
Els projectes de treball: resposta a una reflexió compartida

Work projects: responding to a shared reflection

Eugènia Carbajo Gallego

Mestra tutora de comunitat de grans
a l'escola Ítaca de Manresa (Barcelona).

A/e : mcarbajo@xtec.cat

Data de recepció de l'article: juliol de 2017

Data d'acceptació de l'article: octubre de 2017

Resum

Responent al paper que ha de tenir l'educació en la societat actual, es parla de valors educatius, de la importància que tenen els diferents tipus de coneixement, de la relació dels alumnes i adults amb aquest coneixement i d'una societat amb infants que requereixen un nou perfil de mestre. Per tant, cal repensar l'escola i els perfils professionals dels mestres. Aquest context ha propiciat que els projectes es presentin com una alternativa a l'ensenyament tradicional, convertint-los en eslògans que porten a l'autoengany d'estar immers en el corrent d'innovació.

Presentem la nostra manera d'entendre l'aprenentatge, al llarg de deu anys d'escola, fruit de la reflexió en l'acompanyament als alumnes, de l'experimentació sobre la pràctica i de la reflexió i l'aprenentatge compartits durant el procés d'entendre la intersecció de com aprenen els infants i del currículum escolar. Aquesta intersecció ens ha obligat a repensar l'escola des de la pedagogia, la didàctica i l'organització, sense alterar l'ordre dels factors. És l'única manera d'optimitzar una reflexió coherent i conseqüent.

Tot i que no fomentem la reproducció del nostre treball, es pretén fomentar la reflexió autònoma del professorat per trobar respostes específiques a la seva pedagogia, creant una singularitat coherent amb el seu projecte educatiu.

Paraules clau

Aprentatge compartit, experiències d'aprenentatge, actitud professional, pensament autònom, experiència vivencial, ritmes d'aprenentatge.

Abstract

In response to the role that education must play in today's society, we should consider the educational values and the importance of different types of knowledge, and the relationship of students and adults with this knowledge. This requires a new teacher profile and, therefore, a rethinking of the school. This context has led to projects being presented as an alternative to traditional teaching, turning them into slogans leading to a self-deception of being immersed in the stream of innovation.

We present our understanding of learning over the course of the 10 years of school as a result of the reflections made in accompanying the students, of the experimentation with teaching practice, and of the reflections and shared learning in the process of understanding the intersection of how children learn and the school curriculum. This intersection has forced us to rethink the school from the standpoint of pedagogy, didactics and organization, without altering the order of the factors. It is the only way to optimize a coherent and consequent reflection.

Although we do not encourage the reproduction of our work, we do intend to foster the autonomous reflection of teaching staff to find specific answers to their pedagogy, creating a singularity consistent with their educational project.

Keywords

Peer-learning, learning experiences, professional attitude, autonomous thinking, active experience, learning rhythms.

L'escola Ítaca i el seu projecte

L'escola Ítaca neix a Manresa l'any 2007, tot i que es va començar a concebre el 2006 per part d'un petit grup de mestres que s'anaven trobant per imaginar una escola on el protagonisme de l'acció educativa fos la confiança en les potencialitats de l'alumne des que comença la seva escolaritat i amb la finalitat de formar-lo per ser un bon ciutadà del món que ha d'habitar, és a dir, que pugui donar respostes positives i competents a les necessitats de la societat de la qual forma part¹.

L'escola Ítaca pertany a la generació d'escoles que, sobretot, al voltant dels anys 2005-2010 es van crear com a conseqüència de la demanda de places escolars.

¹ Escola Ítaca (2016). *Projecte educatiu de centre*. Recuperat de <http://www.escolaitaca.cat/wp-content/uploads/2016-pecweb.pdf>

Les aportacions de diferents ciències i investigacions posen de manifest la importància de la funcionalitat *versus* la mecànica dels aprenentatges. Des de la neurociència s'aporta coneixement científic sobre els processos d'aprenentatge; des de la psicologia i la pedagogia es defensa el fet de centrar-se en les habilitats, les tècniques, les estratègies, els procediments, els continguts, que es considerin les emocions i la motivació de l'alumne; des de la filosofia s'aporten reflexions sobre la complexitat dels sabers i sobre els valors a transmetre. Estudis que han reafirmat i han retornat a l'actualitat pràctiques ja exposades per autors com Rosa Sensat (1743-1794), Maria Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952) o Pestalozzi (1746-1827).

