



ENTRE EL *CURRICULUM* Y LA ENSEÑANZA:

**los proyectos orientados
a la integración
progresiva de saberes**

**Gonzalo Gutierrez
y Micaela Pérez Rojas**

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Secretaría de Educación

Entre el curriculum y la enseñanza : los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes / Gonzalo Martín Gutierrez ; Micaela Pérez Rojas ; Coordinación general de Carolina Cardone ; Ana Medero ; Editado por Florencia Lo Curto. - 1a ed. revisada. - Unquillo : Inquieta Editora ; Córdoba : Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, 2026.

Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga

ISBN 978-631-91451-6-8

1. Materiales Didácticos. 2. Diseño de Proyecto. 3. Docentes. I. Cardone, Carolina, coord. II. Medero, Ana, coord. III. Lo Curto, Florencia, ed. IV. Título.

CDD 370



Entre el curriculum y la enseñanza: los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes (2026) con autoría de Gonzalo Gutierrez y Micaela Pérez Rojas, Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba - se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Junta Ejecutiva Central

Secretario General: Cristalli, Roberto Orlando
Secretaria General Adjunta: Vidal, Beatriz Elizabeth
Secretaria de Organización: Palacios, María Cecilia
Secretario de Coordinación Gremial: Ricardo, Darío Iván
Secretario Administrativo y de Actas: Sosa, Mario Nicolás Rubén
Secretario de Finanzas: Gonella, Marcelo Luis
Secretario de Prensa y Comunicación: Frontroth, Oscar Andrés
Secretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Doldán, Graciela Patricia
Secretario Gremial de Nivel Secundario y Mod. Educativas: Zalazar, Daniel A.
Secretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Chiacchiera, Graciela M.
Secretaria Gremial de Gestión Privada: Chaves, Marcela Beatriz
Secretario de Asuntos Jubilatorios y Previsionales: Toledo, Gustavo Miguel
Secretaria de Educación: Nocco, Fabiana Beatriz
Secretario de Cultura: Mazzola, Fabián Leonardo
Secretaria de DD.HH. y Género: Marchetti, Silvia Teresita
Secretario de Formación Político Sindical: Lescano, Juan Miguel
Secretario de Acción Social: Bagгинi, Daniel
Secretaria de Salud y Medio Ambiente de Trabajo: Ferreyra, Blanca Rosa
Prosecretaria Gremial de Nivel Inicial y Primario: Valle, Viviana Beatriz
Prosecretaria Gremial de Nivel Secundario y Mod. Educativas: Rojas, Adriana
Prosecretaria Gremial de Nivel Superior y de la U.P.C.: Girardi, María Laura
Prosecretaria Gremial de Gestión Privada: Navarro, Graciela Alejandra

Entre el curriculum y la enseñanza: los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes

Autoría: Gonzalo Gutierrez y
Micaela Pérez Rojas
Revisión de contenido: Virginia
Luna; María Fernanda Delprato,
Dante Robaglio, Romina Cassataro
y Gabriel Tobarez
Edición: Florencia Lo Curto
Producción editorial: Carolina
Cardone y Ana Medero
Corrección: Marcio Olmedo Villalobo
Diseño y diagramación:
Eugenia Zazú - Zetas

**Instituto de Capacitación e
Investigación de los Educadores
de Córdoba**
San Jerónimo 558, Córdoba (5000)
Teléfono: 0351 4208904
Correo electrónico:
conectate@uepc.org.ar
Página Web:
www.uepc.org.ar/conectate

Consideraciones sobre el uso de lenguaje no sexista en la UEPC.

Desde UEPC, como parte de nuestra apuesta por una sociedad más democrática y una escuela más inclusiva, llevamos adelante acciones en pos de la igualdad de género, cuestionando y debatiendo los distintos tipos de violencia machista y patriarcal que atraviesan nuestra vida en sociedad. Consideramos, tal como se plantea desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación (2006), que “el lenguaje es una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder” y que, por lo tanto, “la utilización del masculino genérico invisibiliza las distintas realidades e identidades, dejándolas en un lugar de subordinación”. En ese marco, desde 2018 comenzamos a promover el uso institucional de lenguaje no sexista, estableciendo como pauta central evitar el uso del masculino genérico en las distintas instancias de comunicación formal involucradas en cada actividad que realizamos.

¿Cómo citar este material?

Gutierrez, G. y Pérez Rojas, M. (2026). *Entre el curriculum y la enseñanza: los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes* Córdoba, Argentina: ICIEC-UEPC.

ÍNDICE

Presentación	Pág. 5
1. Los proyectos escolares en el campo pedagógico	Pág. 6
2. Los proyectos escolares en las políticas educativas	Pág. 12
3. La lógica proyectual como racionalidad pedagógica	Pág. 15
4. Similitudes y diferencias entre proyectos escolares, proyectos curriculares y proyectos orientados a la integración progresiva de saberes	Pág. 17
5. Tipos y modalidades de integración curricular en el trabajo por proyectos	Pág. 19
6. Secuencias de enseñanza, progresiones de aprendizaje y relaciones con los saberes en proyectos orientados a la integración	Pág. 23
7. La evaluación, calificación y acreditación en propuestas de integración curricular	Pág. 28
Un cierre que abre nuevos desafíos.....	Pág. 33
Anexo.....	Pág. 34
Referencias bibliográficas.....	Pág. 35

Referencias gráficas



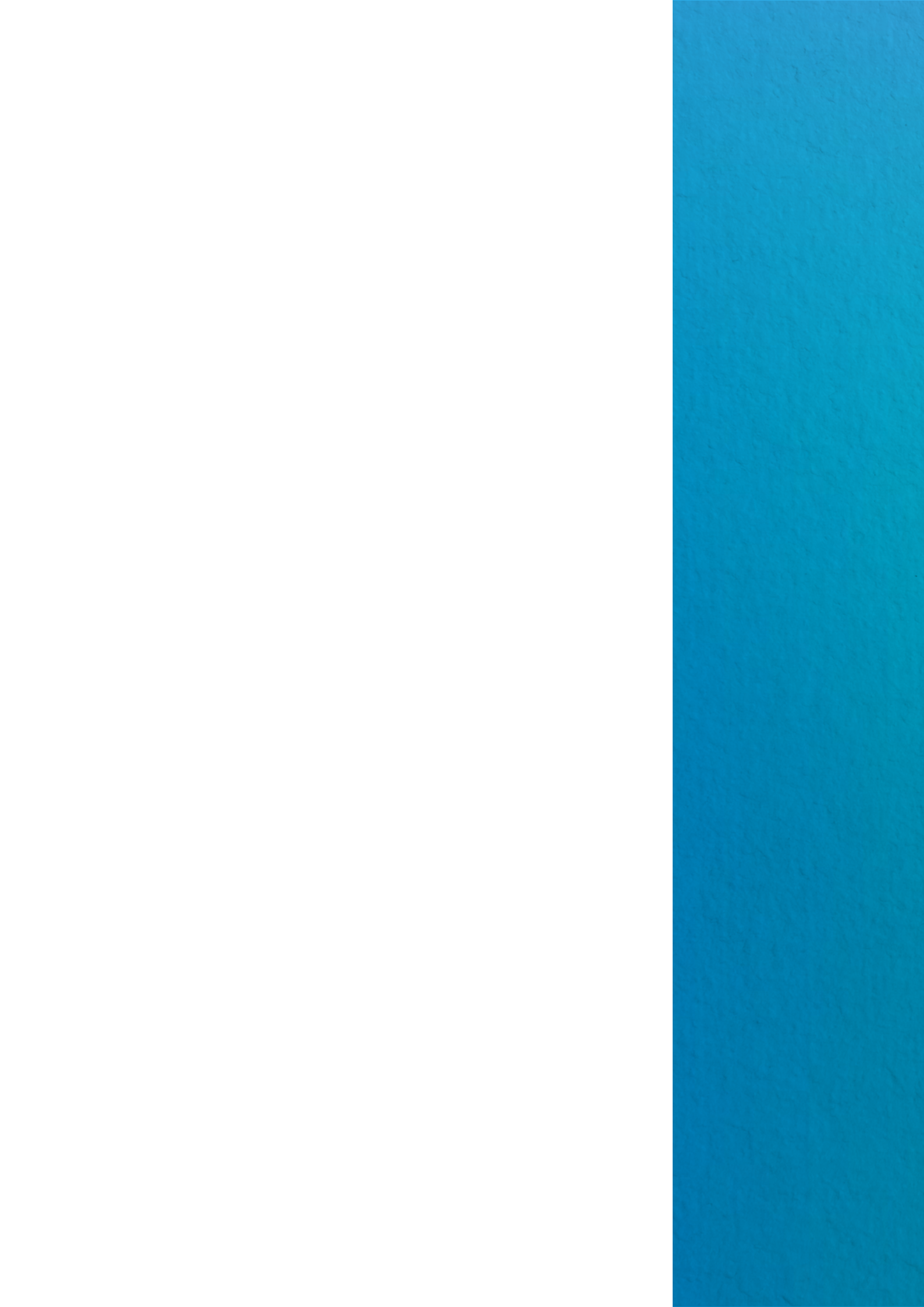
Ejemplos



Orientaciones y coordenadas



Interrogantes



PRESENTACIÓN

L

a presente publicación nace de una convicción profunda: acompañar el trabajo de enseñar es un modo fundamental de garantizar el derecho a la educación. Con esta publicación, desde el ICIEC de la Secretaría de Educación de la UEPC procuramos ofrecer bases y orientaciones que permitan a las y los compañeros docentes sostener proyectos orientados a la **integración progresiva de saberes**. No pretendemos ofrecer una metodología “infalible” —otra más—; nos interesa, en cambio, aportar a la comprensión y recreación de la enseñanza entre espacios curriculares.

Esta producción se apoya en la revisión de la literatura curricular y didáctica sobre el trabajo con proyectos en la escuela. Recuperamos así, por un lado, aportes del movimiento Escuela Nueva de la primera mitad del siglo XX, el cual incorporó los proyectos como un nuevo modo de articular la dimensión curricular y didáctica. Por otro lado, mostramos que las políticas educativas incorporaron la demanda de enseñar por proyectos como una estrategia orientada a renovar las formas de enseñanza, lo que permitió analizar el desfase entre el modelo pedagógico propuesto y el modelo laboral actualmente existente.

Con la finalidad de construir coordenadas comunes para pensar el *currículum* y la enseñanza, nos detuvimos a describir la racionalidad presente en el trabajo con proyectos en diferentes escalas del sistema educativo. Esto nos permitió mostrar dimensiones y focos del trabajo pedagógico sin caer en cambiantes clasificaciones educativas. A partir de este análisis, advertimos un desarrollo insuficiente de orientaciones relativas a la articulación entre secuencias didácticas en asignaturas y en propuestas de integración curricular. Dado este escenario, hemos propuesto la noción de proyectos orientados a la integración progresiva de saberes, entendidos como estrategias didácticas que, al poner en relación dos o más espacios curriculares, alteran los modos de planificar, enseñar y evaluar usuales en las asignaturas, las cuales continúan funcionando con su misma carga horaria.

Ahora bien, ¿qué supone la integración? ¿Qué tipos de integración se pueden reconocer? ¿Cómo pensar la articulación entre la planificación en proyectos y en asignaturas? ¿Qué recaudos debemos atender al momento de evaluar y calificar en cada lógica? Estos son algunos de los interrogantes que procuramos atender en estas páginas. Consideramos que las respuestas tentativas que se presentan aportan a la reflexión sobre la enseñanza y enriquecen los diálogos e intercambios entre docentes.

En tanto esta producción se propone acompañar el trabajo de enseñar, ha sido central el diálogo con quienes cotidianamente sostienen propuestas orientadas a la integración progresiva de saberes, razón por la cual recuperamos experiencias docentes desarrolladas durante la primera cohorte del TPG ofrecido por la Secretaría de Educación de la UEPC.

