

Entrevista com o professor Fernando Hernández para a Revista Olhares e Trilhas ESEBA - UFU

Por Beloni Cacique BRAGA

El trabajo con proyectos ha despertado el interés de profesores brasileños desde los años 80, contribuyendo para la innovación de la práctica pedagógica en diversas escuelas. Transcurridas tres décadas de discusiones e investigaciones acerca de la temática, se sobresalen algunas cuestiones que deben ser pensadas bajo la luz de la continuidad de los trabajos de investigadores brasileños y por el grupo de estudios de la Universidad de Barcelona, del cual hace parte el Maestro Fernando Hernández. Dialogamos con el investigador con el fin de comprender los caminos investigativos que basaron la Propuesta Educativa de Proyectos de Trabajo (PEPT), compartida por medio de la "Revista Olhares & Trilhas".

Revista Olhares & Trilhas: La organización de la escuela por proyectos de trabajo es una propuesta discutida en su libro publicado en 1998. ¿Esta propuesta fue implementada en las escuelas brasileñas y españolas? ¿Cómo evalúa los impactos de la propuesta trascurridos más de 15 años de la diseminación de ideas y diálogos con educadores y gestores?

No me siento a gusto con la expresión implementar. No digo que en muchos casos se entendiera así, bajo el paraguas de la formación y la divulgación de las reformas educativas de los años noventa. Se pensó que era una propuesta que había que implementar para adecuarse al enfoque constructivista del currículo de entonces. Pero implementar da la idea de que algo empaquetado se traspasa o lleva a un lugar. Esta idea convierte a los proyectos de trabajo en una tecnología educativa. Para nosotros, en el grupo de la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo (PEPT), nunca ha sido así. Nuestra invitación ha sido que las educadoras se sientan autoras y se apropien de lo que hemos ido haciendo en nuestras aulas, y luego transformando en conocimiento pedagógico. Porque la visión educativa de los proyectos no se implementa, se

encarna. Y cada cual puede hacerla suya para recrearla. Lo que supone un desafío, pues desestabiliza la posición subordinada en la que las educadoras suelen ser colocadas por los técnicos y los académicos.

Por eso pienso que lo que se ha implementado, sobre todo, ha sido una tecnología, articulada a partir de una serie de pasos. Pero esos pasos fue algo que se derivó, fue una abstracción, de la experiencia de una escuela, y es la que se refleja en el libro que comenta. Pero no lo que las escuelas podían hacer. Sin embargo, pienso que en este tiempo, la PEPT se han extendido por las escuelas contribuyendo a considerar al sujeto que aprende como portador de experiencias de saber; a tener en cuenta las cuestiones emergentes a la hora de organizar el curriculum; a pensar en cómo documentar y dar cuenta de procesos de aprender; a utilizar diferentes fuentes y referencias para el aprendizaje y no sólo los libros didácticos; a considerar el contexto del aprender y no sólo los contenidos sin contexto; a seguir los procesos y no estar pendiente sólo de los resultados; a considerar a la maestra como autora y no como reproductora de las decisiones de otros. Pero no hemos hecho un seguimiento exhaustivo del impacto que ha tenido. Es algo que no está en nuestras manos. Nos llegan ecos, seguimos acompañando procesos, se han presentado dos tesis doctorales, varias tesis de maestrado y, sobre todo, continuamos reinventando la PEPT en las reuniones del grupo de proyectos y en nuestras aulas.

Revista Olhares & Trilhas: Hay una conceptualización específica para proyectos escolares, proyectos de intervención, proyectos de investigación y proyectos de trabajo. ¿Qué los acerca o los aleja?

Cada nombre, no nos engañemos, contiene una concepción, una perspectiva que la guía. No son sinónimos. Aunque hablar de proyectos suele evocar algo inacabado, que se va constituyendo, que no sigue una dirección única, que tiende a ser rizomático –y por tanto, imprevisto- en su desarrollo. También les une el sentido de indagación que los guía. Lo que cuestiona la obsesión por el dominio de la respuesta cierta y única. Otra característica es la de la implicación de los sujetos, que no son considerados como recipientes vacíos, sino desde su capacidad de autoría y empoderamiento. Pero para establecer la diferencia y relaciones que me

pide, tendría que mirar a cada caso, pues los enunciados no siempre revelan los propósitos y modos de hacer de quienes los plantean.