I és en aquest context, amb nous referents, que algunes escoles han dissenyant els seus projectes educatius: les escoles de nova creació ho han fet a partir de l'imaginari i cercant com portar-ho a la pràctica, i d'altres escoles ho han fet iniciant un procés de transformació intern. La singularitat de cada escola està, i continua estant, en com fan les seves pròpies concrecions. El denominador comú dels nous projectes educatius és que l'alumne deixa de ser objecte per ser subjecte de la seva pròpia acció educativa.

De com es repensa la teoria pedagogicodidàctica i de la concreció pràctica i organitzativa que fa cada escola, sorgeixen les diferències i particularitats de cadascuna. Situem la nostra en una d'aquestes singularitats. En coherència amb la pedagogia del nostre projecte educatiu i amb unes propostes didàctiques que busquen la globalització en l'aprenentatge, vam optar per una organització en la qual:

- La realitat de la diversitat fos una riquesa. Per això, les aules de referència tenen alumnes de diferents edats: comunitat de petits, aules on conviuen alumnes de P3, P4 i P5; comunitat de mitjans, on comparteixen aula alumnes de primer, segon i tercer, i comunitat de grans, aules de referència on els alumnes s'organitzen segons l'edat i/o promoció.
- S'afavorís un clima de treball tranquil, autònom i de benestar. Per això distribuïm el total d'alumnes entre el total de mestres assignats a l'escola. El resultat és un nombre més gran de grups amb una ràtio més reduïda.

– El motor de l'aprenentatge fossin els interessos i les necessitats dels alumnes. Per això hi ha dos grans espais de temps gestionats pel tutor:

1. Entorns preparats de treball autònom. Espais on els alumnes practiquen habilitats i destreses simultàniament al temps de dedicació als projectes. A comunitat de petits els anomenem *ambients*; a comunitat de mitjans, *espais oberts*, i a comunitat de grans, *pla de treball*.
2. Els projectes, amb la indispensable fragmentació horària i sense treball paral·lel per àrees.

L'actual mediatització dels projectes porta a una homogeneïtzació didàctica que ha estat la causant que el seu significat es vagi dissolent sota diferents definicions, classificacions o editorials que reconverteixen en projecte les antigues propostes.

Només quan el mestre ha tingut l'experiència vivencial d'investigar, aprendre, comprendre, emocionar-se i equivocar-se juntament amb els seus alumnes; quan ha superat l'esquerda entre les bones intencions i la voluntat; quan ha pogut suportar la incertesa de l'endemà, i l'ha superat a través de l'observació, de l'escolta i de la seva habilitat per gestionar i facilitar informació, podrà escapar-se de les receptes i/o el *prêt-à-porter* ben intencionat unes vegades i oportunistes d'altres. Només quan l'adult tingui una actitud professional autònoma i compartida amb els seus companys, podrà gaudir, créixer, aprendre i no li caldrà ser un aplicador de mètodes.

Per a l'escola Ítaca, el treball per projectes no és una metodologia de treball, ja que no seguim una seqüenciació fixa i establerta de passos a seguir. Per a nosaltres, és una manera de confiar que alumne i mestre, conjuntament, vagin marcant l'itinerari curricular amb autonomia, responsabilitat i consciència. És una resposta pràctica que requereix una organització concreta. És la nostra resposta a la reflexió col·legiada de com aprenen els nens.

Per endinsar-se en els projectes, cal tenir la certesa que, realment, són les situacions i/o problemes complexos els que porten a apropiar-se d'allò més elemental. Voler escriure contes implica avançar en el procés d'escriptura; voler fer una maqueta comporta entrar en temes d'escala; saber quin és l'avi més gran obliga a comprendre la seqüència numèrica. Com a escola caldrà definir el conjunt de sabers bàsics, les

habilitats necessàries i els valors fonamentals a transmetre. L'amplitud del nostre currículum inclou totes les decisions que es prenguin.

El concepte de projecte en la pràctica

Nosaltres anomenem *projecte* a una modalitat de *proposar de l'aprenentatge* de manera en què els alumnes puguin anar adquirint coneixement amb coherència, desenvolupant experiències d'aprenentatge, respectant la naturalesa i el moment sensible de l'alumne.

