Núria Trobajo i Pujadas
David Pujol i Fabrelles

La pedagogía del proyecto

La mirada al cielo y los pies en la tierra



COLECCIÓN ROSA SENSAT

Premio Marta Mata de Pedagogía 2021

26

Octaedro

La pedagogía del proyecto

La mirada al cielo y los pies en la tierra

XLI Premio
Marta Mata
de Pedagogía 2021

COLECCIÓN

ROSA SENSAT

26

Núria Trobajo i Pujadas
David Pujol i Fabrelles

La pedagogía del proyecto

La mirada al cielo y los pies en la tierra

OCTAEDRO - ROSA SENSAT

Colección ROSA SENSAT, núm. 26

Título original: *La pedagogia del projecte. La mirada al cel i els peus a terra* (Associació de Mestres Rosa Sensat, 2022)

XLI Premi Marta Mata de Pedagogia (2021), convocado por la Associació de Mestres Rosa Sensat

Traducción al castellano: Manuel León Urrutia

Primera edición: octubre de 2024

© Núria Trobajo i Pujadas, David Pujol i Fabrelles

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
www.rosasensat.org - publicacions@rosasensat.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-10282-23-0
Depósito legal: B 17685-2024

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Ulzama

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo 9
Xavier Besalú i Costa

El método del proyecto, del ayer al hoy 11
David Pujol i Fabrelles

Los proyectos en el colegio Santa Cecília de Boadella i les Escaules 69
Núria Trobajo i Pujadas

Reflexión final 165

Bibliografía 167

Índice 173

Prólogo

Me ha parecido oportuno que el Premio Marta Mata de Pedagogía del año 2021 haya sido para *La pedagogia del projecte*, porque sitúa a la Associació de Mestres Rosa Sensat en el lugar que le corresponde: una entidad viva, gestada y recreada por los mismos maestros, arriesgadamente independiente, tanto de formaciones políticas y sindicales como de las múltiples ortodoxias e innovaciones pedagógicas. Pero no neutra: siempre ha estado a favor de una educación pública de calidad, de una verdadera educación integral, de formar a una ciudadanía soberana y responsable.

En las escuelas y en los institutos se viven tiempos de incertidumbre, de desorientación, de fundamentos inestables, de medios y recursos poco contrastados, de finalidades retóricas. Podrían parecer propiciados por la omnipresencia y la horizontalidad de las redes sociales y la pluralidad de voces que pontifican que todo tiene el mismo valor en el mundo educativo. Pero no es así.

Núria y David, autores de este libro y maestros de escuela, han llevado a cabo un encomiable esfuerzo para poner al día el bagaje de la buena pedagogía que se ha implantado tanto en Cataluña como en el resto del mundo, para dar sentido y valor a un conjunto de experiencias que han persistido en el tiempo y han dejado poso. Y lo han hecho con rigor y humildad, sin fundamentalismos ni afán de protagonismo.

Además, el curso 2021-2022 estuvo marcado por el conflicto. Unos presupuestos insuficientes para desarrollar en condiciones la Ley de Educación de Cataluña; la injerencia inaceptable de los poderes del Estado en la organización de la enseñanza en Cataluña, especialmente en referencia a la lengua; las prisas de un departa-

mento de Educación que ha hecho de la «transformación educativa» su emblema... En este marco, este libro nos ayuda a separar la paja del trigo. Si bien los problemas de la educación en Cataluña son muchos, hay que celebrar que la pedagogía del proyecto que propugnan los autores haya adquirido carta de naturaleza en el Decreto que ordena las enseñanzas de la educación básica (2022) y que prescribe los currículums oficiales: los centros educativos podrán basar el aprendizaje en situaciones reales y significativas. Por todo ello, ¡gracias!

Xavier Besalú i Costa
Doctor en Pedagogía y miembro de la sección de
Filosofía y Ciencias Sociales del Institut d'Estudis Catalans

EL MÉTODO DEL PROYECTO, DEL AYER AL HOY

David Pujol i Fabrelles

Queréis enseñar geografía a este niño, y le mostráis globos, esferas, mapas. ¡Cuántas máquinas! ¿Para qué sirven todas esas representaciones? ¿Por qué no empezáis por mostrarle el objeto mismo a fin de que sepa al menos de qué le habláis?

Jean-Jacques Rousseau,
Emilio, o De la educación (1762).

Everett Reimer dice que uno de los distintivos de la escolarización moderna es que sus ofertas siempre vienen acompañadas de una etiqueta anunciando que se trata de la última novedad. Esto lo escribía hace cincuenta años en un conocido libro donde explicaba que la escuela había muerto y que había que encontrar alguna alternativa. La frase, pues, es antigua, pero sigue siendo actual. «En nuestra escuela utilizamos una metodología innovadora», he oído decir a algunos maestros de buena fe. A veces incluso dicen «muy innovadora». «¿Sí? ¿De qué metodología se trata?», les pregunto con interés. «Del método del proyecto», me contestan. Y entonces es cuando me viene a la mente el escrito de Reimer.

La renovación pedagógica, en palabras del maestro y pedagogo Xavier Besalú Costa, alejada de estas «innovaciones» etiquetadas como «*última novedad*», es una práctica anónima, íntima, humilde, que se construye día a día, sin linealidad, porque es reflexiva y crítica. Es una práctica serena, con alma, edificada sobre bases sólidas, que no busca encandilar, ni vender, ni quedar bien. Y no reniega de la tradición, sino que la estudia, la recrea y la vivifica. Funciona, en definitiva, sobre el estudio y la formación permanente, porque no existen dos criaturas iguales, ni dos problemas calcados.

Cuando leí «que no busca deslumbrar, ni vender, ni quedar bien», pensé en una anécdota que cuenta Lucien Morin en un libro que también cumple cincuenta años, titulado en su versión origi-

nal *Les charlatans de la nouvelle pédagogie*. El caso es que un periodista joven, curioso y con sentido del humor, aparentaba entrevistar seriamente a amas de casa de un barrio burgués estadounidense. Con la excusa –falsa– de realizar una encuesta científica para una investigación gubernamental, dijo a una señora: «Los investigadores de nuestros laboratorios han descubierto que el flebótomo extragaláctico de las plantas dicotiledóneas gamopétalas produce un fluido aeriforme muy tóxico que puede paralizar incluso la euplectela de los lavabos. ¿Qué opina usted, señora, y qué propone como elemento de solución?». Y la buena señora contestó inmediatamente, con seriedad, en estos términos: «En primer lugar, le doy las gracias, joven, por la ocasión que me ofrece de participar en este sondeo científico. Y, para volver a la pregunta, me parece que estoy completamente de acuerdo con usted, amigo mío. Una situación como esta es absolutamente vergonzante y solo puede tener consecuencias desastrosas sobre la juventud de hoy en día. Y creo sinceramente, estoy perfectamente convencida, de que la mejor solución será ajustar este problema alarmante de la mejor manera posible».

