que consideraba (y considera) que esta

institución tiene un papel fundamental en la distribución social de los individuos—no las creía convenientes.

Hago esta afirmación alejado tanto de la idea de la existencia de una conspiración, como de la ingenuidad de pensar que quienes tienen la capacidad de tomar decisiones sobre la escuela van a dejar de lado los intereses de las instancias de poder a las que sirven. De aquí que tuviéramos en cuenta experiencias de éxito, en los años de 1920, realizadas por Dewey y Kilpatrick, o bien las de Stenhouse, en la década de 1970. Propuestas que han ayudado a muchos alumnos a encontrar en la escuela un lugar idóneo para aprender. Entre otras razones porque mostraron, por ejemplo, que los pobres, los hijos e hijas de la clase obrera, no eran problemáticos si se pensaba en sus referentes; ni eran menos inteligentes que aquellos que formaban parte de las clases favorecidas, si se planeaba un currículo que considerara la necesidad que tienen de dar sentido a sus preocupaciones (Hernández, 2000a). Algo que no debemos olvidar cuando nos acercamos a la concepción de la escuela y del currículo que está presente en nuestro enfoque de los proyectos de trabajo.

Por eso, nosotros —y aquí incluyo a las colegas del grupo Minerva y a diferentes colectivos de profesores con los que trabajamos— nunca hemos hablado de los proyectos de trabajo como una técnica didáctica en la que se aplica una secuencia de pasos a partir de lo que se dice que son los intereses de los niños y las niñas o los adolescentes. Nada más alejado de nuestro propósito y de nuestra forma de plantear y abordar los proyectos de trabajo.

De aquí mi sorpresa cuando en los encuentros con diferentes grupos de docentes y de formadores descubro que el libro *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (Hernández y Ventura, 1992) se utiliza para convertir una propuesta, que pretendía ser una invitación a la ruptura con ciertas prácticas escolares, en una serie de actividades en el aula más o menos rutinarias, impregnadas, eso sí, de un halo de progresismo y actualización pedagógica.

Este hecho me preocupó, porque estaba lejos de la reflexión y la tarea que en torno a la fundamentación y la práctica de los proyectos de trabajo habíamos ido desarrollando con diferentes grupos de profesores. Me inquietaba que la concepción educativa (y política) que está presente en los proyectos de trabajo acabara quedando convertida en una receta

didáctica. Receta que reducía el potencial transgresor de los proyectos de trabajo (abordando una concepción del conocimiento no fragmentado, planteando un currículo integrado a partir de temas y problemas emergentes, rescatando al sujeto biográfico, revalorizando la función política de la institución escolar y el papel de intelectual público del docente) a una serie de pasos que acababan siendo un rescate de los centros de interés (con

Los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos

otro nombre) o una reconversión de las unidades didácticas que mantenían una visión fragmentada y jerárquica del currículo que toma como referencia las disciplinas académicas. Por eso, con la finalidad de situar estas cuestiones, voy a tratar de señalar el espacio en el que transita la concepción educativa presente en los proyectos de trabajo.

### Un mapa para orientarse en torno a los proyectos de trabajo

Como he repetido en múltiples ocasiones los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, elaboración del índice, recogida de diferentes fuentes de información y copia de lo referido a los puntos del índice... No voy a volver a decir en esta ocasión lo que ya he declarado en otros lugares; es decir, explicar qué pueden ser los proyectos de trabajo y a qué concepciones sobre la función de la escuela, el sentido del currículo, la construcción de la identidad y la actuación docente están vinculados (Hernández, 1997, 1998, 1998a, 1998b). Voy a tratar de avanzar a partir de lo que ya he hecho público, y abordar una serie de aspectos que me parecen fundamentales para si-

tuar los proyectos de trabajo en relación con el debate sobre el papel de la escuela en estos tiempos de mudanza. Voy a organizar estas cuestiones en forma de proposiciones, que no se basan en una certeza, sino en la necesidad de abrir reflexiones para que redes de docentes (y de otros miembros de la comunidad educativa) coloquen estos y otros temas en la agenda de sus discusiones.