S'ha atorgat a l'escola la funció i responsabilitat de la transmissió de cultura, de sabers, de coneixements i d'educar. Ara bé, nosaltres situem la curiositat en el fet de conèixer i en l'interès per aprendre. Per aprendre cal comprendre. Per això, com a adults, tenim l'obligació d'acompanyar els alumnes en aquest procés i d'estar alerta a la impulsivitat i satisfacció immediata que no porten al coneixement. La curiositat és innata i és el motor dels infants cap a voler conèixer. La curiositat serà el que els mobilitzarà cap a l'aprenentatge. Com a adults, hem de donar resposta i obrir nous interrogants als desitjos i motivacions que mostren, oferint entorns rics i preparats i recollint les paraules de les experiències i vivències a les quals contínuament estan exposats, que s'han de viure com a oportunitats per facilitar les accions que els ajudin a fer tot tipus de descobertes.

Acompanyem la curiositat des de la complexitat, amb l'escolta, l'observació, l'oferiment de petits reptes i obrint noves possibilitats. L'eina fonamental és la conversa. Aquí és on el mestre ha de posar a disposició de l'alumne la seva formació i informació.

Els coneixements previs i les experiències significatives situen tant l'alumne com el mestre en una zona de seguretat. Mitjançant els projectes, cadascú des del seu rol avança cap a noves zones d'aprenentatge, de més complexitat i problematització. El mestre ho fa oferint reptes d'aprenentatges dins la zona de desenvolupament pròxima, i l'alumne, amb els seus avenços, obliga el mestre a anar-se recol·locant i augmentar també la seva pròpia zona de desenvolupament. El resultat és la modificació dels seus sabers inicials, tant de l'alumne com del mestre.

Quan, per exemple, estem davant alumnes d'educació infantil, cal acompanyar la seva fantasia des de la nostra pròpia racionalitat d'adults. Més endavant, quan la fantasia es va quedant enrere, hem de facilitar la connexió entre els seus interessos i l'aprenentatge per tal que siguin els mateixos alumnes qui vagin fent les seves pròpies connexions.

Dos exemples: un alumne d'educació infantil es troba un os i afirma que és de dinosaure. Escoltarem la seva argumentació, tenint en compte la seva comprensió i/o la col·lectiva del grup. De vegades, entre iguals, la comprensió resulta més senzilla i és més eficaç. Nosaltres sabem que no és així i, és més, és molt possible que sapiguem la resposta. Buscarem contraargumentacions que l'allunyin del narcisisme (Recalcati, 2016), que el portin primer al dubte i, després, a l'evidència i al camí de la resolució. El que hem d'acompanyar són les estratègies que el porten a la descoberta, estratègies que li permetin fer altres resolucions de manera autònoma. Un paper molt diferent és obviar, donar una resposta correcta, o caure en la temptació d'acompanyar-lo en el seu error.

Amb diferents propostes molt preparades, els alumnes van veient diferents tipus d'ossos (ossos que porten de casa, de llibres i imatges) i els mesuren, els comparen, en veuen radiografies, dibuixen com s'imaginen un animal per dins i comparteixen els dubtes que van sorgint o que anem provocant: quins ossos tenen les serps? O bé, les espines dels peixos són ossos? D'aquesta manera, es creen unes experiències compartides que van configurant una història d'aula de la qual naixeran d'altres experiències compartides que van creant pensament individual en un context social. La pretensió és que es qüestionin les seves pròpies afirmacions. Probablement l'aprenentatge que haurà sorgit serà el de passar de la certesa al dubte.

El segon exemple és el d'una alumna de segon cicle de primària que, veient per la finestra el que ella anomenava «una família molt gran de gats», volia saber quin era la mare, quin era el pare i quins eren els fills. Això ens va portar a interessar-nos per les lleis de Mendel, a relacionar probabilitats amb possibilitats fent ús de les fraccions. En aquest cas, el menys important era saber si la resolució que havíem trobat era la veritable o no, simplement era la nostra segons els càlculs que havíem fet. Teníem un interès que cada vegada anava creixent, davant la possibilitat de ser

capaços de tenir les eines per resoldre situacions d'aquesta envergadura, i això va ser possible quan vam començar a dominar certes habilitats instrumentals, que ens permetien generalitzar a d'altres càlculs i a resoldre d'altres situacions.

