

El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes

Feeney, Silvina; Machicado, Gimena; Larrosa, Luana
El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes
Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 3, 1-23, 2022
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468022>
DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirlIgual 4.0 Internacional.

El Aprendizaje Basado en Proyectos como política de enseñanza: algunos interrogantes

Project-Based Learning as a teaching policy: some questions

Aprendizagem baseada em projetos como política de ensino: algumas questões

Silvina Feeney

Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad de Buenos Aires, Argentina
silvinafeeney@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9536-0786>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260308>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153172468022>

Gimena Machicado

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
machicado.gimena@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9408-9530>

Luana Larrosa

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
luanalarrosa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7112-4586>

Recepción: 20 Mayo 2022

Revisado: 17 Julio 2022

Aprobación: 29 Julio 2022

RESUMEN:

El trabajo analiza el uso que se da al Aprendizaje Basado en Proyectos en la voz de documentos de políticas educativas cuyas recomendaciones impactan fuertemente en la enseñanza. Desde inicios de los años 2000, el ABP ha sido una estrategia de enseñanza considerada explícitamente en distintas recomendaciones de la política educativa, pero es en el período 2015-2019 que es considerada una estrategia eficiente para mejorar el rendimiento escolar. En este trabajo, nos proponemos hacer un recorrido histórico que permita identificar las coordenadas que dan origen al ABP, sus características y sus condiciones de uso; analizar el tratamiento del ABP en el marco de la política educativa del período 2015-2019; y presentar algunas conclusiones e interrogantes pendientes sobre el uso del ABP en la enseñanza de escuelas secundarias que atienden estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

PALABRAS CLAVE: estrategia de enseñanza, Aprendizaje Basado en Proyectos, políticas de enseñanza, escuelas secundarias, estudiantes en situación de vulnerabilidad.

ABSTRACT:

The work analyzes the use given to Project-Based Learning in the voice of educational policy documents whose recommendations have a strong impact on teaching. Since the early 2000s, PBL has been a teaching strategy explicitly considered in different educational policy recommendations, but it is in the 2015-2019 period that it is considered an efficient strategy to improve school performance. In this work, we intend to make a historical journey that allows us to identify the coordinates that give rise to the PBL, its characteristics and its conditions of use; analyze the treatment of PBL in the framework of educational policy for the period 2015-2019; and present some conclusions and pending questions about the use of PBL in the teaching of secondary schools that serve students from social sectors in vulnerable situation.

KEYWORDS: teaching strategy, Project-Based Learning, teaching policies, secondary schools, students in vulnerable situations.

RESUMO:

O trabalho analisa o uso dado à Aprendizagem Baseada em Projetos na voz de documentos de políticas educacionais cujas recomendações têm forte impacto no ensino. Desde o início dos anos 2000, o ABP é uma estratégia de ensino explicitamente considerada em diferentes recomendações de políticas educacionais, mas é no período 2015-2019 que é considerado uma estratégia eficiente para melhorar o desempenho escolar. Neste trabalho, pretendemos fazer um percurso histórico que nos permita identificar as coordenadas que dão origem ao ABP, as suas características e as suas condições de utilização; analisar o tratamento do ABP no marco da política educacional para o período 2015-2019; e apresentar algumas conclusões e questões pendentes sobre o uso do PBL no ensino de escolas secundárias que atendem alunos de setores sociais em situação de vulnerabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: estrategia de ensino, aprendizagem baseada em projetos, políticas de ensino, escolas secundárias, alunos em situação de vulnerabilidade.

Introducción

Lo que nos motiva a hacer este trabajo ^[i] es la (re)aparición, desde una perspectiva muy singular, del Aprendizaje Basado en Proyectos (desde ahora ABP) como recomendación de la política educativa (con foco en la enseñanza) que se plasmó en programas nacionales y jurisdiccionales del período 2015-2019. ^[ii] Nos ocupamos, en particular, de las recomendaciones de la política para el nivel secundario de educación, y para aquellas escuelas y docentes que atienden población en situación de vulnerabilidad. Asimismo, el tratamiento del ABP en los documentos oficiales de esos años establece una particular relación entre el trabajo por proyectos, el desarrollo de ciertas habilidades/capacidades generales en los estudiantes y la mejora en el rendimiento de los aprendizajes.

Por un lado, consideramos que, como consecuencia directa de estos discursos pedagógicos oficiales, se escuchan con más frecuencia, y en distintos ámbitos educativos, lemas como los siguientes: “la enseñanza por proyectos mejora el rendimiento de los estudiantes”, “la enseñanza por proyectos motiva a los estudiantes porque vincula los contenidos del currículum con sus intereses” o “la enseñanza por proyectos mejora el diálogo entre las distintas materias del currículum”. En un trabajo anterior (Basabe *et al.*, 2006), destacamos como un rasgo propio de los lemas pedagógicos su carácter prescriptivo. En lugar de describir un estado de cosas, se trata de afirmaciones que recomiendan, indican, exhortan y resultan generalizaciones de carácter sistemáticamente ambiguo (Komisar y McClellan, 1971). Precisamente, en esa vaguedad, reside su fuerza, porque suscita una rápida adhesión a imágenes atractivas, por ser a veces retazos de teorías pedagógicas o restos de *slogans* de políticas educativas, pero sin las restricciones que puede imponer una propuesta que expone sus fundamentos. Por lo tanto, exigen una interpretación y un proceso de delimitación de su significado. Frente a un lema, entonces, debemos preguntarnos: ¿qué significa?, ¿qué afirmaciones resume?, ¿qué supuestos asume?

Por otro lado, consideramos que la adopción del ABP como estrategia o método privilegiado en la enseñanza encierra diferentes peligros. Desde esta perspectiva, resultan valiosas las advertencias que realiza Meirieu (2011) sobre los peligros de la “fascinación por la herramienta”. La actividad pedagógica se ve empujada a gestionar la incertidumbre, a pactar con el riesgo y, a menudo, se ve fascinada por una herramienta que parece restituirlle cierta estabilidad metodológica y que incluso percibe, a veces, como capaz de conferirle una apariencia de “honorabilidad científica” (p. 109). Pero esa fascinación puede correr riesgos, como el de olvidar otras dimensiones de la tarea pedagógica o repetir compulsivamente el uso de una herramienta sin reflexionar sobre la oportunidad o conveniencia en situaciones particulares. Según Meirieu, la pregunta es: ¿cuáles son las condiciones para utilizar esta herramienta?: “sin una comprensión mínima de lo que opera y de las condiciones requeridas para que opere, uno se condena a actuar simplemente al azar y prepara el camino de las decepciones que transforman rápidamente un totém en tabú” (2011, p. 111).

En lo que sigue, nos proponemos, en la primera parte, hacer un recorrido histórico que permita identificar las coordenadas que dan origen al ABP, sus características y sus condiciones de uso. En una segunda parte, analizaremos el tratamiento del ABP en el marco de la política educativa del período 2015-2019, asociado con el particular tratamiento que se hace del ABP al ligarlo con el desarrollo de capacidades/habilidades



generales y la mejora en el rendimiento escolar. Finalmente, en un tercer apartado, presentaremos algunas conclusiones e interrogantes pendientes sobre el uso del ABP en la enseñanza de escuelas secundarias que atienden estudiantes de sectores sociales en situación de vulnerabilidad.