### Un proyecto de trabajo supone una concepción del aprender que tiene en cuenta voces distintas

Pero sin vincularse a una sola, pues cada una —el constructivismo, el aprendizaje para la comprensión, la cognición situada...— señala aspectos relevantes a tener en cuenta a la hora de ayudar a los alumnos a aprender mejor y no podemos decir que exista una concepción que responde de una manera global a toda la complejidad que implica que un ser humano aprenda a dar sentido de manera individual y con otros.

### En nuestra concepción, aprender está relacionado con la elaboración de una conversación cultural

En esta conversación se trata de dar sentido (en la medida que conecte 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) y transferirlo a otras situaciones. Dicha conversación sirve de puente entre las identidades de los aprendices, el entorno de aprendizaje y la conexión que se establece con lo que se aprende. Por eso, aprender es también una práctica emocional, no sólo una cuestión cognitiva y comportamental.

### El aprendizaje se realiza de manera situada

Lo que quiere decir que la situación en la que una persona aprende tiene un papel fundamental en aquello que se aprende (Cobb y Bowers, 1999). Mientras que la visión tradicional de la cognición se centra en el individuo como unidad básica de análisis, la perspectiva situada se localiza en los sistemas de interacción que incluyen a los individuos como participantes, interactuando unos con otros, así como con los materiales y los sistemas de representación. La perspectiva situada de la cognición sugiere la importancia de plantear “actividades auténticas” en el aula. Actividades que se definen como “las prácticas comunes de una cultura” (Brown y otros, 1989, p. 34)

y que son similares a las que efectuamos los “prácticos” de un campo de estudio o de un tema. Las actividades auténticas favorecen el tipo de habilidades de pensamiento y de resolución de problemas que son importantes en los escenarios fuera de la escuela, sean o no estas actividades espejo de lo que los prácticos hacen. Por eso, en los proyectos de trabajo se pretende que los alumnos tengan actividades auténticas de aprendizaje en el sentido aquí apuntado.

### **Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto para la indagación**

De forma que permita estructurar una historia que tiene que ver con nosotros mismos, los adultos, los profesores, las familias, y no sólo con los niños, las niñas y los adolescentes. Este “tener que ver” se refiere a que gira en torno a un tema, un problema que nos preocupa, interroga y afecta. Y al que nos acercamos (nosotros y ellos) buscando formas alternativas de investigar acerca de las versiones que se han ido construyendo sobre los fenómenos objeto de nuestro interés. En este sentido, vale la pena recordar lo que nos dice Bruner (1998, p. 15): “[...] la narración como forma de pensamiento y como una expresión de la visión del mundo de la cultura. Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros. La apreciación de la relevancia de la narración no viene de una disciplina en particular, sino de la confluencia de muchas: literarias, socio-antropológicas, lingüísticas, históricas, psicológicas, incluso computacionales. Y he llegado a tomar esta confluencia como un hecho vital, no sólo en nuestros estudios narrativos, sino también en los estudios educativos en general”. Por eso, mediante los proyectos de trabajo buscamos formas alternativas de representar el conocimiento y los itinerarios de investigación que realizan los estudiantes.

### **En un proyecto de trabajo no importa de dónde sale el tema o la circunstancia que inicia el proyecto**

Nunca se comienza a partir de cero, sino que siempre es un proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas. El tema está relacionado con lo emergente, con una concepción transdisciplinar del conocimiento, con una redefinición del sujeto pedagógico y con

un replanteamiento de la educación en la escuela y su función social y política. Desde esta perspectiva, se abordan las visiones emergentes sobre los problemas existentes, y se tiene en cuenta un carácter esencialmente interdisciplinar, en el sentido que dio Roland Barthes (1981) a este término: “A la hora de hacer trabajo interdisciplinar, no es suficiente tomar un tema y colocar dos o tres ciencias en

**Aprender es también una práctica emocional, no sólo cognitiva y comportamental**

torno a él. Un estudio interdisciplinario consiste en crear un nuevo objeto, que no pertenece a disciplina alguna”.

