



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-15

Mestra e doutora en educación. Investigadora en innovación e accesibilidade

@mininacheshire

aprendizaxe baseada en proxectos ou ABP é, sen dúbida, unha vaga da que ningún evento educativo que se precie pode escapar. Convertido, non poucas veces, nun produto de consumo con marca rexistrada, chega ás escolas como o abandonado da innovación.

Pero máis alá do termo innovación, que ultimamente parece ter un significado máis mercadotécnico que pedagóxico, cando falamos de ABP non nos estamos a referir a unha metodoloxía nova, aínda que así puidese parecer polo aire de "acabada de chegar" coa que se presenta.

O profesorado familiarizado coa historia da pedagogía e coñecedor da escola nova pode tratar de situar as orixes da metodoloxía ABP a principios do século XX da man de Dewey e Kilpatrick, pero o certo é que a aprendizaxe baseada en proxectos nace moito antes.

A finais do século XVI os arquitectos sentían que o seu traballo non estaba a ser recoñecido do xeito "profesional" que merecían. Ademais a súa formación, baseada no concepto de "aprendiz" e en todo semellante á dos albaneis e demais traballadores manuais, parecíalles pouco eficiente para transmitir

un coñecemento incipientemente científico que puidese sustentar a responsabilidade dunha obra arquitectónica. Para superar estas limitacións fúndase en 1577 e baixo o padroado do Papa Gregorio XIII a "Accademia di San Luca" en Roma. Esta escola, asfixiada por numerosos problemas organizativos e curriculares, tan só podía impartir docencia nos domingos e festivos, polo que tivo que completar o seu plan de estudos con algo que animase o alumnado a manter o ritmo de traballo e progresar. O profesorado decidiu poñerlle tarefas realistas ao alumnado máis avantaxado, como o deseño de igrexas ou edificios públicos. Destas tarefas xorden en 1596 as competicións da Accademia (aínda que habería que agardar ata 1702 para que formasen parte regular do plan de estudos). Nestas competicións, igual ca no traballo real dos arquitectos, había que deseñar planos, manter prazos e convencer a clientes (neste caso o xurado) pero coa diferenza de que os edificios nunca chegarían a construírse, polo que foron designados como "progetti", sendo esta a primeira vez que o termo "proyecto" aparece no ámbito educativo.

Seguindo esta inspiración xorde en París a "Académie Royale d'Architecture" en 1671, que incorpora os proxectos no seu plan de estudos dun modo moito máis integral. As competicións son aquí mensuais, tendo o alumnado que completar certo número para gañar medallas de recoñecemento que lle permitan avanzar niveis e acadar o título correspondente, nunha sorte de currículo por proxectos ludificado (que, como vemos, tampouco é algo tan novo como podería parecer).

O éxito do sistema fixo que a finais do século XVII se estendese tamén ao ensino da enxeñaría e que, ao longo de todo o século XIX, saltase de Europa a

América, sementando o que serían as bases teóricas da aprendizaxe baseada en proxectos tal e como a coñecemos. En tempos nos que o enfoque "científico" da enxeñaría predominaba, S. H. Robinson, profesor da "Illinois Industrial University", defendía que non abundaba con coñecer os principios teóricos da enxeñaría, senón que era preciso que o alumnado tivese coñecementos prácticos suficientes para construír os seus proxectos co obxectivo de formar (Illinois Industrial University, 1873):

*"[...] students for the profession of Mechanical Engineering. It is designed to supply a class of men long needed, not simply practical nor wholly theoretical, who, guided by correct principles, shall be fully competent to invent, design, construct or manage machinery, in the various industrial pursuits."*¹

Esta perspectiva competencial que xunta coñecemento declarativo, procedemental e actitudinal, debería facernos reflexionar sobre as profundas raíces das modernas perspectivas curriculares.

