

La reconstrucción narrativa de las experiencias de cambio vividas por los docentes incrementa su capacidad reflexiva. La perspectiva educativa de los Proyectos de Trabajo* ayuda a pensar prácticas orientadas a las inquietudes de los alumnos/as y a crear tiempos y espacios de encuentro.

PALABRAS CLAVE: *Reflexión sobre la práctica docente; Proyectos de trabajo; Escucha comprensiva; Explicitación de preocupaciones; Flexibilidad espacio-temporal.*

MONOGRAFÍA

La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como un motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio

pp. 19-30

Montse Ventura**

Universidad de Barcelona

19

Presentación

En este escrito presento un fragmento de un largo proceso de cambio vivido como asesora-compañante de un grupo de maestros y maestras que intentó (e intenta) construir puentes entre la investigación, la reflexión y la práctica en las aulas. Una historia en la cual me incluyo y que explica, por tanto, el plural en el texto.

A lo largo del texto iré entrelazando ideas elaboradas por el profesorado, propuestas de acción que se han ido creando y situaciones

reales vividas en aulas de primaria a partir de la explicitación de las inquietudes de los niños y niñas.

La reflexión de la experiencia vivida y el cuestionamiento de la práctica: el punto de partida de un cambio

Iniciamos nuestro trayecto, a mitad de los años 80, cuando nos planteamos la necesidad de incluir las voces de los niños y niñas (expre-

* La perspectiva educativa de proyectos de trabajo se considera una estrategia para replantear las relaciones pedagógicas y cuestionar el currículum por materias y la relación entre información, conocimiento y saber. La organización del currículum por proyectos de trabajo. Hernández, F. y Ventura, M. (2008). Barcelona: Octaedro.

** Montse Ventura Robira. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Correo-e: mventura@ub.edu. Teléfono: 934035047.

☒ Artículo recibido el 14 de diciembre de 2012 y aceptado el 23 de enero de 2013.

sadas a través de interrogantes, inquietudes o preocupaciones) en las propuestas de enseñanza. Una inclusión que ha tenido repercusiones muy significativas en la organización del currículum, así como en la gestión del espacio y el tiempo.

Nuestros cambios han contemplado desde un inicio la posibilidad de desarrollar un enfoque curricular que pudiese integrar las diferentes materias. Este proceso nos ha ido alejando de la enseñanza de los Centros de Interés (en las áreas de naturales o sociales) que realizábamos en aquellos momentos junto con las demás materias: lenguas (catalán, castellano inglés), matemáticas, educación física o visual y plástica en horarios fragmentados y en aulas diseñadas para escuchar lo que decían los maestros, con mesas y sillas mirando a la pizarra (de tiza o digital).

Sin embargo, los niños y niñas de nuestra escuela hacía tiempo que nos evidenciaban su falta de motivación por los temas elegidos y planificados por nosotras entre los cuales podemos citar las familias, las ciudades, las comarcas o los países. Su alejamiento era cada vez más perceptible, ya que la distancia entre sus vidas, fuera y dentro de la escuela era cada vez más abismal.

Ahora cuando recuerdo lo que ocurría entonces en las aulas, tengo que reconocer que los alumnos/as acataban nuestras directrices dócilmente, o al menos así lo aparentaban, o simplemente no habían pensado que podían tener un mayor protagonismo en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Quizás no habían considerado que sus voces podían ser escuchadas porque atendían a una consigna implícita que sostiene que a la escuela se va “a escuchar y a obedecer”.

En este contexto nuestras dudas sobre cómo estábamos enseñando goteaban cada vez con más fuerza en nuestro quehacer diario. Sentíamos poco a poco más tristeza con este distanciamiento. ¿Qué podíamos hacer? ¿Cómo acortar las distancias entre los deseos de los chicos y chicas y los nuestros? ¿Cómo desarrollar nuevas habilidades de registro? ¿Cómo planificar tareas vinculadas a la escucha de sus interrogantes? Nuestras reflexiones nos iban dando señales

de que teníamos que acercarnos a sus vidas y entrelazarlas con las propuestas de enseñanza, pero nos asaltaba la duda de cómo hacerlo. Godson (2003) señala la importancia de hacer visible la idea que cada docente tiene de su propia práctica. Y de algún modo fue lo que tratamos de hacer. Intentamos analizar qué ideas sostenían nuestra práctica y qué decisiones tomábamos para vincular lo que pensábamos, con lo que decíamos y lo que hacíamos. Intentábamos, sin saber muy bien cómo, cambiar nuestra posición docente. Queríamos aprender con ellos/as, tener en cuenta sus inquietudes, plantear nuevas prácticas, en definitiva.