Revista Olhares & Trilhas: Hay una concepción que permea la práctica docente con relación a los proyectos en la escuela. Entre estas concepciones, se percibe un equívoco entre proyectos y secuencia didáctica. ¿En sus investigaciones has encontrado esta cuestión? ¿Podrías discurrir sobre este abordaje?

Hay un colega inglés, Denis Atkinson, que habla de la fantasía de la psicología y la pedagogía que considera que todo puede ser encuadrado y medido. Esta fantasía se ha proyectado sobre algunas versiones del currículum escolar, se ha plasmado en los libros didácticos y ha llegado como norma naturalizada a las educadoras. Esa fantasía es la que habla de secuencias estables, rúbricas en las que el aprender –incluso de lo que no sabemos- puede ser encuadrado; evaluaciones –mediante tests como las pruebas PISA- que dan cuenta –se piensa- de lo que el aprendiz ha asimilado. Este pensamiento es hegemónico. Pero tiene fallos y muestra brechas importantes. No contiene todas las respuestas sobre cómo las personas aprenden. Pero es útil, porque permite clasificar, ordenar y ocultar aquello que no interesa que sea mirado: los efectos de la clasificación, las prácticas de exclusión, las experiencias de ser y saber. Nosotros reclamamos en el aula esos lugares y experiencias que no pueden ser encuadradas, porque vemos que son las que terminan por dar sentido a lo que Bernard Charlot denominaba las relaciones de los sujetos consigo mismo, con los demás y con el mundo, que considero que es la finalidad de la educación. No habría que olvidar que aprender no es sólo un proceso cognitivo, sino también performativo, experiencial y no textual. No rechazo la posición de quienes defienden las secuencias y las mediciones generalizadas. Trato de aprender de ellas. Pero buscamos otra manera de entender y llevar a cabo las relaciones pedagógicas. Tratamos de pasar de considerar que el conocimiento está ahí fuera para ser atrapado, puesto que es un conocimiento empaquetado para ser reproducido (esta sería la idea del currículum), a cómo lo entendemos en la PEPT: el conocimiento es permanente nuevo, por eso está para ser pensado no reproducido; para ser reinventado y reapropiado.

Revista Olhares & Trilhas: ¿Existe una probabilidad de suceso en la realización de los proyectos que esté relacionada a origen en aula de clase, o sea, si la propuesta fue hecha por el profesor o por una demanda de los alumnos?

Este dilema que me plantea no tiene sentido en nuestra actual aproximación a la PEPT. El docente y los alumnos forman parte de un colectivo que aprende a partir de los intercambios y las contribuciones que cada cual, desde su posición, lleva al aula. Por tanto, los problemas que afronta el grupo surgen en la trama de las conversaciones e intercambios que unos y otros tienen y llevan al aula. No olvidemos que el profesor contribuye desde su saber, pero desde la comunidad de la que forma parte. Tiene puntos de vista que son importantes para compartir con los jóvenes. Pero él o ella, también está en disposición de aprender, de sorprenderse. Por otra parte, hace tiempo que estamos atentos a la escucha de los aprendices, y su deseo de aprender se proyecta en muchas direcciones y formatos. Tirar de esos hilos de sentido es función del profesor, pero también del grupo, cuando ha encontrado un modo de relación pedagógica que le permite sentirse autor. Al igual que el docente también se siente autor en esa trama de relaciones. Lo que buscamos es conectar el currículum escolar, no con los intereses de los niños y los jóvenes, sino con sus prácticas vitales, que tienen lugar dentro y fuera de la escuela.

Revista Olhares & Trilhas: Las temáticas elegidas por los niños en la educación básica transitan de forma general por el ámbito de las ciencias naturales, específicamente por los animales. Esa recurrencia puede limitar el desarrollo del aprendizaje de otras áreas de conocimiento también necesarias al currículo. ¿Cuál su posicionamiento delante a esta afirmación?