Juan Cuello

Coordinador General del Trayecto Pedagógico para Graduadas y Graduados
Secretaría de Educación de UEPC

1 Los proyectos escolares en el campo pedagógico

En el campo pedagógico los proyectos escolares se consolidaron como un modo de superar la fragmentación del conocimiento disciplinar y conectar el trabajo escolar con la vida cotidiana y los intereses de las y los estudiantes. Sus raíces se encuentran en la tradición del movimiento escolanovista y el pragmatismo de John Dewey (1859-1952) y William Kilpatrick (1871-1965), entre otros, quienes a principios del siglo XX abogaban por un “aprender haciendo”. Al respecto, Dewey sostenía que el pensamiento se origina en situaciones problemáticas reales que posibilitan investigar, hipotetizar y construir conocimiento mediante la experiencia directa. En este sentido, Dewey (1995) sostuvo que:

Para que el conocimiento sea real, el alumno debe tener una situación de experiencia directa, es decir, que haya una actividad continua en la que esté interesado por su propio bien. En segundo lugar, que surja un problema auténtico dentro de esta situación como un estímulo para el pensamiento; que posea la información y haga las observaciones necesarias para tratarlo; que las soluciones sugeridas le hagan ver que es responsable de desarrollarlas de un modo ordenado y, finalmente, que tenga la oportunidad de comprobar sus ideas por la aplicación, para hacer claro su sentido y descubrir por sí mismo su validez. (p. 143)

De igual manera, para Kilpatrick (1918) lo central era promover la motivación del estudiante con determinados propósitos: producir algo, resolver un problema o adquirir una habilidad:

Tratamos de apelar al concepto de proyecto como un acto con un propósito educativo, una acción cordialmente intencionada que se desarrolla en un entorno social. (...) Cuando una actividad tiene un propósito real para el estudiante, este vuelca toda su energía interna en resolverla. Es esta actividad intencionada, y no la mera tarea impuesta por el maestro, la que verdaderamente organiza el pensamiento y unifica los saberes para la vida. (p. 323)

Conforme a esto, el aprendizaje deja de ser considerado una imposición externa para convertirse en una necesidad del propio sujeto.

Simultáneamente, y en igual sentido, son fundamentales los aportes de la Escuela Activa europea que, a través de una de sus precursoras, Maria Montessori (1870-1952), defendía que las y los niños construyeran su capacidad de pensar por sí mismos, aprendiendo de sus errores mediante trabajos manuales. En este sentido, sostenía:

Nuestros materiales didácticos ofrecen al niño el control del error (...). El objeto mismo le señala si ha cometido una equivocación, obligándolo a corregirse por sí mismo mediante la repetición del ejercicio. No es el maestro quien interviene para señalar el fallo, sino la propia actividad manual la que estructura el pensamiento y conduce a la autonomía de la mente (Montessori, 1937, p. 164).

Desde otra perspectiva escolanovista, los “centros de interés” de Ovide Decroly (1871-1932) buscaron superar la compartimentación disciplinar al promover la organización de los conocimientos y las actividades escolares en torno a núcleos temáticos que responden a las necesidades biológicas y sociales del niño. No se trataba de fragmentar el saber en asignaturas aisladas, sino de converger las materias hacia una idea matriz que permitiera la observación, la asociación y la expresión, garantizando así un aprendizaje con sentido para la vida:

La actividad globalizadora forma un puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior. Está unida a la primera por los estímulos que la determinan, y a la segunda por las posibilidades de adaptación que permiten las condiciones nuevas. (...) Siendo lo esencial para que la actividad globalizadora intervenga el estímulo del interés, se encuentra en las condiciones enunciadas a este efecto, una nueva conformación de la importancia que tiene basar la enseñanza de los conocimientos sobre el interés del niño, ligar la enseñanza de las técnicas a la enseñanza de los conocimientos (Centros de interés y de concentración). (Decroly, 1927, p. 78.)

Así también, para Célestin Freinet (1896-1966), el “interés vital” no nace de una temática armada por el maestro, sino de la actividad real en la vida comunitaria del aula mediante el trabajo en torno a la imprenta, el texto libre y la correspondencia interescolar, entre otras estrategias. En tal sentido, y respecto a las prácticas de escritura, sostiene que el texto:

debe ser verdaderamente libre, es decir, redactado cuando el niño tiene algo que decir, cuando siente la necesidad de expresar lo que bulle en su mente o en su corazón. La imprenta escolar es el motor que da sentido a esta escritura: el niño ya no escribe para que lo califique el maestro, sino para comunicarse con sus compañeros y con las escuelas asociadas. Así, la técnica de la imprenta y la correspondencia interescolar organizan el trabajo de la clase en torno a un interés vivo y real, transformando la escuela en un taller de vida cooperativa. (Freinet, 1964, p. 54)

Freinet (1971) aboga por una escuela que recupere el lazo vital, pues considera que la escuela tradicional aísla a los niños de sus propias vidas:

proponemos una educación por y para el trabajo, donde la clase se organiza como un taller. El texto libre, la imprenta escolar y el periódico no son simples herramientas didácticas, sino las técnicas que permiten fundar la enseñanza sobre los verdaderos intereses de los alumnos, ligando de forma indisoluble la escuela con la realidad de su medio social. (p. 89)

Desde la perspectiva escolanovista, los proyectos contribuyen a que las y los estudiantes enfrenten nuevos desafíos y se conecten con los conocimientos y problemas desde su experiencia, desarrollando durante el proceso capacida-

des éticas y ciudadanas para la vida democrática: las y los estudiantes eligen, participan y se expresan sobre temas que les resultan significativos, transformando la escuela en un espacio de vida y trabajo colectivo.

Si bien estas experiencias pedagógicas pioneras se expandieron rápidamente por diversos países, históricamente funcionaron como alternativas marginales o de baja escala dentro de los sistemas educativos públicos. Por ello, durante gran parte del siglo XX, esta modalidad de enseñanza permaneció como una opción pedagógica poco extendida.

En Argentina, estas propuestas hicieron eco en la experiencia de Celia Ortiz de Montoya en la Ciudad de Paraná (1931) denominada “Educación Integral Activa” y en la Escuela Serena de Santa Fe (1935 y 1950). Como señala Puiggrós (1990), tales experiencias no son meros experimentos didácticos aislados, sino expresiones del “espiritualismo laico” o “normalismo democrático-radical”. En tal sentido,

las corrientes del normalismo democrático-radical y del espiritualismo laico en los años treinta, donde se inscribieron las experiencias más avanzadas de la Escuela Nueva argentina, representaron un intento profundo por alterar la lógica positivista e institucional del sistema. Experiencias como las de la provincia de Santa Fe o las reformas entrerrianas no buscaban la simple innovación metodológica; concebían al niño como un sujeto activo y soberano, y al aula como un espacio democrático donde el saber se vinculaba de manera orgánica con el arte, la naturaleza y la vida comunitaria. (p. 214)

En Córdoba la experiencia desarrollada en la Escuela Normal Provincial (actual Agustín Garzón Agulla) a principios de la década del cuarenta, con la participación de Antonio Sobral, Saúl Taborda y Luz Vieyra Méndez entre otros, se asienta en los principios escolanovistas de “libertad, individualidad y desarrollo de la personalidad del niño”, que hacían extensivos a la figura del maestro, con importantes demandas transformadoras de la organización escolar y la burocracia educativa. Como han señalado Foglino (2005), así como Díaz (1997) y Gutierrez (2014), esa invención institucional y pedagógica conocida como Escuela Normal Superior de Córdoba (ENSC) y su Instituto Pedagógico, dejarían huellas profundas en las representaciones sobre un proyecto político y educativo integral y democrático en la historia educativa de Córdoba.

Los aportes escolanovistas para repensar la enseñanza por medio del trabajo con proyectos continúan vigentes en la agenda de discusiones públicas sobre cómo mejorar la educación: ¿qué relevancia tiene recuperar las raíces pedagógicas del trabajo con proyectos desarrollados por diferentes exponentes del movimiento escolanovista? ¿En qué se distingue el trabajo con proyectos y de renovación de los modos de enseñanza actualmente promovidas desde las políticas educativas de aquellas de hace un siglo?, ¿qué traen de nuevo? Estos interrogantes colocan en el centro de la consideración el sentido por el cual recuperamos los desarrollos del escolanovismo para pensar el presente.

La primera respuesta consiste en señalar que, actualmente, las políticas oficiales recuperan aportes de aquella tradición en torno a cómo sostener la enseñanza,

el rol del docente y de las y los estudiantes, y el modo de concebir el conocimiento, entre otras cuestiones. Una segunda respuesta advierte que, aunque una parte importante de las políticas públicas promueve el trabajo por proyectos, la preocupación por la mejora de los aprendizajes medidos en evaluaciones estandarizadas redujo y empobreció su dimensión pedagógica y didáctica, promoviendo su reemplazo por lógicas tecnocráticas de planificación y evaluación.

Dada esta situación en la que coexisten dos modos diferentes de considerar la relación entre proyectos escolares y enseñanza y aprendizaje, proponemos compartir un conjunto de orientaciones y reflexiones que posibiliten fortalecer su sentido pedagógico recuperando dos aspectos nodales de estas herencias. Por un lado, el que se refiere a la dimensión del conocimiento, sus modos de producción y de comunicación; por otro, el que refiere a la dimensión relacional, en el que las posibilidades de enseñar y aprender se articulan con los sentidos otorgados a los saberes movilizados en situaciones de la vida cotidiana. Ambos aspectos produjeron un profundo cambio en los modos de relación educativa, otorgando centralidad al estudiante de un modo radicalmente diferente al de la educación tradicional, sumando una nueva concepción del conocimiento. En resumen, los cambios más destacados son:

- ➔ **Alteración del lugar docente en la relación pedagógica.** En la escuela tradicional, se atribuye a las y los docentes el lugar del saber absoluto y una autoridad incuestionable, mientras que las y los estudiantes son considerados receptores pasivos (metáfora de la *tabula rasa* o recipiente vacío). Por el contrario, en las propuestas escolanovistas, a través del trabajo con proyectos, se reconoce que tanto docentes como estudiantes son poseedores de saberes y experiencias, aunque de diferente orden. Conforme a esto, la enseñanza comienza a articular explicaciones de contenidos con el diseño y la organización de ambientes para aprender.
- ➔ **Protagonismo de las y los estudiantes.** En la concepción tradicional de la enseñanza los sujetos de aprendizaje fueron ubicados en un rol pasivo de escucha, copia y repetición de saberes fragmentados. En contrapartida, en las vertientes escolanovistas el involucramiento de las y los estudiantes en la propuesta de enseñanza se asume como condición necesaria para aprender. Por ello, se fomenta su participación y protagonismo en la elección sobre qué indagar y la autonomía para sostener la construcción de respuestas a los desafíos de conocimiento planteados.
- ➔ **El conocimiento como construcción.** Distanciándose de tradiciones que consideran al saber como una producción ahistórica, objetiva y universal, emerge una concepción de saberes relacional, histórica e interdisciplinar. Desde esta perspectiva, los conocimientos son el resultado de la actividad humana y se modifican según contextos e interpretaciones.
- ➔ **Resignificación del error.** En el modelo escolar tradicional el error ha sido considerado una falta sobre la cual se debería construir una marca punitiva (una apreciación o calificación). Objeto de sanción y calificación, obtura el pensamiento y genera temor a la participación en el estudiantado. En las propuestas

escolanovistas el error no se considera una marca negativa, objeto de sanción en las relaciones pedagógicas, y se asume como una cualidad de los procesos de aprendizaje que posibilita revisar, ajustar y consolidar saberes, activando estrategias de validación y reflexión sobre el propio curso de acción.