En aquellos momentos el desánimo que nos provocaba la falta de proximidad entre docentes y estudiantes, se iba convirtiendo paradójicamente en una oportunidad para repensar nuestros modos de enseñar. Estábamos enlazando, sin ser muy conscientes, como señala Van Manem (2003), nuestra investigación (pensada como un viaje hacia los cambios en la enseñanza) con nuestra forma de concebir la profesión (vinculada a nuestro proyecto de vida) y también con la formación que realizamos entonces (concebida como un espacio de diálogo).

Y así este entramado de inquietudes docentes sobre algo que nos resultaba difícil de llevar a cabo por lo incierto, se fue transformando en un despertar de actitudes deseosas de cambiar y de mejorar nuestras metodologías de enseñanza. Fue entonces cuando pudimos pensar nuestra práctica desde otro lugar, crear nuevas relaciones entre los modos de gestionar tiempos y espacios y de estructurar los contenidos curriculares, desde una perspectiva que pretendíamos que fuese inclusiva e integradora. Poco a poco fuimos encontrando otras formas de entrelazar los conocimientos con los deseos de aprender de los niños y niñas, tratando de ser mejores acompañantes. Y así pudimos analizar situaciones que hasta entonces no habíamos podido visualizar, quizás por nuestros miedos a cambiar.

Ahora puedo decir que todas las personas que iniciamos este camino y las que nos han ido acompañando posteriormente, a pesar de haber seguido trayectorias vitales y profesiona-

les muy diferentes, hemos consolidado el deseo de dar sentido pedagógico a las inquietudes de los chicos y chicas, inquietudes que no han dejado de impregnar nuestro quehacer docente diario. Hemos realizado cambios muy significativos que se han ido diseminando en todas las organizaciones del aula y de la escuela.

Ha sido (y es) un trabajo de investigación que ha requerido constantes ajustes y reajustes, pero nunca nos hemos apartado de nuestra luz inicial: transformar en propuestas de enseñanza las inquietudes expresadas por nuestros alumnos/as.

Fueron (y son) cambios tan intensos que van arrastrándose en nuestras vidas, no como algo pesado y difícil de llevar, sino como algo que da sentido a nuestra tarea docente. Cambios que suponen, como dice Fullan (2004), detenernos a pensar en lo que realmente significan para nosotras, como los experimentamos, los sentimos o los vivimos. Enfatizamos, de algún modo, todos aquellos cambios que favorecen y provocan un reposicionamiento de la mentalidad de los individuos y los grupos, que nos hacen pensar en lo que da sentido a nuestras decisiones, aunque a veces emerjan repletas de dudas o contradicciones y que no pretenden modificar solamente las estructuras de las actividades o las planificaciones (lo que se hace en las aulas) sino las ideas que guían nuestras acciones docentes aunque estén repletas de problemas y dilemas que, como dice Ellsworth (2005), nunca se pueden ordenar o resolver de una vez por todas. Un estado de incertidumbre con el que hemos tenido que aprender a convivir y que nos ha llevado a aceptar que muchas veces no encontraríamos soluciones mágicas o respuestas de éxito a lo largo de nuestro camino.

Como relata Laura, maestra de primaria, en una de las sesiones de asesoramiento (acompañamiento) de equipos docentes que reproducen a continuación¹:

Está bien, somos diferentes, cada una tiene su mirada. A mí me enriquece, me hace pensar todo lo que vamos exponiendo en relación con nuestras prácticas. Yo trato de vivir las sesiones de trabajo con tranquilidad. No quiero banalizar los miedos de los demás, quizás soy algo inconsciente y se me escapa la auténtica transcendencia de las decisiones que estamos tomando y los cambios que estamos realizando en nuestras aulas. Creo que la gracia está en poner la propia mirada, la propia escucha y elegir lo que tú crees. Yo estoy reflexionando sobre mi mirada reflexiva, sobre lo que hago en la vida, lo que se me mueve y lo que no, aquello que me conecta y lo que me crea rechazo. Seguro que a los demás se les mueven o rechazan cosas bien diferentes. Y de eso se trata, de ser consciente de ello y tenerlo en cuenta. En el aula, con los compañeros y compañeras, con la familia, con la vida...

El relato de Laura me hace pensar una vez más que lo más apasionante de las personas que vivimos este tipo de procesos reflexivos y analíticos está en poder dar sentido a nuestra práctica diaria. Los relatos de experiencia son una oportunidad para que cada persona a través de la escritura encuentre su subjetividad, su camino².

De este modo la oportunidad de relatar nuestras historias nos ha ido acercando a nuestras subjetividades, la mayoría de las veces silenciadas, dejando paso a que nuestras opiniones, puntos de vista o ilusiones se pudieran explicitar. Porque cuando se viven los cambios en primera persona se puede acceder a una comprensión más profunda de las situaciones vividas, tanto las adversas como las favorables, en un devenir que se va desplegando a lo largo de los años, aunque, como dice Cifali (2012), hayamos tenido que aceptar la incertidumbre inherente a la acción y poner en juego nuestra capacidad para afrontar lo imprevisto.