La planificació de les propostes ha de ser molt acurada: ha de possibilitar l'ús de diferents tipus de materials, facilitar diverses maneres d'expressió i permetre una gestió crítica i variada de la informació, tenint presents les connexions de l'alumne amb els seus coneixements i amb el currículum i tenint en compte els diferents ritmes d'aprenentatge. Aquesta planificació ha de ser flexible en el temps i en els continguts, tot i que amb una possible limitació prèvia per evitar dilatacions que acaben diluint l'essència del veritable interès de l'alumne. Perquè és en l'organització i execució de les propostes on apareixen de manera natural d'altres valors i habilitats socials com la cooperació, solidaritat, respecte...

Aprendre és una activitat humana individual i social. Per això, la nostra intervenció té molt en compte el grup humà que és el grup classe i els processos mentals que se'n deriven. Es tracta de processos mentals que contínuament van de la individualitat a la col·lectivitat del grup i d'aquesta col·lectivitat a l'apropiació individual, en una retroalimentació constant. No es tracta d'assolir patrons estàndard que permetin trobar solucions més o menys eficaces, sinó que es tracta de saber mobilitzar allò que es necessita per poder resoldre situacions variades, diverses i imprevistos. Això és la competència.

Els alumnes no aprenen de manera parcel·lada ni seqüenciada, sinó vivint i compartint amb els companys la realitat del dia a dia, donant i/o buscant explicacions a allò que no entenen. Sovint, ho fan seguint processos culturals similars als ja viscuts al llarg de la història i fent-se les mateixes preguntes que els nostres avantpassats. Uns alumnes que mesuraven la fondària d'una bassa, van *idear una eina* que consistia a lligar una pedra a una corda (concepte de plomada); uns altres, desconeixent l'algoritme de la divisió, van crear maneres (gràfics) per poder repartir quantitats elevades, o grups d'alumnes descobreixen junts que, per mesurar longituds, cal que unifiquem la unitat de mesura. Tots aquests exemples són descobriments i sabers que no provenen només d'una àrea de coneixement.

Quan uns alumnes volen saber què passaria si el sol fos quadrat, s'instrumentalitzen continguts de física, plàstica, matemàtiques, comprensió i expressió, de manera que és transferible a d'altres coneixements. Per això, nosaltres entenem que no cal completar l'aprenentatge amb un temps de treball per àrees. Entenem que el grup determina el coneixement i l'adult l'amplia amb els diferents sabers que té al seu abast.

La naturalesa de l'aprenentatge no entén de situacions artificials per encabir determinats continguts. Quan un grup d'alumnes vol saber com estan marcades les «carreteres dels avions», la pregunta és qui marca l'itinerari procedimental a seguir, que es pot anar ampliant a d'altres interessos que necessitaran d'altres procediments i estratègies, com per exemple la física dels avions.

Quan l'interès està en el descobriment de la impremta, a banda de satisfer aquesta demanda, sí que l'hem de contextualitzar i l'hem d'acompanyar amb la importància i necessitat de l'home d'inventar contínuament per satisfer necessitats que es van creant al llarg de la història. Ho farem amb propostes que els permetin anar descobrint d'altres invents en els seus contextos respectius. Les habilitats i actuacions dels alumnes indiquen el seu grau de competència.

Ara bé, hi ha alumnes que no senten la necessitat ni el desig d'aprendre, alumnes que tenen un nivell d'abstracció i de deducció que està lluny dels altres. No tots els alumnes segueixen la mateixa seqüència d'aprenentatges. Les propostes han de garantir l'èxit personal, fruit del col·lectiu, alhora que han de suposar un repte per continuar avançant en el procés d'aprenentatge, i hi han de participar tots els alumnes. La confiança que senten els alumnes que s'ha dipositat en ells, l'autonomia que necessiten per moure's en aquesta manera de treballar i la responsabilitat que han de mostrar crea una mena d'organització que, al voltant d'un voler saber, s'hi afegeixen unes relacions afectives i efectives on és tan important prendre una mesura com realitzar el càlcul de la maqueta, perquè el gaudi ve en veure el resultat final, fruit de l'aportació de tots i de cadascun d'ells. Un infant gaudirà de la conversa que tenen els seus companys sobre quantes dents té un tauró i potser la seva gran descoberta serà la perillositat d'aquest animal, mentre que d'altres voldran saber per què no hi ha taurons a totes les platges. Cadascú ha realitzat l'aprenentatge des del

punt en què es troba, des de les seves experiències i coneixements previs. Ha viscut un procés entre iguals, que ens permet veure la seva evolució, és a dir, les dificultats o progressos per continuar avançant amb l'acompanyament de l'adult.