De nuevo me plantea una cuestión que ya no forma parte de nuestra aproximación a la PEPT. Si los temas que emergen son de Ciencias Naturales, es porque el docente se proyecta de manera prioritaria en este espacio de conocimiento. Si se presta atención a lo que fluye en el aula, y los jóvenes se saben autores, la agenda de problemas para indagar va mucho más allá de esos límites ficticios proyectados por los docentes.

Los niños y las niñas tienden a mostrar lo que se espera de ellos. Cuando se liberan de esa trampa, cuando han ganado autoría y confían en que el aula es un ágora abierta en la que se escuchan y son escuchados, entonces la vida del grupo se proyecta sin restricciones curriculares o estereotipos. Le pongo un ejemplo. De este curso, de un grupo de cinco años a los que acompaña la profesora Marisol Anguita. Su red de lugares para aprender la forman (hasta el día de hoy): la evolución a partir de la prehistoria; el cuerpo humano: nacer y morir; piratas no violentos; visiones de la paz desde Picasso, Malala y Gandhi; Ser libres: independencia y fronteras; leer y escribir; soñar con Dalí y Frida Khalo; Volcanes y gases; numeración y cálculo: medir, termómetros, metros, velocidad, años; geometría: mapas, planos y laberintos; arquitectura. Como puede ver en esta agenda de deseos, no aparecen los animales. Por eso, frente a la idea de que lo mismo se tiene que conocer de la misma manera, nosotros pensamos que se puede conocer de diferentes maneras. De aquí que entendemos las relaciones pedagógicas no como generadoras de prácticas estratificadas o estructuradas. Las consideramos como experiencias en las que la improvisación es un valor que permite la creación.

Revista Olhares & Trilhas: Existe una resistencia de las escuelas brasileñas en la innovación del currículo por medio de proyectos de manera a disminuir los límites y dominio de las disciplinas escolares. ¿Este aún es un factor observable en sus investigaciones y libros?

Hace tiempo que no visito Brasil. Mucho más tiempo hace que no dialogo con sus maestras. No porque no quiera, sino porque no he tenido oportunidades de hacerlo. Por eso no puede decirle si existen o no esas resistencias y porqué tienen lugar. Sí recuerdo, que cuando Brasil formaba parte de mi vida, compartí un enorme deseo de cambio y de asumir desafíos. No sé si las condiciones del profesorado han cambiado en estos años. Si sus salarios han mejorado. Si el tiempo que dedican a la escuela, todavía ha de ser de dos y tres turnos. Tampoco sé si se ha avanzado en una la escuela de tiempo integral. O si la formación de los docentes se proyecta para que desarrollen su autoría y capacidad de empoderamiento. Cuando todo eso no sucede, cuando no hay tiempo para compartir y aprender de los otros colegas y de la sala de aula, cuando uno no se

siente reconocido: entonces las disciplinas escolares y los libros didácticos son un puerto seguro en el que recalar. Pero es algo que poco tiene que ver con las agendas de quienes estamos construyendo otra escuela. Pero ya le digo, me falta información para responder de manera adecuada a su pregunta.

Revista Olhares & Trilhas: Recientemente usted divulgó en su entrevista que están finalizando las tesis a respecto de una Propuesta de Proyectos de Trabajo. En qué esta propuesta amplía en relación a los proyectos de trabajo sobre los cuales dialoga en sus libros.