En nuestro caso elegimos para llevar a cabo todo este proceso de cambio los proyectos de trabajo (pdt) pensados desde un principio como un enfoque alternativo a los Centros de Interés. A través de ellos hemos ido creando un

¹ La idea de pensar el asesoramiento como un acompañamiento está desarrollada en "Asesorar es acompañar", Ventura M. (2008), *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, nº 12,1.

² Entiendo los relatos de experiencia como una narrativa autobiográfica que da cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e interpretación de la práctica docente. Ventura, M. (2010). Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia p. 245-251, en *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

escenario repleto de estrategias de enseñanza mucho más creativas que nos han ayudado a redimensionar la organización del espacio y el tiempo, cada vez más coherente con las ideas de cambio que estábamos elaborando.

Las nuevas formas de concebir el tiempo han ido calando en nuestras prácticas. Poco a poco hemos podido percibir el tiempo como algo continuo que no se acaba; que se puede aprender en cualquier lugar o situación; que no está fragmentado en contenidos embutidos arbitrariamente dentro de las materias; que no está segmentado en pruebas evaluativas estándar; que no está sometido a la presión de un calendario trimestral o anual. Un tiempo que deja huella y que aboca nuestra vida a un proceso cambiante, vivo y no resuelto.

Pero también hemos ido cambiando nuestra forma de pensar el espacio escolar, ahora diseñado para el encuentro con los demás, para poder sentir la compañía de los que están cerca, de los que confían y reconocen los procesos de aprendizaje de cada persona. Un espacio que no limita sino que valida los procesos subjetivos de pensamiento en el que se pueden establecer, como dice Contreras (2011), vínculos entre experiencias (propias y ajenas), nociones, saberes, realidades e imágenes.

La apropiación de estas nuevas dimensiones espacio-temporales nos ha guiado hacia cambios que ya no tienen marcha atrás por muchas presiones e imposiciones que recibamos de las distintas instituciones externas. Un saber que se nutre diariamente de nuestros conocimientos, ideas, hipótesis o deseos.

Algunos de estos cambios son muy visibles en cuanto a horarios, distribución del mobiliario, murales o rincones. Otros son imperceptibles, están en el interior de cada persona, tienen que ver con la vivencia de su tiempo y de su espacio. En ocasiones, a pesar de nuestros deseos de cambiar y de poner nuestras ilusiones en espacios que pudiesen favorecer momentos de conversación tranquilos, la realidad pueden llegar a desbordarnos. Como le ocurría a Carlota, una maestra que no lograba conseguir un espacio de tranquilidad con su grupo de niños y niñas para escuchar y compartir sus dudas o sus inquietudes.

En los momentos de conversación les cuesta muchísimo tener una actitud de escucha, se muestran dispersos, nerviosos, surge un conflicto detrás de otro. Me siento incapaz de encontrar acuerdos para la convivencia y para que puedan estar juntos tranquilos. Estoy desmotivada, con sensación de agotamiento y de lucha para conseguir un momento de calma para escucharnos. Sin embargo, un día pensé que no tenía que ir a la contra, que tenía que aprovechar que estábamos trabajando nuestras biografías. Fue entonces cuando decidí relatar mi historia a los niños y niñas de mi aula ilustrándola con fotografías mías. De alguna manera, encontré un camino para mi reconciliación personal y profesional con el grupo y conmigo misma. Encontré un punto de encuentro para compartir y aprender juntos. Las relaciones entre nosotros empezaron a cambiar sobre todo porque yo me había colocado en otro lugar. Un lugar más cercano aunque asimétrico.

Carlota expone sus deseos de entender lo que sucede en las aulas y de cuidar a los niños y niñas en sus aprendizajes. Unos deseos que van más allá de los recursos económicos que ahora, tras tanto recorte en materia educativa, todos percibimos como claramente insuficientes. Nuestra disposición para el cambio tiene que ver con una misma, con cómo nos ponemos en juego en relación con lo que se vive en las aulas. Tiene que atravesar nuestra historia. Cuando esto sucede se crea un acercamiento de validación y reconocimiento de las inquietudes de unos chicos/as que desean intensamente comprender el mundo en el que viven. Nos alejamos así de interpretaciones que culpabilizan a los alumnos/as cuando no responden a conductas estereotipadas que se supone tiene que tener y abrimos nuevos caminos de enseñanza como los que muestro en el siguiente apartado.