O maior problema deste enfoque era a falta manifesta de vagar para desenvolver un programa que, pese ás súas vantaxes, requiría de moito tempo do profesorado e, sobre todo, do alumnado. Foi por iso que o coñecido como "sistema ruso", presentado na exposición do centenario de Filadelfia en 1876, consistente en ensinar as destrezas manuais e introducir o desenvolvemento de proxectos desde a escola secundaria, causou unha profunda impresión en moitos dos docentes que miraban na mesma dirección que Robin-

1 "[...] estudiantes para a profesión de Enxeñaría Mecánica. Está deseñado para prover dunha clase de cidadáns moi necesaria, non simplemente prácticos, non soamente teóricos, os cales, guiados polos principios axeitados, poidan ser plenamente competentes para inventar, deseñar, construír e xestionar maquinaria, en proxectos industriais variados".

son, entre eles John D. Runkle, quen daquela presidía o Massachusetts Institute of Technology (mundialmente coñecido como M.I.T.). Así naceu o Manual Training School en Sant Louis (Missouri), en 1879, dirixido por Calvin M. Woodward cuxo empeño fixo que o enfoque pedagóxico baseado na práctica real gañase unha gran fama e credibilidade. Tanta foi que, da man do profesorado de educación infantil, en 1890 chegou aos centros de ensino básico. A premisa clave era que o traballo manual debía partir dos intereses e das motivacións do alumnado, situando a creatividade ao mesmo nivel de importancia cás habilidades procedementais. Quen máis impacto tivo nesta liña de traballo foi o filósofo da educación John Dewey, preocupado pola construción dunha sociedade máis xusta e democrática da man da educación², e referente absoluto do pragmatismo americano e do construtivismo educativo.

Na súa visión educativa Dewey entendía os proxectos como medios educativos máis ca como fins en si mesmos, que lle permitían ao alumnado non practicar senón vivir como cidadáns activos e participativos encarando situacións reais e complexas. Así foi como a aprendizaxe por proxectos saltou da formación profesionalizante ao ensino primario e secundario.

Foi entón cando William Heart Kilpatrick, firme defensor da escola activa, alumno avantaxado de John Dewey, publicou en 1918 a súa obra *The Project Method* (O método de proxectos), un documento de apenas 26 páxinas nas que declara os principios que, ata hoxe, rexen a metodoloxía ABP en boa parte do mundo.

2 Dispoñemos dunha valiosa edición en galego: Dewey, J. (2016). *Democracia e educación*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Kilpatrick, fundamente influído polo enfoque pedagóxico de Pestalozzi e polo enfoque krausista³, pensaba que non se lle debe proporcionar ao alumnado coñecementos xa construídos, senón que hai que establecer as oportunidades para que aprendan por si mesmos mediante a súa actividade persoal. Para isto teñen que favorecerse experiencias significativas e interesantes que permitan que o alumnado desenvolva o seu sentido da responsabilidade.

Tanto para Kilpatrick como para Dewey os proxectos de investigación deben asentarse sobre o interese e a motivación do estudantado, de xeito que sexan o centro e o motor do proceso de aprendizaxe. Segundo Kilpatrick, a metodoloxía ABP estrutúrase en torno a 4 fases: a proposta, a planificación, a elaboración e a avaliación. Os proxectos poden responder a catro tipos principais:

- Tipo 1: de consecución dunha idea ou plan que ten forma externa, como podería ser a construción dun obxecto ou a representación dunha obra teatral.
- Tipo 2: de gozo ou apreciación dunha experiencia estética, como escoitar unha historia, ler un libro ou gozar unha peza musical.
- Tipo 3: de solución de problemas ou investigación dunha interrogante intelectual, como descubrir se o aire pesa ou ocupa espazo.
- Tipo 4: de mestría nunha aprendizaxe específica ou adestramento, como podería ser perfeccionar as habilidades de escrita literaria.

En todos eles deben darse as seguintes condicións:

3 J.H. Pestalozzi (1746-1827) foi un pedagogo e educador suízo de gran relevancia, un dos máximos defensores dos ideais da ilustración na educación.

K.C.F. Krause (1781-1832) filósofo alemán que defendeu a liberdade de cátedra fronte ao dogmatismo.

- O tema de traballo é de elección libre para o alumnado (o profesorado acolle os seus intereses e necesidades) e está baseado en situacións reais e complexas que supoñen un problema real para o alumnado.