El recorrido del ABP, de la pedagogía a la estrategia de enseñanza

Desde hace más de una década, el *trabajo por proyectos*, la *enseñanza por proyectos* o el *aprendizaje basado en proyectos* ha cobrado un gran protagonismo en las políticas educativas, en las capacitaciones docentes y en las aulas de diferentes niveles educativos. Sin embargo, esto no fue acompañado por una lectura crítica por parte de los diferentes actores involucrados, que analice en el marco de qué propósitos educativos y en qué condiciones es recomendable el uso de proyectos como estrategia de enseñanza. Así, el *trabajo por proyectos* fue asociado a diversas características y propósitos educativos que, en muchos casos, se distancian notablemente de cómo fue concebido en sus orígenes. Frente a esto, proponemos un breve recorrido por los sentidos que tuvo el trabajo por proyectos en los inicios, a partir de la obra de Kilpatrick y en las revisiones de dos pedagogos del movimiento de la Escuela Nueva, John Dewey y Celestin Freinet.

Kilpatrick (1918) sostiene que el concepto “proyecto” enfatiza la noción de acción e implica lo individual como lo social, vinculado a la vida misma que tiene como unidad a la actividad intencionada. Esto se asocia a una ciudadanía democrática y, por ello, se enfatiza la idea de que el acto intencionado, en tanto unidad típica de la vida digna en una sociedad democrática, también debe convertirse en la unidad típica del procedimiento escolar. Así, destaca la importancia de concebir a la educación como la vida misma y no como una mera preparación para el futuro. Kilpatrick retoma el método de proyecto de las escuelas agrícolas de fines del siglo XIX y lo introduce en el currículum escolar. Cabe destacar que el proyecto no está pensado como un recurso o estrategia para enseñar, sino como la unidad eje de la enseñanza y del aprendizaje (Camilloni, 2006). Así, el docente tiene como tarea guiar a cada estudiante desde sus intereses hacia los intereses más amplios de la vida social, y el rol del docente se desplaza de la enseñanza directa hacia una enseñanza que asume la indagación y el descubrimiento como procedimiento central.

En esta línea, Dewey plantea que la educación necesita de la interacción entre el individuo, considerado como activo, y la sociedad, encargada de transmitir su cultura. Así, la educación no puede ser definida a partir de lo que los estudiantes serán en un futuro, sino por su presente mismo (Dewey, 1946). Además, destaca la importancia de que los estudiantes puedan aprender haciendo y que los docentes promuevan el desarrollo de propuestas didácticas que retomen los intereses de los niños y les permitan conectarse con la realidad a través de experiencias directas. Esta experiencia “consiste primariamente en las relaciones activas que existen entre un ser humano y su ambiente natural y social” (Dewey, 1946, p. 291). De este modo, Dewey concibe a la educación como una acumulación de experiencias y vivencias personales del estudiante.

Por su parte, Freinet (1973, 1974, 1986) señala que la educación debe estar relacionada con la vida y la sociedad, con sus problemas y realidades. Así, propone una escuela que funcione como una comunidad cooperativa organizada por los estudiantes con ayuda de los docentes, que cuente con talleres de trabajo y promuevan el desarrollo de proyectos. Esto resulta de suma importancia, ya que el trabajo es considerado como algo natural en el niño, que responde a sus necesidades funcionales, y como el motor de la vida que favorece la fraternidad en la organización cooperativa. De hecho, la experiencia educativa que desarrolla Freinet se caracteriza por introducir la actividad viva y reemplazó los manuales escolares por materiales elaborados por los estudiantes gracias a la introducción de la imprenta en la escuela (Palacios, 1989; Camilloni, 2006).

A partir de estos primeros sentidos otorgados al método de proyecto y a los proyectos escolares, consideramos valiosa la distinción que establece Perrenoud (2006) entre *pedagogía del proyecto* y *estrategias del proyecto*. El primero refiere a un principio general de organización del trabajo escolar y, el segundo, a una metodología de trabajo con los estudiantes. Así, el primero corresponde al sentido que se dio a los proyectos en sus orígenes, en el marco de una pedagogía integral, y, el segundo, a una metodología de enseñanza que se complementa con otras y responde a diferentes propósitos educativos. Asimismo, el autor destaca que:



En su visión más ambiciosa, la metodología de proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto como manera común de construcción de los saberes en la clase. En el otro extremo, es una actividad entre muchas otras, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de estrategias que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el “saber puro” es poco movilizador. (2006, p. 115)

En la actualidad, la *estrategia del proyecto* aparece en escena cada vez que se habla de trabajo por proyectos, enseñanza por proyectos o aprendizaje basado en proyectos. Frente a esto, resulta relevante preguntarnos: ¿cuáles son las características y los propósitos específicos a los que responde la estrategia de enseñanza por proyectos o aprendizaje basado en proyectos, en la actualidad? A continuación, presentamos un recorrido por algunos autores contemporáneos del campo de la pedagogía que son reconocidos por sus aportes acerca de esta estrategia. Consideramos que esto nos permite aproximarnos a una caracterización general de esta, más allá de la diversidad de propuestas presentes en la actualidad y de las particularidades que tiene cada una de ellas. Para ello, tomamos como referencia los siguientes ejes: tipos de proyectos, fases de un proyecto, relación entre las disciplinas y los propósitos educativos.

	LaCueva (1998): Enseñanza por proyectos	Anijovich y Mora (2010): Trabajo por proyectos	Majó y Baqueró (2014): Trabajo por proyectos
Tipos de proyectos	- Científicos - Tecnológicos - Ciudadanos	- De producto - De resolución de problemas - De elaboración de propuestas - De investigación	- Diseño y realización - Estudio de temas humanos relevantes - Observación y experimentación - Intervención en el entorno
Propósitos educativos de todos los proyectos	Desarrollo de diferentes conocimientos y habilidades; problematizar la realidad; permitir a los alumnos diseñar procesos de trabajo activo; propiciar el fortalecimiento de capacidades metacognitivas; fomentar el aprendizaje cooperativo; y estimular la creatividad.	Promover la comprensión profunda de los contenidos disciplinarios, el desarrollo de la autonomía de los alumnos y desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas.	Ayudar al estudiante a adquirir y aplicar conocimientos, habilidades y valores de forma integrada, relacionando los diferentes contenidos y áreas de conocimiento para poder encontrar respuesta a diferentes tipos de propósitos.
Fases	- Preparación - Desarrollo - Comunicación	- Anticipatoria - Itinerante - Evaluación	- Elección del tema o el objeto de estudio e investigación - Análisis de contenidos - Planificación y organización - Investigar y construir respuestas - Estructuración de la información - Toma de conciencia de lo aprendido y comunicación de los resultados
Relación entre disciplinas	Todos los proyectos implican trabajar más allá de las fronteras de una sola disciplina.	Los proyectos pueden ser disciplinares o multidisciplinares	La interdisciplinariedad depende de la temática a abordar y la propuesta que se desarrolle.

TABLA 1
Características de la enseñanza o trabajo por proyectos

En cuanto a los tipos de proyectos, cabe resaltar que Kilpatrick (1918), en su tiempo, enfatizó la relación entre un tipo de proyecto y un determinado propósito educativo. Así, diferencia cuatro tipos de proyectos según sus propósitos: 1) un propósito que encarna una idea o plan en forma externa (por ejemplo, construir



un barco, escribir una carta o presentar una obra de teatro); 2) un propósito que implica disfrutar de alguna experiencia estética (por ejemplo, escuchar una historia, escuchar una sinfonía o apreciar una imagen); 3) un propósito que involucra abordar una dificultad intelectual para resolver algún problema (por ejemplo, para saber si cae o no el rocío); y 4) un propósito asociado a la obtención de algún grado de habilidad o conocimiento (por ejemplo, aprender los verbos irregulares en francés).