Modos de enseñar y de organizar los tiempos y los espacios desde la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT)

A medida que íbamos cambiando nuestras prácticas, iban apareciendo nuevos temas que desde los pdt nos abrían nuevas rutas que antes no habíamos podido percibir, como las que

transcribo a continuación planteados en diferentes cursos de primaria³:

¿Por qué hay tanta pobreza en el mundo? ¿Por qué hay gente muy, muy rica y gente muy pobre, muy pobre? ¿Por qué no termina de una vez la guerra en Siria y deja de morir gente? Crisis ¿Qué significa crisis? ¿Por qué no se alertó a la población de los terremotos de Haití y Chile? ¿Por qué con tantos avances tecnológicos no se pueden prevenir los terremotos o los tsunamis? ¿Cuáles son las causas de la extinción de los animales? ¿Descansa el cerebro mientras dormimos?

La mayoría de los temas que sugieren los niños y niñas de primaria que hemos podido abordar, gracias al espacio de escucha que hemos creado, están relacionados con el mundo en el que vivimos, como por ejemplo: conocer lugares lejanos o cercanos; indagar las causas del deterioro de la fauna o la flora de nuestro planeta; descubrir los posibles motivos de las desigualdades económicas, sociales, personales; tener información sobre las causas de la crisis financiera económica actual; investigar las causas de los desastres naturales; conocer los efectos de los conflictos internacionales en nuestras vidas; indagar sobre los descubrimientos científicos del pasado o los recientes; saber cuáles son los efectos del cambio climático del planeta; estudiar el crecimiento y desarrollo del cuerpo humano; profundizar en las dificultades de relación entre las personas, etc. Son temas que van emergiendo y que nosotras guiamos hacia la interrogación, ya que ésta nos permite ir más allá de la descripción creando estrategias docentes que les ayuden a interpretar y analizar la realidad. No es lo mismo plantear un proyecto con niños y niñas de 1º sobre “los delfines” que trabajar a partir del interrogante que busca resolver por qué los delfines del mar Mediterráneo comen tantos plásticos. El título, sin más, no implica movimiento, ni necesidad de recorrido, no plantea retos. Sin embargo la interrogación moviliza al grupo hacia una compleja búsqueda de información que necesita ser

contrastada desde diferentes puntos de vista que integren lo físico, lo biológico, lo ecológico, lo económico o lo social. A menudo es difícil indagar en las preguntas clave que sostienen los interrogantes, pero cuando emergen, o somos capaces de captarlas, el proyecto cambia la predisposición con lo que se despiertan en el grupo deseos de conocer las diferentes versiones de su pregunta.

De este modo los interrogantes nos permiten no solo compartir informaciones o analizar situaciones, sino que suponen cambios relevantes en las opiniones de los niños y niñas, porque sus conocimientos sobre lo que sucede en el mundo les exigen fijar su propio punto de vista. Se trata de unos conocimientos que les ayudan a viajar en el tiempo y en el espacio, a pensar cómo convivimos con el presente o a plantearse la necesidad de ir al pasado para comprender el aquí y el ahora, o a proyectarse en su futuro desde un posicionamiento propio, como, por ejemplo, el interrogante que trataron unos chicos/as de 6º:

¿Cuál es el origen de las revueltas de los países árabes? Se cuestionaban cómo como era posible que los que eran amigos y comían juntos hasta hacía poco tiempo, ahora se mataran. Ello les llevó, entre otros aspectos, a “querer luchar por la paz y para que no haya dictadores en el mundo siendo conscientes del papel que juega el petróleo en todo esto, más allá de las personas, a querer ir, en definitiva, al pasado para poder comprender el presente”.

Las prácticas que vamos creando desde la PEPT nos ponen en movimiento, nos permiten sentir que lo que se va construyendo va transformando nuestras vidas (profesorado y alumnado) y que lo que se estudia en las aulas va cambiando nuestra mirada del mundo. Un movimiento que conlleva también la creación de nuevos espacios de reflexión, con nuevos recorridos geográfico-espaciales, que favorecen otras formas de estar (aquí o en otros lugares), que contemplan los desplazamientos y las comunicaciones en la proximidad o en la distancia.

³ Los ejemplos que aparecen en este texto son fragmentos de situaciones vividas en aulas de primaria de centros públicos de Catalunya durante el curso 2011-2012 y 2012-2013.

Para nosotras/os enseñar desde esta perspectiva implica descentrarse, desplazarse del centro, abandonar el supuesto de universalidad en la manera de mirar, de comprender y de estar en el mundo. Todo ello nos ayuda a ubicar las materias y los lenguajes como elementos que están al servicio de los interrogantes. Se plantean propuestas de enseñanza que puedan ayudar a los niños y niñas a comprender e interpretar una realidad que les interroga constantemente, dado que necesitan tener su propio punto de vista.