### **Esto significa que la cultura escolar ha de abrir nuevas puertas al conocimiento**

No puede instalarse de manera confortable en el actual mundo de las estructuras de los currículos escolares que siguen anclados en una concepción del saber más propia del siglo XIX, sino que ha de asumir nuevos desafíos, si lo que se pretende es educar en un mundo en el que, como nos recuerda Sotelo (2000), “la educación ya no es privilegio de una clase dirigente, sino un derecho de todos. Los saberes, más que señas de identidad de una elite social y económicamente independiente, son útiles de trabajo para ganarse el sustento. La universidad ha dejado de ser el recipiente donde se prepara una minoría al servicio del estado o al de unas pocas profesiones liberales [...] para convertirse en una escuela profesional de masas, que reparte unos títulos académicos que sólo se justifican si sirven para abrir las puertas del mercado laboral”.

### **Con los proyectos de trabajo se pretende recorrer el camino que va de la información al conocimiento**

Un camino que puede transitarse por diferentes vías o siguiendo diversas estrategias (no utilizamos este término en el mismo sentido de lo que se conoce por estrategias de aprendizaje; es decir, co-

mo vía prefijada basada en un entrenamiento cognitivo). Una de las más relevantes sería la conciencia del individuo sobre su propio proceso como aprendiz. Conciencia que no se establece en abstracto y siguiendo principios de generalización, sino en relación con la biografía y la historia personal de cada uno y cada una. Dado que este proceso, basado en el intercambio y en la interpretación de la actitud hacia el aprendizaje de cada persona, es singular (aunque no único), no puede reducirse a una fórmula, a un método o a una didáctica específica. Sólo es posible abordarla desde una mirada diferenciada sobre quién aprende y lo que se pretende conocer.

### **En los proyectos de trabajo asumimos una perspectiva multiculturalista**

Es una perspectiva que no tiene nada que ver con el folclórico acercamiento entre culturas o el mero reconocimiento del pluralismo étnico o cultural. Nuestra opción multicultural tiene en cuenta la presencia de múltiples perspectivas en cualquier situación que abordamos, que son fuente de problematización constante del conocimiento al que interrogamos. Esta visión del multiculturalismo nos invita no sólo a celebrar el pluralismo, sino a cuestionar las finalidades de las miradas sobre la “realidad” que se presentan como estables y fijas, como algo que una sociedad ha construido, porque no podía ser de otra manera, como algo natural y necesario, en lugar de como algo interesado, con la finalidad de asentar determinados grupos y valores y excluir a otros. Incorporar esta concepción de múltiples perspectivas desde los proyectos de trabajo supone, por ejemplo:

- Reconocer la diversidad, frente a la tendencia de mostrar un solo punto de vista (pues hay otros que ven las cosas de otra manera).

- Cuestionar la objetividad del conocimiento escolar (se puede apreciar en las polémicas frecuentes sobre la elección/exclusión de contenidos con afán de mantener o inventar una identidad “nacional” que favorece determinadas formas de poder, basadas siempre en la exclusión de otros).

- Rescatar las voces excluidas del conocimiento oficial y del currículo.

- Tener siempre presente que nuestros valores culturales no son los únicos, que otros individuos en nuestra sociedad, y en otras, tienen otros valores culturales que también les ayudan a dar sentido a su “realidad”. Pero reconocer

estos valores no supone de forma automática su aceptación. Pueden haber valores que unos individuos consideren como “culturales”, pero que supongan imposición de limitaciones a la posibilidad de elegir de grupos dentro de esas sociedades, y que reafirmen formas de dominación y marginación (la ablación del clítoris, la negación de derechos a las mujeres, la consideración de tercera clase a grupos indígenas, la prisión como forma de eliminar la disidencia, desposeer al otro de su sentido humano para justificar su exterminio, no reconocer el derecho a la libre determinación...). Frente a estos hechos, el reconocimiento de la diversidad no debería ser pasivo, sino activo, frente a lo problemático de los límites del rechazo a este tipo de posturas y sobre la propia dificultad de encontrar y buscar una carta de acuerdos, un nuevo contrato social (una renovada declaración de los derechos humanos podría ser un punto de partida) que sirviera como pauta para la convivencia. Lo que supone, en definitiva, no eludir la tensión entre el reconocimiento de la diversidad social y cultural, y la necesidad de compartir unos valores y respetar unas reglas comunes.