De manera similar, los autores analizados también señalan que los proyectos pueden ser de distinto tipo y, por lo tanto, responder a distintos propósitos. Así, LaCueva (1998) define tres tipos de proyectos: los *proyectos científicos* se relacionan con el conocimiento profundo de los fenómenos de la naturaleza; los *proyectos tecnológicos* tienen como propósito la producción de algo nuevo que permita resolver una cuestión práctica; y los *proyectos ciudadanos* tienen como propósito caracterizar problemas sociales, proponer soluciones a estos y ponerlas en práctica. Por su parte, Anijovich y Mora (2010) distinguen cuatro tipos de proyectos: *de producto*, que implica realizar algo concreto; *de resolución de problemas*, que se propone analizar una situación y proponer una o varias posibles soluciones; *de elaboración de propuestas*, que implica poner en marcha el uso de un procedimiento; y *de investigación*, que se propone profundizar conocimientos. En cambio, Majó y Baqueró (2014) definen cuatro tipos de proyectos: *diseño y realización* tiene como propósito la construcción o elaboración de productos; *estudio de temas humanos relevantes* tiene como propósito la reflexión sobre temas humanos relevantes para los alumnos; *observación y experimentación* tiene como propósito el abordaje de la metodología experimental; e *intervención en el entorno* tiene como propósito intervenir en el entorno para transformarlo. Cabe destacar que, en todas las tipologías, se incluyen proyectos vinculados a la producción y al abordaje de problemáticas sociales. Asimismo, más allá de la diferenciación de propósitos según tipo de proyecto, los autores también destacan algunos propósitos educativos que corresponden a todos los proyectos. Los aspectos en los que coinciden se refieren a promover la comprensión, adquisición y utilización de determinados conocimientos y habilidades, el desarrollo del trabajo autónomo y la metacognición.

En cuanto al procedimiento en los proyectos, Kilpatrick (1918) definió cuatro pasos en el desarrollo de un proyecto: definición del propósito, planificación, ejecución y evaluación. Por su parte, LaCueva (1998) y Anijovich y Mora (2010) definen tres fases que podrían pensarse como una fase introductoria (preparación o anticipatoria), una fase de desarrollo (desarrollo o itinerante) y una fase de cierre del proyecto (comunicación o evaluación). En contraste, Majó y Baqueró (2014) duplican la cantidad de fases, que consiste en una distinción más minuciosa de lo que implica cada una de las fases que distinguen las otras autoras: elección del tema o el objeto de estudio e investigación, análisis de contenidos, planificación y organización, investigar y construir respuestas, estructuración de la información y toma de conciencia de lo aprendido y comunicación de los resultados. En las tres propuestas, se relata la importancia de delimitar etapas que involucran diferentes actividades que resultan centrales para la planificación, puesta en marcha, presentación de los resultados y evaluación del proyecto.

Una definición en la que se diferencian las tres propuestas refiere al trabajo interdisciplinario. Respecto a esto, LaCueva (1998) afirma que todos los proyectos involucran el trabajo entre diferentes disciplinas. En cambio, Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que los proyectos pueden ser tanto disciplinares como multidisciplinares. En línea con esta segunda postura, Majó y Baqueró (2014) señalan que la interdisciplinariedad depende de la temática que aborda un proyecto, así como de la propuesta que se define.

A su vez, los proyectos son concebidos por la literatura pedagógica-didáctica como experiencias escolares de alto valor formativo y que merecen el reconocimiento de un tiempo y unos espacios escolares que amplían el aula a otros sectores de la escuela y, en algunos casos, a la comunidad cercana a la escuela. Para Davini (2008), los proyectos son útiles para:

Integrar sistemáticamente el conocimiento y la acción, facilitando en los estudiantes el aprendizaje de métodos racionales de trabajo, la habilidad para planear un proyecto y su realización en el tiempo, la creatividad, las capacidades expresivas

(comunicación oral, escrita y gráfica) la elección de medios para el desarrollo del proyecto, el monitoreo y la evaluación de resultados. Asimismo, favorece el desarrollo del trabajo cooperativo y de la autonomía del aprendizaje. (p. 131)

Además, dicha literatura destaca que el trabajo por proyectos supone alterar la “gramática escolar”^[iii] y un trabajoso proceso de planificación que amalgame los requerimientos de los tiempos del proyecto con la programación de la enseñanza de las asignaturas del currículum; proceso mucho más costoso si el proyecto en cuestión se propone la interdisciplina y el necesario intercambio de agendas entre distintos profesores. Según Anijovich y Cappelletti (2020), “El trabajo por proyectos requiere una ingeniería que lo sostenga. No sólo es el trabajo del profesor, sino que es una propuesta que involucra a la institución” (p. 111). De este modo, el ABP requiere formas flexibles de la organización escolar y del trabajo de los docentes que no suelen ser las condiciones reales de la escolarización en el circuito de educación pública, que se agravan en la educación secundaria. En síntesis, un aspecto señalado por todos los autores es la necesidad de contar con condiciones institucionales indispensables para el trabajo por proyectos.

Como intentamos mostrar en este recorrido histórico, el trabajo por proyectos se vincula directamente con una variedad de propósitos educativos que podríamos resumir en mejorar la comprensión de los contenidos escolares y en el desarrollo de diversas capacidades metacognitivas a partir de un trabajo en el que los estudiantes se involucran fuertemente en todo el proceso (desde el diseño, pasando por la implementación, la comunicación/difusión y la posterior la evaluación del producto del proyecto). Es verdad que mejorar la comprensión y desarrollar la capacidad de metacognición ubicará a los estudiantes en mejores condiciones para alcanzar buenos resultados educativos. Sin embargo, es un camino sinuoso y de largo aliento que merece algunas consideraciones en el contexto de la escolarización secundaria por el tipo de condiciones que impone la organización de la enseñanza en ese nivel educativo.

Esperamos que el recorrido acerca del sentido que asumieron los proyectos, ya sea como pedagogía o como estrategia de enseñanza, haya mostrado que, en cualquier caso, hay ciertas condiciones o requisitos de uso para llevar adelante proyectos escolares que pueden redundar en la mejora del rendimiento, pero como una consecuencia indirecta. En ese sentido, es curiosa la relación directa que se establece entre trabajo por proyectos y la mejora del rendimiento escolar en los documentos oficiales analizados, que presentamos a continuación.

2. El tratamiento del ABP en el discurso oficial 2015-2019

En el año 2016, en nuestro país, se puso en marcha el Plan Estratégico Nacional 2016-2021: “Argentina enseña y aprende”,^[iv] el cual establece como ejes centrales de la política educativa la formación docente, el desarrollo profesional y la enseñanza de calidad. En el marco de esa megapolítica, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (MEN) produce una serie de documentos orientadores y se elaboran programas educativos focalizados que tienen impacto a nivel jurisdiccional.

Siguiendo preocupaciones previas (la enseñanza en las escuelas secundarias de sectores que atienden población en condición de vulnerabilidad), nos pareció especialmente interesante el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje, dependiente de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires que, a partir del año 2018, se reestructura en el marco de lo establecido por el Programa Nacional Escuelas Faro. Este último:

Tiene como objetivo general mejorar los aprendizajes en Lengua y Matemática y las trayectorias de los estudiantes de escuelas primarias y secundarias, a través de estrategias que fortalezcan la gestión escolar y las prácticas de enseñanza así como las condiciones institucionales en las que se desarrolla el aprendizaje. (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017, p. 2)

El Programa abarcó a un conjunto acotado de escuelas que fueron seleccionadas a partir de los resultados del operativo de evaluación de la calidad —Aprender 2016—, los indicadores de vulnerabilidad educativa (tasa de no asistencia escolar y sobreedad) y otros indicadores del contexto social.



