Entretextos - Artículos/Articles/Aküjialu'u
Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 39 (enero-abril), 2026, pp. 153-175
Para citar utilice este ARK: https://n2t.net/ark:/47886/17850910
Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: https//doi.org/10.5281/zenodo.17850910
Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista
Recibido: 02-10-2025 · Aceptado: 19-11-2025

Repensar la educación superior latinoamericana a través de la pedagogía con proyectos: una revisión crítica necesaria

Rethinking latin american higher education through project-based pedagogy: a necessary critical review

Ayaawanajaa mainmatua ekirawaa mulo'usukolu ameerikajatü jükajee tü pedagogía por proyectos münakalü: wanee e'rajaaya kayaawatiasü cho'ujaakalü

Ana Yolanda Rosas Acevedo
https://orcid.org/0000-0002-6253-8055
arosas@uagro.mx
Universidad Autónoma Guerrero, Acapulco, México

Danira Dacia Castañeda López
https://orcid.org/0009-0000-5717-590X
mcdaciakalolu@gmail.com
Universidad Autónoma de Guerrero, Acapulco, México

Resumen

Este ensayo es una reflexión sobre la Pedagogía con Proyectos en la educación superior latinoamericana, a partir de una revisión crítica de su genealogía, apropiaciones y prácticas en universidades de México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Perú. Se analizan los aportes de las tradiciones pragmatistas (Dewey, Kilpatrick) y críticas (Freire) en la configuración de proyectos como experiencias integradoras de docencia, investigación y extensión. El estudio muestra impactos relevantes en términos de motivación estudiantil, competencias transversales, identidad profesional y vinculación universidad–sociedad, a la vez que se identifican tensiones sobre rigor disciplinar, carga académica, evaluación, equidad y ética en el trabajo con comunidades. El texto concluye destacando los vacíos de investigación en la región y proponiendo recomendaciones para fortalecer los proyectos como eje curricular con problemas auténticos, evaluación equitativa, inclusión y compromiso social. En síntesis, la pedagogía por proyectos se perfila como una vía estratégica para repensar la universidad latinoamericana como espacio público, crítico y transformador.

Palabras clave: pedagogía crítica; aprendizaje basado en proyectos; universidades latinoamericanas; currículo situado; competencias transversales; innovación; vínculo universidad–sociedad.

Abstract

This essay reflects on project-based pedagogy in Latin American higher education, drawing on a critical review of its genealogy, appropriations, and practices in universities in Mexico, Chile, Colombia, Brazil, Argentina, and Peru. It analyzes the contributions of pragmatist traditions (Dewey, Kilpatrick) and critical traditions (Freire) to the configuration of projects as integrative experiences of teaching, research, and outreach. The evidence reviewed shows significant impacts in terms of student motivation, transversal competencies, professional identity, and university–society engagement, while also identifying tensions regarding disciplinary rigor, academic workload, assessment, equity, and ethics in community work. The text concludes by highlighting research gaps in the region and proposing recommendations to strengthen projects as a curricular axis with authentic problems, fair assessment, inclusion, and social commitment. In sum, project-based pedagogy emerges as a strategic pathway to rethink the Latin American university as a public, critical, and transformative space.

Keywords: critical pedagogy; project-based learning; Latin American universities; situated curriculum; transversal competencies; innovation; university–society linkage.

Jüküjia palitpütchiru'u

Ashajuushikalü tüü shia wanee ayaawanajia joo'opünaa tü Pedagogía por Proyectos münakalü julu'u ekirajülee mulo'usukolu ameerikajatü, o'unusu jünainjee wanee e'rajia kayaawatiasü jünainjee eejeere jukumajaain, jujuupatia otta jaa'inriairua julu'u ekirajülee mulo'ujyuu chajatü México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina jee y Perú. E'rajaanüsü amajalaairua natuma na eetüjünakana (Dewey, Kilpatrick) jee ayaawatiairua (Freire) jünain jukumajia a'yataanajatüirua müinka jaa'inria ekirajia, achajaaya otta e'ipajatüü. Wanaa jümaa ji'rajaanüin ja'yasü ju'wanaje'erüin nakuwa'ipa na ekirajaashiikana, natijala, na'yataainjatü otta jukuwa'ipajiraa ekirajülee mulo'usukolu jümaa epiapüleekalüirua. Asürulaasü ashajalaakalü jümaa jii'iyatüin kasairua nnojotsu achajaanüin pansaa julu'u mma'ipa jee juchuntaka jüna'laanüin jüchecheraaiwa a'yatawaakalü jüpüla ju'uniain ekirajiaa jünainjee wanee kasachiki shiimüin, wanaawajiraain ji'rajaaya nnojoluin eekai apütajüüin jee akaalijaa kottiraanain. Jiaka ma'in tü a'yatawaainjatü jüka ekirajia wanee jukuwa'ipainjatü a'yataaya aikale'eriainjatü pansaa tü ekirajülee mulo'usukolu ameerikajatü eeinajüle jikeroluin wayuu jupushuwa'a, kayaawatiain otta a´wanaje'erüi.