Dos han sido los problemas que se han afrontado en esos estudios. El primero tiene que ver con cómo un grupo de maestras se sitúa y transita en un proceso de formación que les lleva a reflexionar sobre su práctica a partir de la PEPT. El segundo, realizado por una colega brasileña, da cuenta de un trabajo de campo de tres años, en el que siguió a un grupo de educadoras de educación infantil, fundamental y media para comprender cómo construyen conocimiento y saber pedagógico a partir de la PEPT. También se ha realizado un trabajo final de maestrado en el que se ha explorado los modos de aprender que tienen lugar en los espacios de conversación en un aula que proyecta la PEPT como una red de proyectos. Todas estas aportaciones, además de las propuestas que estamos llevando a cabo para explorar modos de aprender que tienen como foco la indagación mediante proyectos, nos van señalando que ese es un camino para dar sentido a algunos de los desafíos que hoy se plantea la educación escolar. Además de ofrece alternativas fundamentadas ante los discursos hegemónicos que proponen la organización del aprendizaje por niveles para así poder llevar a cabo una evaluación centrada en rúbricas y en pruebas estandarizadas. Posición que coloniza no sólo el espacio escolar, sino que impide que los docentes hagan otra cosa que preparar a los alumnos para responder a las pruebas.

Revista Olhares & Trilhas: Una dificultad de los profesores en utilizar los proyectos como currículo base de la escuela si da por la concepción de que un proyecto no daría cuenta de abarcar los contenidos necesarios a

los alumnos en los años de enseñanza, como se encuentran así ordenadas la mayoría de las escuelas de enseñanza fundamental. ¿Cómo vencer este desafío?

Le remito a la respuesta que le he dado en una pregunta anterior (la 6). ¿Cree usted que esa red de relaciones no responde a los contenidos necesarios para que esos alumnos den sentido a las diferentes realidades que les rodean? ¿Cree usted que no les prepara para transitar por los contenidos que se les ofrecerán los años siguientes en la escuela? Hoy seguimos pensando que mucho es mejor: pero la mayoría de lo que se supone que se aprende en la escuela es para olvidarlo, pues no suele tener mucho sentido de la manera que se presenta. Actualmente uno de los proyectos de innovación e investigación que realizamos en el grupo Esbrina es con colegas de Finlandia. Estamos llevando modos de aprender y compartir que los jóvenes desarrollan fuera de la escuela a las aulas. Se sorprendería de las posibilidades que se nos abren con este puente que estamos trazando. La cuestión hoy no son qué y cuántos contenidos (le sugiero leer el número de la revista Cuadernos de Pedagogía de julio-agosto de 2014, dedicado a este cuestión) sino su sentido y los modos de aprende que posibilitan. Lo que tratamos en la PEPT es producir estancias de subjetividad que permitan a los niños, las niñas y los jóvenes,... y también a los docentes pensarse y mostrarse de otra manera. Y lo hacemos a partir de pensar de nuevo lo que se ya se ha conocido.

Revista Olhares & Trilhas: Sabemos que no existen fórmulas, pero existen experiencias bien sucedidas que inspiran la innovación en la educación. ¿Podrías compartir algunos pasos que van a ser dados rumbo a la innovación del currículo que tengan vivenciado como investigadores de la educación?

Sí que existen experiencias e invocaciones, también decisiones legislativas, como las que están preparando en Filandia para 2016, o la que están fundamentando en Noruega, o la que llevan a cabo en Escocia basada en el fomento de la creatividad, que están respondiendo a los desafíos de las sociedades contemporáneas. Lo hacen en una triple dimensión: favoreciendo la autoría y el bienestar de los aprendices y los docentes; y tomando referentes que permiten considerar que aprender tiene lugar con sentido si los sujetos

se implican en procesos de indagación en los que tienen un papel activo; si aprenden a auto-regular sus procesos de aprendizaje; si aprenden de manera colaborativa; y si lo que aprenden lo comparten con otros. Todo ello acompañado de una formación del profesorado que les empodera y les confiere sentido de autoría,... y de una sociedad que valora la educación y a los docentes. Como ve no son pasos que se han de presentar en una secuencia preestablecida y que se aplican de manera generalizada. Son consideraciones que, basadas en evidencias, se pueden proyectar en las decisiones educativas. Pero no como una moda o una copia. Sino reflexionando desde la propia realidad. Esto supone no entender el mundo como dado,... sino considerarlo como permanentemente nuevo. Lo que nos coloca ante lo que sabemos, pero también ante lo que descubrimos, cuando consideramos que no sabemos y podemos aprender con otros.

Novembre de 2014