A su turno, en la provincia de Buenos Aires, el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (desde ahora PREA) informa que, en el período 2018-2019, participaron 2099 escuelas, de las cuales 229 se incorporaron de manera automática, ya que formaban parte del Programa Nacional Escuelas Faro. Del total de escuelas participantes, 683 eran de nivel inicial, 926 de nivel primario y 490 de nivel secundario, pertenecientes a 71 distritos y 25 regiones educativas. El 98 % de las escuelas participantes fueron de gestión estatal (según informe del PREA, año 2019). El PREA se reestructura alrededor de los siguientes ejes centrales: mejorar los indicadores de repitencia, abandono y egreso de los estudiantes; diseñar distintos dispositivos de acompañamiento de los Proyectos Institucionales, para lo que abre una línea de capacitación de directivos que toma la forma de postítulos; capacitar a docentes (referentes) de las escuelas, de manera prioritaria, en Prácticas del Lenguaje y Matemática, en consonancia con las metas de logros de aprendizaje y, así, mejorar los indicadores de eficiencia interna; capacitar a docentes (referentes) en Clima Escolar y Educación Emocional; y capacitar a docentes (referentes) en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.

En el cruce de ambos programas (nacional y jurisdiccional), y en la letra de las recomendaciones de otros documentos de la política nacional ^[v] al que fue indispensable consultar a los fines de la investigación, se establece una particular relación entre el trabajo por proyectos o ABP, el desarrollo de ciertas habilidades/capacidades generales en los estudiantes y la mejora en el rendimiento de los aprendizajes. Lo que sigue propone un análisis de esa particular relación a partir de los sentidos de cada uno de sus componentes: desarrollo de capacidades/habilidades generales, como objetivo general, que impactará en mejora en el rendimiento educativo, y el ABP como estrategia de enseñanza que posibilita la consecución de ese objetivo.

Una mirada sobre el desarrollo de capacidades generales para mejorar los aprendizajes

Los documentos nacionales llaman a las capacidades generales “habilidades para el futuro”. Refieren a que no existe un planteo unívoco sobre la concepción de capacidades generales y asumen que:

Las capacidades hacen referencia, en sentido amplio, a un conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. Constituyen un potencial de pensamiento y acción con bases biológicas, psicológicas, sociales e históricas; el bagaje cognitivo, gestual y emocional que permite actuar de una manera determinada en situaciones complejas (citan a Roegiers, 2016). Es decir, revelan la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes, valores para el logro de un propósito en un contexto dado. (MEN, 2016, p. 12-13)

Proponen centrar la atención en seis capacidades/habilidades: “aprender a aprender, resolución de problemas, compromiso y responsabilidad, trabajo con otros, pensamiento crítico y comunicación”. El documento explicita la intención de trabajar federalmente con esas capacidades: “con el fin de construir acuerdos en el orden federal que redunden en acciones concretas, con impacto en la enseñanza y en la mejora de los aprendizajes” (MEN, 2016, p. 12).

A su turno, el PREA entiende por capacidades: “La combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, que atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas de conocimiento, y que se adquieren de modo continuo y progresivo”. Desde la Red, se proponen trabajar con cinco capacidades: “Comunicación, Cooperación, Pensamiento crítico Conciencia o autoconocimiento, Regulación emocional” (PREA, Doc. base, s/f, p. 6).

Más allá de la afinidad en términos de definiciones de capacidades en ambos documentos de la política, es importante destacar que el PREA hace un énfasis particular en las capacidades del tipo socioemocional (conciencia o autoconocimiento, regulación emocional). De hecho, el PREA desarrolla una línea autónoma para la capacitación en Clima Escolar y Educación Emocional, que acompaña la capacitación en ABP, Matemáticas y Prácticas del Lenguaje; siempre bajo el objetivo de la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. ^[vi]



Otra de las diferencias entre las recomendaciones nacionales y el programa provincial es la consideración (o la ausencia) de aspectos ligados a las condiciones sociales y materiales en las que se produce la escolarización como factores que intervienen en la producción de resultados de aprendizaje. En este sentido, la política nacional hace referencia a este punto del siguiente modo: “Es importante aclarar, que la posibilidad de aprender implica también el entrecruzamiento de otros factores y condiciones reales”. (MEN, 2016, p. 4 [el subrayado es nuestro]). Y no se han encontrado referencias de ese tipo en los documentos analizados en el programa provincial, que es el que efectivamente se lleva a cabo en el territorio.

Por último, destacamos la relación directa que se establece entre capacidades/habilidades generales y aprendizaje: “Todas las capacidades pueden desarrollarse, al ponerse a prueba en contextos variables, que enfrenten al sujeto con la resolución de problemas y situaciones de mayor dificultad con mayor eficacia” (MEN, 2016, p. 4 [el subrayado es nuestro]);

“En el marco de los aportes de las ciencias cognitivas gestados en el siglo XXI se explicita que prácticamente todas las personas tienen un sustrato biológico hábil que les permite aprender en situación, es decir que todos los alumnos y alumnas pueden aprender en diferentes momentos de la vida. Cada capacidad tiene potencial de desarrollo a lo largo de toda la vida. (MEN, 2016, p. 5-6 [el subrayado es nuestro])

En nuestra opinión, hay un desfasaje entre la idea del “aprendizaje a lo largo de toda la vida” con los cortes arbitrarios que implican las evaluaciones en el aula (ya sea externas o internas) y que constituyen las apuestas centrales de la política. Si las capacidades se desarrollan a lo largo de la vida, ¿cómo se establecen los “cortes” para su evaluación? ¿Cómo se ligan estos desarrollos con los aprendizajes previstos en los operativos de evaluación de la calidad, principal preocupación de la política? Siguiendo a Young (2013, 2016), las capacidades generales no refieren a contextos de uso específico, sino que representan herramientas transversales para el desempeño en situaciones vitales de la esfera familiar, ciudadana, laboral, académica, entre otros. Asimismo, el conocimiento disciplinar (escolar), o “de gran alcance” o “conocimiento poderoso”, es codificado y especializado en su producción y transmisión y se distancia de las habilidades generales. Entendemos que, si se desplaza la enseñanza de contenidos curriculares al desarrollo de capacidades/habilidades generales, se puede incurrir en un riesgo a la hora de hacer efectivo el aprendizaje del currículum escolar.

Como expresamos en un trabajo anterior:

La presión por mayor eficacia en respuestas rápidas a problemas específicos, que se ha realizado hacia los sistemas educativos desde los organismos internacionales como OCDE o Banco Mundial, ha desplazado las disciplinas científicas del centro de la escena, con el consecuente fortalecimiento del enfoque por habilidades. Este desplazamiento de los conocimientos por las habilidades generales ha incurrido en dos problemas: a) parecería que es mejor desarrollar habilidades que no estén atadas a contenidos de conocimientos específicos (que se expresan en términos como “resolución de problemas” o “habilidades de pensamiento”), desconociendo que esas habilidades tienen fechas de vencimiento cercanas y que los conceptos basados en las disciplinas pueden ayudar a los estudiantes a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán en el futuro; b) mientras las habilidades generales permiten dar más movilidad a los operadores reemplazando diferentes procesos entre sí, es la formación en disciplinas la que permite mayor capacidad de generalización y mejores teorías. (Feeney y Feldman, 2021, p. 3)

Por último, la conexión entre desarrollo de capacidades generales y mejora en los aprendizajes se apoya en las referencias a documentos de organismos internacionales que legitiman esa conexión y queda vacante la referencia al campo de la investigación académica. En este sentido, tampoco se hace mención del factor clase social (muy presente en las investigaciones de Rubén Cervini para nuestra región) y su relación con el rendimiento. La clase social está excluida de la explicación aun cuando un conjunto importante de investigaciones en la región ha aceptado que la distribución del rendimiento está afectada por la extrema segmentación socioeconómica institucional del sistema educativo (Cervini et al., 2015; Cepeda Cuervo, 2005; Blanco Bosco, 2009; Murillo Torrecilla y Román Carrasco, 2009). Cabe una mención especial a las investigaciones lideradas por Rubén Cervini que, reconociendo el impacto que las desigualdades tienen en



el rendimiento escolar, muestra cómo el efecto ODA (Oportunidad de Aprendizaje) (Cervini, 2002, 2006, 2010) podría “compensar” las desigualdades de origen. ODA designa un conjunto de factores de aprendizaje con eficacia, entre los que se destacan: la cobertura del contenido del currículum, la exposición al contenido por parte del profesor (tiempo), el énfasis en el contenido curricular y la calidad de la instrucción.