Este pretende ser un libro honesto, práctico y útil. Sin la palabrería extragaláctica de las plantas dicotiledóneas gamopétalas. Un libro escrito por maestros y dirigido a los maestros. También a los que estudian para serlo. «Nada de pedagogía lírica», utilizando una feliz expresión de Alexandre Galí. Pero sí tiene que haber un punto de lirismo –de entusiasmo– que tenga contenido y se encarne en un método concreto o en una investigación paciente. Nada de espejos para cazar alondras. No somos unos *hooligans* de la innovación y no queremos deslumbrar ni engañar a nadie: lejos de eslóganes poco operativos y de modas pasajeras y estériles –a menudo alejadas de la renovación pedagógica que define tan bien el profesor Xavier Besalú–, este libro que tenéis en las manos refleja un trabajo de años, callado y discreto, llevado a cabo en una escuela rural del Ampurdán. Como aquellos campos que, después de un buen chaparrón, quedan bien empapados, este libro es el resultado de muchos días de lluvia fina. Explicaremos los orígenes del método del proyecto –una metodología activa y globalizada– en Estados Unidos, algunos precedentes en nuestro país, su aplicación en la escuela pública de Boadella i les Escaules durante los últimos treinta años –el núcleo del libro– y la actitud del docente; por último, hablaremos de la evaluación formativa como uno de los ejes del método.

Aunque *excusatio non petita, accusatio manifesta*: o sea, es mejor que lo digamos ahora que estamos empezando. Nos hubiera gustado dedicar un capítulo a los diversos docentes y a las múltiples escuelas del país que trabajan desde hace años por proyectos. Al menos, haber hecho una primera recopilación. Nos excusamos por no haberlo ni siquiera intentado, pues sobrepasaba los objetivos de este libro, que son más modestos.



Xavier Besalú (2019) pronunciando el discurso de presentación como miembro de la Sección de Filosofía y Ciencias Sociales del IEC. Fotografía de Eva Godàs.

Sin embargo, haremos una excepción, solo a modo de mención: la escuela Pompeu Fabra de Barcelona. Se han publicado varios trabajos que recogen la experiencia de trabajo por proyectos en este centro –que pronto cumplirá cuarenta años. En este sentido, es interesante el libro *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*, escrito por Fernando Hernández y Montserrat Ventura, que deberían leer las personas interesadas en esta metodología para entender cómo se puede llevar a la práctica un proceso de innovación serio, fruto de una larga reflexión de abajo arriba, y no al revés.

Decía Eladi Homs (1886-1973): «No nos hacen falta precisamente libros llenos de teoría educativa, pedagogía de biblioteca. Lo que necesitamos es pedagogía de aula, gente que quiera hacer y haga –no solo lea– pedagogía moderna». Por eso, nosotros partimos de la idea de que el maestro es un práctico y, a la vez, un investigador. No estamos de acuerdo con quienes piensan que los docentes deben ser meros ejecutores de las ideas que otros han pensado en un despacho. Aprendimos de Lawrence Stenhouse (1926-1982) que las clases deben ser nuestros laboratorios y estar comandadas por los profesores, no por los investigadores. Es un error considerar el aula como un lugar donde aplicar hallazgos de laboratorio, en lugar de un espacio en el que refutarlos o confirmarlos. El maestro, mientras ayuda a que los niños aprendan, también debe aprender mediante la investigación. La mejora de la calidad de la enseñanza vendrá, a través de este proceso experimental, de la propia prácti-

ca, y no por ninguna proposición dogmática. Los diseños curriculares que lo especifican todo de antemano no sirven.

En educación, a veces existe la idea equivocada de que la teoría y la práctica están del todo separadas. Desde mi punto de vista, dos hechos ayudan a consolidar este pensamiento: por un lado, hay algunos profesores universitarios que escriben textos pedagógicos abstrusos y alejados de la práctica real y realizan investigaciones que no interesan a nadie; por otro, existen algunos maestros de escuela y profesores de instituto que llevan a cabo prácticas sin fundamentación teórica alguna, que trabajan sin reflexionar sobre lo que hacen. Las ideas –dice Stenhouse– deben ajustarse a la disciplina de la práctica y, a la vez, la práctica también necesita arraigarse en las ideas. Práctica y teoría forman una indisoluble unidad dialéctica –escribe Jaume Botey en el prólogo de un libro de Paulo Freire en el que a estos maestros poco reflexivos, que solo aplican las fórmulas de los demás, los llamaba *pacoteiros*, que nosotros hemos traducido como «paqueteros»–. Ovide Decroly tampoco cedió nunca a la tentación de formular principios desligados de la práctica.

Y cabe mencionar otra reflexión importante del pedagogo británico Lawrence Stenhouse –que tiene sentido recordar aquí, cuando estamos hablando del método del proyecto–: el problema consiste en diseñar un modelo viable de enseñanza que mantenga la autoridad, el liderazgo y la responsabilidad del docente, pero que no transmita el mensaje de que esta autoridad sea la garantía del saber. Una buena clase es, según este criterio, aquella en la que cotidianamente se aprenden cosas que el profesor no sabía antes. Es el nudo gordiano de la metodología –Stenhouse quizá la llamaría «estrategia de enseñanza»– que explicamos en este libro.



Felix Martí i Arpera escribió un libro sobre el método de proyectos en 1934. Fuente: tarjeta postal de 1937.

Un pequeño paréntesis. Si buscamos la palabra *proyecto* en un diccionario, vemos que tiene varias acepciones. Un proyecto puede ser lo que uno piensa desempeñar o el plan que nos conduce a ello. También puede ser un estudio detallado de algo que realizar o el conjun-

tol de planos y documentos explicativos para fabricar o construir cualquier elemento. Los docentes pueden –podemos– utilizar la palabra *proyecto* de forma muy diversa. Y no hay nada que objetar al respecto. El maestro de origen valenciano Fèlix Martí Alpera (1875-1946), en *Ensayos del método de proyectos* (1934) explica que un autor americano había registrado diecisiete interpretaciones distintas del método. Debemos aclarar, pues, que cuando en este libro nos referimos al método del proyecto (también llamado a menudo método de proyectos) nos referimos a una metodología concreta, bien definida, que puede ser aplicada evidentemente de diversas maneras –cada sastre alaba su aguja–, pero no puede ser de ninguna manera un cajón donde quepa todo. Parafraseando el socarrón *remake* de Joan Fuster, en *Consejos, proverbios e insolencias* (1968), en lugar de decir: «puesto que habla de proyectos, Dios le dé gloria», deberíamos decir: «puesto que habla de proyectos, veamos qué ha dicho». Cierro el paréntesis.