➔ **Evaluación para el aprendizaje.** La evaluación se desplaza hacia un enfoque formativo en el que la retroalimentación continua enriquece los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Más que calificar productos (de los proyectos) o estados de conocimiento, se busca identificar logros y obstáculos en tiempo real para permitir a las y los estudiantes reconocer sus avances y regular su propio proceso de aprendizaje.

Las experiencias de la Escuela Nueva encontraron su terreno más fértil en la Educación Primaria durante la primera mitad del siglo XX. No obstante, a partir de la década de 1960, algunas de sus críticas a la fragmentación del conocimiento y a la pasividad estudiantil fueron retomadas y reformuladas en diferentes procesos de transformación de la Educación Secundaria. En distintos países europeos se desarrollaron reformas comprensivas que procuraron democratizar dicho nivel mediante la superación de los mecanismos de distribución temprana de estudiantes en circuitos escolares diferenciados (Henkens, 2004). En ese clima más amplio de renovación educativa surgió en Inglaterra el *Humanities Curriculum Project* (HCP), dirigido por Lawrence Stenhouse entre 1967 y 1972. Esta experiencia propuso organizar la enseñanza de las humanidades mediante la indagación de problemas sociales controvertidos que atravesaban diferentes disciplinas y contribuyó a concebir el *currículum* como un proceso abierto a la experimentación, el análisis y la revisión por parte de las y los docentes (Stenhouse, 1968; Humes, 2024). Aunque operaron en planos diferentes, las reformas comprensivas y el HCP convergieron en el cuestionamiento de algunos rasgos de la escuela secundaria tradicional: las primeras procuraron democratizar su organización institucional y ampliar el acceso a una formación común; el segundo exploró formas de elaboración curricular que otorgaban a las y los docentes una responsabilidad central en la articulación de problemas y saberes. De este modo, la construcción de relaciones entre conocimientos comenzó a reconocerse, especialmente en experiencias como el HCP, como una dimensión que debía ser contemplada en el diseño de las propuestas de enseñanza.

Complementariamente, puede señalarse que el trabajo con proyectos, aunque no disminuye la cantidad de espacios curriculares, contribuye a disminuir la soledad de la enseñanza, especialmente, al favorecer modos cooperativos de trabajo entre docentes¹ y de acompañar, de otro modo, los procesos de

¹ Esto es válido también para la Educación Primaria, donde existe una menor fragmentación curricular porque la riqueza del trabajo con proyectos radica en que promueve el encuentro sistemático entre docentes para enseñar, compartiendo criterios sobre los saberes en juego, las formas de trabajo con ellos que se demanda a estudiantes, así como la interpretación y reflexión sobre las experiencias de escolarización propuestas.

estudio² de las y los estudiantes. Se generan así mejores condiciones didácticas para que la integración de saberes no dependa solo de las trayectorias previas del estudiantado —lo cual suele profundizar las desigualdades en los aprendizajes—, sino que resulte de una opción didáctica orientada al desarrollo de capacidades que puedan movilizarse tanto en los diversos campos del saber como en la complejidad de la vida cotidiana. Por esta razón, en propuestas organizadas en torno a proyectos, las prácticas de enseñanza otorgan relevancia al diseño de ambientes de aprendizaje —laboratorios, salidas educativas, espacios alternativos al aula—.

Las consideraciones que hemos realizado podrían inclinarnos a sostener que la enseñanza mediada por proyectos es preferible a otros formatos y que garantiza mejores posibilidades de aprender. Lejos de este supuesto, invitamos a considerar que constituyen otro modo de enseñar que cobra sentido en función de los propósitos formativos, pero no son necesariamente mejores que los desplegados en formatos como la asignatura, el seminario o el taller. En todo caso, sí podemos afirmar que los proyectos escolares permiten transformar en objeto de trabajo pedagógico-didáctico zonas curriculares que, al situarse en las fronteras de las disciplinas (como entre Historia y Ciudadanía, o entre Física y Geografía), se atienden parcialmente o directamente no se abordan. Al involucrar, en general, a más de una materia, los proyectos escolares disminuyen la soledad del trabajo docente y posibilitan que las y los estudiantes aprendan desde diferentes ángulos disciplinares. Sin embargo, esta modalidad no sustituye la relevancia de estudiar la especificidad de los saberes disciplinares ni garantiza por sí misma la mejora de los desempeños, en tanto entre enseñar y aprender no existe una relación de causalidad lineal. Es por ello que, frente a una propuesta de enseñanza, el aprendizaje puede no producirse, o bien acontecer de otros modos y en otros tiempos, de manera idéntica a lo que ocurre en cualquier otro formato pedagógico.

2 Frente a discursos que ponen el foco en la relevancia de los aprendizajes sin atender suficientemente las condiciones didácticas necesarias para que estos se produzcan, consideramos vital señalar que en la escuela se aprende con otros mediante procesos de trabajo con los saberes, mediados por las propuestas didácticas que elaboran las y los docentes. Por otra parte, cabe recordar que aprender es consecuencia de leer, argumentar, observar, repetir con sentido, contrastar y comparar, entre otras muchas operaciones que se inscriben en lo que podemos llamar —en sentido amplio— prácticas de estudio. Es estudiando como se aprende y es allí donde deben volcarse los esfuerzos didácticos: en producir las condiciones institucionales y áulicas para que las y los estudiantes, al involucrarse en las relaciones con el saber, se inicien en prácticas de estudio que les posibiliten aprender. Resultan significativos los desarrollos que, desde la filosofía de la educación, vienen realizando autores como Bárcena (2020), quien ha señalado que “estudiar es intentar, reiterar, volver sobre lo mismo. Aprender mediante el estudio es aprender a quedarnos quietos. Quédate quieto un momento para habitar tu propio silencio” (p. 38). En igual sentido, Larrosa (2020) sostiene que “en el estudio la caza es suspendida, interrumpida, y lo que podría haber sido una presa se convierte en algo tan asombroso que detiene el hambre y lo transforma en amor y en contemplación. En el aprendizaje uno se apropia de las cosas mientras que en el estudio uno se detiene ante ellas, las mantiene a distancia (y, por tanto, inapropiables) y se enamora de ellas. Aprender tiene que ver con hacer (se aprende haciendo y se aprende a hacer) mientras que estudiar tiene que ver con suspender el hacer y demorarse en el contemplar.” (p. 87).

2 Los proyectos escolares en las políticas educativas

Desde mediados de la década del noventa hasta hoy, entre la necesidad y las dificultades de alterar la matriz selectiva de la escuela secundaria, el trabajo con proyectos se ha transformado en una estrategia político-pedagógica orientada a revisar los modos de enseñar tradicionales y de promover experiencias formativas donde se movilicen saberes con los que se pueda operar en diferentes situaciones sociales. Actualmente, los proyectos escolares actúan como la “espinas dorsal” del *currículum* que posibilita articular saberes, interrogantes, debates, actividades, producciones y procesos de trabajo que, en conjunto, promueven el desarrollo de capacidades como el pensamiento crítico, la autonomía y la cooperación.

A partir de la categoría “proyecto”, las políticas educativas diseñaron mecanismos específicos de financiamiento (por cierto, cada vez más insuficientes), y de formación y acompañamiento pedagógico organizados en torno a programas ministeriales nacionales y provinciales destinados a fortalecer las condiciones de enseñanza en contextos de mayor vulnerabilidad social. El objetivo primordial ha sido asegurar que las y los estudiantes puedan asistir, aprender y finalizar su escolaridad obligatoria. De este modo, las políticas educativas han procurado articular la distribución estratégica de recursos (financieros y didácticos) con dispositivos de acompañamiento docente, asumiendo la responsabilidad política de intervenir sobre las desigualdades del contexto para resguardar y sostener las trayectorias escolares reales.

En tal sentido, la Ley Federal de Educación n.º 24.195 de 1993 promovió la creación del Proyecto Institucional Específico (art. 42), del mismo modo que la Ley n.º 26.206 de Educación Nacional (2006) instó a concretar los Proyectos Educativos (art. 123; inciso a). En Córdoba, desde el 2023, se promueven los Planes de Mejora Institucional (PMI), los Proyectos Específicos (PE) y Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), entre otros. En consecuencia, como advierte Garduño (2025), el método por proyectos elaborado por el escolanovismo se transformó en el proyecto educativo de la escuela. En este cambio, “en lugar de un propósito específico de aprendizaje, como en el método de Kilpatrick, abarca el conjunto de los objetivos y actividades de la escuela y puede involucrar a alumnos, docentes, directivos, padres y hasta la comunidad” (p. 271). El autor también señala que el trabajo con proyectos se inscribe en políticas curriculares híbridas donde se aprecia la influencia de los movimientos que abogan por la autogestión, la autonomía, participación y toma de decisiones colegiadas.

En estas décadas, es posible advertir una pluralidad de sentidos en torno a los proyectos escolares. El término suele utilizarse de modo indistinto para referirse a dispositivos ministeriales destinados a un conjunto de escuelas, pero también para dar cuenta de propuestas institucionales donde se abordan temas puntuales (convivencia, articulación comunitaria, uso de tecnologías, etcétera), se realizan integraciones curriculares o se organizan formatos pedagógico-didácticos. Por ello, resulta relevante realizar algunas precisiones sobre las escalas y focos de trabajo que suelen implicarse en la noción de proyectos escolares, diferenciándola analíticamente de las acepciones que remiten a planes y programas. Así, mientras los planes se definen por una temporalidad estimada de 10 a 20 años y apuntan a grandes poblaciones, los programas se organizan en relación con los ciclos de las gestiones políticas; los proyectos, en tanto, tienen una escala de funcionamiento menor y más acotada —de 1 a 3 años— e ingresan como modos de sostener el trabajo pedagógico en diferentes planos institucionales. Entre ellos, destacamos los siguientes:

a

Proyectos que abordan situaciones institucionales. Atienden cuestiones vinculadas tanto al plano comunitario como a las dinámicas internas de las escuelas. En el primer caso, se ubican aquellas iniciativas orientadas a fortalecer lazos con las familias y con diversas organizaciones del contexto social como estrategia para acompañar el trabajo escolar. En el segundo caso, se encuentran proyectos enfocados en la vida institucional, tales como la organización de cooperativas escolares, los acuerdos de convivencia, los centros de estudiantes así como estrategias de revinculación y acompañamiento de trayectorias discontinuas, entre otros. Proyectos de este tipo movilizan experiencias formativas que, aunque no se articulen de manera directa con los programas de las asignaturas, poseen un alto valor pedagógico en tanto dialogan con las funciones educativas de la escuela.

b

Proyectos que operan en zonas de desarrollo curricular. Entre ellos se destacan los proyectos de articulación curricular que involucran integraciones horizontales y verticales entre asignaturas. Se encuentran, también, los que abordan saberes emergentes —como el uso de inteligencia artificial— o problemáticas sociales urgentes, tales como la crisis ambiental o los conflictos globales. Otro tipo de proyectos procuran acompañar las trayectorias escolares, fortalecer la continuidad y la terminalidad pedagógica, promover la construcción del oficio de estudiante, y mejorar los procesos de estudio y los desempeños escolares.

c

Proyectos organizados en formatos didácticos. Se inscriben en los formatos pedagógico-curriculares vigentes y permiten el desarrollo de planificaciones organizadas en torno a temas actuales o de relevancia social, usualmente son sostenidos por un solo docente.

La lógica de trabajo por proyectos promovida desde las políticas educativas adquiere singularidades en la Educación Secundaria, donde se procura que contribuya a transformar la organización escolar para superar las formas indivi-

dualistas que históricamente han caracterizado la enseñanza y los aprendizajes del nivel ([Gutierrez y Pérez Rojas, 2020](#)). Desde esta lógica, se abordan saberes y problemáticas emergentes en la escala social o institucional —como la alfabetización digital, la ESI y la educación ambiental— que operan en “zonas de vacío curricular”³. A su vez, se intenta promover modos de relación con el conocimiento que propicien la participación de las y los estudiantes, y el desarrollo de capacidades fundamentales como la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo colaborativo, entre otros.

