

# *Enseñanza y política educativa: el análisis de un caso.*

LARROSA, Luana Luana Ailin. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).  
luanalarrosa@gmail.com

---

*Eje: Educación, Estado y Políticas Públicas - Tipo de trabajo: ponencia*

---

<sup>a</sup> *Palabras claves: Políticas de enseñanza - escuela secundaria - sectores sociales en condición de vulnerabilidad*

## › **Resumen**

Esta ponencia pretende dar cuenta de los principales avances del proyecto de formación en investigación y docencia “Un análisis del programa Red de Escuelas de Aprendizaje: desde una perspectiva didáctica” que se enmarca en el proyecto UNGS-IDH “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas”. En ese marco general, esta ponencia hace foco en el análisis de las recomendaciones para la enseñanza de una política particular del ámbito de la provincia de Buenos Aires. Es el caso de “Red de escuelas de aprendizaje” que se llevó a cabo en los años 2018 y 2019 y cuyas recomendaciones siguen vigentes en las escuelas que fueron afectadas por el programa.

En primer lugar, se hará referencia a las decisiones teóricas y metodológicas que se tomaron en el marco del proyecto de investigación que permitieron “mirar” un aspecto central del Programa Red de Escuelas de Aprendizaje a partir del análisis documental y de entrevistas a funcionarios provinciales y a directores y docentes de las escuelas involucradas. En segundo lugar, se presentarán avances de ese análisis para la línea del Programa denominada Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Se destacará el particular modo de concebir esta estrategia de enseñanza a diferencia de las concepciones teóricas sobre el ABP esbozadas por Kilpatrick, Dewey y Freinet, entre otros. Asimismo se examinará la relación directa y causal que plantea el Programa entre el uso de ABP como estrategia de enseñanza y el desarrollo de capacidades/habilidades generales; las cuales impactarían en una mejora del rendimiento escolar. Y por último, se presentarán algunas conclusiones sobre el tratamiento de las condiciones de escolarización y el rol docente en el marco del Programa.

## › **Introducción**

Los avances y primeras conclusiones del trabajo de investigación sobre los aspectos didácticos del programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la provincia de Buenos Aires (2018-2019) formar parte de un proyecto marco perteneciente a UNGS-IDH: “Desigualdades y educación secundaria en la Argentina actual. Un análisis de las políticas educativas en dos jurisdicciones argentinas”<sup>1</sup>. Dicho proyecto marco se propone identificar las políticas educativas vigentes destinadas a intervenir sobre las desigualdades escolares en el nivel secundario, partiendo del supuesto de que toda intervención sobre dichas desigualdades supone definiciones acerca de los afectados, las causas, las concepciones sobre la enseñanza y sobre cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes y, los instrumentos destinados a superar esas desigualdades.

En ese marco general, esta ponencia hace foco en el análisis realizado sobre una política particular del ámbito de la provincia de Buenos Aires denominada “Red de escuelas de aprendizaje” (2018) por ser considerada una política con foco en la enseñanza, dando lugar a intereses propios del campo de la investigación didáctica. Desde el año 2016 en nuestro país, se viene desarrollando el Plan Estratégico Nacional 2016-2021: “Argentina enseña y aprende”, el cual establece como uno de los ejes centrales de la política educativa la formación docente, el desarrollo profesional y la enseñanza de calidad. En este contexto, en el año 2018 la provincia de Buenos Aires aprueba la “Red de escuelas de aprendizaje”, una política educativa que estará a cargo de la Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento. La misma es una expresión bonaerense del Plan Estratégico Nacional ya mencionado.

## › **El marco de la investigación que permite hacer foco en las recomendaciones acerca de la enseñanza**

El objetivo de la investigación es analizar los fundamentos pedagógicos y didácticos, así como los dispositivos de intervención, que orientan el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje, destinado a mejorar los aprendizajes de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, en el nivel secundario de educación, en la provincia de Buenos Aires. Hasta el momento de la elaboración de esta ponencia, se avanzó en dicho objetivo mediante la sistematización de los materiales

---

<sup>1</sup> 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.

producidos por la “Red de escuelas de aprendizaje” en sus distintos componentes y líneas de intervención; el análisis de los fundamentos pedagógicos y didácticos que enmarcan los componentes del programa; también el análisis de los fundamentos y el diseño de la capacitación de los docentes; y por último en establecer relaciones entre los fundamentos y el diseño del Programa en virtud de los aciertos y límites para intervenir en las desigualdades escolares en el nivel secundario.