Putch katsüinsükat: Ekirajawaa aikale'eruushi jüka a'yataanajatü anain, ekirajia e'itaaushi, atijalaa o'unajiria, ejeketüjia, ekirajia kayaawatiasü, ekirajülee mulo'usukolu ameerikaje'ewalü, antire'eraa ekirajüle mulo'usu – epiapüleeirua.

Introducción

La educación superior en América Latina atraviesa un conjunto de transformaciones y tensiones que muestran, a la vez, los desafíos de la región y las disputas en torno al papel de la universidad en la sociedad. Desde mediados del siglo XX, la universidad latinoamericana ha estado tensionada por las confrontaciones entre dos modelos: Los liberales y los justicialistas (Luque, et al, 2025), unos orientadas por la lógica del mercado y los segundos por mantener su

carácter público y crítico (Tünnermann Bernheim, 2008; Brunner, 2015). En este contexto, la búsqueda de metodologías pedagógicas que respondan a las demandas de pertinencia social, equidad y calidad se ha convertido en un tema central de debate académico y político.

Una de las corrientes que más fuerza ha cobrado en las últimas décadas es la pedagogía por proyectos, que se diferencia del aprendizaje basado en proyectos porque el proyecto es propuesto por el maestro o preexiste en algún manual o libro de texto. Aunque su genealogía se remonta a la tradición pragmatista de John Dewey y William Kilpatrick en los Estados Unidos (Dewey, 1916, 1938; Kilpatrick, 1918), en América Latina se ha resignificado a la luz de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) y de las corrientes de educación popular e investigación-acción. Lejos de ser una simple técnica didáctica, la pedagogía por proyectos se ha configurado en la región como un dispositivo político, cultural y pedagógico que articula docencia, investigación y extensión con un fuerte énfasis en la transformación social.

Autores como Blumenfeld et al. (1991) y Krajcik y Blumenfeld (2006) han señalado que el aprendizaje basado en proyectos fomenta en los estudiantes un sentido de agencia, motivación y apropiación del conocimiento, al situar el aprendizaje en torno a problemas auténticos y relevantes. En el caso latinoamericano, esta premisa adquiere una particular densidad, ya que los problemas que enfrentan las comunidades —desigualdad, violencia, exclusión, deterioro ambiental— obligan a que la universidad se piense no solo como formadora de profesionales competentes, sino también como un actor social comprometido con la justicia (Freire, 1970; Santos, 2009).

El interés por la pedagogía con proyectos en América Latina responde a diversos factores. En primer lugar, a la masificación de la educación superior, que ha generado nuevas exigencias de innovación pedagógica para atender a una población estudiantil más diversa y con mayores demandas de inclusión (Brunner & Ferrada, 2011). En segundo lugar, a la presión por articular docencia, investigación y extensión, en un contexto donde se reclama a las universidades que contribuyan al desarrollo local y nacional (Arocena & Sutz, 2016). En tercer lugar, al necesario cuestionamiento de los modelos educativos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, que han mostrado limitaciones para motivar a los estudiantes y para formar competencias transversales (Prince & Felder, 2006).

En México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Perú —los países que constituyen el foco de este artículo— la pedagogía por proyectos se ha implementado de manera diversa, pero con una constante: la búsqueda de conectar la universidad con la sociedad. Ya sea a través de proyectos comunitarios, diagnósticos participativos, talleres interdisciplinarios o estudios aplicados, la lógica proyectual ha sido utilizada como puente entre la formación académica y los problemas reales de la región (Zabalza, 2012; Trujillo Sáez, 2015).

No obstante, los avances conviven con una serie de tensiones. Como advierte Perrenoud (2004), el trabajo con proyectos implica un reto para el rigor disciplinar, pues exige a los estudiantes integrar saberes de distintas áreas sin descuidar la profundidad conceptual. Además, la implementación del ABP suele demandar

mayores recursos, coordinación docente y tiempo, lo que genera sobrecarga laboral tanto en profesores como en alumnos (Larmer et al., 2015). A esto se suman dilemas éticos cuando los proyectos involucran comunidades externas, que en algunos casos son tratadas como simples "escenarios de práctica" sin mecanismos claros de participación o devolución (Kemmis & McTaggart, 2005).

Desde un punto de vista académico, la literatura sobre pedagogía con proyectos en América Latina ha crecido en las últimas décadas, pero aún presenta vacíos. En particular, se observa la ausencia de estudios longitudinales y comparativos, la falta de marcos éticos sólidos para orientar la relación con comunidades, y una integración desigual de las tecnologías digitales en los proyectos (Guo et al., 2020; Wiek et al., 2014).

La pedagogía con proyectos, en tanto estrategia y filosofía educativa, no puede comprenderse sin situarla en el marco de los procesos sociales y políticos que han atravesado América Latina en las últimas décadas. La expansión de la matrícula universitaria desde los años ochenta coincidió con la implementación de reformas neoliberales que promovieron la privatización y mercantilización de la educación (Levy, 2006). Esto generó una tensión persistente: por un lado, la universidad se vio presionada a responder a las demandas del mercado laboral; por otro, emergió con fuerza la necesidad de reafirmar su papel como institución pública, vinculada a la construcción de ciudadanía y a la transformación social (Didriksson, 2008).