Los proyectos escolares, en tanto herramientas de la política educativa y de los desarrollos institucionales, repercuten de modo directo en las dinámicas y en las formas de organización del trabajo escolar. El mayor obstáculo para su institucionalización reside en el desacople persistente entre el modelo pedagógico y la organización laboral vigente que se profundiza con la insuficiente formación continua relativa a la elaboración, implementación y evaluación de proyectos escolares y, particularmente, de integración curricular. En este sentido, a pesar de las políticas de concentración horaria y la creación de nuevas figuras institucionales (como las y los coordinadores de curso y tutores), no se ha logrado desarmar el modelo dominante de contratación en el cual el tiempo laboral se agota en el tiempo frente a estudiantes. El trabajo con proyectos —en tanto demanda tiempos con otros para acordar temas, contenidos, actividades, acompañar las trayectorias institucionales y articular acciones con la comunidad— oscila entre la búsqueda de ingenierías institucionales que intentan reorganizar los tiempos de enseñanza dentro de la jornada escolar y la sobrecarga laboral.

Un riesgo inherente al trabajo con proyectos en la escuela, sobre el cual es imperativo sostener un alerta permanente, radica en la transferencia de responsabilidades hacia las instituciones sobre lo que se enseña, cómo se lo hace y cuáles son sus efectos en las trayectorias estudiantiles. Al respecto, Feldfeber (2009) advierte que:

el énfasis puesto en la autonomía institucional y en la capacidad de las escuelas para elaborar sus propios proyectos escolares funcionó, en muchos casos, como un mecanismo de transferencia de responsabilidades desde el nivel central hacia las instituciones. Bajo la lógica del “proyecto”, se tendió a individualizar los éxitos y los fracasos pedagógicos, ignorando las profundas desigualdades en las condiciones materiales y laborales de cada comunidad educativa. (p. 23)

Su planteo nos permite señalar que si bien es cierto que en propuestas de este tipo las escuelas son protagonistas al definir sus propios proyectos, su elaboración, implementación y evaluación forma parte de las respuestas institucionales a las demandas de las políticas públicas. Por ello, su sostenimiento requiere

3 Con la noción de zonas de “vacío curricular” aludimos a aquellos conocimientos y experiencias formativas que la matriz tradicional de la escuela secundaria no logra incluir en sus espacios curriculares, o bien lo hace de modo parcial. Esta categoría se configura como un territorio de fronteras difusas entre asignaturas —como ocurre entre Historia y Ciudadanía, o entre Física y Geografía—. Sin embargo, toda zona de vacío es susceptible de transformarse en una zona de desarrollo curricular en la medida en que se configure una propuesta didáctico-pedagógica capaz de articular dos o más de estos espacios.

de acompañamiento pedagógico continuo, recursos materiales y condiciones laborales que garanticen su viabilidad. Sin esas condiciones se corre el riesgo de que el desarrollo de proyectos escolares dependa exclusivamente de la voluntad y las posibilidades desiguales de cada escuela, profundizando así las brechas que la propia política pública procura acortar.

3 La lógica proyectual como racionalidad pedagógica

En el campo pedagógico se encuentran diversos enfoques para el abordaje de proyectos, entre los cuales el planeamiento normativo y el planeamiento estratégico situacional han tenido una presencia predominante en Argentina. Mientras que el primero marcó la agenda entre las décadas de 1960 y 1980 bajo una lógica técnico-instrumental, el segundo se ha consolidado desde los años 90 como una alternativa en la que la diversidad de intereses, los conflictos y la construcción de consensos son consideradas como características de las instituciones y no un problema. En este marco, nos interesa describir los principales rasgos de la racionalidad sobre la que se asienta el trabajo con proyectos y que denominamos lógica proyectual, otorgando centralidad a su sentido pedagógico con independencia de la escala en la que se movilice (planes, programas o proyectos) y de los modos técnicos de elaboración que se promuevan.

La lógica proyectual puede entenderse como una racionalidad pedagógica y didáctica que organiza la enseñanza alrededor de un problema, tema o interrogante que requiere para su comprensión articular saberes (de un espacio curricular o de varios espacios curriculares). No se reduce a una técnica o formato administrativo de planificación, sino que se constituye en un modo de sostener la enseñanza y se caracteriza por los siguientes rasgos:

→ **Moviliza un hacer con saberes y sentidos compartidos.** Es decir, no se asienta en el “hacer por el hacer mismo” (activismo), sino que promueve modos de relación con los saberes escolares que involucren actividades manuales, intelectuales o colectivas con una finalidad clara, compartida y significativa tanto para docentes como para estudiantes.

La lógica proyectual puede entenderse como una racionalidad pedagógica y didáctica que organiza la enseñanza alrededor de un problema, tema o interrogante que requiere para su comprensión articular saberes.

- ➔ **Debilita las fronteras de los conocimientos y de los espacios curriculares**, ya que representa una alternativa frente a la organización fragmentada y atomizada de los saberes escolares. Para lograrlo, reconfigura los contenidos de las disciplinas en función de tiempos e intencionalidades formativas específicas orientadas a abordar o resolver un tema, problema o interrogante compartido.
- ➔ **Configura una temporalidad escolar y áulica alternativa** debido a que rompe con la linealidad del calendario escolar homogéneo. Permite construir tramos de trabajo variables en el interior de un año e incluso miradas plurianuales, donde los saberes escolares se amalgaman y profundizan con el tiempo mediante el trabajo entre las y los docentes.
- ➔ **Altera modos tradicionales de relación pedagógica**. Esta transformación se despliega en una doble dimensión: por un lado, en lo que ensayan y acuerdan los docentes entre sí al superar el aislamiento de enseñar desde sus asignaturas; por el otro, en la nueva dinámica de trabajo que se teje entre el equipo docente y las y los estudiantes. De este modo, el sostenimiento compartido de los proyectos modifica la cotidianeidad del aula, un ámbito donde la asimetría de responsabilidades, saberes y experiencias se articula con una horizontalidad orientada a la búsqueda colectiva de respuestas a los temas, problemas e interrogantes compartidos.

En síntesis, la lógica proyectual moviliza dinámicas de trabajo pedagógico caracterizadas por modos de relación entre los sujetos y con los saberes que interpelan la organización curricular tradicional (en especial, en la educación secundaria). Para ello, propicia el trabajo cooperativo y colectivo, la participación y la autonomía de los sujetos, así como la construcción de sentidos compartidos sobre la relevancia de conocer, comprender y transformar determinadas situaciones sociales o escolares.

4 Similitudes y diferencias entre proyectos escolares, proyectos curriculares y proyectos orientados a la integración progresiva de saberes

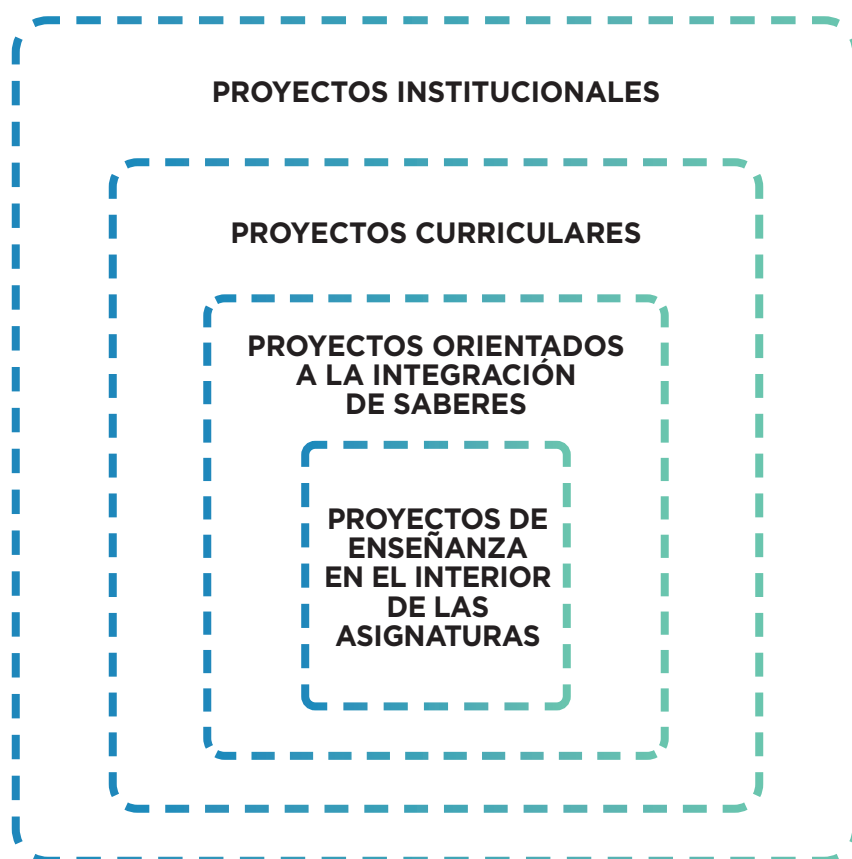
Al trabajar con proyectos, se movilizan dos planos complementarios de consenso. Por un lado, el construido entre docentes y equipos de gestión para definir sentidos y prioridades sobre la organización del trabajo institucional. Por otro lado, los producidos entre docentes, relativos a la enseñanza y las experiencias de aprendizaje promovidas. De allí surgen tres tipos de proyectos.

- ➔ Los **proyectos institucionales**, abocados al acompañamiento de trayectorias discontinuas, los vínculos comunitarios, la participación estudiantil, los acuerdos escolares de convivencia, es decir, cuestiones formativas relevantes pero relacionadas de modo indirecto con los saberes curriculares.
- ➔ Los **proyectos curriculares**, centrados en las definiciones institucionales sobre la selección de saberes, los modos en que se organizan (talleres, seminarios, salidas educativas, etcétera) y los criterios de secuenciación por años, ciclos o nivel, así como las estrategias singulares dirigidas a fortalecer los desempeños académicos y la construcción de criterios de evaluación y acreditación.
- ➔ Los **proyectos orientados a la integración progresiva de saberes** ponen en relación a dos o más espacios curriculares alterando los modos de enseñar. Se ubican dentro de los proyectos curriculares y constituyen una estrategia compleja (porque demanda articular lógicas disciplinares diversas en el abordaje integral de un tema, problema o asunto de relevancia social y ética) y significativa (porque permite que las y los estudiantes movilicen saberes de diverso orden —disciplinares, prácticos y procedimentales—) para comprender situaciones del mundo real, favoreciendo su implicación con lo aprendido. En propuestas de este tipo adquieren relevancia las estrategias docentes orientadas a guiar los procesos de estudio, asumiendo que —en muchos casos— se les

propone a las y los estudiantes abordar desafíos de conocimiento que no admiten respuestas únicas. Esta modalidad fortalece el trabajo cooperativo con los saberes escolares.

La distinción entre los tipos de proyectos es relevante a los fines de reconocer el marco institucional en el que se focaliza cada opción de trabajo entre docentes y las implicancias pedagógicas y didácticas que suponen su sostenimiento.

Estas iniciativas situadas en la intersección de los proyectos curriculares y la planificación áulica habilitan la construcción de puentes de sentido entre diversas asignaturas para abordar temas o problemáticas en las que convergen saberes comunes, de modo tal que la integración deja de ser responsabilidad individual de las y los estudiantes y se convierte en el desafío de enseñanzas sostenidas colectivamente. En este sentido, puede señalarse que la integración requiere de más de un saber disciplinar para abordar los contenidos o temas que dan lugar al proyecto, así como de actividades que posibiliten poner en relación sus aportes con instancias de síntesis y formalización comunes. De este modo, a diferencia de propuestas de integración en las que prima un activismo que desplaza la centralidad de los saberes, esta perspectiva asume que la integración se desarrolla en el marco de actividades comunes, por lo que el “hacer” se articula a un modo planificado y sistemático de trabajo con el conocimiento escolar. Así, el encuentro entre asignaturas abre “zonas de enseñanza” integradas y pone en diálogo saberes que usualmente son tratados de forma aislada, sin alterar la organización curricular existente.