- O plan de traballo promove todo tipo de actividades (manipulativas, intelectuais, creativas, estéticas...) e organízase de modo lóxico utilizando as técnicas propias da(s) disciplina(s) en cuestión.

- Ten lugar nun ambiente natural e próximo para o alumnado, xerando aprendizaxes significativas e funcionais que poden ser extrapoladas a outras situacións diversas.

Para Kilpatrick é fundamental que sexa o alumnado o que leve a cabo estas fases e non o profesorado, que debe concentrarse en non estorbar o traballo dos estudantes sendo un acompañante e facilitador.

Aí é onde o seu mentor diverxe. Para Dewey o papel dos e das docentes é fundamental. Non se trata de proxectos do alumnado, senón de proxectos comúns. Dewey refírese a eles como "*co-operative enterprise, not a dictation*" (unha empresa ou proxecto cooperativo e non unha imposición), de alumnado e profesorado. Son os docentes os que teñen que sinalar o rumbo e manter o ritmo para acadar os obxectivos educativos marcados. Para Dewey é necesario algo máis que o "*purposeful act*" (acción decidida) do alumnado que propugna Kilpatrick. Na súa visión o proxecto ten que ir máis aló do impulso ou desexo inicial, ten que transformarse nun plan metódico, unha transformación na que o profesorado ten un papel fundamental como guía e orientador do traballo do alumnado. Tampouco concorda Dewey co seu pupilo en considerar a ABP como a única metodoloxía válida para o ensino. Recoñece o seu gran valor pero

considera que non deixa de ser un método máis.

En 1918 destacaba xa Kilpatrick as cuestións que implicaba a metodoloxía ABP, principalmente cambios no mobiliario (e posiblemente arquitectura) dos centros educativos, novos tipos de libros de texto, novos tipos de currícula, programacións didácticas e avaliacións e, sobre todo, unha nova concepción verbo do que significa o logro do alumnado. Tamén destacaba cales eran as principais escusas que escoitaba para opoñerse á implementación da ABP: a tradición (sempre se fixo así), a oposición da cidadanía, un profesorado incompetente ou pouco preparado, a ausencia dun esquema de traballo predeterminado e marcado, os problemas coa administración educativa e mesmo coa inspección... todos tan contemporáneos que asustan.

Pouco a pouco o concepto de proxecto perdeu relevancia educativa, en parte polas críticas recibidas á visión singular de Kilpatrick, e en parte pola dificultade que supuña poñer en práctica os proxectos desde unha perspectiva tan ampla e difusa. O propio Kilpatrick escribiría anos máis tarde arrependíndose de ter adoptado un enfoque tan xenérico, emparellando o "acto decidido" co "método de proxectos". Esta asociación opúñase claramente á tradición secular da pedagogía progresista. Finalmente a aprendizaxe por proxectos consolidouse nos EUA pero desde os presupostos europeos clásicos, o proxecto como culminación da aprendizaxe.

Xunto aos magníficos valores didácticos da metodoloxía tamén se ten aludido a algunhas obxeccións percibidas: "por ser, en xeral, de longa realización, os proxectos poden facer perigar algúns aspectos do programa escolar, non incluídos nos proxectos; poden facer per-

der de vista desde o seu carácter ocasional os obxectivos sistemáticos; requiren unha gran dedicación por parte dos educadores"⁴.

Alén destes debates, a metodoloxía por proxectos gozou de coñecemento e presenza na España dos anos 20 e 30⁵, aínda que logo quedou apagada, como sabemos.

Non sería ata finais dos anos 60, no marco dunha revolución social sen precedentes, cando o autoritarismo, tamén o educativo, sería máis firmemente cuestionado. Entón Europa volve a vista cara á ABP como unha alternativa á organización tradicional das aulas e como a ferramenta definitiva na transformación democrática e libertaria da escola e da sociedade. Nese empeño tómasse o modelo estadounidense de Dewey e Kilpatrick, no que o proxecto non é posterior á instrución, senón que é o proceso de instrución e autoinstrución en si mesmo. Esa é a fase na que nos atopamos actualmente.