Entendemos la enseñanza como una acción intencional que realiza el docente y que implica una compleja articulación e interrelación entre al menos tres dimensiones de la acción: la didáctica, la relación pedagógica entre docentes y alumnos y la organización del grupo clase (Cols, 2000; Fenstermacher, 1989) en tanto profesional reflexivo que otorga sentido a las acciones que realiza (Schon, 1983, 1987; Wilcox, 1988). Asimismo, la enseñanza consiste en una actividad compleja caracterizada por la simultaneidad, multidimensionalidad e imprevisibilidad (Doyle, 1977; Astolfi, 1997; Darling-Hammond, 2001; Perrenoud, 2001; Tardif, 2004). Así, la enseñanza entendida como acción u ocupación del docente abarca procesos interactivos, cognitivos, relacionales, psicológicos y contextuales (Altet, Bru y Blanchard-Laville, 2012). A su vez, la enseñanza implica una amplia y compleja articulación e interrelación entre diferentes cuestiones que se pueden agrupar en diferentes dimensiones, una intencional (propósitos e intenciones), una estructural (organización de la escuela y disposición de tiempos y espacios), una curricular (contenidos, objetivos y actividades), pedagógica (manejo de estrategias y métodos) y una evaluativa (Eisner, 1998). En relación con esto, Cols (2000, 2011) señala que las actividades comprendidas en la enseñanza refieren a tres dimensiones, una didáctica asociada a lo instruccional, una organizativa vinculada al manejo del grupo clase y una relacional que refiere a la relación pedagógica entre el docente y los estudiantes. Este conjunto de enunciados teóricos conforman un marco para el análisis de los fundamentos del Programa en cuestión.

Los avances en la investigación, así como todo su desarrollo responden a un estudio de carácter exploratorio que procura caracterizar y sistematizar las acciones de mejora de la enseñanza desarrolladas en el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje de la Provincia de Buenos Aires, implementado a partir del año 2018 y aún vigente, para escuelas que atienden estudiantes en condiciones de vulnerabilidad educativa. Si bien el programa está destinado a los niveles primario y secundario; este proyecto se centra en lo elaborado para el nivel de educación secundaria. Se lleva a cabo un estudio cualitativo que utiliza una estrategia de investigación

documental (Galeano Marín, 2004) –también llamada “de biblioteca” en el clásico trabajo de Glaser y Strauss (1967)- complementada con entrevistas a actores intervinientes en alguna instancia del programa (Funcionarios, Directivos y Docentes).

La documentación se agrupa en dos conjuntos:

-Materiales didácticos producidos y documentos que contienen indicaciones para la mejora de la enseñanza y el acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes.

-Documentos que desarrollan las líneas de capacitación docente.

El estudio se completa con entrevistas a funcionarios provinciales y directivos y docentes de escuelas afectadas por el programa. Esta tarea tiene el objetivo de recoger la perspectiva de los actores y la evaluación que éstos hacen sobre los puntos fuertes y débiles del programa. Esas voces permiten establecer un diálogo con los materiales analizados.

En un primer momento del análisis documental, se desarrolla la lectura atenta del conjunto de los materiales que permitirá establecer cuáles fueron las apuestas políticas y las estrategias de intervención del Programa y sus fundamentos: ¿cómo se concibe la mejora de la enseñanza y el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes? ¿Qué áreas del curriculum se seleccionaron? ¿En qué otras áreas del quehacer docente intervienen? ¿Cuáles son las líneas centrales de la capacitación? ¿Cuáles son las teorías didácticas, psicodidácticas o de otro tipo en las que se haya apoyado el Programa?

En esta etapa, los análisis se organizan alrededor de las siguientes dimensiones: a) las distintas facetas del trabajo docente sobre las cuales se interviene (programación, organización y gestión del aula, la construcción de un vínculo con los estudiantes); b) los supuestos acerca del rol docente y las relaciones entre enseñar y aprender (causal, mediacional o no directiva), y c) las funciones que cumple la evaluación de los aprendizajes por el rol clave que juega en el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes (diagnóstica, sumativa y formativa).

Un segundo momento del análisis contempla una relectura de los materiales, desde los resultados de investigaciones y estudios recientes que aún está pendiente.