5 Tipos y modalidades de integración curricular en el trabajo por proyectos

La actual organización curricular de la escuela secundaria favorece formas de enseñanza individuales y por asignatura. En tanto, las propuestas orientadas a la integración progresiva de saberes representan un modo de debilitar ese rasgo fundante de la gramática del nivel. Para comprender las complejidades y posibilidades que se movilizan en propuestas de este tipo, recuperamos los aportes sociológicos de Bernstein (1988) relativos al principio de clasificación del *currículum*, que define la fuerza de los límites entre contenidos.

Al focalizar la mirada en la Educación Secundaria de Córdoba, se advierte la coexistencia de formatos curriculares con diversos grados de fuerza en su principio de clasificación. Por un lado, persisten asignaturas como Lengua y Literatura, Matemática o Historia que mantienen una identidad disciplinar consolidada y límites precisos. En tensión con esta matriz, emergen espacios curriculares tales como Ciudadanía y Participación, Formación para la Vida y el Trabajo, o Educación Tecnológica, y Ciencias de la Computación. En estos últimos las fronteras del conocimiento son porosas y desplazan la centralidad disciplinar hacia ejes organizadores —como el mundo del trabajo, la dimensión ciudadana o la problemática ambiental— que vertebran la integración de los saberes.

En los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes, al involucrarse dos o más espacios curriculares, en torno a una propuesta de enseñanza compartida, se debilita la clasificación y el énfasis se desplaza desde los contenidos específicos de cada asignatura hacia saberes comunes entre ellas que usualmente se abordan de modo parcial, incompleto o que no se enseñan. Estos proyectos operan en un doble registro: por un lado, dan lugar a propuestas didácticas que respetan la carga horaria y la identidad de las asignaturas; por el otro, las propuestas de enseñanza que despliegan coexisten con las sostenidas en cada una de las asignaturas que lo integran. De este modo, se movilizan tiempos, saberes y demandas de trabajo heterogéneos y simultáneos para las y los estudiantes. El reconocimiento de este doble registro en que opera la clasificación débil —el mapa de asignaturas que coexisten y las zonas de desarrollo curricular organizadas en clave de proyectos— dan lugar a diferentes tipos y modalidades de integración.

Entre los tipos de integración, podemos reconocer las de carácter **horizontal** (articulan asignaturas de un mismo año de cursada) y **vertical** (articulan

secuencias de trabajo entre asignaturas por años o ciclos). Como han señalado Gutiérrez y Zamanillo (2017) —recuperando los aportes de Cangenova (2005)—, los tipos de integración se organizan en torno a tres modalidades:

- La **integración mediante contenidos conceptuales**. Refiere al tratamiento de categorías transversales cuya potencialidad atraviesa distintas áreas (ej.: “territorio”, “cambio”, “interacción”, “codificación”, “sistema”, “diversidad”).
- La **integración mediante contenidos metodológicos**. Se centra en procedimientos y destrezas comunes, como el uso de la representación estadística o la aplicación de instrumentos de recolección de datos (observaciones, entrevistas, planos, mapas) para abordar un mismo fenómeno.
- La **integración mediante temas o problemas**. El aporte de cada asignatura enriquece el tratamiento de una problemática social o práctica (ej.: “identidades infantiles”, “medio ambiente”, “inteligencia artificial”, “alimentación”, “racismo”, “migraciones”), vertebrando los contenidos en torno a un interés común.

Por ejemplo, en primer año, el “agua” puede ser un eje que articule horizontalmente saberes de Biología, Física, Educación Tecnológica, y Ciencias de la Computación con Ciudadanía y Participación. Al mismo tiempo, puede ser objeto de una integración vertical en un abordaje temporal que abarque todo el Ciclo Básico: inicia en primer año con Biología y Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación, continúa en Química, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación en segundo año, culminando con un abordaje desde Física, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación e Historia en tercer año.

En ambos ejemplos, podríamos preguntarnos ¿sobre qué problemas o interrogantes comunes en torno al agua dialogan los aportes de cada asignatura? ¿En qué espacios se diseñan las intervenciones que posibilitan a las y los estudiantes realizar la integración de modo que la responsabilidad de construir dicho sentido no recaiga exclusivamente en ellos? Con respecto a este segundo interrogante, vale señalar que, en el ejemplo de integración vertical, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación actúan como espacio de convergencia donde se destina un tiempo acotado del año (una unidad, por ejemplo) para diseñar mediaciones específicas que permitan al estudiantado articular saberes de las otras asignaturas que participan del proyecto. De este modo, la responsabilidad de la integración no se delega en las y los estudiantes, sino que se asume como parte de la misma propuesta didáctica. Las opciones de integración (vertical/horizontal) no son excluyentes entre sí.

Estas modalidades de integración pueden combinarse y dan lugar a múltiples tipos de proyectos en las escuelas. En las propuestas orientadas a la integración progresiva de saberes, el proyecto como opción didáctica permite que las y los docentes compartan interrogantes comunes con sus estudiantes y promuevan abordajes integrales sobre asuntos complejos. Ello plantea la necesidad de contar con claridad respecto al principio ordenador (tema, problema o procedimiento) en torno al cual convergen las asignaturas participantes. A continuación, compartimos ejemplos de integración.

Ejemplo de integración vertical en torno a un eje temático (1.º, 2.º y 3.º años):

En torno al cuidado ambiental, en primer año, desde Biología se podría abordar el reconocimiento de indicadores de contaminación en la región/zona en que se encuentra la escuela. En segundo año, podrían recuperarse las producciones e interrogantes de las y los estudiantes para abordar, en Historia, el surgimiento del cuidado ambiental como asunto de interés público y su evolución en el tiempo; a la vez, desde Ciudadanía y Participación, pueden reconstruirse los puntos de vista de autoridades, vecinos y empresarios en una zona próxima a la escuela. En tercer año, la integración podría concentrarse en un espacio curricular específico: Formación para la Vida y el Trabajo (FVT), para recuperar las experiencias y producciones estudiantiles de años anteriores con la finalidad de diseñar e implementar un proyecto sociocomunitario de mitigación ambiental. De este modo, la propuesta permite pasar de la detección de problemáticas locales a la toma de decisiones colectivas.

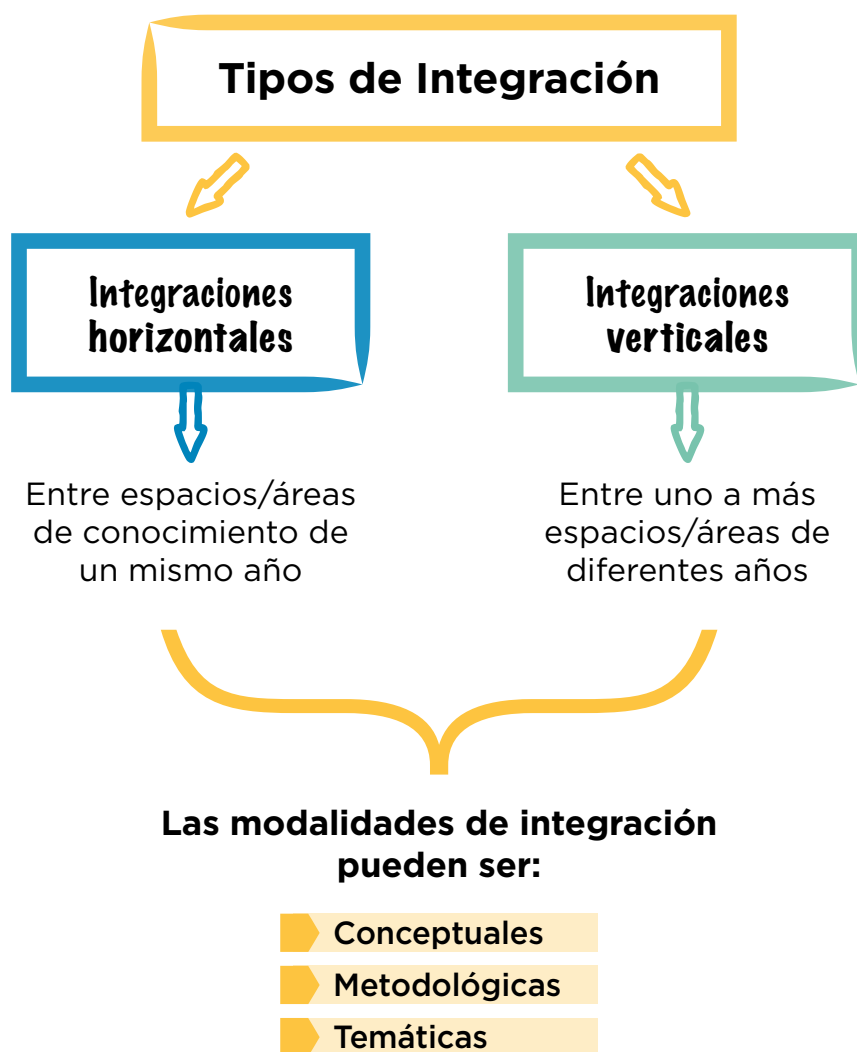
En este ejemplo, la integración progresiva opera mediante un proceso recursivo de acumulación, síntesis y reconfiguración de saberes. En primer año se sientan las bases para que las y los estudiantes comprendan la dinámica ambiental y sus factores de equilibrio y desequilibrio, entendidos como asuntos que articulan procesos naturales con prácticas socioculturales y económicas. En segundo año se incorporan interrogantes históricos sobre el cuidado del ambiente (cuándo surge, en qué contextos o por qué razones) y el análisis de los intereses en conflicto dentro de la sociedad, así como sus modos de resolución en el marco de un Estado de derecho. Finalmente, en tercer año, las y los estudiantes pueden recuperar de forma analítica, sintética y estratégica los saberes y experiencias desarrollados anteriormente para elaborar una propuesta acotada de intervención sociocomunitaria.

Esta opción de integración supone entre otras cosas: a) acordar entre docentes las actividades que se propondrán en cada una de las asignaturas a lo largo de los tres años y b) garantizar que, en los años siguientes los equipos docentes puedan encontrarse con las producciones previas de las y los estudiantes.

En esta opción didáctica, la integración es progresiva por tres razones: se aborda un mismo tema desde planos diferentes en las asignaturas; se sostiene en el tiempo el estudio de dicho eje a través de diferentes unidades curriculares y, finalmente, se cuenta con un espacio específico en tercer año que permite hacer síntesis y reordenar lo trabajado para elaborar la propuesta de intervención. En esta integración vertical, es central que las y los docentes compartan contenidos, actividades y producciones estudiantiles, lo cual es especialmente valioso en FVT porque permite a quienes enseñan reconocer el recorrido de saberes de sus estudiantes y a quienes aprenden, recurrir a sus propias producciones al momento de diseñar el proyecto sociocomunitario.

Los tipos y modalidades de integración curricular señalados anteriormente se producen en función de intereses específicos de enseñanza orientados a promover el diálogo entre saberes inscriptos en diferentes asignaturas y pueden organizarse en torno a contenidos conceptuales, metodológicos o a temas y problemas, tanto en proyectos horizontales (varias asignaturas de un mismo año) como verticales (en asignaturas de más de un ciclo lectivo).