Polo tanto, a modo de resumo, podemos dicir que a aprendizaxe baseada en proxectos dista de ser unha innovación educativa, se por innovación entendemos un achado ou desenvolvemento recente. Moi ao contrario, o método de proxectos (pola súa denominación clásica) conta con case trescentos anos de historia, primeiro no ensino profesional e, nos últimos 130 anos, no ensino básico. A forma de entender a aprendizaxe baseada en proxectos alíñase con dúas correntes paralelas: 1) a que entende o proxecto como unha actividade para poñer en práctica o aprendido durante a instrución, 2) e a que considera o proxecto como o

eixe vertebrador do currículo (planificación, aprendizaxe e avaliación). Nesta segunda liña destacan, como indicamos, as achegas de Kilpatrick e Dewey. É certo que ningún dos dous inventou a ABP pero foron os profesionais que máis e mellor forneceron un sustento psicopedagóxico e filosófico para a súa utilización. Na súa aproximación xa se prevé a aprendizaxe baseada na solución de problemas, no deseño e creación (*design thinking*) e na creatividade como tipoloxías dentro do marco xeral da metodoloxía de proxectos. As guerras mundiais fixeron caer no esquecemento as ideas do pragmatismo americano e da escola nova en Europa e, con eles, a metodoloxía ABP. Debemos o rexurdir da ABP aos movementos libertarios e de reforma da educación, en particular, con horizontes de autotoxestión pedagóxica de finais dos anos 60 e dos anos 70, que recuperaron a visión progresista americana da ABP.

Non exenta de discusión, na actualidade, cun currículo competencial, a ABP parece, máis ca nunca, unha metodoloxía fundamental, encamiñándose os esforzos á súa harmonización con outros enfoques de traballo en aula tamén necesarios e eficaces para a formación integral das persoas.

Como dixo no seu día Dewey, o único modo de prepararse para a vida e formar parte da vida, unha vida que será o máis grande proxecto do noso alumnao.

- BAYON, D., LEDESMA, A. (1934): *El método de proyectos. Realizaciones*. Madrid: Escuelas de España.

- BENÍTEZ, E. M. (2014): "El método de proyectos". *PublicacionesDidácticas.com* nº 51 pp. 123-125 Recuperado de <http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/051037/articulo-pdf>

- COMAS, M. (1931): *El método de proyectos en las escuelas urbanas*. Madrid: Revista de Pedagogía.

- DEWEY, J. (1938): *Experience and education*. Recuperado de <https://archive.org/details/ExperienceAndEducation>

- DEWEY, J. (2016). *Democracia e educación*. Santiago: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.

- Illinois Industrial University (1874): *Sixth annual report of the boards of trustees of the Illinois Industrial University for 1872-3*. Springfield: State Journal Printing Office. Recuperado de <https://goo.gl/VxRcA8>

- KILPATRICK, W.H. (1918): *The project method*. Teachers College, Columbia University: Nova York. Recuperado de <https://archive.org/details/projectmethodus00kilpgoog>

- KNOLL, M. (1997): "The project method: Its vocational education origin and international development". *Journal of Industrial Teacher Education*. 34:3 Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

- KNOLL, M. (2010): "«A marriage on the rocks». An unknown letter by William H. Kilpatrick about his Project Method". Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>

- LUZURIAGA, L. (1961): *Pedagogía*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 251.

- PRIETO, A. / DÍAZ, D. / SANTIAGO, R. (2014): *Metodoloxías inductivas*. Océano: eText.

- SAINZ, F. (1928): *El método de proyectos*. Madrid: Revista de Pedagogía.

- SAINZ, F. (1931): *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Madrid: Revista de Pedagogía.

- WELLS, H. G. (1929): *Un programa escolar desarrollado en proyectos*. Madrid: Revista de Pedagogía.

4 Luzuriaga, L. (1961): *Pedagogía*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 251. Adaptouse a grafía ao galego

5 Bayon, D., Ledesma, A., (1934); Comas, M. (1931); Sainz, F. (1928 e 1931); Wells, H. G. (1929).