Por último, y antes de entrar en materia, un último apunte. Tiempo atrás, Josep M. Bosch y Margarida Muset escribieron un libro sobre el método Decroly donde decían lo que sigue: «A pesar de llamarse "método" y "sistema", el verdadero decrolismo supera con un salto generoso estas casillas y se pone sencillamente junto al niño, al educando, al discípulo, para afrontar conjuntamente la problemática a través de la cual la educación se abre camino». Creo que estas palabras también pueden aplicarse al método del proyecto que, de hecho, al igual que el método de los centros de interés, pretende educar a partir de la observación, la asociación de ideas y la expresión; programa las materias de manera globalizada y teniendo en cuenta lo esencial; pone en la base de la didáctica el interés, que es la palanca eficaz de cualquier aprendizaje; favorece la actividad personal por medio de ocupaciones prácticas concretas y de juegos educativos; concibe la escuela de forma que favorezca el desarrollo de las tendencias sociales latentes en la persona, y, por último, utiliza me-



Ovide Decroly pensaba que se tenían que enraizar los conocimientos en el medio natural más cercano. Fuente: Wikimedia Commons.

dios intuitivos acompañados de acción. Decroly sostenía –y ya digo que podemos aplicarlo también a los proyectos– que los contenidos deben proporcionar a los escolares dos tipos de conocimientos: los que hacen referencia a sus necesidades, posibilidades y aspiraciones, y los que los sitúan en el medio natural y social donde viven.

Ya insistiremos en todo ello en otros apartados de este libro, pero antes de seguir adelante no puedo dejar de exponer una de las metáforas que quizás expliquen mejor la diferencia entre una escuela que trabaje con programaciones cerradas, siguiendo las directrices de un libro de texto o de unas fichas amorosamente preparadas a principio de curso, y otra que se arriesgue a trabajar por proyectos o con otras metodologías activas. Es la comparación entre un turista y un viajero. El turista contrata un viaje en grupo en una agencia; desde el primer día sabe con pelos y señales qué va a hacer cada día, qué va a visitar, en qué restaurantes va a comer –quizás incluso los menús de cada día–. El viajero va a la aventura, improvisa sobre la marcha, da rodeos y toma atajos, decide en función de lo que va pasando y es capaz de no atarse a los requisitos de un plan de ruta estricto. No es que el viajero no prepare el viaje, lo prepara mejor que el turista, al que ya se lo dan todo bastante masticado; lo que ocurre es que lo prepara de otra forma.

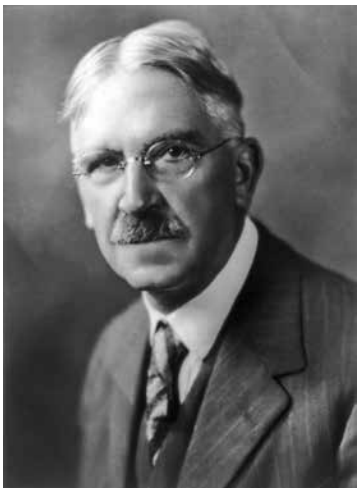
¿Estás a punto para empezar nuestro viaje? Pues retrocedamos un siglo.

Los orígenes del método

Tal y como explica Jaume Carbonell en la introducción del libro *Democracia i escola,* John Dewey (1859-1952), en el terreno de la práctica escolar, fue el inspirador del método del proyecto, que ha sido considerado como una de las expresiones más peculiares y exitosas del trabajo colectivo y de la educación nueva. Escribe Carbonell:

> Tuvo una amplia aplicación tanto en su tiempo como posteriormente. Si bien se ha prestado a diversas interpretaciones teóricas y prácticas, siempre se fundamenta en la actividad colectiva con un propósito real y dentro de un ambiente natural. La base se encuentra, pues, en la realidad viva y en los problemas que presenta y que deben ser resueltos y superados. En el proyecto intervienen todo tipo de actividades manuales, intelectuales, estéticas, sociales... Los proyectos

pueden incidir en materias históricas, científicas o geográficas, de forma parcial o bajo un enfoque interdisciplinario, y pueden aplicarse tanto en la infancia como en la adolescencia.



John Dewey fue el inspirador del método del proyecto. Fuente: Wikimedia Commons.

John Dewey estudió en la Universidad de Vermont y, después de tres años de maestro de escuela, volvió para ampliar estudios de filosofía y psicología. Ejerció la docencia en varias universidades y escribió una obra extensa sobre educación, democracia, arte y psicología. La edición crítica de sus obras, publicada en tres partes, ocupa una cuarentena de volúmenes. Pertenece a la escuela filosófica denominada pragmatismo. Esta corriente surgió a finales del siglo XIX en Estados Unidos; parte de la premisa de que el propósito del pensamiento no es proporcionarnos una verdadera imagen del mundo, sino ayudarnos a actuar con más eficacia. Dewey pensaba que la filosofía debe partir de la cotidianidad y de los conflictos que surgen a lo largo de la vida, por lo que debe ser también una manera de encontrar respuestas prácticas a estos problemas. En definitiva, según los pragmáticos, filosofar no consiste en ser un espectador que contempla el mundo desde un sitio apartado, sino en implicarse en los problemas vitales.

Aparte de su trabajo académico, en 1896 Dewey fundó la Escuela Laboratorio de la Universidad de Chicago –la Universitary Elementary School–, que fue la escuela experimental donde por primera vez se aplicaron con rigor y amplitud los métodos activos.

Carbonell expresa también en el libro de Dewey que aquella primera escuela piloto se fundamentaba en las actividades del alumnado –el principio sagrado es «aprender haciendo», que ya viene de Aristóteles–, desde la economía doméstica, el tejido o el hilado, hasta las actividades de cariz humanístico:

> El plan de estudios oficial fue sustituido por un plan de actividades más flexible de acuerdo con los intereses de los niños y la experiencia

> proporcionada por el entorno ambiental; y la clasificación clásica de los alumnos, atendiendo al desarrollo físico y mental, fue reemplazada por una agrupación según las aficiones y aptitudes. La finalidad educativa de la escuela no era la de preparar al adulto que cada niño llevaba dentro, sino la de ayudarle a resolver los problemas derivados de su contacto con el medio físico y social. El método seguido era el llamado «método del problema», que consistía en la aplicación didáctica del método experimental del laboratorio. La atmósfera de la escuela respondía a la concepción, antes mencionada, de la sociedad en miniatura o república escolar donde cada niño tiene su propio trabajo y responsabilidad y se adiestra en el ejercicio de la cooperación democrática.

¿En qué consiste el método del problema o método reflexivo? Se trata de un proceso secuenciado a través del cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la orientación del educador, en cinco pasos: problema, recopilación de datos, hipótesis, comprobación y confirmación. En palabras de Dewey, el único camino directo hacia una mejora constante en los métodos de aprendizaje consiste en centrarse en las condiciones que demandan, promueven y comprueban el pensamiento. Pensar es el método. Por eso mismo, si lo que se pretende es despertar la reflexión, y no la adquisición de palabras, es necesario que la primera aproximación a cualquier materia escolar sea lo menos escolástica posible.