Els mestres hem fet un acompanyament des de l'error i des de l'encert. Des de l'error, podem incidir directament en la correcció de l'alumne i anar adequant els continguts de manera seqüenciada i progressiva. Des de l'encert, oferint-li noves oportunitats que li generin noves connexions, que actuïn com a ancoratge del seu saber. En ambdós casos es modifica el punt de partida i en ambdós casos es necessita un adult que domini els continguts per poder-los anar mobilitzant segons les necessitats individuals de cada alumne dins el context de l'aula.

No tots els alumnes tenen els mateixos interessos i sovint els interessos que mostren tenen a veure amb aspectes que queden ocults. Quan una alumna manifesta un interès per saber si hi ha vida a d'altres planetes, l'itinerari que marcarem és molt diferent si és que li agrada la ciència-ficció de si la pregunta prové d'algú que acaba de perdre un ésser estimat, perquè, malgrat ser la mateixa pregunta, el punt de partida és molt diferent. És qui acompanya els alumnes qui pren la iniciativa, la decisió del camí a seguir, sense perdre de vista la resolució de la pregunta ni el fet que, a partir d'uns procediments hipotètics, els va traslladant reflexivament a l'acció educativa. Saber si s'ha pres la decisió que s'adequa més al moment del grup només ho podem saber basant-nos en l'observació de l'interès que mostra l'alumne. Hi ha indicadors clars com: «però, què té a veure el que estem fent amb el meu projecte?» o «jo el que volia saber era si...». De vegades, la confluència de diversos factors, no sempre explicitats, ens fan prendre decisions entre diverses opcions.

Aquest ajustament continu de la pràctica ens permet afirmar que, malgrat que ens equivoquem, hem de continuar imaginant i executant el que creiem que ens diuen, sense paraules, els nostres alumnes. Davant d'evidències que ens mostren que no estem atenent les seves necessitats sempre podrem redirigir les propostes cap a l'interès real de l'alumne. Sempre estarem en el marc dels sabers fonamentals amb què ens vam comprometre com a escola. Al cap i a la fi, un projecte no deixa de ser un desig compartit, que acaba sent un petit viatge a nous paisatges que es van conquerint en diferents temps, i que aporta i meravella de manera diferent a

cadascú, inclòs el mestre. Nosaltres actuem com a guies perquè aquest viatge sigui plaent i productiu per a tots, a parts iguals.

La reflexió dels projectes des de la pràctica

Parlem dels projectes com una activitat conjunta adult-infant que es va retroalimentant contínuament. Es necessita un mestre amb iniciativa, participatiu, amb habilitats per relacionar coneixement i aprenentatge, amb pensament autònom i que articuli la seva pràctica en funció del seu coneixement, amb capacitat de poder-se posar davant els seus alumnes amb coherència, facilitant mirades àmplies des de la màxima objectivitat possible. És necessari, també, dedicar temps amb altres docents per compartir idees, de manera col·legiada, sobre possibles itineraris derivats dels projectes que es treballen a l'aula. Una mirada calidoscòpica sobre un mateix tema és el millor acompanyament en l'ètica del mestre. Es tracta d'un conjunt d'habilitats, que, com a mestres, anem adquirint des de i amb la pràctica i que són fonamentals per créixer professionalment.

La tria d'un projecte ja és un projecte en si. Detectar la veritable pregunta, l'essència del que realment interessa o preocupa es percep a partir de l'observació i escolta.

Si ens quedem amb les primeres impressions, perdem la curiositat real. Si ens limitem a lloar l'os que ha portat un alumne, aconseguirem parlar d'ossos i haurem desenvolupat un seguit de propostes interessants i que aporten experiències comunes, però serà amb la conversa que anirem desxifrant cap on va l'interès del grup. Alguns l'ampliaran i parlaran de la sang; d'altres, de què tenim per dins a part dels ossos; d'altres només imaginaran... i, de cop, no com a idea individual, sinó com a fruit de l'escolta compartida, sorgeix una pregunta que fa emmudir la classe, perquè han quedat atrapats: «Els nens negres, tenen els ossos negres?» i s'obren un munt de possibilitats que ens marquen el camí a seguir per anar creant coneixement, valors, actituds i, sobretot, estratègies transferibles de treball d'aprenentatge.