El ABP como estrategia didáctica privilegiada

En el marco de los documentos oficiales analizados (tanto a nivel nacional como jurisdiccional), el ABP ha sido seleccionado, entre la gran variedad de estrategias de enseñanza existentes, como la más potente para desarrollar las capacidades/habilidades generales y, por ende, mejorar el rendimiento de los estudiantes. ¿Por qué usar ABP?:

La enseñanza basada en proyectos de esta naturaleza favorece la apropiación de mecanismos mentales fundamentales y operaciones de pensamiento como la atención, el reconocimiento de patrones, la autorregulación y procesamientos cognitivos de alto nivel como la argumentación, la organización estratégica y la metacognición. (MEN, 2019, p. 9)

A partir de numerosos ejemplos exitosos del ámbito internacional en los que se apoya la política, se considera deseable y posible implementar experiencias de aprendizaje generadas a través de la indagación y la implementación de proyectos auténticos guiados por los docentes o, incluso, propuestos por los propios estudiantes, y que involucran saberes de distintas disciplinas. Estos modelos de trabajo implican pasar de un modelo tradicional de enseñanza “expositiva” a un modo de aprendizaje activo y colaborativo, con foco en el desarrollo de capacidades a través de la realización de proyectos y otras modalidades de trabajo colaborativo.

Los siguientes rasgos son característicos de los proyectos según la política nacional:

- Articulan contenidos provenientes de diferentes campos de conocimiento.
 - Están contextualizados.
 - Promueven la comprensión profunda y el desarrollo de capacidades.
 - Demandan del alumno o del grupo una producción propia tanto individual como colaborativa.
 - Requieren un trabajo sostenido en el tiempo.
 - Le proponen al estudiante situaciones problemáticas desafiantes pero no inalcanzables. (MEN, 2019, p. 9)

A su turno, el PREA retoma lo anterior y señala que: “El Aprendizaje Basado en proyectos busca trabajar con la integración de las disciplinas, la transversalidad y la conexión del conocimiento apuntando al desarrollo de capacidades” (Doc. base, año 2018, p. 5). Propone concebir al alumno “en el centro” de la experiencia educativa y como “protagonista de su propia experiencia de aprendizaje”, a la vez que “el docente es una presencia cercana y personalizada que guía al alumno” (Doc. base, año 2018, p. X).

De ambas caracterizaciones, reconocemos ciertos rasgos sobresalientes: la relación del ABP con el desarrollo de capacidades generales al que nos referimos más arriba, el ABP como una estrategia de enseñanza que favorece el aprendizaje “activo” y “colaborativo”, el ABP que favorece el abordaje interdisciplinario de los contenidos del currículum y el ABP que alienta el rol docente como guía y “cuidador” del desarrollo de los proyectos. Dado lo anterior, existen al menos dos factores del ABP que pueden presentar dificultades si consideramos las condiciones de la escolarización, en el nivel secundario, en escuelas que reciben población vulnerada: el trabajo interdisciplinario (y, por ende, el trabajo colegiado entre docentes) y la reorientación del rol del profesor hacia el acompañamiento y la supervisión de la tarea de los estudiantes. Pero, primero, proponemos centrar la atención en la concepción de aprendizaje.

La política se reconoce la asunción de una concepción de aprendizaje que integra (articula, combina) distintas líneas teóricas: por un lado, el *aprendizaje significativo* (se hace particular referencia a David Ausubel), el *aprender haciendo*, que retoma los aportes de Dewey y Kilpatrick, y la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner.

Si repasamos algunos pasajes de los documentos en los cuales se aborda el concepto de aprendizaje, podemos ver cómo se desplaza el centro de la actividad educativa desde el conocimiento al alumno en el marco de la pregunta: “¿el lugar central es realmente del alumno o es del saber que queremos transmitir?” (PREA,



Doc. 1, 2018, p. 3). Aseguran: “Queremos un alumno activo, motivado, en movimiento, acompañado por un docente, presencia indiscutible, que diseña, facilita y guía experiencias que tienen como fin el aprendizaje significativo y el desarrollo de las capacidades de los alumnos” (PREA, 2018, Doc. 3, p. 4). Se siguen los tiempos “naturales” de los aprendizajes de los estudiantes y el rol docente es de acompañamiento y guía (PREA, Doc. base, s/d, p. 2). A su turno, se refieren al aprendizaje significativo como el aprendizaje que permite a los estudiantes “comprender la realidad que se presenta” (PREA, Doc. base, s/d, p. 6).

Consideramos que se “usa” indistintamente conceptos de aprendizaje que provienen de marcos teóricos distintos y enfatizan aspectos diferenciales en la explicación del aprendizaje. Dewey y Kilpatrick, pero fundamentalmente Dewey, que tiene una extensa literatura en educación, usa el concepto de aprender haciendo como eje de su posición, que hace un giro “progresista” al considerar que el niño (y no el docente o el contenido) están en el centro del proceso educativo. El proceso y la actividad del niño tienen la mayor importancia y constituyen las verdaderas finalidades de la educación. Las materias escolares deberán adaptarse a la “psicología del niño” y son la excusa para el desarrollo personal. El proceso de aprendizaje y no los resultados son las verdaderas finalidades de la escuela (Dewey, 1946). En cambio, Ausubel y Novak (1983) proponen la concepción de aprendizaje significativo por recepción para explicar un tipo particular de aprendizaje escolar que mejora la comprensión de los temas al relacionar los nuevos contenidos con los saberes existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes. Además, ese tipo de aprendizaje se promueve desde una forma de instrucción adecuada, que es la instrucción directa, entrando en cierta contradicción con la indagación y el “aprender haciendo” más característico de los fundamentos del ABP según sus orígenes.

Asimismo, el PREA introduce la idea de “inteligencias múltiples” de Gardner (1988) como una “visión alternativa de la inteligencia” a la hora de pensar en las:

Actividades para los proyectos: “las actividades deben ser experiencias mediante las cuales el alumno desarrolla sus capacidades y conocimientos. Las actividades son un medio para alcanzar los objetivos. No son un fin en sí mismo. Son un andamiaje para lograr el aprendizaje significativo”. (PREA, 2018, Doc. 4, p. 2)

Es una visión pluralista, que distingue muchas facetas y formas de conocimiento, reconociendo que las personas tienen diferentes fortalezas de cognición y estilos cognitivos: “la selección de actividades que reconozcan esas diversas inteligencias es parte de la apuesta de este aspecto puntual de la capacitación, en el marco de una concepción del aprendizaje desde la neurociencia” (PREA, 2018, Doc. 4, p. 2). La Teoría de las Inteligencias Múltiples ha recibido fuertes críticas metodológicas y conceptuales en el ámbito científico (Larivée, 2007); sin embargo, ha sido muy bien recibida en el ámbito educativo porque permitió a docentes justificar la selección de actividades con mayor capacidad para incluir a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Según Larivée (2007), al conceder más importancia a las habilidades menos valorizadas por el sistema escolar regular, los docentes pueden ofrecer a los alumnos con dificultades de aprendizaje los medios para mejorar su aprovechamiento en la escuela. En este sentido, la mención explícita a las inteligencias múltiples en relación con las actividades que se pueden incluir en los proyectos escolares podría habilitar a los docentes a recurrir a un menú poco valioso en términos educativos, por ejemplo, hacer un afiche con colores, el arte como actividad en sí misma (pintar o cantar algo remotamente relacionado a la temática) o asignarle un rol de “secretario” a un estudiante en el curso.