En esta concepción de la enseñanza las preocupaciones de los niños y niñas son consideradas como ejes que sostienen los contenidos de enseñanza, debidamente articulados con los contenidos curriculares por parte del profesorado y posibilitan la emergencia de temas que van más allá de lo escolar como, por ejemplo los que se explicitaron en una aula de 5º:

Nos preocupan: las relaciones con los amigos y amigas, en el presente y en el futuro; los cambios físicos, de personalidad, hormonales, sentimentales; la drogadicción y sus efectos en nuestro cuerpo; el uso abusivo de los medicamentos; los engaños y las mentiras de las personas adultas y en especial de los partidos políticos; los miedos y las formas de superarlos.

La escucha docente de toda esta emergencia de preocupaciones provoca en los maestros y maestras nuevas inquietudes que necesitamos compartir y transformar en propuestas de enseñanza, como los planteados por un grupo de docentes en un asesoramiento que transcribo a continuación:

¿Cómo explorar con el grupo y lo que puede dar de sí el entorno, la comunidad y la escuela? ¿Qué contenidos se tienen que garantizar? ¿Qué estructura de trabajo se seguirá? ¿Qué procedimientos básicos se pueden utilizar para trabajar las distintas problemáticas? ¿Qué dinámica general de clase se seguirá? ¿Qué tipo de relación se quiere mantener con los alumnos/as? ¿Qué papel e iniciativa se puede conceder a los estudiantes? ¿Qué materiales y recursos generales se utilizarán? ¿Qué tipo de actividades se realizarán y en qué marco general de dinámica de clase? ¿Qué seguimiento se hará de las tareas realizadas a través de los proyectos de trabajo? ¿Qué tipo de indicios y evidencias se utilizarán

para analizar el aprendizaje y la evolución de cada estudiante? ¿Qué tipo de iniciativas se tomarán en consideración?

Interrogantes que nos plantean la imperante necesidad de buscar la coherencia con todo lo que acontece en la escuela. Todo ello nos lleva a pensar que tenemos que revisar continuamente nuestros modos de organizar el currículum y también los modos de gestionar el tiempo y el espacio.

Un tiempo que, por otra parte, no puede estar sometido a un calendario de resultados esperables y demostrables donde el aprendizaje esté en constante evolución. Por el contrario, tiene que ser valorado como un continuo, más que como un resultado. Un tiempo que necesita ser pensado en toda la escuela, ya que supone buscar alternativas a la fragmentación. Una propuesta de cambio que se aleja de la obsesión de conseguir objetivos fijados, cueste lo que cueste. Una propuesta que se plantea compartir con los alumnos/as las decisiones relacionadas con la planificación semanal, buscando momentos para poder revisar conjuntamente los caminos recorridos o los que faltan por recorrer.

Un espacio que tiene que potenciar contactos y conversaciones que puedan ayudar a resolver necesidades cotidianas o situaciones de conflicto, que favorezca charlas informales. Se trata de sentir el tiempo y el espacio como aliados que guían y orientan, como dice Contreras (2010), nuestra práctica en unos escenarios que son concebidos como lugares de encuentro en una escucha que ofrece oportunidades de que cada niño y niñas viva su propia experiencia de aprendizaje. Es un movimiento que pivota entre lo singular y lo grupal. Y que trata de ampliar el horizonte de sus experiencias y comprensiones en relación con la realidad que les rodea, con el mundo y con ellos mismos.

Este largo proceso nos ha planteado la necesidad de crear tiempos y espacios especialmente concebidos para poder (a) leer y analizar las informaciones que nos llegan de un mundo complejo, incierto y en constante proceso de cambio; (b) interpretar y comprender deter-

minados hechos y las decisiones tomadas al respecto; (c) ver cómo en las situaciones confluyen diferentes puntos de vista, que las determinan distintas causas o que las soluciones (si las hay) también requieren una visión amplia y actuaciones múltiples y coordinadas. Toda una oportunidad docente para poder pensar organizaciones espacio-temporales desde estructuras más flexibles que nos permiten mantener pulsos y ritmos diferentes con cada alumno con propuestas simultáneas y con dedicaciones diferentes, para que puedan estar juntos sin tener que hacer a la vez todos lo mismo.

Los solapamientos y las simultaneidades nos desvelan nuevas tramas de enseñanza y aprendizaje, que van más allá de las paredes de las aulas y nos brindan la oportunidad de compartir inquietudes y sobre todo momentos de encuentro entre los niños y niñas de diferentes edades. Como ocurrió en una escuela ubicada en una población cercana a Barcelona en la que unos niños y niñas estaban estudiando el pasado a través de huesos y piedras.

Los niños de 3º salieron a explorar el entorno y se encontraron con el cráneo de un animal que desconocían. A partir de este hallazgo empezaron a proponer hipótesis e indagaciones. La maestra consiguió un cráneo de hipopótamo. Todos estos hallazgos provocaron un efecto dominó en niños de otras clases (en esta escuela el pasillo es un lugar de encuentro y de intercambio de experiencias) que también quisieron traer nuevos cráneos y huesos al rincón dedicado a este trabajo.