La educación «progresiva» que defiende Dewey –llamada en Europa «escuela nueva o activa»– se basa en la curiosidad del niño. Cuando alguien se interesa por algo se encuentra en estado de alerta y aprende porque tiene ganas, no por obligación. El hilo conductor de los contenidos de la enseñanza son las actividades sociales del alumnado; de esta forma, la escuela se convierte en una comunidad donde la vida del niño no se corta en rodajas. En este sentido, tal y como han señalado Yves Bertrand y Paul Valois, la teoría de la educación que propone Dewey es adecuada para la formación de una ciudadanía convencida de la importancia de la democracia para regular los problemas de la vida en comunidad sin tener que recurrir a la violencia. Por eso, el currículo tiene que reconocer la responsabilidad social de la educación y presentar situaciones que tengan que ver con los problemas de la vida en común y en las que se presenten las informaciones de modo que se desarrolle una

perspectiva social. El alumno –explican estos dos autores– debe participar en el desarrollo de la sociedad democrática.

Así pues, el saber «no se adquiere, se conquista». Y se conquista sobre todo cuando se actúa, no solo cuando se escucha y se lee. El profesor valenciano Francisco Beltrán, a propósito de Dewey, expresa que construir una superestructura de conocimiento sin fundamentarla sólidamente en la relación de los niños y niñas con su medio social es una gran pérdida desde el punto de vista educativo. El pensamiento viene de la acción o, dicho de otro modo, la actividad del niño se revela por medio de los instrumentos que le suministran los utensilios materiales, así como el lenguaje que se utiliza a su alrededor. De esta práctica proviene habitualmente la reflexión y se llega al fondo de las nociones sobre las que se edifica la presentación de las cosas. Lo dice el psicólogo Henri Wallon (1879-1962).

Josep Martí i Baiget, en la introducción del libro compilatorio de Eladi Homs *Articles pedagògics*, lo pone más claro y explica que Dewey hablaba de una escuela de Chicago en la que se enseñaba a nadar fuera del agua: «Un día, uno de los alumnos más aventajados cayó dentro del agua y, lógicamente, se hundió. Homs concluía: "Es como enseñar a pintar flores sin ver las flores"».

El precedente histórico más antiguo que hemos encontrado del método del proyecto es el de Rufus Whittaker Stimson (1868-1947), agente estatal para la educación agrícola de la Mancomunidad de Massachusetts, en el noreste de Estados Unidos. El 13 de marzo de 1915 dio una conferencia en el Sandus Theatre de Cambridge –recogida posteriormente en forma de artículo–, acompañada de diapositivas proyectadas con la linterna mágica, titulada «The Massachusetts Home Project Plan of vocational agricultural education». En esta conferencia, donde expuso el plan profesional de educación agrícola para alum-



Rufus Whittaker Stimson fue uno de los primeros en trabajar por proyectos en la educación profesional agrícola. Fuente: Wikimedia Commons.

nos mayores de 14 años, habló de distintos tipos de «proyectos», divididos en tres grupos a partir del riesgo que comportaban. Los chicos más pequeños, los de 14 años, en el primer curso realizaban proyectos relacionados con la jardinería. Los del segundo curso, de 15 años, se dedicaban a la cría del ganado y de las aves de corral, y a la apicultura. Los del tercero, de 16 años, trabajaban en proyectos relacionados con la fruta, las hortalizas y la jardinería, todo para la venta. En el último curso, los de cuarto, de 17 años, terminaban con proyectos avanzados de crianza de animales, ganadería, gestión de granjas y agricultura como negocio. También, aparte de estos proyectos supervisados, los discípulos podían llevar a cabo otros, por su cuenta o con la ayuda de la familia.

Pero la definición y difusión de este método es, sobre todo, obra del pedagogo estadounidense William Heard Kilpatrick (1871-1965), discípulo de Dewey. Kilpatrick formaba parte del cuerpo docente del colegio de maestros de la Universidad de Columbia de Nueva York y, según James Bowen, era uno de los profesores más influyentes. Había llegado al colegio de maestros en 1909 como asistente, realizó el doctorado en 1912 y permaneció allí hasta su jubilación como profesor de educación. En 1914 y 1916 publicó dos libros, donde criticaba el concepto europeo de «progresismo»: en uno examinaba y criticaba el sistema Montessori y en el otro, los principios de los Kindergärten de Friedrich Fröbel. Sus objeciones estaban basadas en el enfoque pragmático y rechazaba sus ideas por el hecho de que fijaban el conocimiento por adelantado.

En 1918 publicó en la prestigiosa revista del momento *Teachers College Record* el artículo «The project method. Use of the purposeful act in the educative process», en el que exponía las bases teóricas del método del proyecto. Nada más empezar dice que, en realidad, lo que explicará representa poca novedad y que, por tanto, quizás algunos lectores quedarán decepcionados. Reconoce que él no se inventó el término *proyecto* ni lo introdujo en el terreno educativo, porque ya llevaba tiempo en uso –ya hemos visto más arriba que Rufus Stimson lo utilizó en el mundo de la agricultura–. Quizás –aclara– la palabra se utilizaba en un sentido mecánico y parcial, eso sí; por lo cual, él intenta aclarar el concepto subyacente al término y reivindicarlo para hacerle un hueco en el mundo pedagógico, lo que, como sabemos, consigue plenamente. Aún hoy hablamos de ello, más de cien años después.

Kilpatrick parte de la idea –para él es una necesidad– de que es necesario unificar aspectos diversos del proceso educativo, que no se puede desligar de la vida misma y que es necesario basarlo en la acción. Esta unificación deseada se encuentra en el campo metodológico; se trata de concebir actividades globalizadas que se realicen en un entorno social. Puede haber proyectos (una chica que se confecciona un vestido, un chico que escribe un diario escolar...) que tengan un propósito individual y puede haber otros (representar una obra de teatro, leer colectivamente un cuento a unos compañeros...) que tengan un componente grupal. Pero todos deben estar ligados a la vida. En ese punto de su discurso introduce una idea que me parece importante. Los niños llevan a cabo actividades de diversos tipos, que podrían clasificarse en forma de escalera: en la parte de abajo situaríamos las que realizan simplemente porque son obligatorias y en la parte de arriba, las que llevan a cabo con entusiasmo, porque les sale del corazón, con el cien por cien de toda la energía. Entre unas y otras hay una gradación. Es difícil dibujar una línea divisoria exacta de dónde empieza y dónde acaba el término *proyecto* –dice el pedagogo neoyorquino–, pero lo que se ve claro es que se encuentra en la parte superior de la escalera. Nuestro objetivo debería ser acercarnos al ideal que representa la parte superior.

Los proyectos son actividades con una finalidad clara. Aprendemos a hacer, haciendo. Es el *learning by doing* de Dewey, una máxima que arraigó en nuestro país. La educación escolar es la vida misma, y no una preparación para poder vivir después. ¿Podemos encontrar una mejor preparación para la vida posterior que vivirla con intensidad en todo momento? Como queremos forjar a ciudadanos responsables, que sean dueños de su destino y tengan objetivos sociales dignos, en la escuela debemos potenciar proyectos que eduquen en los valores democráticos. Según Kilpatrick, debemos conseguir que, al finalizar el curso, los niños no digan: «¡Gracias a Dios que ya ha terminado!». Y plantea la gran pregunta, vigente todavía hoy: ¿Cuántas personas «consiguen una educación» y, a pesar de ello, odian los libros y tienen miedo de pensar por sí mismas?