En resumen, la variedad de referencias teóricas complejiza la interpretación de la política en torno a cómo concibe el aprendizaje. A esta altura de la historia de la educación, son muy pocos los que podrían estar en desacuerdo con una concepción de aprendizaje significativo. Pero es importante discernir entre aquellas posiciones teóricas que adhieren a las ideas del aprendizaje significativo por recepción de aquellas que consideran que la significación proviene de la actividad de indagación y descubrimiento de los estudiantes, o las que adhieren a la actividad del niño como centro de la pedagogía, tal como lo concibieron, en el marco de la Pedagogía de Proyectos, muchos de los escolonovistas. Estos diferentes modos de concebir el aprendizaje



tienen implicancias directas en las maneras de encarar la enseñanza (¿instrucción directa? ¿indagación?) y en las condiciones institucionales para su implementación.

Otra apuesta de la política en el uso del ABP remite a la concepción de interdisciplina para el tratamiento de los contenidos del currículum escolar. Según el PREA:

La idea de problemas complejos que se plantean en las sociedades actuales requieren de la integración de saberes provenientes de las distintas disciplinas, a fin de ser analizados y sintetizados en un saber integrado que posibilite crear productos, plantear interrogantes, a fin de construir diferentes explicaciones o propuestas de solución a esos problemas. (PREA, Doc. base ABP, s/d, p. 7)

A la vez que fomentan la iniciativa: “de implementar nuevas experiencias de aprendizaje generadas a través de la indagación, en proyectos auténticos guiados por los docentes o incluso en ocasiones propuestos por los propios estudiantes que involucran saberes de distintas disciplinas” (MEN, 2019, p. 8).

Y relacionan la interdisciplina con la posibilidad de desarrollar las capacidades/habilidades generales:

Este modo de enseñar tiende a establecer una conexión articulada con contenidos que sean significativos para la vida de los/ las estudiantes y el desarrollo de las capacidades fundamentales, algo que no surge tan fácilmente de la enseñanza aislada de las disciplinas, especialmente cuando se enseñan de un modo tradicional. (MEN, 2017, p. 19-20)

Como se advierte en distintos autores (Bernstein, 1988; Camilloni, 1993; Goodson, 1995, 2000), los avances hacia la interdisciplina han sido sucedidos por retrocesos hacia la organización en disciplinas para el currículum. Lo anterior se explica, en gran medida, por las dificultades para profundizar en los problemas de las disciplinas y sus metodologías de indagación o producción de conocimiento desde abordajes interdisciplinares o integrales; que se suma a la falta de formación de los docentes en perspectivas inter o transdisciplinares para trabajar en el aula. Que a su vez se combina con la falta de condiciones de las escuelas —especialmente, las secundarias— de tiempos y espacios adecuados al trabajo interdisciplinario. En el nivel secundario, la opción interdisciplinar supone un tiempo escolar que los docentes debieran “quitar” o, al menos, “combinar” con la enseñanza de sus materias escolares.

Un modelo basado en el trabajo por proyectos, con énfasis en los proyectos interdisciplinarios, demanda un tipo de involucramiento por parte de los docentes que es difícil de compatibilizar con el puesto de trabajo de profesores, en general, y, en particular, con aquellos que tienen poca dedicación horaria en la escuela y que trabajan en varias instituciones a la vez. Parece más adecuado plantear el ABP en un régimen de profesores por cargos, con más tiempo para el trabajo con colegas, para la planificación compartida y las enseñanzas conjuntas para determinados temas del currículum y la participación en proyectos interdisciplinarios.

Los documentos nacionales advierten sobre la necesidad de readecuar las escuelas para el trabajo por proyectos interdisciplinarios en citas como la siguiente:

Las investigaciones señalan que este enfoque puede resultar desafiante para las escuelas. Los cambios propuestos, que contemplan tanto la forma de organizar los contenidos como las formas pedagógicas, tienen posibilidades de prosperar en tanto se apoyen en la modificación de aspectos sustanciales de los arreglos institucionales escolares. En primer lugar, una escuela que trabaja en proyectos que tomen en cuenta los intereses y los tiempos de los estudiantes requiere una reorganización de los tiempos escolares, tanto en relación con la duración de cada espacio curricular, como con la división entre diferentes actividades dentro de la jornada escolar. Así, resulta relevante por ejemplo, imaginar clases con una duración estándar cuya extensión dependa de la materia, la edad de los alumnos y las demandas de la estrategia pedagógica con la que se está trabajando. Asimismo, es pertinente, especialmente a partir del uso de las TICs y las plataformas de enseñanza en línea, experimentar con la implementación de modalidades de aprendizaje flexible, que combinan la modalidad presencial con aprendizajes en línea. (MEN, 2019, p. 21-22)

Sin embargo, el programa provincial, que efectivamente impactó en el territorio, no contempló esa readecuación de tiempos, espacios y puesto docente que se plantea en el nivel nacional.

Por último, el rol docente. El PREA caracteriza el rol como un guía u orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes: “El docente orienta, guía, acompaña, anima, enseña y aprende con sus alumnos. Es el



líder que diseña, facilita, provee recursos. Lleva al alumno a ir de menos a más. Fomenta la cultura del cuestionamiento” (PREA Doc. base ABP, s/d, p. 6).

Asimismo, el docente debe definir una agenda que le permita realizar actividades propicias para el trabajo con ABP, al mismo tiempo que el trabajo interdisciplinario. Y el docente también evalúa de manera permanente, combinando las funciones sumativa y formativa de la evaluación:

Más allá de la función clásica de aprobar, promover y certificar, entendemos la evaluación como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes. Y para que los docentes tengan la posibilidad de ver en dónde está su alumno, cuánto avanzó en su proceso de aprendizaje, qué puede hacer como docente para potenciarlo, y para construir como docente a partir de esta evaluación. (PREA. Doc. base ABP, s/d, p. 7)

En las citas anteriores, se combina un rol docente guía con otro que tiene una función evaluadora muy central. Más allá de esa primera caracterización de “guía”, “orientador”, los documentos analizados y que fueron elaborados para la capacitación de los facilitadores y referentes docentes trasuntan un alto nivel de prescripción con respecto a las tareas que deben implementar desde el inicio del proyecto (ligadas a la definición de temas a abordar), pasando por la implementación hasta el cierre y la evaluación del proyecto. En un esquema de trabajo altamente sistematizado con una secuencia de tareas prescriptas, por ejemplo: “Realizar un mapa conceptual poniendo en el centro el TEMA DEL ABP donde se vean todas las áreas/disciplinas involucradas y los conceptos centrales a trabajar” (PREA, Guía 2, 2018, p. 21).

El docente termina implementando una secuencia de desarrollo de proyectos con criterios definidos por el programa para evaluar cada uno de los pasos del proyecto: “El docente define una agenda: en la cual debe haber actividades que propicien experiencias concretas que lleven a la indagación. Las actividades que plantea el docente deben responder a los objetivos del ABP” (PREA, Doc. base ABP, s/d, p. 7).