- › ***Avances y primeras conclusiones del análisis del programa Red de Escuelas de Aprendizaje: el uso del ABP como estrategia de mejora de los aprendizajes***

En la provincia de Buenos Aires, el Programa Red de Escuelas de Aprendizaje (desde ahora PREA) informa que en el período 2018-2019 participaron 2.099 escuelas, de las cuales 229 se incorporaron de manera automática ya que formaban parte del Programa Nacional Escuelas Faro<sup>2</sup>. 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, capacitar a docentes (referentes) en la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos.

El Programa elaboró una estrategia de capacitación en cascada que permitía capacitar en primera instancia a Facilitadores (actores convocados directamente por la coordinación del Programa) quienes a su vez capacitaban a Referentes (docentes de las escuelas intervinientes): a su turno, los referentes, capacitaría a sus colegas docentes en las escuelas. El programa elaboró una serie de materiales escritos (al estilo de módulos de capacitación). Los contenidos de la capacitación en ABP recorren los siguientes temas: una concepción de aprendizaje activo, con centro en el interés de los estudiantes (entrecruzado con referencias al aprendizaje significativo y a la Teoría de las Inteligencias Múltiples), una apuesta a la interdisciplina como modo de tratamiento del contenido curricular; un rol docente como guía y garante del cumplimiento de las diversas etapas en el que se desarrollan los proyectos y una concepción de evaluación formativa de los aprendizajes.

Del análisis de los documentos de capacitación sobre ABP y de las entrevistas realizadas a docentes referentes en ABP y directivos se desprenden las siguientes conclusiones.

*En primer lugar*, encontramos discrepancias entre las concepciones que históricamente se atribuyen al ABP y la manera en la que el PREA la presenta y utiliza, es decir, encontramos

---

<sup>2</sup> El Programa Escuelas Faro de la provincia de Buenos Aires comenzó a funcionar en el año 2017 y fue predecesor del PERA. El mismo “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. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Programa Escuelas Faro: Marco y propuesta de trabajo. 2017 p. 2).

diferencias en las nociones de aprendizaje que históricamente se ligan al ABP y la propuesta del programa.

En el marco de los documentos oficiales analizados (tanto a nivel nacional como jurisdiccional), el Aprendizaje Basado en Proyectos 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. A partir de numerosos ejemplos exitosos del ámbito internacional en los que se apoya la política, se considera deseable y posible de implementar.

En 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 - 1983), el *aprender haciendo* que retoman los aportes de Dewey (1946) y Kilpatrick (1918), y la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Gardner (1988).

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 ABP, 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, ABP, s/d, p. 6).

Podemos observar que los conceptos de aprendizaje que el PREA menciona provienen de diferentes teorías o explicaciones sobre el 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.

*En segundo lugar*, encontramos en los documentos oficiales una relación directa (y causal) entre el uso del ABP para el desarrollo de capacidades, y el desarrollo de capacidades para mejorar el rendimiento escolar. “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” (PREA, Documento Base 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” (PREA, Documento Base, ABP, s/d).

El PREA propone trabajar con cinco capacidades: “Comunicación, Cooperación, Pensamiento crítico Conciencia o autoconocimiento, Regulación emocional”. (PREA, Documento base ABP, s/d, p. 6); con 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

Del análisis de los documentos nos preguntamos por un desfase 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 y 2016) las capacidades generales no refieren a contextos de uso específicos, 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.

Retomando las ideas de Feeney y Feldman (2021) “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”(pp. 3).

Finalmente, en *tercer lugar*, la propuesta de trabajo con ABP del PREA no reconoce las condiciones de escolarización; como las características del puesto de trabajo docente y ciertos elementos de la gramática escolar.

El trabajo por proyectos supone alterar la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2002; Escolano, 2000) 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, y aun más en las escuelas de gestión estatal de sectores de vulnerabilidad

escolar en donde los docentes son muchos, tienen pocas horas en la escuela, y es difícil que puedan congeniar tiempos con otros colegas.

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, hace imprescindible anteponer estas circunstancias a cualquier orientación o recomendación de la política. 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.

### › ***Algunas reflexiones e interrogantes a modo de cierre***

Luego del análisis de los documentos de capacitación y de las entrevistas realizadas a docentes y directivos sobre el programa, y en especial sobre la implementación del ABP, podemos decir que los docentes, en pos de cumplir con los requisitos de la capacitación de ABP, particularmente la tarea de armar un proyecto interdisciplinar; fueron desplazando la enseñanza de los contenidos de su propia disciplina. Es decir, el trabajo por proyecto se impuso frente a la planificación del docente, a tal punto que ésta última se adaptó al proyecto. Uno pensaría que dicha adaptación se dio en términos de organización del tiempo y formas de evaluación, pero en realidad lo que observamos es un ajuste profundo de los contenidos curriculares.