Kilpatrick, basándose en las teorías del aprendizaje de Edward Thorndike (1874-1949) –sobre todo la ley del efecto–, explica que cuando una actividad se realiza por propia intención será mucho más fructífera que cuando se realiza por imposición. Y pone el ejemplo de dos niños que construyen una cometa: uno lo hace por-

que él mismo se lo ha propuesto, el otro porque lo han obligado. Tras muchas consideraciones, concluye que en el primer caso habrá mejor aprendizaje que en el segundo. El primer niño del ejemplo considerará que el maestro es un camarada; el segundo niño, en cambio, creerá que es un enemigo. También afirma que ni el docente ni la escuela, en general, deben subordinarse nunca a los posibles caprichos infantiles, pero, en cambio, han de procurar siempre que las actividades que se lleven a cabo tengan un efecto educativo, lo cual solo se conseguirá si se tienen en cuenta los intereses y propósitos (individuales y grupales) del alumnado. Cuando haya problemas de convivencia, el maestro hábil debe conseguir que los propios niños, como sociedad embrionaria que son, discriminen cada vez más lo correcto y lo adecuado, de lo que no lo es. Si creemos en la democracia, el papel del profesorado –de hecho, su éxito–, será el de irse fusionando progresivamente con el procedimiento.

Cuando Jurjo Torres, en *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, explica el método del proyecto, habla del paidocentrismo de Kilpatrick y resalta que el proceso educativo debe tener en cuenta los intereses del alumnado, pero también necesita generar nuevos intereses. El reto del maestro es importante:

> Es necesario asumir que no siempre los estudiantes van a proponer proyectos de interés, educativamente valiosos. Pueden existir propuestas en las que lo más importante que se genere sea diversión y placer, pero que resultan triviales desde un punto de vista educativo. Un buen proyecto curricular tiene que resultar placentero y educativo a la vez.

Kilpatrick clasifica los proyectos en cuatro tipos. El primero tiene como finalidad conseguir algún resultado externo: construir un barco, escribir una carta, representar una obra de teatro... El segundo tiene el propósito de gozar de una experiencia estética: escuchar una historia, oír una sinfonía, apreciar una imagen... El tercero se propone solucionar alguna dificultad intelectual, resolver algún problema... –este es el «método del problema», del que ya hemos hablado anteriormente, definido por John Dewey y Charles Alexander McMurry–. Por último, el cuarto tipo tiene el objetivo de obtener alguna habilidad o conocimiento: aprender a escribir, conocer los verbos irregulares... Para los proyectos del primer y cuarto tipo propone los siguientes pasos: proponer, planificar, eje-



John Dewey es saludado por David Dubinsky (a la izquierda) el día de su 90.º aniversario, el 20 de octubre de 1949, en presencia de William Kilpatrick (en el centro), profesor emérito de Educación de la Universidad de Columbia. Fuente: Wikimedia Commons.

cutar y evaluar. En la medida de lo posible, cada uno de estos pasos debe ser realizado por los propios alumnos. El maestro ha de ayudarles para evitar dos peligros: que haya un fracaso total y que se pierda el tiempo. El niño, a medida que crezca, debe ser capaz de poder evaluar el resultado, en función del objetivo que se pretendía, e ir aprovechando las lecciones que se saquen de ellos en futuros proyectos.

Kilpatrick termina su artículo «The project method» señalando los cambios que habrá que llevar a cabo si se quiere trabajar de esta nueva manera, empezando por la actitud: en el mobiliario, en la arquitectura escolar, en el nuevo tipo de libros de texto, en el nuevo tipo de currículum, en la nueva forma de calificar... Todo ello para conseguir formar ciudadanos mejores, capaces de pensar y actuar, autosuficientes, inteligentemente críticos y preparados para adaptarse a los cambios. Sin embargo, no quiere esconder las dificultades: el peso de la tradición, los profesores poco preparados

e incompetentes, los problemas administrativos... Finalmente, explica que, si conseguimos niños formados socialmente y profesores hábiles a la hora de estimular sus propósitos, conseguiremos hacer realidad este nuevo tipo de aprendizaje que se propone, por encima de todo, la formación del carácter.

En otro trabajo suyo, titulado *Philosophy of education*, Kilpatrick explica que la escuela debe ser un lugar donde niños y jóvenes vivan el mejor tiempo de vida refinada que podamos ayudarles a crear. Y se pregunta retóricamente: ¿no han vivido siempre los niños y niñas en la escuela? La escuela antigua, dice, no mató sus cuerpos; sí, en cambio, mató su espíritu y su inteligencia. No a todos, claro; siempre ha habido alumnos que han sido capaces de florecer a pesar de cómo se les ha tratado. Y dice una frase que me gusta especialmente: «Siempre ha habido maestros que han sido mejores que su tiempo».

Kilpatrick proponía un programa de «emergencia escolar» para ayudar a los niños a practicar una vida sana y vigorosa, cuyo objetivo era elevar la calidad de vida en cada nivel educativo y desarrollar la capacidad real de pensar y hacer cosas nuevas, y la capacidad efectiva para hacerlas con acierto. Y explica que, para aplicarlo, borraría la palabra *promoción* y todo lo que representa, no utilizaría libros de texto –sino todo tipo de obras de consulta–, no daría calificaciones ni en la escuela primaria ni en la secundaria, no enseñaría en la escuela primaria las materias escolares aisladamente y, por tanto, no especializaría a los maestros por materias.

Y otra idea interesante de Kilpatrick. En el mismo artículo antes mencionado explica que las tareas que emprendan los alumnos deben ser lo suficientemente difíciles para que les inciten a trabajar, pero a la vez no deben serlo más de la cuenta, pues eso les desanimaría.

Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934) lo llamaría trabajar en la «zona de desarrollo próximo», que es la distancia que existe entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema con la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. «Lo que hoy se encuentra en la zona de desarrollo próximo mañana será el nivel de desarrollo real, es decir, lo que hoy es capaz de hacer un niño con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo solo», escribe Vigotsky.

Philippe Meirieu –probablemente siguiendo a Jerome S. Brunner– utiliza la metáfora del andamio en un muro, que encuentro sugerente: al principio no está mal que la pared se aguante con un soporte externo, incluso es necesario; debemos procurar, sin embargo, que a la hora de la verdad, cuando sea el momento adecuado, el muro se aguante solo.

Otro discípulo de Dewey, el inspector de enseñanza E. Collings, fue el creador de una variante del método del proyecto que durante cuatro años (de 1917 a 1921) ensayó en uno de los condados de Missouri. En el libro de Enric Soler i Godes: *L'escola i la cultura: antologia de textos*, se explica que Collings quería saber si el programa de una escuela rural podía ser determinado directamente por los niños a partir de sus intereses vitales reales. Terminada la investigación, comparó los resultados de la escuela experimental con los de la escuela de control. El resultado fue que la primera, con el trabajo por proyectos, sacó mejores resultados que la segunda. Por eso estableció que, a partir de ese momento, cualquier escuela rural que quisiera cambiar al nuevo sistema podría hacerlo: tendrían un plan de estudios flexible; dispondrían de un aula más como sala de lectura y taller; las clases de más de treinta alumnos contarían con un maestro auxiliar; con el dinero de los manuales de texto se formaría una biblioteca de escuela; no se comprarían más pupitres, sino mesas y sillas polivalentes, etc.