Tipos y modos de integración curricular



6 Secuencias de enseñanza, progresiones de aprendizaje y relaciones con los saberes en proyectos orientados a la integración

Al momento de enseñar con proyectos orientados a la integración de saberes suelen presentarse numerosas inquietudes ¿qué cuestiones son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas en asignaturas y cuáles requieren de la articulación entre ellas mediante proyectos orientados a la integración progresiva de saberes? ¿Cómo poner en relación las secuencias de enseñanza del proyecto con las que se desarrollan en cada una de las asignaturas que participan en él? ¿Cómo considerar las secuencias de enseñanza del proyecto y de las asignaturas en articulación con las progresiones de aprendizaje de las y los estudiantes? ¿Qué lugar ocupan los procesos de formalización de saberes en el desarrollo de estas propuestas? Estos interrogantes aluden a dimensiones que resulta relevante considerar: la diferenciación entre secuencias de enseñanza y progresiones de aprendizaje; la articulación entre las secuencias de enseñanza; la formalización de los saberes promovidos en el trabajo por proyecto; y la integración curricular desde la perspectiva de las y los estudiantes.

➔ **Sobre la diferenciación entre secuencias de enseñanza y progresiones de aprendizaje.** Por un lado, se encuentran las **secuencias de enseñanza** (simultáneas a las que se desarrollan en las asignaturas), en las que se definen contenidos, recursos, modos y tiempos de transmisión en función de una hipótesis sobre cómo aprenden las y los estudiantes. Su elaboración moviliza los saberes y las experiencias de enseñanza ya construidos por quienes enseñan⁴. Por otro lado, las progresiones de aprendizaje remiten a los procesos singulares, heterogéneos y recursivos mediante los cuales las y los estudiantes construyen relaciones con los conocimientos y desarrollan habilidades. Estas se despliegan a lo largo de sus trayectorias educativas en el marco de diferentes secuencias de enseñanza que

4 Davini (2008) ha señalado que las secuencias de enseñanza constituyen “una estructura organizativa que el docente diseña para articular un conjunto de actividades en un orden de progresión lógica y cronológica. Esta programación no es un plan rígido, sino una hipótesis de trabajo que prevé la marcha de las tareas, ordenando los contenidos y los tiempos para garantizar la transmisión de los saberes”. En una perspectiva complementaria, Terigi (2012) explica que una secuencia de enseñanza consiste en una serie de situaciones planificadas con un orden de continuidad que busca aproximar a los alumnos a un recorte de la realidad o a un problema del conocimiento. Para Terigi, su valor reside en su capacidad para ofrecer múltiples oportunidades de aprender un mismo contenido, rompiendo con la idea de la clase única y homogénea.

transitan⁵. Estas progresiones se asientan en la continuidad de prácticas de estudio vinculadas al análisis, la reflexión y la repetición con sentido. Leer y releer, sintetizar una y otra vez, observar y comparar, elaborar y reelaborar, o realizar ensayos de laboratorio son —entre muchas otras— prácticas recursivas que posibilitan estabilizar saberes y modos de resolución ante diversas situaciones problemáticas. En dichos procesos se producen apropiaciones en tiempos distintos a los de la enseñanza, con grados de solidez muy diversos, en tanto dialogan con las experiencias previas que los sujetos han construido en su relación con los saberes involucrados. A partir de esta distinción, surge un interrogante central: ¿qué demandas de trabajo cognitivas y prácticas con los saberes se plantean a las y los estudiantes tanto en las asignaturas como en los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes? Ganar claridad sobre esta cuestión y conocer cómo dialogan y se retroalimentan las decisiones de enseñanza en ambos espacios contribuye a definir con mayor precisión los tiempos, las formas y la profundidad de la integración progresiva de saberes que se pretende desarrollar.

➔ **Sobre la articulación entre las secuencias de enseñanza.** En los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes, sus secuencias de enseñanza coexisten temporalmente con las propuestas didácticas de cada asignatura⁶. Esta simultaneidad exige una mirada atenta sobre las formas

5 La noción progresiones de aprendizaje proviene originalmente de la tradición anglosajona (bajo el término *Learning Progressions*), acuñada por investigadores de la psicología cognitiva y la didáctica de las ciencias para describir los mapas de complejidad creciente que transitan los estudiantes. Sin embargo, en el ámbito hispanohablante y en la producción pedagógica local, ha sido profundamente reformulada por autores que discuten las visiones lineales del desarrollo y las amalgaman con las teorías de las trayectorias escolares. Anijovich y Cappelletti (2017) consideran que las progresiones de aprendizaje son descripciones de los caminos posibles que recorren las y los estudiantes en su proceso de apropiación de los saberes. No representan una secuencia rígida ni lineal de contenidos, sino un continuo que describe cómo un conocimiento o capacidad se va transformando, profundizando y complejizando a lo largo de la escolaridad. Por su parte, Heritage (2008) afirma que “las progresiones de aprendizaje describen de manera continua el camino que siguen los estudiantes a medida que avanzan hacia el dominio de un concepto o una capacidad. A diferencia de los programas de estudio —que organizan cronológicamente qué debe transmitir el maestro—, las progresiones describen de forma sucesiva los sutiles cambios en el pensamiento del alumno y las formas en que reconfigura sus saberes previos”. Una distinción analítica necesaria se encuentra entre progresiones y trayectorias de aprendizaje. Las progresiones asumen una perspectiva epistemológico-cognitiva: trazan la secuencia lógica e ideal en la que se espera que los sujetos complejicen su relación con un saber dentro de los tiempos del sistema. Las trayectorias, en cambio, asumen una perspectiva biográfica e institucional: se centran en el sujeto e intentan comprender los modos contingentes y singulares en que transitan la escolaridad y se apropian de esos saberes. Por ello, un desafío didáctico relevante consiste en articular el mapa prescriptivo de las progresiones curriculares con el territorio real de las trayectorias estudiantiles.

6 Es importante señalar que “propuesta didáctica” y “secuencia de enseñanza” no son sinónimos. La primera es el diseño global que fundamenta la enseñanza para un tiempo prolongado (un trimestre, un cuatrimestre, o la duración total de un proyecto), fijando los grandes objetivos, la selección de contenidos, la fundamentación político-pedagógica, los criterios de evaluación y los de acreditación. En tanto, la secuencia de enseñanza alude al diseño singular de la enseñanza organizado en clases o días y consiste en un encadenamiento articulado de actividades bajo una hipótesis sobre cómo se apropian de los saberes escolares las y los estudiantes. Para ello, se planifican los momentos de transmisión, pausa, validación y formalización de saberes. Planteos sobre la relevancia de las secuencias de enseñanza en el trabajo con proyecto se encuentran en numerosos desarrollos. Al respecto, Perrenoud (2000) señala que un proyecto no sustituye a la enseñanza sistemática; por el contrario, requiere que el docente inserte deliberadamente momentos de estructuración, ejercicios y secuencias didácticas específicas para consolidar aquellos saberes que el proyecto demanda y que los estudiantes no pueden aprender por mera intuición o práctica espontánea. Por su parte, Torres Santomé (1994) afirma que en las propuestas globales o integradas, los contenidos no se abandonan a la improvisación, y sostiene que es necesario diseñar itinerarios y secuencias de actividades que les permitan a las y los estudiantes establecer conexiones explícitas entre los conceptos de las distintas disciplinas y los procesos de formalización del conocimiento. Por otro lado, Mazza (2014) afirma que las propuestas de integración y la lógica de proyectos requieren, para su viabilidad institucional, sostenerse sobre secuencias de enseñanza coordinadas. Estas secuencias operan como el andamiaje que ordena los tiempos de transmisión y las marchas y contramarchas en el proceso de apropiación de las y los estudiantes.

de retroalimentación entre el proyecto y los espacios curriculares que lo conforman. Por ello, resulta relevante interrogarse sobre los modos de articulación entre ambos: ¿de qué manera estas propuestas (en asignaturas y proyectos) permiten profundizar el estudio de los saberes disciplinares? ¿Constituyen una oportunidad para pasar del saber, al saber hacer, con los conceptos abordados en las asignaturas? ¿Cómo se gestionan las reciprocidades y los aportes del trabajo integrado en función de las exigencias de enseñanza propias de cada espacio curricular? ¿Los espacios curriculares que participan de un proyecto obtienen los mismos beneficios y, si no es así, en qué radica la relevancia didáctica de formar parte de ellos? Estas inquietudes sitúan en el centro de las reflexiones el sentido pedagógico y didáctico de cada asignatura al participar en proyectos orientados a la integración de saberes. Al mismo tiempo, desarman el mito según el cual un proyecto orientado a la integración de saberes posee la misma utilidad para todas las asignaturas que en él intervienen. Puede ocurrir que una propuesta integrada permita a una materia introducir determinados contenidos conceptuales, mientras que a otra le permita profundizar cuestiones ya trabajadas en su espacio. Incluso, es factible que gran parte de lo realizado tribute a las necesidades de una disciplina y solo un tramo específico a otra. Estos escenarios no deben valorarse como correctos o incorrectos; visibilizarlos posibilita calibrar qué esperar de la participación en los proyectos desde la especificidad de cada asignatura y otorgan claridad sobre qué modos de organización del trabajo entre docentes es necesario atender.

➔ **Sobre la formalización de los saberes promovidos en el trabajo por proyecto.** En los proyectos orientados a la integración progresiva de saberes, cobra relevancia el diseño de estrategias que permitan a las y los estudiantes formalizar conocimientos. Esto implica desarrollar propuestas que involucren actividades de conceptualización, contrastación, categorización, construcción de conjeturas y su posterior validación de modo tal que les permita a las y los estudiantes, operar con el saber en diversas producciones —informes, experimentos, relevamientos o crónicas— y en contextos prácticos diversos. Es decir, integrar saberes no supone reducir la exigencia de trabajo conceptual. Al planificar didácticamente actividades de este tipo, se produce una reorganización conceptual donde la enseñanza recupera su centralidad, articulando secuencias de acción con momentos necesarios de estudio, pausa y validación colectiva de las comprensiones. Además, se reduce el riesgo de caer en un activismo despojado de contenidos, superando la falsa dicotomía entre trabajo por proyectos —erróneamente asociado a un interés estudiantil sin rigor curricular— y la asignatura tradicional. De este modo, la integración de saberes, al retroalimentar de manera constante las decisiones pedagógicas de quienes enseñan en función de las experiencias de las y los estudiantes, dialoga con la lógica de la evaluación formativa.

➔ **Sobre la integración curricular desde la perspectiva de las y los estudiantes.**

Dimensionar las implicancias relativas a los contenidos, las actividades y el tiempo de dedicación que cada formato le exige al estudiantado constituye una condición necesaria, pero no suficiente. Se requiere además elaborar una mirada integral del conjunto de exigencias formativas que se les propone. Un modo de hacerlo es considerar su participación durante un mismo ciclo lectivo en uno o más proyectos escolares a la vez que cursan regularmente el resto de las asignaturas. Atender la intersección de estas demandas permite disminuir el riesgo de saturación y la competencia entre tareas (del proyecto y las asignaturas). En este sentido, cabe preguntarse, por ejemplo, si en una semana de entrega de producciones parciales para un proyecto es pertinente desarrollar también evaluaciones disciplinares. La respuesta no es cerrada, sin embargo, es probable que las actividades de producción demanden un tiempo relevante que compita con el que se debe destinar al estudio de la asignatura. En consecuencia, es preciso considerar tanto los tiempos involucrados en las demandas como reconocer que el trabajo integrado requiere un hacer

Este planteo respeta la distinción entre secuencia de enseñanza y progresión de aprendizaje: mientras la docencia sostiene la transmisión, el estudiantado gestiona su apropiación en ritmos que no siempre coinciden con los tiempos previstos.

con los saberes (leer, clasificar, sintetizar, producir) que suele exceder los límites de la jornada escolar. Este planteo respeta la distinción entre secuencia de enseñanza y progresión de aprendizaje: mientras la docencia sostiene la transmisión, el estudiantado gestiona su apropiación en ritmos que no siempre coinciden con los tiempos previstos. Por eso, es importante coordinar la cantidad de proyectos movilizados de modo simultáneo para un mismo grupo de estudiantes en relación con la cantidad y los tiempos de evaluación propuestos en ellos y en las asignaturas, asumiendo así la integración como una responsabilidad de la propuesta de enseñanza colectivamente elaborada, y no de las y los estudiantes.