Otro grupo salió a visitar un castillo cercano a la escuela y encontraron algunas piedras. Nos explicaron cómo vivían unos señores llamados íberos en aquel castillo. Empezaron a imaginar cómo podría ser este asentamiento y decidieron hacer una maqueta. El padre de una niña les ayudó a hacer realidad su deseo. Arena, agua, paja ya estaba todo preparado...

Son historias que, según nuestra particular vivencia, necesitan ser visualizadas para que puedan reflejar todo lo que se va tramando en la escuela a través de espacios que: (a) ofrezcan posibilidades para compartir materiales (libros, vídeos, fotografías, músicas, etc.), recopilar, buscar, descubrir, o pedir ayuda a otras personas expertas en los temas que investiga-

mos; (b) promuevan momentos en los que poder discutir, escribir, leer, escuchar, observar, tocar, vivir, sentir, profundizar; (c) favorezcan la aparición de diferentes lenguajes y d) permitan diversas posibilidades de representar el recorrido de aprendizaje que van desplegando los grupos.

Se crean así tramas que representan todo lo que se vive en el aula, desde lo más insignificante, que a la vez puede ser muy significativo para un niño o niña, hasta lo más relevante para todo el grupo. No se pierde, por otra parte, de vista que no se trata de sumar o simplemente juntar todo lo que se trabaja, sino de representar todo lo que se comparte.

Una trama que implica que la escucha docente sea cada vez más comprensiva y atenta a los deseos e inquietudes de los alumnos/as. Se trata de propiciar, como dice Meirieu (2006), la comprensión de aquello que les (nos) sucede y sobre todo de favorecer la construcción de una ciudadanía más justa. De este modo se puede llevar a cabo una planificación didáctica comprometida con una dimensión plural y diversa del mundo, que permite pensar en los pdt como proyectos de vida que incluyen todo aquello que les (nos) preocupa, como los que cito a continuación en relación con:

Los animales abandonados, las civilizaciones perdidas, los efectos especiales en el cine o las favelas de Río de Janeiro.

Una trama que favorece la creación de tiempos y espacios que amplifican las relaciones complejas entre los temas que se trabajan y las competencias básicas, los diferentes contenidos y materias que actúan como lenguajes de expresión y comunicación. Y que promueve prácticas que: (1) contemplen la posibilidad de encontrar repuestas diferentes (o de no encontrar ninguna) e ir más allá de la descripción buscando distintas interpretaciones; (2) favorezcan procesos de indagación entre lo que ocurre dentro del aula (de la escuela) y lo que ocurre fuera de ella; (3) permitan evaluar de forma continua lo que se va aprendiendo en grupo y a nivel individual, ya que permite seguir las pistas del aprendizaje de cada niño/a.

Una trama que da visibilidad al trayecto realizado, aporta pistas de lo que falta por tratar. Es, de algún modo, un proceso evaluativo que sitúa al grupo en relación con su recorrido. Estamos ante una evaluación que no se concibe como la adquisición de unas determinadas competencias o como un control de la información recaudada. Lo que se pretende es indagar en las formas de aprender de cada niño o niña en relación con la información tratada, los conocimientos abordados y también las formas de ser, de estar juntos en una reciprocidad que ayuda a crecer emocional e intelectualmente. Una evaluación concebida para recordar experiencias, producir registros visuales o audiovisuales, recoger resonancias y elaborar nuevas informaciones.

De este modo los pdt se convierten en un escenario de aprendizaje en el que las relaciones que se van generando permiten que se profundicen y amplíen formas de representar los vínculos entre los saberes e inquietudes, como los que investigaron unos niños y niñas de 3°:

¿Qué hubiera ocurrido si Foucault no hubiera inventado el péndulo? O un grupo de 1° que se planteó cómo aprendió Leonardo da Vinci y cómo aprendemos nosotros.

En este escenario las tareas propuestas ayudan a ampliar, problematizar, repensar y reconstruir hipótesis, ideas, opiniones, creencias que se van dando en las conversaciones.

Una puesta en escena que implica repensar el espacio en profundidad, no se trata solamente de cambiar el modo de colocar las sillas y las mesas, sino de pensar espacios (fijos o móviles) para poder crear conversaciones en las que fluyan modos de pensar de docentes y estudiantes. De lo que se trata es de utilizar las paredes para poder documentar lo que se vive en el aula; de buscar rincones para exponer los materiales que los niños y niñas traen de fuera de la escuela. Todo ello supone sentir que el aula acoge y sostiene el trabajo compartido, sentido, vivido, hecho, pensado o preocupado.