En el mismo libro de Enric Soler i Godes mencionado se habla de un tercer discípulo de Dewey, John Alford Stevenson –autor de *The project method of teaching*–, profesor en el instituto Carnegie de Tecnología de Pittsburgh. Stevenson definió los proyectos como «actos problemáticos llevados a cabo en realización completa en su ambiente natural», y estableció cuatro tipos: intelectuales, manuales, simples y complejos. Copio literalmente:

> El maestro propone varios temas y crea el ambiente propicio para que los alumnos se interesen por mayoría en uno de ellos. Una vez conseguido el clima con el ambiente necesario, se crea el «proyecto intelectual». Si se consensua y el proyecto se lleva a cabo, el método pasa a ser «proyecto manual». Son estos proyectos como cualquier otro que deberá resolver el niño, porque surgen necesidades y se vencen en una dirección natural, es decir, la situación no es esencialmente diferente de una «situación de vida». Son «proyectos simples» los que puede hacer sencilla y rápidamente un solo alumno, como clavar una

chincheta, taponar una tubería, pintar un dibujo, fregar un vaso, regar una planta. Son «proyectos complejos»: llevar la cuenta de la leche que se reparte en clase en una semana, la luz que se gasta en casa en un trimestre (gastos diarios), el pan que se consume en una semana o hacer un recibo.

El inspector de enseñanza Fernando Sainz Ruiz (1891-1957), en el libro *El método de proyectos*, publicado en los años treinta, critica esta clasificación de Stevenson y la califica de imprecisa y arbitraria; sobre todo –dice– no es rigurosa la división de proyectos en manuales e intelectuales:

> No es posible realizar un proyecto manual sin una intervención constante de la facultad discursiva y sin recordar o consultar el libro o el manual de experimentos. Dejaría de ser pedagógico el estudio puramente formal del tema; por tanto, no se puede desligar la experimentación del análisis teórico.

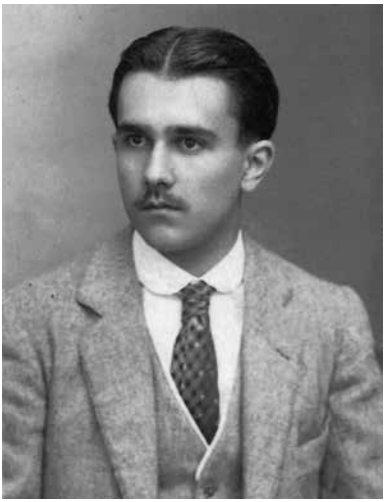
Por otro lado, en la misma obra, Sainz afirma lo que puede ser un buen resumen de este apartado: el método de proyectos no aporta nuevas ideas, sino que su valor consiste en haber encontrado un camino para realizar una aspiración anterior.

Una metodología activa

Para contextualizar el método del proyecto tenemos que hablar, aunque sea sintéticamente, de la pedagogía activa –también llamada, en varios momentos y lugares, nueva, funcional, viva, serena, progresista o progresiva, productiva, del trabajo, etc.–, que es aquella que relaciona la escuela con la vida y hace realidad las palabras de Rousseau: nunca se debe poner en un libro lo que el alumno puede encontrar fácilmente en el medio que le rodea. Adolphe Ferrière escribe en *L'autonomia dels escolars* que la educación nueva tiene por principio partir de lo que es, para ir a parar a lo que debe ser:

> Dicho de otro modo, no establece ni programas ni métodos *a priori*, sino que observa la naturaleza humana en la espontaneidad y deduce

cuáles son las funciones que deben ponerse en juego si se quiere tender al objetivo de toda educación: mecanizar las actividades materiales para liberar las actividades espirituales del ser humano.



Josep Mallart, autor de L'educació activa. *Fuente: arxiu de Maria Mallart i Gustà, extraído de* Josep Mallart i Cotó, *de Rosa M. Moret.*

Tal y como explica de forma magistral Josep Mallart Cutó (1897-1989) en *La educación activa* –algún día deberíamos preguntarnos seriamente por qué un libro escrito en 1925 todavía resulta muy actual–, se trata de conseguir que los trabajos que realicen los niños –sean del tipo que sean– les interesen vivamente y los estimulen a buscar todos los recursos a su alcance, gracias a la fuerza de atracción de la necesidad sentida o de la finalidad deseada. Nada debería ser presentado al niño que no tenga alguna relación con algunas de sus experiencias. Es inútil e irracional exigir al niño o la niña un esfuerzo cuya finalidad no comprenda. Por tanto, el educador tiene esta disyuntiva, según el anteriormente mencionado pedagogo: «O haces "sentir" la finalidad de la actividad que propones al niño, o dejas de proponérsela y buscas otro ejercicio que responda verdaderamente a una necesidad o a una aspiración suya».

Un escolio. La pregunta que me acabo de plantear hace un momento (por qué un libro de 1925 todavía parece actual) se la hacía también Alexandre Galí en un artículo en el *Butlletí dels Mestres* publicado en marzo de 1937:

> En este país pesa una especie de fatalidad extraña. Al menos en pedagogía, durante todo lo que va de siglo somos prisioneros de una carencia de aliento que nos hace dar vueltas siempre alrededor de las mismas cosas sin casi progreso ostensible. Tenemos una rueda muy considerable que no funciona y no nos movemos del sitio, sino que retrodedemos. ¿Por qué ocurre esto? ¿Cómo se explica?

Y Galí daba esta respuesta:

> Falta escuela con todo lo que la escuela comporta: unos lugares donde se trabaje, unos maestros y unos discípulos que trabajen, unas bibliotecas, unos libros, unas revistas con una gente que escriba y otra gente que lea. Y como no hay escuela, todos somos una especie de autodidactas, y siendo unos autodidactas, siempre volvemos a inventar lo que ya se ha inventado y siempre nos quedamos a medio camino. Por tanto, el progreso no se realiza nunca.

Seguimos el discurso que hacíamos antes del excurso con un texto de la doctora francesa Françoise Dolto (1908-1988), titulado *De la escuela digestiva a la escuela activa*, donde se pregunta por qué todavía tienen tanto éxito los métodos de la escuela tradicional, formada de individuos silenciosos y aislados, transidos, con un maestro difusor de palabras incontestables:

> En esta organización escolar del tiempo y del espacio, impuesta a los maestros y alumnos, no hay lugar para un objetivo creador madurado lentamente o para un proyecto absorbente de investigación cultural, no hay tiempo para hablar, para holgazanear, para pasear en compañía, para discutir con los maestros, para hacer preguntas.