Para cerrar este apartado, es bueno puntualizar que, desde la política, el ABP es la estrategia privilegiada para desarrollar capacidades/habilidades generales, que permiten a los estudiantes obtener mejores resultados en las pruebas de evaluación de los operativos Aprender y, así, mejorar los indicadores de rendimiento escolar. Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se conjuga el tiempo entre la enseñanza de los contenidos del currículum para cada una de las materias y el trabajo por proyectos interdisciplinares?, ¿cómo se conjuga el desarrollo de capacidades/habilidades generales con la profundización de la enseñanza en los contenidos de las disciplinas escolares?, ¿cuáles son los ajustes que la organización escolar necesita hacer para trabajar en la dirección del ABP desde la perspectiva interdisciplinar?, ¿qué pasa con el conocimiento que promueve un trabajo intelectual de orden superior? y ¿se trabajó de igual modo por proyectos interdisciplinares en escuelas públicas o privadas, independiente del sector social del que provienen sus estudiantes?

Conclusiones

La enseñanza como empresa práctica se resuelve a partir de un conjunto de estrategias de enseñanza que constituyen propuestas integrales con propósitos específicos, poseen su propia fundamentación, una secuencia propia de actividades, una forma particular de intervención del docente y una estructuración definida de la clase. Mediante las distintas estrategias de enseñanza, se crean ambientes de aprendizaje que se diferencian entre sí por sus propósitos, por el formato básico de sus actividades, la secuencia de tareas, la organización del conocimiento y por las formas de regulación o control de la clase. A su vez, las estrategias pueden ubicarse dentro de formas de enseñanza (Perkins, 1997) según se utilicen procedimientos más o menos directos de regular la tarea en el aula entre docentes y estudiantes, como lo son el “entrenamiento”, la “instrucción didáctica” y los “métodos socráticos”. En síntesis, las estrategias de enseñanza son producto de orientaciones pedagógicas definidas y el ABP es una estrategia entre otras tantas, como la exposición y discusión, la simulación, la formación de conceptos, la indagación jurisprudencial, la instrucción programada... (Eggen y Kauchak, 1999; Joyce y Weil, 2002; Montanero Fernández, 2019).

Las estrategias de enseñanza tienen distintos usos, es decir, funcionan para distintos aspectos de la actividad educativa. Algunas de ellas van mejor para lo que podemos llamar manejo conceptual y de información, otras



para fortalecer la actividad grupal y la comprensión de las cuestiones sociales. Las hay especialmente diseñadas para el desarrollo de habilidades simples y complejas y, por último, las que se ocupan del desarrollo personal. No todas las estrategias persiguen el mismo propósito, motivo por el cual generan distintísimos ambientes de aprendizaje. A modo de ejemplo, en una escuela secundaria, los docentes podríamos identificar alguno de los siguientes propósitos educativos: memorizar información, elaborar conceptos e inventarlos, plantear hipótesis y teorías, utilizar metodologías probadas para validar hipótesis, extraer información e ideas de clase expositivas y textos, estudiar y enfrentar problemas de repercusión social, clarificar y analizar los valores y conflictos de una situación, utilizar el entrenamiento para mejorar habilidades de todo tipo (deportivas, artísticas o matemáticas), utilizar la creatividad para la resolución de distintos tipos de problemas, tener iniciativa para la planificación de sus estudios o trabajar con otros para desarrollar tareas de indagación sobre distintas cuestiones.

La variedad de propósitos educativos amerita que el docente diseñe distintos ambientes de clase. Y es allí donde las estrategias juegan un papel fundamental. En la variedad, está la riqueza de lo que finalmente ofrecemos a los estudiantes y es una función principal de la escuela que los estudiantes pasen por variadas experiencias educativas. En cualquier caso, la elección de las estrategias de enseñanza se relaciona directamente con los propósitos educativos que emergen en el encuentro entre lo previsto por el currículum escolar para cada nivel educativo, los modos de trabajo que ofrece cada disciplina escolar, la filosofía de trabajo de la institución escuela y las concepciones de enseñanza de los docentes. A la pregunta ¿hay mejores estrategias de enseñanza que otras?, la respuesta podría ser: depende de los propósitos educativos. Entonces, reformulamos la pregunta: ¿hay mejores estrategias para desarrollar las capacidades/habilidades generales que permitirán mejorar los resultados de aprendizaje? Y, siguiendo los análisis anteriores, parece prudente destacar cierto riesgo en el desplazamiento de la enseñanza de contenidos del currículum —que redundaría en un modo más directo a la mejora en el rendimiento—^[vii] al desarrollo de capacidades por la vía del ABP.

Como ya señalamos, otro de los riesgos en el uso del ABP es la inadecuación de la estrategia de enseñanza con las condiciones particulares de la escolarización de las escuelas secundarias de gestión pública, en término de su “gramática escolar” (Tayack y Cuban, 2002; Escolano, 2000). La rigidez que impone el currículum (que promedia en unas 12 a 14 materias de cursada en simultáneo por año escolar, según las variaciones dadas por las modalidades de secundaria orientada o técnica), el régimen académico y las condiciones del puesto de trabajo docente hacen imprescindible anteponer estas circunstancias a cualquier orientación o recomendación de la política, como lo señalaron distintos autores de la literatura pedagógico-didáctica contemporánea (punto dos de este trabajo). Rigidez que impacta en las trayectorias de los estudiantes, cuya mejora son objetivo de las políticas. Sin embargo, en los documentos analizados, es notoria la ausencia de referencias a las condiciones de escolarización —en términos de desigualdades— y un supuesto implícito al mérito personal que considera el aprendizaje de las capacidades como un mérito individual. Lo anterior se hace más evidente en el aprendizaje de las capacidades socioemocionales señaladas en los documentos del PREA, en relación con discursos que promueven la Educación Emocional. Según Mariana Nobile (2017), el discurso de educación emocional se enmarca en lo que algunos autores denominan “*ethos terapéutico*”, el cual postula que, por medio del conocimiento y manejo de las propias emociones, es posible sacar provecho de ellas para alcanzar el éxito y el bienestar. El deslizamiento al mérito individual se contrapone con el desafío de democratizar la educación para el nivel secundario que se estipula en la vigente Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), que implica que los estudiantes puedan no solo acceder, sino transitar y completar sus estudios en el nivel.

Hasta aquí, hemos planteado dos reparos al tratamiento del ABP por la política: la valoración de una estrategia por sobre otras ligada a la mejora en los indicadores de rendimiento educativo, y las condiciones reales de la escolarización de las escuelas secundarias para trabajar por proyectos interdisciplinares; además de haber considerado la dificultad alrededor de la concepción de aprendizaje asumida por el PREA en particular. Resta concluir haciendo mención de los resultados que informa el PREA sobre lo realizado en las escuelas

afectadas por el Programa durante los años 2018 y 2019, lo que nos permiten completar las conclusiones de este trabajo y retomar algunos aspectos ya señalados.