Es desde esta mirada a partir de la cual hemos podido crear relaciones que nos ayudan a aprender, vivir y cuidar la vida del aula como

un lugar donde nos hacemos compañía, como la registrada, y que transcribo a continuación, por unos niños y niñas en relación con el impacto del Tsunami y el accidente nuclear de Fukushima que no se hubieran podido realizar si no hubiera existido un tiempo y un espacio escolar que lo hicieran posible.

El impacto del tsunami y el accidente nuclear de Fukushima

Marina: El tsunami del Japón nos ha hecho pensar que habría ocurrido si el tsunami hubiera pasado en Cataluña. Hemos llegado a la conclusión de que prácticamente todos excepto algunos edificios, quedarían completamente destrozados y la fuerza del agua en Barcelona chocaría con la montaña del Tibidabo.

Dídac: Ha sido una catástrofe tan fuerte que ha afectado a la vida y al futuro de muchas personas.

Doris: Ha sido muy impactante la destrucción de todas las casas para todos los niños y niñas y para las personas mayores.

Roger: Hemos trabajado el terremoto, el tsunami y el accidente nuclear de Fukushima, lo hemos estado investigando. Tenemos previsto hacer una investigación sobre "la radioactividad y las influencias que tiene en nuestro cuerpo."

Jenny: El tsunami del Japón lo relacionamos con Picasso porque cuando se le murió un amigo empezó a pintar con colores azules y nosotros también utilizamos los azules para expresar el dolor y la tristeza que han tenido que sufrir las personas que vivían en Japón.

De este modo los espacios escolares se convierten, por momentos, en ágoras, al ser considerados lugares que nos permiten conocernos y reconocernos. Lugares que posibilitan: (a) enseñar contenidos académicos con todo el grupo, o en grupos reducidos, en pares, para discutir, planificar, concentrarse en las dificultades, llevar a cabo pruebas de conocimientos, recibir *feedback*, evaluar tareas; (b) proponer actividades de observación y experimentación tales como bailar, cocinar, tocar instrumentos musicales, pintar, coser; (c) aprender conversando; intercambiando materiales, libros, noticias; compartiendo investigaciones, descubrimientos; celebrando acontecimientos; compartiendo tiempos libres; (d) ofrecer

lugares para el silencio y la soledad, navegando en la red, buscando información, leyendo, estudiando, meditando, disfrutando del aislamiento; (e) promover actividades fuera de la escuela en plena naturaleza, en los museos, en los centros de reciclaje, en las bibliotecas, en los centros cívicos, etc.

Son espacios y tiempos que permiten a los niños y niñas expresar sus sentimientos, como se muestra en el fragmento de un diario de clase que transcribo a continuación:

Nos interesa hablar de nuestras historias de vida y cómo nos sitúan en el mundo.

Son momentos y lugares de relación que valoran y dan significado al deseo de aprender y nos conceden la oportunidad de que surjan nuevas ideas, preguntas y propuestas que tengan sentido. Todo un entramado que trasciende la organización de un horario fijo o cerrado y de la concepción del currículum fragmentado y descontextualizado.

La reflexión sobre la práctica en un proceso de cambio

Y así un trayecto que empezó tratando de integrar las inquietudes de los alumnos/as para crear nuevas prácticas (a través de los pdt) ha ido dando paso a un complejo proceso de profundos cambios en nuestras prácticas y que, como dice Cifali (2012), han significado una mayor comprensión de lo que pasa, una co-construcción de un sentido de lo que se enseña, en el que se instaura una articulación entre teoría y práctica, un vínculo entre conocimiento y acción, donde tiene lugar una práctica de la alteridad y de la singularidad.

Las transformaciones que hemos llevado a cabo en los modos enseñar, de evaluar, de gestionar el espacio y el tiempo han sido tan intensas y en muchas ocasiones difíciles de compartir con las demás personas, que cuando nos hemos sentido capaces de llevarlas a la práctica ha sido porque las hemos sentido, porque han calado fuertemente en nuestro quehacer docente. Ha sido un complejo trabajo reflexivo sobre lo que

vivimos y sentimos en las aulas, que comporta una constante búsqueda de coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos.

En ocasiones los cambios han provocado dudas por parte de algunos docentes que pensaban que a partir de los *pdt* no se podía enseñar todo lo que exige el currículum oficial. Según ellos se pierde exigencia y rigor en los contenidos de enseñanza. Con el tiempo y mucha paciencia, las constantes evidencias de los aprendizajes de los niños y niñas han provocado cambios de actitudes por parte de algunos maestros/as. También algunas familias han dudado de nuestras propuestas cuando les hemos dado a conocer nuestra forma de enseñar a través de la PEPT. Algunas personas han pensado que nuestras prácticas eran solo experimentaciones que no iban a llegar a buen puerto, que se alejaban de los modos de enseñanza que ellas recibieron y en los que continúan creyendo. De hecho, algunas mantienen todavía el modelo de un profesorado que es el depositario de la información y cuyo deber es transmitirla a los estudiantes. Pero poco a poco, al ir viendo cómo se implicaban sus criaturas en un aprendizaje que cada vez vivían y sentían con más intensidad, han ido cambiando sus opiniones y se han ido aproximando a nosotras tratando de comprendernos, en lugar de juzgarnos.