Rosa Sensat, en el capítulo «Métodos de trabajo» del libro *Hacia la escuela nueva*, nos demuestra que es posible otra manera de hacer:

> Nuestro método general de trabajo [está] inspirado en el propósito de colocar al niño en un primer plano, de dejarlo obrar, de enseñarle a observar, de ponerlo en el camino de la experimentación, de proporcionarle materiales de trabajo y de establecer siempre la relación entre cualquier actividad y la vida. No exigimos del niño una atención pasiva, una movilidad fija y muda, no le damos nociones completamente hechas, sino que le excitamos la curiosidad, el interés y la colaboración activa, ayudándole a descubrir verdades que tengan para él el valor de una adquisición personal. [...]
>
> Siempre que ha estado a nuestro alcance, nos hemos trasladado adonde ha sido necesario para poner a la niña delante de la realidad. La lección comienza con una conversación, siguiendo un orden: primero se hace un llamamiento a los sentidos, procurando que vean,

toquen y observen las cosas, después se averigua, mediante preguntas bien dirigidas, qué es lo que sabemos, después haciéndoles encontrar por su propio esfuerzo y sugerencias indirectas lo que deben saber. Una lección muchas veces es un proyecto, una preparación en clase de un plan de trabajo que debe ejecutarse, hay interrogación, hay diálogo, a veces se entabla una discusión sobre elección de medios o sobre formas de proceder, y de todo esto surge un programa bien definido de actividades intelectuales o manuales.

El principal representante de la escuela activa en Alemania, Georg Kerschensteiner (1854-1932), resumió su teoría pedagógica –la verdadera formación solo se adquiere cuando el sujeto se esfuerza activamente– en siete principios. En primer lugar, el principio de totalidad, que implica tener en cuenta al niño en su globalidad y no destruir nunca su autoestima. En segundo lugar, el principio de actualidad, que significa organizar la acción pedagógica teniendo presente cada fase del desarrollo infantil. En tercer lugar, el principio de autoridad, que obliga a desarrollar el sentimiento de respeto y a preocuparnos de la obediencia heterónoma hasta que no sea posible basar la acción pedagógica en la obediencia autónoma. El cuarto principio es el de la libertad, que significa que, cuando sea posible, el discípulo es quien debe poder elegir su conducta y su camino. En quinto lugar, el principio de la actividad, que explica que siempre que se pueda debe procurarse que sea libre. El principio sexto, de sociabilidad, debe posibilitar que el discípulo no solo adquiera una autonomía moral personal, sino que contribuya también al progreso de la comunidad. Y, por último, el séptimo principio, el de individualidad, que dice que debe encontrarse el encaje entre el ser que se está formando y el bien cultural que se le quiere transmitir para que esta adquisición sirva verdaderamente a la educación.



Retrato de Georg Kerschensteiner. Fuente: Wikimedia Commons.

El maestro Ramon Alsina, del grupo escolar Ramon de Penyafort de Barcelona, en un artículo

en el número 80 del *Butlletí dels Mestres* (15 de enero de 1933) titulado «La escuela debe ser educativa», resumía en ocho puntos las ventajas de la escuela activa:

1) Se respeta la actividad propia del niño, que no se resigna a ser un elemento pasivo, sino que se mueve por el impulso de la sangre que corre por sus venas.
2) La escuela está presidida por la alegría, la libertad y el interés.
3) Es favorecida la atención del alumno, que encuentra gusto a descubrir y crear.
4) Se da a las clases la amenidad necesaria, para que no sean aburridas.
5) Son respetadas las iniciativas del niño, y se fortalece su espíritu de personalidad.
6) Desaparece la autoridad ridícula que desprende el maestro hasta convertirlo en un hombre antipático.
7) Maestro y discípulos se compenetran en un ambiente de franco compañerismo.
8) El orden y la disciplina salen, naturalmente, sin necesidad de imponerlos a base de castigos.

El método del proyecto es probablemente uno de los que contiene con mayor fuerza muchos de los principios de la escuela activa que estamos describiendo. Según Alfonso Capitán en *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Pedagogía contemporánea*, estas son las ventajas del método del proyecto: atiende a los contenidos referidos a la creatividad, la actividad social, el juego, el deporte...; supone un adiestramiento metodológico y profesional a la hora de enfrentarse a los problemas de la vida real; ejercita al niño en el uso de la libertad, a medio camino entre las escuelas tradicionales y las llamadas escuelas libertarias; despierta habilidades que de otra forma continuarían en estado latente; fomenta el sentido colectivo y convierte la escuela en una comunidad; concede un protagonismo real, no aparente, al alumnado, y, por último, permite una visión unitaria de las ciencias, lejos de la atomización del saber.

Mar Esteve Ràfols, en *Aventuras de aprendizaje* –un libro absolutamente recomendable–, complementa bien esta descripción que acabamos de hacer:

> Pero todo esto no relativiza en absoluto el valor del pensamiento, del rigor, del trabajo, del esfuerzo, de las cosas que merece la pena saber y conocer (y, por tanto, de algunos contenidos y testimonios), de la cultura, de la libertad y de la responsabilidad, y, sobre todo, todo esto tiene que ver con un camino –con una metodología y con una didáctica– que prioriza la posibilidad de la comunidad fraterna, que es la posibilidad del reconocimiento y del respeto de todos y de cada uno viviendo juntos –a los que solo se puede llegar si hay solidaridad–. Y digo «posibilidad» porque esto es lo más importante en la escuela, pero también lo más difícil.

Un debate que en ocasiones se produce a la hora de hablar de esta metodología es si los proyectos deben ser elegidos por los alumnos o, por el contrario, deben ser propuestos por los maestros. Es una discusión que viene de lejos. Núria Trobajo –ya lo veréis más adelante– defiende sobre todo la primera opción. Severiano Resa Pascual (1906-1944), maestro público de Baracaldo, en *El método de proyectos en una escuela española* (publicado por la editorial gerundense Dalmau Carles Pla en 1935) explicaba que esta cuestión tenía divididos a los especialistas:

> Decididamente, manifiestan algunos que, si el interés espontáneo de los niños no los suscita, el fracaso es seguro; por el contrario, sostienen muchos que esto mismo ocurrirá si no son precedidos por una intensa meditación por parte del maestro y, después de ello, que este los proponga.

Él se inclina por los proyectos que elijan, con entusiasmo, un grupo de alumnos.

Por otro lado, el inspector Fernando Sainz, que ya hemos mencionado anteriormente, afirma rotundamente que el proyecto que tiene más posibilidades de éxito es siempre el que con mayor entusiasmo plantea un grupo de niños, sea cual sea el momento en que surja.

«Dad a los niños la libertad de elegir el trabajo, de decidir el momento y el ritmo de hacerlo, y todo será diferente», dice la séptima invariante de Célestin Freinet.