En los informes de avance del programa provincial de los años 2018 y 2019, se destacan algunos de los proyectos implementados por las escuelas como “buenas prácticas”. En una gran mayoría, corresponden a proyectos desarrollados en escuelas técnicas, agrarias o agrotécnicas; y tan solo un par de ejemplos corresponden a experiencias en escuelas urbanas. Las escuelas de modalidad técnica, desde el año 2005, en el marco de la Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058), han reordenado el currículum por campos formativos con espacios curriculares destinados al trabajo por proyectos interdisciplinares que confluyen en la evaluación de que se desarrollada en tercero y sexto año. Esta evaluación obliga a los docentes de talleres y laboratorios a trabajar un proyecto común que los estudiantes presentan para su evaluación a un tribunal en el que participan profesores, representantes de la autoridad educativa provincial y, a veces, del campo laboral de la zona cercana a la escuela. Es interesante reconocer que esta práctica de evaluación promueve la integración de materias, permite el diálogo entre profesores y recupera una tradición de trabajo de la modalidad técnica. Desde esa tradición, una de las escuelas agrotécnicas desarrolló un proyecto sobre “Energías Renovables”. Según el informe provincial: “La Escuela (...) generó agua caliente con el uso del termotanque solar para el sector de industrialización (elaboración de quesos) y de la producción animal (aves)” (PREA, 2019, p. 58).

En cambio, se deduce, de los informes del PREA, que ha sido más difícil el desarrollo de proyectos interdisciplinarios en las escuelas secundarias orientadas. El informe 2019 destaca el proyecto “Ley Justina sobre donación de órganos”. Intervienen las asignaturas: Construcción de la ciudadanía, Biología, Tecnología, Prácticas del Lenguaje y Artística. Los estudiantes trabajaron el proceso de promulgación de leyes en general y esta en particular, se contactaron con la familia de Justina e iniciaron una campaña de concientización sobre la donación de órganos. Según el informe el proyecto:

Trascendió la escuela porque, a través de una barrileteada con mensajes alusivos, intentaron informar y crear conciencia en la comunidad. (...) Hubo jornadas de divulgación mediante un programa radial de youtube que el colegio tiene y un periódico escolar. Recibieron la visita de un abogado que proporcionó información sobre leyes, alcances, obligaciones y sanciones. También se realizó una muestra con apertura a la comunidad. (PREA, 2019, p. 37)

La comparación de “prácticas” pone en evidencia que el tratamiento del contenido interdisciplinario se acomoda mejor en las agrarias y es más forzoso en las escuelas urbanas, por ejemplo, en la inclusión de Artes o Tecnología para el desarrollo del proyecto; así como en la falta de tiempos y espacios curriculares para esa amalgama de contenidos entre docentes. El proyecto se desarrolla más por la colaboración “generosa” de los docentes intervenientes que por una recomendación de la política. Las escuelas que tienen genuinos intereses en incorporar en sus agendas temas del debate contemporáneo han encontrado históricamente los canales para hacerlo, con independencia de la política. Y esos intereses forman parte de “habitar” las escuelas más allá del uso de una estrategia didáctica en particular o mejorar el rendimiento en tal o cual materia.





Camino a casa, anilina y tinta. Carola Ferrero Alonso

Documentos analizados

Ministerio de Educación de la Nación. (2016). *Marco Nacional de Integración de aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA).* Secundaria 2030. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030.* <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). *Criterios para la elaboración de los Planes Estratégicos Jurisdiccionales del nivel Secundario.* Secundaria 2030. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/moa-resolucion_imprenta.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Escuelas del Futuro.* <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Saberes Emergentes.* Secundaria Federal 2030. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/saberes_emergentes.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2017). Resolución del Consejo Federal de Educación 330/17. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_ii_res_cfe_330_17_0.pdf

Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Red de Escuelas de Aprendizaje. Documento Base Aprendizaje Basado en Proyectos.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Módulos de capacitación para facilitadores y referentes en el área temática de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP). Documentos 1, 2, 3, 4, 5, 6.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Primer Informe de Evaluación de Procesos.*

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Informe 2019.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Paidós.
- Ausubel, D. y Novak, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. Editorial Trillas.
- Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S. (2006). La evaluación escolar: de los lemas a los problemas. *Revista 12(ntes). Papel y tinta para el día a día en la escuela*, (8), 8-9.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Akal.
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43).
- Camilloni, A. (1993). Los contenidos de la enseñanza media. Lo interdisciplinario. *I Jornadas Latinoamericanas de Enseñanza Media*. Universidad Nacional de Rosario.
- Camilloni, A. (2006). Notas para una historia de la Teoría del currículo. Ficha de la cátedra “Didáctica I”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cepeda Cuervo, E. (2005). Factores asociados al logro cognitivo en matemáticas. *Revista de Educación*, (336), 503-514.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la Educación Secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2).
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria: Un modelo multinivel. *Perfiles educativos*, 28, 68-97.
- Cervini, R. (2010). El ‘efecto escuela’ en la Educación Primaria y Secundaria: El caso de Argentina. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 8-25.
- Cervini R., Dari N. y Quiroz, S. (2015). Género y rendimiento escolar en América Latina. Los datos del SERCE en Matemática y Lectura. *Revista Ibero-americana de Educação*, 68, 99-116.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Losada.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias Docentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2021). Cuatro perspectivas para el currículum. Eje 4: Currículum básico y currículum común. *Terceras Jornadas Nacionales del Grupo Currículum Argentina: El currículum en Argentina. Cinco Ejes para el Debate*.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Editorial Laia.
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Editorial Laia.
- Gardner, H. (1988). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Joyce, B. y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Komisar, P. y McClellan, J. (1971). La lógica de los lemas. En B. Othanel Smith y R. Ennis, *Lenguaje y conceptos en la educación*. El Ateneo.
- Lacueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1117>



- Larivée (2007). Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? <http://revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/121/34>
- Majó, M. F. y Baqueró, A. M. (2014). *8 Ideas Clave: Los proyectos interdisciplinarios*. Editorial Graó.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación*, 31(1), 5-34.
- Murillo Torrecilla, F. J. y Roman Carrasco, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina: algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *RMIE*, 14(41), 451-484. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000200006
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'Educación Emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, (20), 22-33.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Reforma de la Educación Secundaria*, 115(3), 311-321.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de la Cultura Económica.

NOTAS

[i]Recoge avances de dos proyectos de investigación actualmente vigentes: Proyecto UNGS (2020-2022): “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas”. Codirigido por Nora Gluz y Silvina Feeney; Proyecto UBACYT (2021-2022): “Estrategias de enseñanza y rendimiento escolar de alumnos de sectores populares: un estudio sobre estilos didácticos de docentes de escuelas primarias que obtienen buenos resultados de aprendizaje con alumnos y alumnas provenientes de sectores socioeconómicos desfavorecidos”. Dirigido por Daniel Feldman.

[ii]Cabe aclarar que, más allá del período estudiado (2015-2019), el ABP se viene promoviendo desde las políticas educativas, desde comienzos de los años 2000, en distintas versiones y bajo distintos supuestos. Se ha extendido la recomendación de su uso en el ámbito de las escuelas y, cada vez más, aparece en la voz de los docentes y en las capacitaciones de distintas instituciones públicas y privadas. De allí, el interés por el tema de esta presentación. La novedad del período 2015-2019 es que se convierte en una línea importante (central) de la política educativa con foco en la enseñanza.

[iii]Se usa en el sentido dado por Tyack y Cuban (2002).

[iv]Se interrumpe, en el año 2020, con el cambio de gestión política en diciembre de 2019.

[v]En la bibliografía, se consignan los datos de los documentos analizados.

[vi]Si bien no es objeto de este trabajo, la “apuesta” a la Educación Emocional como uno de los factores interviniéntes en la mejora del rendimiento académico ha sido objeto de distintas consideraciones en la producción académica. Recomendamos la lectura de Nobile (2017).

[vii]Como quedó señalado en el desarrollo del punto dos, en las citas correspondientes a los trabajos de Rubén Cervini, especialmente orientados a escuelas de sectores que atienden población en condiciones de vulnerabilidad social.