- Hay diferentes maneras de aprender y la cultura originaria de cada cual tiene algo que decir al respecto, y no só-

lo la psicología educativa y del aprendizaje.

Todo lo que antecede no ha de hacernos olvidar que una perspectiva multicultural no es la solución ni el milagro frente a los problemas sociales y de la educación, pero sí puede constituir un punto de partida que sitúe algunos de los problemas actualmente existentes (la negación del otro por su origen so-

**No importa la circunstancia que inicia el proyecto, sino que siempre es un proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas**

cial, étnico, religioso o de género; la aparición de nuevas formas de exclusión basadas en la no alfabetización tecnológica; la concentración de capitales en beneficio de unos pocos; las políticas internacionales como formas de coacción de las mayorías por parte de quienes poseen el poder económico...).

### Para proseguir una esperanzada travesía

Llegados a este punto, quienes tengan en cuenta esta perspectiva educativa, presente en nuestro acercamiento a los proyectos de trabajo, no deben olvidar que éstos no se limitan a una cuestión de enseñanza y aprendizaje, o si se me apura, de dar sentido a la información. Los proyectos de trabajo no pueden separarse de un sistema social en proceso de cambio, sobre el cual me permito hacer un breve apunte en lo que sería sus ejes de incidencia:

#### **Una visión política**

Una visión vinculada a la noción de democracia radical, que implica que los ciudadanos tengan un papel activo en las decisiones sobre lo que concierne a sus vidas. En este sentido, una de las finalidades de los proyectos de trabajo es aprender a tomar decisiones y asumir responsabilidades (en primer lugar, de las consecuencias de los actos) y a no dejar que la propia voz sea silenciada por quienes más gritan o proyectan formas de exclusión.

#### **Una visión educativa**

Que considera a la institución escolar como parte de una comunidad de apren-

dizaje abierta, donde los individuos aprenden con los otros y donde la investigación sobre lo emergente tiene un papel fundamental en esos intercambios.

## Una visión curricular

Que se proyecta en un currículo integrado de base transdisciplinar, considerado no como algo que deciden los intereses profesionales de los docentes, fijan los libros de texto o establece la administración en función de modas o presiones, sino como resultado de un diálogo permanente con la "realidad" y con los cambios que tienen lugar en la sociedad, el conocimiento y los sujetos pedagógicos.

## Una visión del conocimiento

Que puede transmitirse mediante los proyectos de trabajo y otras formas de aprender a investigar que faciliten que no se aplice ni se niegue el deseo de aprender de los alumnos, que se afronte la complejidad del conocimiento, que se vincule con la comprensión de la "realidad" y que aumente el interés por aprender dentro y fuera de la escuela a lo largo de toda la vida. Eso sí, sin la tensión de tener que hacerlo o la obligación de cumplirlo.

Por todo ello, considero que aprender mediante proyectos de trabajo no es lo mismo que hacer proyectos, puesto que requiere lo siguiente:

- Asumir que el conocimiento que se requiere para dar sentido al mundo en el que se vive no está organizado por hechos, conceptos, procedimientos y valores fijos y dados, sino que es un proceso cambiante y en construcción. Que el conocimiento no se configura como una línea recta, sino que está hecho de historias y visiones sobre los fenómenos, refleja intereses que reafirman y que excluyen... Esto hace que uno de los desafíos actuales de la escuela sea invitar a los alumnos a acercarse a cómo el conocimiento se construye social y académicamente (desde cuándo, por quiénes, con qué finalidades...) y no considerar que el conocimiento es algo preexistente y esencialista.

- Acercarse a un tema o a un problema para tratar de desvelar sus enigmas, cuestiones y contradicciones. De aquí que muchos proyectos que se presentan como tales habría que considerar si permiten a los aprendices desvelar algún enigma que dé sentido a su relación con el mundo y con ellos mismos.

- Comenzar a experimentar el ejercicio del pensamiento, interrogando los textos, las fuentes, las evidencias, a modo de aventura apasionante que tiene lugar

dentro y fuera de la escuela, pero que no termina jamás. En este sentido, invito a reflexionar si muchos de los proyectos que se presentan como tales suponen para los docentes y los alumnos un ejercicio apasionante de su pensamiento.