La adaptación no solo se ve en las planificaciones áulicas, los docentes debían reunirse en pos de armar un proyecto de cero, pudiendo todos participar en la elaboración de los propósitos y objetivos del mismo, y por supuesto la selección de contenidos. Pero 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, por lo que en realidad, el docente referente (el que fue a la capacitación) impulsado por las demandas de sus capacitadores (facilitadores) armaba el proyecto, incluyendo otras materias en base a

suposiciones o simpatías con algunos colegas, y luego compartía el proyecto terminado con otros docentes, los cuales solo se involucran en su resolución, y de manera muy superficial. Como se puede ver, el estudiante no tiene lugar ni participación en el armado del proyecto, que, como ya dijimos, es contrario a las ideas originales del uso de ABP.

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-, al desarrollo de capacidades por la vía del ABP. Usar el ABP como estrategia de enseñanza puede ser muy positivo, también trabajar con el desarrollo de capacidades o habilidades, pero nuestra preocupación está en ligar estos elementos a una mejora (directa y casual) del rendimiento. A largo plazo, el desarrollo de capacidades podría generar un impacto sobre los indicadores de eficiencia escolar (repetencia, desgranamiento, etc.), pero para los plazos que propone la PREA los encontramos poco factibles.

Volviendo sobre la implementación del ABP en las escuelas; 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 o 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 (LETP, 26.058), han reordenado el currículum por campos formativos con espacios curriculares destinados al trabajo por proyectos interdisciplinarios que confluyen en la Evaluación de que se desarrollada en 3ro y 6to años. 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. Informe 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. 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 intervinientes que por una recomendación de la política; es decir, estos proyectos dependen de la suma de voluntades, docentes, directivos, comunidad educativa, etc. 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.

Finalmente podemos observar que en los documentos y las entrevistas sobre ABP del PREA, se combina un rol docente guía con otro que tienen 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. 2018, Guía del Facilitador 2. 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. Documento Base ABP, s/d., P. 7).

Este alto nivel de prescripción es lo que observamos que resulta atractivo para los docentes capacitados, y podemos ver que el “éxito” del programa entre los docentes es por recibir este “instructivo” de cómo llevar a cabo paso a paso el ABP en el aula.

Actualmente el proyecto de investigación continúa con el análisis de los documentos referidos a la capacitación en Matemática y Prácticas del Lenguaje, al igual que la sistematización de entrevistas a docentes capacitados en estos temas.

## Bibliografía

- Altet, M., Bru, M. y Blanchard-Laville, C. (2012). *Observe las prácticas de enseñanza*, El Harmattan.
- Anijovich, R. y Cappellitti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, Jean-Pierre (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ausubel, D. Y Novak, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas.
- Cols, E. (2000). La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar. *Revista del IICE*, 9(17), 8-22.
- Cols, E. (2011), *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Losada.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Módulos de capacitación para facilitadores y referentes en la área temática de Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)*. 2019.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Primer Informe de Evaluación de Procesos* Diciembre 2018.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Programa Red de Escuelas de Aprendizaje. *Informe 2019*.
- Dirección Provincial de Evaluación y Planeamiento de la provincia de Buenos Aires. Red de Escuelas de Aprendizaje. Documento Base *Aprendizaje Basado en Proyectos*.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de educación*, (277), 29-42.
- Escolano, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Feeney, S. Y Feldman, D. (2021). *Cuatro perspectivas para el currículum*. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Nacionales del Grupo Currículum Argentina: El currículum en Argentina. Cinco Ejes para el Debate. Eje 4: Currículum básico y currículum común.
- Fenstermacher, Gary (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, MEC.
- Freinet, C. (1973). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (1986). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Editorial Laia.
- Freinet, E. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Editorial Laia.
- Galeano Marín, M. E. (2004) *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*, Medellín: La Carreta Editores.
- Gardner, H. (1988). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago. Aldine Publishing Co.
- Kilpatrick, W. (1918). The project method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- Schön, D. A. (1983), *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. A. (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 2002.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación. *Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades. Secundaria 2030*.
- Tardif, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2002). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de la Cultura Económica.
- Wilcox, R. T. (1988). TeachingThinkingwhileExploringEducationalControversies. *ClearingHouse*, 62(4), 161-64.
- Young, M. (2013): "Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico" En Stubrin, A y Diaz, N (comp.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.