La conversa forma part de la naturalitat i l'espontaneïtat dels alumnes en qualsevol moment. Ens remet a les relacions d'aprenentatges entre iguals. Una conversa en la qual cal vetllar perquè tots hi participen des del lloc on són. Entenem la conversa com un temps de comunicació necessari, però que no sempre protagonitza l'origen d'un

projecte; en canvi, sí que protagonitza l'itinerari que segueix. És el recurs més valuós que tenim per detectar interessos i entreveure els diferents moments dels alumnes. Cal garantir la màxima participació de tot el grup en la conversa, reconeixent des del seu procés les aportacions individuals i guiant-les cap a la construcció del relat conjunt.

Diferenciem les converses formals de les informals i les provocades de les espontànies, però totes tenen el mateix valor, ja que totes conflueixen en totes i unes són causa i conseqüència de les altres. En qualsevol dels casos, la conversa és l'eina que tenim per detectar sabers i interessos i per socialitzar-los.

Tots els alumnes senten la necessitat i el desig d'aprendre, però no la manifesten de la mateixa manera i, en alguns casos, als mestres ens és difícil detectar-ho. Cal mobilitzar i donar significat a les experiències vivencials individuals. Els interessos que mostren —i que som capaços d'identificar— sempre estan relacionats amb la pròpia història de vida. Alguns alumnes s'ho plantegen com a repte, d'altres entren en un paper de veritables investigadors i, per a alguns, és la necessitat de donar resposta a algun neguit. Però, tant des d'un lloc com des de l'altre, necessiten treballar de costat des de l'àmbit procedimental i d'estratègies per descobrir els seus interessos personals, que després comparteixen amb el grup. Sabers que passen a ser de tot el grup i dels quals tots en poden fer ús.

L'aprenentatge és conseqüència de les oportunitats d'anar ampliant mirades, fet que descarta el perfil de mestre que té veritats absolutes. El mestre facilita i provoca les connexions partint de la complexitat de l'aprenentatge. Quan un grup manifesta interès per com va sorgir el mar al planeta Terra, podem limitar-nos a la ciència o ampliar la resposta fins a les creences mitològiques, fet que deriva en un interessant debat sobre ciència i creença.

Creiem i practiquem la convivència de diversos projectes i històries d'aula. Ens remetem a la importància que donem a la conversa i descartem la tria per votació i per consens. Remetem a l'ètica del mestre per intervenir-hi des del reconeixement de les individualitats de cada alumne. Ho constatem en el fet que no tots els infants tenen els mateixos interessos, ens podem sostenir a compartir procediments i

recursos i ho valorem positivament des de la nostra pràctica. Així, per exemple, observem que hi ha alumnes que davant la notícia d'una gran manifestació mostren interès per la part més social dels motius que l'originen, mentre que d'altres el mostren per com es compten els manifestants, i un tercer grup quedarà atrapat en les contradiccions informatives dels diaris. Com a adults acompanyants hem de donar cabuda a tot i hem d'anar preveient una narrativa coherent de la història.

A tall de primeres conclusions

Tot i que no podem sistematitzar ni fer una exposició lineal del nostre treball per projectes, sí que podem enumerar aspectes que, a partir de la nostra reflexió, el caracteritzen:

- El seu origen està en els interessos dels nens, fet que implica la convivència de diversos projectes a l'aula. La pregunta determina la diversitat de procediments, estratègies i de diferents accions a l'aula.
- La conversa és un moment necessari d'intercanvi, de construcció conjunta i de col·lectivització de sabers, més que no pas un origen o punt de partida únic d'un projecte. És l'eina que ens permet detectar el seguiment més adequat i convenient per al grup tenint en compte la gran diversitat a partir de la qual treballem.
- Les propostes d'activitat d'aprenentatge estan planificades pel mestre per facilitar recerques a partir de les quals es puguin desenvolupar hipòtesis i extreure conclusions. També per facilitar discussions i diàlegs entre els alumnes sense que calgui arribar sempre a respostes conclusives.
- El mestre deixa de ser la figura d'autoritat que ho sap tot per convertir-se en un recurs més, amb l'objectiu de crear punts de connexió entre els interessos i la lògica del que han d'aprendre els alumnes. La planificació és a curt termini i depèn del desenvolupament del procés.
- El temps del projecte està en funció de les connexions que es vagin fent i de l'interès mostrat. És recomanable establir uns terminis.