También es cierto que a veces hemos tenido que luchar para que los *pdt* no fueran sometidos a una nueva rutina didáctica. Hemos tenido que rescatarlos de intentos por parte de algunos maestros/as de simplificación o generalización de una acción que no es simplificable ni generalizable. Los *pdt*, tal como los concebimos, no son un método, no son un sumatorio de materias, no son una inventiva de estrategias novedosas, es más tratamos de huir de los intentos por parte de algunos docentes de encerrarlos en un espacio y un tiempo limitado. Somos conscientes de que a veces se simulan cambios que, en ocasiones, son solamente aparentes y que aparecen teñidos de estéticas atractivas, pese a que en el fondo todo sigue igual, porque sus concepciones no han cambiado.

Desde un principio hemos tratado de propiciar, como dice Meirieu (2006), la comprensión

de aquello que les (nos) sucede, favoreciendo la construcción de una ciudadanía más justa, alejándonos de los peligros de querer encontrar una receta fantástica que solucionase nuestros problemas. Aunque tengo que reconocer que no ha sido un trayecto placentero.

Con el paso del tiempo hemos ido creando una atmósfera donde estudiantes y docentes podemos, como dice Di Franco (2011), aprender a hablar en diferentes registros y encontrar maneras de escuchar los argumentos de todos y todas, al concebir el aprendizaje como una forma de relación que va impregnando la vida en las aulas.

Nuestra experiencia nos ha evidenciado que los docentes no cambiamos nuestras prácticas por modas o porque alguien nos diga que tenemos que cambiar. Cambiamos porque reflexionamos, analizamos, cuestionamos, valoramos nuestras prácticas. Cambiamos porque compartimos ideas, concepciones, ilusiones o retos. Son los espacios de encuentro los que movilizan nuestra sabiduría práctica. Y son los que han movilizado nuestra historia. Repensarlos desde esta perspectiva nos ha guiado hacia otros tiempos y espacios internos (vitales) que no se tocan, tampoco se palpan, tan solo se sienten como aliados que hacen posible un aprendizaje más comprensivo e interpretativo.

Quisiera decir, para terminar, aunque no concluir, que ni estas voces ni tantas otras se hubieran podido escuchar si no se hubiesen creado momentos para la escucha de unos niños y

niñas que sólo desean aprender a comprender e interpretar el mundo en el que viven. Es difícil creer que haya niños o niñas que prefieran estar horas y horas sentados en una misma silla, detrás de una mesa que mira a la pizarra (sea de tiza o digital) y que tienen que escuchar temas que no tienen nada que ver con sus vidas. Nuestra experiencia nos ha mostrado la importancia que tiene acoger sus identidades, ofreciéndoles tiempos para que expresen sus inquietudes en unos espacios que sostengan lo que se comparte en lo grupal y lo que se siente en lo personal.

REFERENCIAS

- CONTRERAS, J. (2010). Pensar guiar la práctica. (documento no publicado).
- CIFALI, M. (2012). Referencias breves. *Cuadernos de Pedagogía*, 427, 55-59.
- DI FRANCO, M.G. (2011). ¿Es posible que la escuela construya un nuevo orden social? *Praxis Educativa* (Argentina), vol. XV, 15, pp. 9-12.
- ELLSWORTH, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Ediciones Madrid: Akal.
- FULLAN, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- VAN MANEM, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.

ABSTRACT

The educational perspective of project work: the organization of the curriculum and management of time and space.

When teachers reconstruct a narrative of their experience of change it heightens their capacity for reflection. The educational perspective offered by Work Projects is an aid to a concept of teaching that is able to cater to pupils' needs and offers a time and space for encounter.

KEY WORDS: *Reflecting on teaching; Work projects; Attentive listening; Expressing concerns; Flexibility in time and space.*

RÉSUMÉ

La perspective éducative du travail de projet: l'organisation du programme et la gestion du temps et de l'espace.

La reconstruction narrative des expériences de changement vécues par les enseignants augmente sa capacité de réfléchir. La perspective éducative des Projets de Travail aide à penser sur des pratiques orientées aux inquiétudes des élèves et à créer du temps et des espaces de rencontre.

MOTS CLÉ: *Réflexion sur la pratique de l'enseignement; Projets de travail; Écoute compréhensive; Explicitation des soucis; Flexibilité espace-temporelle.*