- Que los profesores y los estudiantes investiguen de manera conjunta (y con otros) sobre "algo" que les puede llegar a apasionar. Esto nos llevaría a preguntarnos si nuestros alumnos podrían decir de nosotros que nos ven apasionados por lo que hacemos y compartimos con ellos. Apasionado quiere decir ser consciente del placer de aprender, no como acumulación, sino como una exploración permanente que interroga la "realidad" más allá de las apariencias y que se plantea la búsqueda de sentido para interpretar el mundo y la propia actuación.

- Perseguir (como una línea en el horizonte, puesto que muchas veces no se consigue) una idea de aprendizaje "profundo" que no es sólo cognitiva, sino que supone que "cambia la propia identidad", en la medida en que "compromete nuestro deseo (nuestra inversión afectiva en lo que nos rodea), capta nuestra imaginación y construye nuestra consciencia" (Steinberg y Kincheloe, 2000, p. 15).

- Por último, quisiera recordar que hoy la educación no es sólo competencia de la escuela. Desde la cultura popular, las multinacionales del entretenimiento, los niños, las niñas y los adolescentes también están siendo educados. Y con más fuerza y persuasión que desde la escuela. Esto supone tener en cuenta que los proyectos de trabajo no están vinculados sólo a la pedagogía escolar, sino también a la pedagogía cultural.

Estas consideraciones pueden servir como un inicio para reflexionar acerca del sentido que tienen (y podrían adquirir) los proyectos de trabajo en relación con la educación de los ciudadanos. Educación que, como sucede con la escuela, ha de ser repensada y revisada si se pretende que ofrezca puntos de diálogo permanente con los cambios que se están produciendo en las sociedades contemporáneas y con las percepciones que los sujetos están teniendo de sí mismos y de lo que les rodea.

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

Una primera versión de este artículo fue publicada en la *Revista de Educação*, 4 (2000).

Correo-e: fbernand@trivium.gh.ub.es

## Para saber más

**Barthes, R. (1981):** *Camara Lucida: Reflections on photography*, Nueva York: Noonday.

**Brown, J.S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989):** "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32-42.

**Bruner, J. (1998):** *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.

**Cobb, P.; Bowers, J. (1999):** "Cognitive and Situated Learning Perspectives in theory and practice", *Educational Researcher*, 28 (2), pp. 4-15.

**Cuban, L.J. (1984):** *How teachers taught: constancy and change in American classroom 1890-1980*, Nueva York: Longman.

**Galton, M.; Simon, B.; Croll, P. (1980):** *Inside the primary classroom*, Londres: Routledge and Kegan Paul.

**Lummis, D. (1996):** *Radical democracy*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press.

**Hernández, F. (1997):** "De Ícaro a Dédalos: la transdisciplinariedad en la educación escolar", *Investigación en la Escuela*, 32, pp. 33-42.

**Hernández, F. (1998):** "Repensar a função da escola a partir dos projectos de trabalho", *Pátio, revista pedagógica*, 6, pp. 26-48.

**Hernández, F. (1998a):** "Os projectos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (I)", *Presença Pedagógica*, 20, pp. 53-60.

**Hernández, F. (1998b):** "Os projectos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (II)", *Presença Pedagógica*, 21, pp. 29-38.

**Hernández, F. (2000):** "Ivor Goodson, recuperar el poder del docente", *Cuadernos de Pedagogía*, 295, pp. 44-49.

**Hernández, F. (2000a):** "Os projectos de trabalho: un mapa para navegantes em mares de incertezas", *Revista de Educação*, 4, pp. 2-7.

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

**Popkewitz, T. (ed.) (1987):** *School subjects and curriculum change. Studies in curriculum History*, Londres: Falmer Press.

**Sotelo, I. (2000):** "La enseñanza de las humanidades", en *El País* (22 de octubre), Madrid, p. 15.

**Steinberg, Sh.; Kincheloe, L. (2000):** *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid: Morata.

**Stenhouse, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.

**Tann, S. (ed.) (1988):** *Developing topic work in the primary school*, Londres: Falmer Press.