Índice

Prólogo 9

El método del proyecto, del ayer al hoy 11
Los orígenes del método 16
Una metodología activa 26
Algunos precedentes en nuestro país 32
Joaquim Franch, un referente 46
Un método globalizado 48
La actitud del docente 51
La evaluación formativa 56
Del escultismo a la escuela 60
Colofón 61

Los proyectos en el colegio Santa Cecília de Boadella i les Escaules 69
Diferentes tipos de proyectos 76
La evaluación 80
Presentación de los proyectos explicados 81
Proyecto 1. Rotulamos las calles del pueblo 83
Contexto 83
Primera fase: propuesta-elección 83
Segunda fase: planificación 84
Tercera fase: realización 84
Cuarta fase: final de proyecto 86
Quinta fase: revisión 86
Proyecto 2. La basura 87
Contexto 87

Primera fase: propuesta-elección 87
Segunda fase: planificación 88
Tercera fase: realización 88
Cuarta fase: final de proyecto 89
Quinta fase: revisión 90
Proyecto 3. *El Bon Informatiu* 91
Contexto 91
Primera fase: propuesta-elección 92
Segunda fase: planificación 92
Tercera fase: realización 93
Cuarta fase: final de proyecto 95
Quinta fase: revisión 95
Proyecto 4. Representamos *Las Encantadas* 96
Contexto 96
Primera fase: propuesta-elección 96
Segunda fase: planificación 97
Tercera fase: realización 97
Cuarta fase: final de proyecto 98
Quinta fase: revisión 99
Proyecto 5. Viaje a Mallorca 100
Contexto 100
Primera fase: propuesta-elección 100
Segunda fase: planificación 101
Tercera fase: realización 102
Cuarta fase: final de proyecto 104
Quinta fase: revisión 105
Proyecto 6. Las hadas y los brujos 106
Contexto 106
Primera fase: propuesta-elección 106
Segunda fase: planificación 107
Tercera fase: realización 107
Cuarta fase: final de proyecto 109
Quinta fase: revisión 110
Proyecto 7. Estudiamos el tren 111
Contexto 111
Primera fase: propuesta-elección 112
Segunda fase: planificación 113
Tercera fase: realización 113
Cuarta fase: final de proyecto 115
Quinta fase: revisión 116

Proyecto 8. Aprender a coser 118
Contexto 118
Primera fase: propuesta-elección 118
Segunda fase: planificación 118
Tercera fase: realización 119
Cuarta fase: final de proyecto 121
Quinta fase: revisión 121
Proyecto 9. Agencia de viajes La Mugada 122
Contexto 122
Primera fase: propuesta-elección 123
Segunda fase: planificación 123
Tercera fase: realización 125
Cuarta fase: final de proyecto 126
Quinta fase: revisión 126
Proyecto 10. Inventamos un baile 128
Contexto 128
Primera fase: propuesta-elección 129
Segunda fase: planificación 129
Tercera fase: realización 130
Cuarta fase: final de proyecto 131
Quinta fase: revisión 132
Proyecto 11. Barcelona, el viaje perfecto 133
Contexto 133
Primera fase: propuesta-elección 133
Segunda fase: planificación 134
Tercera fase: realización 135
Cuarta fase: final de proyecto 136
Quinta fase: revisión 137
Proyecto 12. Vamos al cine 138
Contexto 138
Primera fase: propuesta-elección 138
Segunda fase: planificación 139
Tercera fase: realización 139
Cuarta fase: final de proyecto 140
Quinta fase: revisión 140
Proyecto 13. Ayudamos al vecino a recoger la uva 142
Contexto 142
Primera fase: propuesta-elección 143
Segunda fase: planificación 144
Tercera fase: realización 144

Cuarta fase: final de proyecto 146
Quinta fase: revisión 146
Proyecto 14. Fiesta de aniversario: ¡90 años! 147
Contexto 147
Tercer trimestre del curso 2017-2018 147
Primera fase: propuesta-elección 147
Segunda fase: planificación 148
Tercera fase: realización 149
Cuarta fase: final de proyecto 150
Quinta fase: revisión 150
Primer trimestre del curso 2018-2019 151
Primera fase: propuesta-elección 151
Segunda fase: planificación 152
Tercera fase: realización 152
Cuarta fase: final de proyecto 155
Quinta fase: revisión 155
Proyecto 15. Vamos a la Cataluña Norte 156
Contexto 156
Primera fase: propuesta-elección 156
Segunda fase: planificación 157
Tercera fase: realización 157
Cuarta fase: final de proyecto 158
Quinta fase: revisión 159
Proyecto 16. Yogures y quesos 160
Contexto 160
Primera fase: propuesta-elección 160
Segunda fase: planificación 161
Tercera fase: realización 162
Cuarta fase: final de proyecto 164
Quinta fase: revisión 164

Reflexión final 165

Bibliografía 167

Si desea más información o adquirir el libro diríjase a:

www.octaedro.com

La pedagogía del proyecto



Plafón cerámico diseñado por Francine Lambert y realizado por todos los alumnos de la escuela pública de Boadella i les Escaules, en las sesiones de Plástica que se realizaban durante el curso 2002-2003.
Procedencia: David Pujol i Fabrelles.

Este libro explica los orígenes del método del proyecto –una metodología activa y globalizada– en Estados Unidos y algunos de sus precedentes en nuestro país. Habla de cuál debe ser la actitud del docente que desee trabajar con este sistema y de la evaluación formativa como uno de los ejes del método. *La pedagogía del proyecto. La mirada al cielo y los pies en la tierra* también narra, sobre todo, su aplicación en la escuela pública de Boadella i les Escaules, en el Alt Empordà (Girona), y detalla dieciséis ejemplos de proyectos realizados en este centro: «Rotulamos las calles del pueblo», «Las hadas y los brujos», «Mallorca», «Aprender a coser», «Representamos *Las Encantadas*», «Inventamos un baile», «Ayudamos al vecino a cosechar las uvas», «Vamos a la Cataluña Norte», entre otros. Hemos escrito este libro para que sirva de inspiración y no para que se copien miméticamente las experiencias, ya que, como afirma John Dewey, no existen métodos cerrados y envasados completamente para ser transferidos de forma automática a la práctica escolar.

Núria Trobajo i Pujadas (Girona, 1964) es maestra de Educación Infantil y de Primaria, licenciada en Historia. Trabajó como educadora en los Serveis Socials de la Diputació de Girona. Desde el 1991 hasta el 2024 ha estado trabajando en la escuela pública Santa Cecília, de Boadella i les Escaules, centro del cual ha sido directora durante muchos años. Colabora habitualmente en la revista *Alberes*. En 1998, junto con Pere Salvatella i Armengol, escribió el libro *A l'escola falta gent.*

David Pujol i Fabrelles (La Bisbal d'Empordà, 1965) es maestro, licenciado en Filosofía y Letras y doctor en Ciencias de la Educación. Posgraduado en Participación Ciudadana y Comunicación y máster en Alta Función Directiva. Dirige la revista *Perspectiva*, de la Associació de Mestres Rosa Sensat, entidad donde trabaja actualmente.

ROSA SENSAT

Octaedro Editorial

ISBN 978-84-10282-23-0