- En tots els projectes es preveu un inici (origen), un nus (desenvolupament) i un desenllaç (final) que cal cuidar. Aquest final pot tenir forma de dossier per a la consulta d'altres alumnes, d'exposició, de conferència, de documentació, de maqueta... Formats i continguts diferents que tenen en compte la diversitat d'expressió dels alumnes.
- En tot el procés cal anar trobant espais de temps per a aturades, perquè l'alumne pugui fer una mirada amb perspectiva del seu procés per continuar avançant i adquirint consciència del seu aprenentatge.

Finalment, avaluem el procés de l'alumne. Es parteix de l'inici i es va veient i vivint la transformació que es va generant.

Aquesta reflexió, sintetitzada en la Taula 1 annexa, vol provocar la reflexió autònoma dels claustrers per tal de trobar respostes concretes a la seva pedagogia, en la cerca d'una singularitat coherent amb el seu projecte educatiu, lluny d'importacions metodològiques sota el criteri d'innovadores. Els projectes no haurien de ser ni finalitat ni modalitat en si mateixos. Haurien de ser la resposta a una reflexió profunda i compartida del claustre, l'objectiu del qual no hauria de ser decidir entre possibles metodologies, sinó transformar allò que no ens deixa satisfets.

Agraïments

Al claustre de professors que al llarg d'aquests deu anys han passat per l'escola Ítaca de Manresa. Tots hi han deixat la seva petjada: uns en forma de reflexions, d'altres en concrecions i alguns en format crític. El conjunt d'aquestes mirades és el que ha anat marcant i continuarà marcant el nostre camí. A Fina Monell, mestra de l'escola, per les seves observacions i aportacions en l'elaboració d'aquest article.

TAULA 1
Síntesi del model descrit

ALUMNE		MESTRE	
<i>Protagonista de l'aprenentatge</i>	<i>Rol ... acompanyament del mestre</i>		<i>Ètica del mestre</i>
ACCIONS	ALERTES	ACCIONS	ALERTES
Curiositat de saber	Temàtiques repetitives	Valora possibilitats	Planificacions i programacions tancades
Converses formals, informals, espontànies...	Detectar impulsivitat, satisfaccions immediates...	Dissenya i planifica propostes a curt termini. S'informa (de la varietat de recursos i materials)	Selecció de converses per la subjectivitat i per influència de la zona còmoda
Tria del tema d'interès	Focalitzar el tema	Reconeix les individualitats de cada alumne a partir de la participació i implicació	Excés de propostes academicistes
Converses	Nens «desconnectats»	Avalua, redirigeix, detecta, reconduïx (si cal)	Allunyament del veritable interès
Comprèn, aprèn...	Consciència del seu aprenentatge	Promou la participació col·lectiva, les dinàmiques de treball	Examinar, qualificar resultats (i no avaluar processos).
Comparteix, col·lectivitat, consolida...	Individualitats		
Aprenentatge	No comprensió	Atén diferents ritmes d'aprenentatge	

FONT: Elaboració pròpia.

Bibliografia

- Anguita, M. (2008). *Com aprenen els nens i les nenes des de la PEPT? Com aprenen els/les mestres? Com aprèn l'escola? Com aprenc jo mateixa?* Recuperat de <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200809/memories/1886m.pdf>
- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.

Hernández, F., i Ventura, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

— (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós

OCDE, Centre for Educational Research and Innovation (2010). *La naturalesa de l'aprenentatge: Utilitzar la recerca per inspirar la pràctica: Com poden les ciències de l'aprenentatge contribuir al disseny dels entorns d'aprenentatge del segle XXI?* Recuperat de http://learningleadershipconference.cat/docs/The_Nature_of_Learning-Practitioner_Guide-CAT.pdf

Recalcati, M. (2016). *La hora de classe: Por una eròtica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Wagensberg, J. (2007). *El gozo intelectual: Teoría y práctica sobre la inteligibilidad y la belleza*. Barcelona: Tusquets.

Per citar aquest article:

Carbajo, E. (2018). Els projectes de treball: resposta a una reflexió compartida. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 127-141.

Publicat a <http://www.publicacions.iec.cat>