Coordenadas para abordar la relación entre secuencias de enseñanza y progresiones de aprendizaje



1

Las secuencias de enseñanza informan sobre las intenciones docentes, mientras que las progresiones de aprendizaje muestran procesos de apropiación de las y los estudiantes.

2

La secuencia de enseñanza de cada asignatura debe ponerse en relación con la secuencia de enseñanza del proyecto de integración de saberes.

3

Los proyectos orientados a la integración de saberes deben contemplar explícitamente actividades orientadas a la formalización de conocimientos por parte de las y los estudiantes.

4

La formalización de los conocimientos requiere momentos específicos de estudio, conceptualización y sistematización. El trabajo por proyectos no viene a reemplazar estos procesos, sino que los reorganiza.

5

En los proyectos orientados a la integración de saberes, los beneficios para las asignaturas son diferentes. Por lo tanto, es importante preguntarse qué aporta esta integración que las asignaturas, por separado, difícilmente podrían ofrecer y establecer con claridad qué aporte representa el proyecto para la propuesta de enseñanza de cada espacio curricular.

6

Es necesario elaborar una mirada integral del conjunto de demandas académicas que se les propone a las y los estudiantes teniendo en cuenta qué estudios, producciones y actividades se les pide en cada asignatura y en los proyectos para no saturar sus trayectorias.

7 La evaluación, calificación y acreditación en propuestas de integración curricular

Al asumir que evaluar y acreditar no son sinónimos, es preciso admitir que una o un estudiante puede ser evaluado de modo favorable por su trabajo en un proyecto orientado a la integración progresiva de saberes y, pese a ello, no acreditar aprendizajes específicos en una o más de las asignaturas que lo integran. La distinción entre evaluación y acreditación requiere considerar tres aspectos fundamentales:

→ **La distinción entre los objetos y sentidos de la evaluación** invita a considerar que su lugar al interior de proyectos no guarda una correspondencia lineal, temporal ni de propósito con el de las asignaturas. Si bien existen puntos de convergencia, cada proceso se define en función de los objetivos y las prácticas de enseñanza efectivamente movilizados en cada uno de estos espacios. Esto se debe a que las secuencias de enseñanza —tanto del proyecto como de los espacios curriculares— responden a lógicas de planificación y escenarios didácticos diferentes. Mientras que en los proyectos orientados a la integración de saberes la evaluación se asocia usualmente a etapas del proceso de trabajo, en las asignaturas estas suelen darse con posterioridad al desarrollo de ciertos contenidos. En consecuencia, un desafío didáctico consiste en reconocer qué sentido tiene la evaluación en proyectos y asignaturas, y evitar que se demanden exigencias antagónicas entre sí o, por el contrario, propuestas tan similares que diluyan la especificidad del saber movilizado en cada ámbito.

Interrogantes para conversar:

- ⑤ ¿Qué tipo de saberes evaluados en el proyecto de integración curricular se corresponden con los saberes propios de la asignatura a enseñar?
- ⑤ ¿Qué sentidos tiene la evaluación en los proyectos y en las asignaturas, respectivamente?
- ⑤ ¿Qué demandas cognitivas y prácticas se proponen en la evaluación dentro del proyecto y qué relación guardan con las promovidas en las asignaturas?

→ **Modos de evaluación en los proyectos y las asignaturas.** Asumiendo las diferencias en el trabajo con los saberes dentro de los proyectos orientados a la integración y en las asignaturas, resulta necesario planificar las situaciones de evaluación que se movilizarán en cada ámbito de enseñanza y aprendizaje. En este marco, sin reducir la evaluación a la acreditación, cabe señalar que el trabajo por proyectos genera mejores condiciones para la valoración de procesos (con bitácoras por grupos y descripciones de la participación y los desempeños individuales de las y los estudiantes). Asimismo, propicia situaciones de auto y heteroevaluación (entre producciones de diferentes grupos) y la presentación de producciones parciales y finales con instancias de diálogo y argumentación grupal e individual. En esta variedad de alternativas evaluativas, es necesario elaborar criterios que posibiliten valorar tanto las producciones grupales como los desempeños estudiantiles. Complementariamente, es relevante considerar qué tipos de evaluación se implementarán en los proyectos escolares y cuáles en las asignaturas de modo tal que, tanto si son similares o diferentes las opciones que se construyen en cada ámbito, estas formen parte de decisiones didácticas planificadas.

Interrogantes para conversar:

- ⊕ ¿Qué modos de evaluación propondremos en el proyecto de integración curricular: por grupal, evaluación de pares? ¿y en las asignaturas, para contenidos similares?
- ⊕ ¿Se generarán registros de las producciones grupales y los desempeños individuales en el trabajo con proyectos?
- ⊕ ¿Se elaborarán registros sobre el trabajo con conceptos que combinen lo que se realiza en el trabajo con proyectos y lo que se realiza en el marco de la asignatura? ¿De qué modo se lo hará? ¿Cómo se lo comunicara a las y los estudiantes?

→ **El lugar de la calificación tanto en proyectos como en las asignaturas.** Las y los estudiantes son promovidos por sus calificaciones en las asignaturas, no en los proyectos, por lo tanto, es necesario distinguir entre la calificación y la evaluación en ambos espacios, dado que no poseen la misma relevancia administrativa ni el mismo sentido pedagógico. Así, por ejemplo, es posible que un grupo de estudiantes alcance niveles muy satisfactorios de desempeño en un proyecto de integración progresiva de saberes y, simultáneamente, obtengan calificaciones insuficientes en los exámenes de cada asignatura. Esto se debe por un lado, a que en los proyectos se moviliza solo una parte de los saberes involucrados en una asignatura. Es fundamental, entonces, precisar qué contenidos del programa de cada asignatura están contemplados en el desarrollo del proyecto para definir cómo esos aprendizajes acreditados inciden en la calificación final de los espacios curriculares. Por otro lado, el tratamiento de los conocimientos suele ser diferente en los proyectos y en las asignaturas. Ganar claridad sobre las similitudes y diferencias en la transmisión y evaluación de contenidos gene-

ra mejores condiciones para interpretar las dificultades de las y los estudiantes en sus progresiones de aprendizaje. Por este motivo, es fundamental brindarles información y orientaciones claras sobre los criterios de evaluación y acreditación. Por ejemplo, se les puede explicitar que lo realizado en el proyecto se evalúa de un modo distinto a la dinámica habitual de la materia, aclarando cómo esa producción colectiva acredita algunos saberes del programa de las asignaturas participantes. Esto otorga claridad al docente sobre el aporte del proyecto al desarrollo temático de su asignatura y permite al estudiante reconocer los criterios sobre los cuales se construye su calificación, tanto en el proyecto como en la asignatura.

... en los proyectos se moviliza solo una parte de los saberes involucrados en una asignatura. Es fundamental, entonces, precisar qué contenidos del programa de cada asignatura están contemplados en el desarrollo del proyecto para definir cómo esos aprendizajes acreditados inciden en la calificación final de los espacios curriculares.

Aspectos a tener en cuenta:



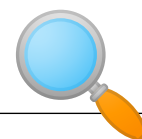
- ➔ **Precisar qué contenidos** del programa de cada asignatura están contemplados en el desarrollo del proyecto.
- ➔ **Definir didácticamente qué aprendizajes** se van a acreditar en los proyectos orientados a la integración de saberes y cómo impactarán en la calificación de las asignaturas que lo componen:
 - ➔ ¿Corresponderán a un tema o a una unidad completa?
 - ➔ ¿Se vincularán con ejes distribuidos en diferentes unidades del programa?
- ➔ **Brindar información y orientaciones** claras a las y los estudiantes sobre cómo dialogan las evaluaciones del proyecto con las realizadas en las asignaturas y, en especial, con la acreditación de saberes que define la aprobación de los espacios curriculares.

➔ **La tensión entre los logros formativos y los logros curriculares.** En tanto la función escolar no radica exclusivamente en la transmisión de contenidos, sino en ofrecer recorridos y experiencias que contribuyan a la plena participación ciudadana, el aprendizaje de saberes curriculares se constituye como un medio de alta relevancia, pero no el único. Existen capacidades vitales que la escuela debe abordar y que suelen exceder los límites de las asignaturas: la participación responsable en procesos colectivos, la resolución respetuosa de diferencias, el abordaje de situaciones problemáticas integrando saberes diversos y el despliegue de argumentaciones públicas, entre muchos otros. Esto es posible, en tanto constituyen aprendizajes que transversalmente la escuela debe promover, a la vez que algunos saberes curriculares específicos queden a medio camino. Cuando esto sucede, no significa que el proyecto haya fallado o que se haya perdido tiempo en las asignaturas participantes. Por el contrario, el trabajo en el marco

de estos proyectos permite identificar tipos de logros de las y los estudiantes, y organizar la enseñanza a través de hojas de ruta específicas en cada asignatura para aquellos saberes que requieren mayor trabajo didáctico.

A continuación, sin la intención de proponer una forma técnico/metodológica, mostramos gráficamente dos modos posibles de atender la integración progresiva de saberes. Una organizada en clave de integración horizontal y otra como integración vertical.

Tabla 1. Ejemplo de integración horizontal



	Proyecto de Integración Curricular: El agua					
	Año que toma como referencia el proyecto y sus responsables: Primer Año					
	Saberes correspondientes a los espacios curriculares que intervienen: Biología, Física, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación, Ciudadanía y Participación, Historia					
	Tiempos (por semanas):					
	1º Semana	2º semana	3º semana	4º semana	5º semana	6º semana
Espacios Curriculares:	Acciones del Proyecto					
Cs. Naturales (Biología)			X	X	X	X
Historia		X	X		X	
Ciudadanía y Participación	X	X		X	X	X
Evaluación por asignatura		Biología	Historia Ciudadanía		Biología Historia	Ciudadanía
Evaluación en el proyecto				De proceso con producción de estudiantes	De proceso con producción de estudiantes	Final

Retomando el ejemplo del agua, intentamos reflejar una articulación horizontal que moviliza saberes de cuatro espacios curriculares durante seis semanas en torno a un tema: la escasez del agua en el territorio del norte cordobés. En este esquema, es posible reconocer las siguientes dimensiones:

- ▶ **Tiempos de trabajo:** define la distribución horaria de cada asignatura y las zonas de convergencia entre los distintos espacios en función del proyecto.
- ▶ **Intencionalidad pedagógica deliberada:** la integración se configura como una secuencia de enseñanza que se despliega de manera coordinada en diferentes tiempos y disciplinas.
- ▶ **Doble registro pedagógico:** la articulación horizontal no anula la identidad ni la especificidad de las asignaturas participantes.
- ▶ **Evaluación articulada:** las instancias evaluativas del proyecto no se superponen con las de las asignaturas calibrando así, las demandas hacia las y los estudiantes, lo cual genera mejores condiciones para que puedan planificar y jerarquizar sus estrategias de estudio.



Tabla 2. Ejemplo de integración vertical

	Proyecto de Integración Curricular: El agua													
	Ciclo que toma como referencia el proyecto: Ciclo Básico													
	Contenidos													
	Primer Año				Segundo Año					Tercer Año				
	4 Semanas				5 Semanas					5 Semanas				
Espacios Curriculares:	1	2	3	Evaluación integradora	1	2	3	4	Evaluación integradora	1	2	3	4	Evaluación integradora
Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	
Biología		X	X			X		X						
Química						X	X							
Física											X	X		
Historia												X	X	
Evaluación por asignatura		E.T		Biología				Q	B				F	H

En este caso, hemos procurado representar un modo posible de abordaje de una propuesta de integración vertical. Algunas de las cuestiones para considerar en esta dinámica son las siguientes:

- ▶ **Simultaneidad, sincronía y continuidad:** se aprecia una racionalidad que articula lo horizontal y lo vertical, donde no todas las asignaturas dialogan al mismo tiempo sobre el objeto común (en este caso, el agua) y emergen dos claves: por un lado, se construye una mirada plurianual sobre la trayectoria formativa de las y los estudiantes; por el otro, Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación se constituye como el espacio curricular que tramita la integración, recuperando saberes y experiencias desarrollados por las y los estudiantes en las diferentes asignaturas durante los tres años del proyecto.
- ▶ **Doble registro pedagógico:** la articulación horizontal y vertical no anula la identidad de las materias. Mientras se despliega el proyecto, cada espacio mantiene su desarrollo didáctico, el cual puede dialogar con la propuesta integrada.
- ▶ **Seguimiento del proceso y memoria de trabajo:** la integración se concentra en un espacio curricular específico (Educación Tecnológica y Ciencias de la Computación), ámbito en el que se elaboran las producciones finales de cada tramo. Estas producciones quedan como una memoria de trabajo colectivo y sirven de referencia para la apertura temática del año siguiente, lo cual contribuye a la recuperación de saberes de las y los estudiantes y genera mejores condiciones para amalgamar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos. Esta opción didáctica requiere construir estrategias institucionales de archivo de las producciones para trabajar en los años sucesivos.
- ▶ **Evaluación diferenciada de la acreditación anual:** se puede apreciar la decisión de no superponer en las mismas semanas las evaluaciones de las asignaturas con las que corresponden a las etapas del proyecto. Por otro lado, al involucrar un desarrollo plurianual, la evaluación del proyecto integrado se distancia de los tiempos de acreditación de saberes propios de las asignaturas anuales.

Un cierre que abre nuevos desafíos

Hemos intentado poner en relación planos de abordaje sobre el trabajo con proyectos usualmente considerados de modo independiente. Las herencias del escolanovismo en la escuela continúan vigentes, aunque con cambios para nada menores: ya no forman parte de experiencias singulares de docentes e instituciones. Por el contrario, se han transformado en el núcleo de políticas educativas que procuran renovar las formas de enseñar y mejorar los desempeños medidos en evaluaciones estandarizadas, sin resolver aún la distancia entre el modelo pedagógico propuesto y el modelo laboral vigente. En este escenario, conviven múltiples intenciones: algunas provienen de perspectivas y enfoques académicos, otras de las improntas que cada gestión quiere darle a sus propuestas de trabajo con proyectos escolares. Ello se refleja en la proliferación de siglas: aprendizajes basados en problemas (ABP), proyectos de integración curricular (PIC), Jornadas Institucionales de Integración de Saberes (JIS), Proyectos de Mejora Institucional (PMI), STEAM, y la lista podría continuar.

De nuestra parte, hemos tomado distancia de una perspectiva puntual de trabajo por proyecto. En su lugar, optamos por detenernos en otro punto, uno más cercano a lo que cotidianamente precisa resolverse en las escuelas al momento de enseñar —y para nada sencillo—: lo que ocurre cuando se encuentran docentes de dos asignaturas diferentes para planificar y dar clase asumiendo que los procesos de integración de saberes son una responsabilidad de la enseñanza antes que de las y los estudiantes. Lejos de las taxonomías y clasificaciones académicas o normativas emergen cuestiones nodales que es urgente atender: ¿sobre qué coordenadas curriculares cobra sentido el trabajo entre docentes? ¿Qué implicancias tiene para docentes y estudiantes el trabajo con proyectos cuando se sostiene la misma organización de asignaturas con su carga horaria habitual? ¿Cómo construir criterios para valorar desempeños en proyectos y asignaturas? Las respuestas a estos interrogantes no admiten una metodología estandarizada, sino que, por el contrario, se hallan en los diálogos reflexivos sobre las prácticas de enseñanza que se producen en el día a día de las escuelas. Esperamos en estas páginas haber aportado a dichas conversaciones, que, como siempre, procuran construir alternativas frente a los desafíos que se presentan al enseñar.



ANEXO

Hoja de ruta para proyectos orientados a la integración de saberes

	Posibles componentes	Cuestiones a explicitar
1	Problema y relevancia	Justificación pedagógica: situación, tema o interrogante común; que explica el trabajo conjunto entre asignaturas. Zona de vacío curricular que se atiende. Lo que no podría enseñarse sólo desde las asignaturas.
2	Propósitos de enseñanza y de aprendizaje	Qué se pretende enseñar y qué experiencias y desempeños se espera que las y los estudiantes logren al participar en la propuesta de integración.
3	Arquitectura curricular	Asignaturas participantes; año/s, contenidos de cada una; tipo de integración: horizontal/vertical y modalidad de integración (por contenidos, metodológicas y/o temas/problemas).
4	Secuencia y temporalidad	¿Qué se enseña en el marco del proyecto y que se enseña en cada asignatura? Etapas, semanas/meses/años; calendario de entregas de producciones de las y los estudiantes en el marco del proyecto y en las asignaturas participantes.
5	Actividades de estudio	En función del calendario de actividades y los contenidos desarrollados, describir las demandas hacia las y los estudiantes: lectura, observación, análisis, experimentación, comparación, conceptualización, sistematización y formalización.
6	Organización	¿Quiénes participan? ¿Cuáles son sus responsabilidades comunes e individuales? ¿Con qué recursos materiales se cuenta? ¿Cuáles son las instancias de acompañamiento a estudiantes? ¿Y a las y los docentes participantes?
7	Evaluación y acreditación de estudiantes	¿Qué elaborarán las y los estudiantes en el marco del proyecto? ¿Qué modalidad de evaluación se implementará: evaluación de proceso, de producto, auto/coevaluación? ¿Cómo será la incidencia de las calificaciones en los proyectos con respecto a las elaboradas en el marco de las asignaturas?
8	Evaluación y retroalimentación entre docentes	Instancias de evaluación parcial entre docentes en función de los desarrollos temáticos y los desempeños estudiantiles. Documentación de la experiencia y elaboración de memorias pedagógicas que posibiliten la réplica, reformulación y/o el cambio frente a nuevas propuestas de integración de saberes.

Referencias bibliográficas

- ➊ Alterman, N. (Noviembre de 2008). La construcción del *currículum* escolar. Claves de lectura de diseños y prácticas. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 6, 127-145. FFyH-Universidad Nacional de Córdoba.
- ➋ Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- ➌ Bárcena, F. (2020). *Meditación sobre la vida estudiantil*. En F. Bárcena, M. V. López y J. Larrosa, J. (Org.), *Elogio del estudio* (pp. 25-68). Miño y Dávila.
- ➍ Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal.
- ➎ Cangenova, R. (2005). *Los núcleos de integración curricular en el diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas escolares*. Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE). Área pedagógica. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- ➏ Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- ➐ Decroly, O. (1927). *La función de globalización y la enseñanza*. Revista de Pedagogía.
- ➑ Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- ➒ Díaz, S. (1997). La escuela estatal primaria y normal de Córdoba 1936-1943. Antecedentes, ideas e innovaciones. En J. Barón (Coord.), *La educación en Córdoba Siglo XX, Tomo I* (pp. 25-68). Ediciones del Copista.
- ➓ Feldfeber, M. (2009). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. En Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos? Noveduc.
- ➔ Foglino, A. (2005). Democracia, laicismo y escuela nueva en Córdoba: el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años 30. En S. Roitenburd y A. Foglino (Comp.). *Tradiciones Pedagógicas en Córdoba. Educación e imaginarios reformistas*. Brujas.
- ➕ Freinet, C. (1964). *Las enfermedades infantiles de la escuela moderna*. Estela.
- ➖ Freinet, C. (1971). *Los métodos naturales. II. El aprendizaje de la escritura*. Fontanella/Laia.
- ➗ García Garduño, J. (2025). La transnacionalización de las políticas curriculares y los procesos de incorporación en Iberoamérica. En C. Coll y F. Díaz Barriga (Coord.), *currículum y calidad de la Educación en Iberoamérica. Enfoques teóricos, políticas curriculares y procesos de cambio curricular*. Grupo Magro.
- ➘ Gutierrez, G. y Pérez Rojas, M. (2020). Transformaciones históricas en la organización del trabajo escolar: Los proyectos escolares como oportunidad en la secundaria. En *La escuela secundaria construye aprendizajes: experiencias y propuestas para ampliar el derecho a la educación* (pp. 14-23). Córdoba: Alaya/UEPC.

- ➊ Gutierrez, G. y Zamanillo, A. (Eds.). (2017). *Entre el deseo de saber y el deseo de aprender, la enseñanza tiene algo para hacer. La escuela secundaria construye aprendizajes: Experiencias y propuestas para la enseñanza de Matemática y Ciencias Naturales*. Alaya/UEPC.
- ➋ Gutierrez, G. (2014). *Transformaciones sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del ocaso de la AMPC a la emergencia de la UEPC*. CEA, UNC.
- ➌ Heritage, M. (2008). *Learning Progressions: Supporting Instruction and Formative Assessment*. Council of Chief State School Officers.
- ➍ Henkens, B. (2004). The rise and decline of comprehensive education: Key factors in the history of reformed secondary education in Belgium, 1969–1989. *Paedagogica Historica*, 40(1-2), 193-209. <https://doi.org/10.1080/00309230310001649261>
- ➎ Humes, W. (2024). Stenhouse in Scotland and England: Context and culture in curriculum development. *The curriculum Journal*. <https://doi.org/10.1002/curj.260>
- ➏ Kilpatrick, W. (1918). El método del proyecto. *Teachers college record*, 19 (4).
- ➐ Larrosa, J. (2020). *Aprender/Estudiar una lengua*. En F. Bárcena, M. López y J. Larrosa (Org.), *Elogio del estudio* (p. 69-98). Miño y Dávila.
- ➑ Mazza, D. (2014). *La enseñanza en la escuela secundaria: análisis de propuestas formativas e itinerarios didácticos*. Noveduc.
- ➒ Montessori, M. (1937). *El método de la pedagogía científica: Aplicado a la educación de la infancia*. Araluce.
- ➓ Puiggrós, Adriana (1990). “Sujetos, disciplina y *currículum* en los orígenes del sistema educativo argentino”. En A. Puiggrós (Dir.), *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I. Ed. Galerna.
- ➔ Stenhouse, L. (1968). The Humanities *currículum* Project. *Journal of curriculum Studies*, 1(1), 26-33. <https://doi.org/10.1080/0022027680010103>
- ➕ Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 311-321.
- ➖ Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes en las propuestas de aceleración: aportes para la discusión sobre el profesionalismo docente*. Ministerio de Educación de la Nación.
- ➗ Torres Santomé, J. (1994). *El currículum integrado*. Morata.



Gonzalo Gutiérrez. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) de UEPC. Es profesor en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y magíster en Investigación Educativa (CEA-UNC). Se desempeña como profesor en las cátedras de Historia de la Educación Argentina y de Diseño y Desarrollo del *Curriculum* en la FFyH-UNC, y en la cátedra de Didáctica General de la FCC-UNC. Es docente de posgrado e investigador en el CIFYH. Dirige trabajos finales de licenciatura y maestría, así como becas de investigación. Es autor y compilador de libros y ha publicado artículos en revistas académicas sobre Historia de la Educación, *Curriculum* y Enseñanza.



Micaela Pérez Rojas. Integra el equipo pedagógico del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) de UEPC. Es profesora en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC) y especialista en Educación Superior y TIC (INFoD). Se desempeña como profesora en la cátedra de Pedagogía del Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, en Córdoba; como profesora asistente en las cátedras de Didáctica General y Didáctica de la Comunicación II de la FCC-UNC; y en la cátedra de Didáctica y *Curriculum* de la Universidad Nacional de Villa María. Ha publicado artículos en revistas académicas y libros sobre Pedagogía, *Curriculum* y Enseñanza.

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Secretaría de Educación