En este contexto, el aprendizaje basado en proyectos ofreció una alternativa atractiva frente a las metodologías tradicionales centradas en la transmisión enciclopédica de contenidos. La idea de que los estudiantes aprendan investigando, trabajando en equipo y resolviendo problemas auténticos conecta con la tradición pragmatista de Dewey (1938), pero en América Latina adquiere un matiz adicional: el proyecto se convierte en un espacio donde convergen saberes académicos y conocimientos comunitarios, produciendo un aprendizaje situado y socialmente relevante (Freire, 1970; Santos, 2010).

Diversos estudios han documentado que el trabajo por proyectos en universidades latinoamericanas ha permitido **reducir la brecha entre teoría y práctica**. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad de São Paulo (USP), los estudiantes de ingeniería participan en proyectos que los vinculan con problemáticas urbanas y ambientales, obligándolos a aplicar los contenidos disciplinares en contextos complejos (Zabalza, 2012; Barron & Darling-Hammond, 2008). En la Universidad de Antioquia en Colombia, los proyectos de extensión han puesto a los estudiantes en contacto con comunidades desplazadas por la violencia, permitiéndoles desarrollar competencias profesionales al tiempo que fortalecen su compromiso ético y ciudadano (Kemmis & McTaggart, 2005).

Sin embargo, como advierte Thomas (2000), la implementación del ABP no está exenta de riesgos. En algunos casos, los proyectos se reducen a actividades superficiales, desconectadas de los problemas reales de las comunidades. En otros, se convierten en un requisito burocrático sin un impacto significativo en los aprendizajes ni en la transformación social. Estas limitaciones hacen necesario pensar el ABP no

como una técnica de moda, sino como una estrategia pedagógica que requiere condiciones institucionales, recursos y un horizonte político claro (Larmer et al., 2015).

La pertinencia de discutir hoy la pedagogía con proyectos radica también en los **cambios sociales y tecnológicos** que redefinen la educación superior. La pandemia de COVID-19 aceleró la digitalización de la enseñanza y obligó a las universidades a replantear sus modelos pedagógicos (Hodges et al., 2020). En este escenario, el ABP mostró potencialidades, al facilitar la organización del aprendizaje en equipos virtuales y el uso de herramientas digitales para el diseño y prototipado. No obstante, también reveló las desigualdades de acceso a tecnología e internet, especialmente en estudiantes de bajos recursos, lo que amplió las brechas educativas (Guo et al., 2020).

Otro elemento importante en la introducción de este tema es su relación con la **formación de ciudadanía crítica**. La educación superior en América Latina no puede limitarse a preparar profesionales para el mercado; debe también contribuir a la construcción de sociedades más democráticas, equitativas e inclusivas (O'Donnell, 2004; Honneth, 1997). El ABP, al vincular a los estudiantes con problemas sociales, ofrece un espacio de praxis donde se ejercitan competencias ciudadanas como la deliberación, la colaboración, la empatía y el reconocimiento de la diversidad (Walzer, 1997; Kymlicka, 1996).

La pedagogía por proyectos, en este sentido, se convierte en una herramienta para **repensar el currículo universitario**. No se trata únicamente de integrar asignaturas en torno a un problema común, sino de replantear la misión de la universidad como espacio público. En la medida en que los proyectos aborden temas como la memoria histórica, los derechos humanos, el medio ambiente o la inclusión social, la universidad se posiciona como un actor relevante en la disputa por el sentido de lo común (Santos, 2010).

Así, esta investigación se inscribe en una doble apuesta: por un lado, ofrecer una **sistematización crítica del estado del arte** sobre la pedagogía con proyectos en la educación superior latinoamericana; por otro, contribuir a la reflexión sobre los horizontes de transformación de la universidad en el siglo XXI. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas centrales:

1. ¿Qué genealogía y fundamentos teóricos sostienen la pedagogía con proyectos en América Latina?
2. ¿Cuáles han sido las experiencias concretas en universidades de México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Perú?
3. ¿Qué impactos, tensiones y vacíos de investigación se identifican en la implementación del ABP en la región?
4. ¿Qué recomendaciones pueden proponerse para consolidar el ABP como estrategia crítica de formación universitaria?

Con base en estas preguntas, la introducción busca no solo contextualizar la relevancia del tema, sino también delinear el recorrido del artículo. En los apartados siguientes se presentará, primero, el marco teórico y los antecedentes históricos del ABP; segundo,

la metodología de revisión crítica utilizada; tercero, los resultados del análisis comparado de experiencias; cuarto, la discusión de los hallazgos en relación con debates internacionales; y finalmente, las conclusiones y recomendaciones.

En este marco, la pedagogía con proyectos aparece como una **respuesta híbrida**. Por un lado, contribuye a formar competencias demandadas por el mercado —como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo— (Prince & Felder, 2006). Por otro, ofrece un espacio para el desarrollo de capacidades críticas y éticas, al vincular a los estudiantes con realidades sociales y comunitarias (Freire, 1970; Hmelo-Silver, 2004). Esta doble naturaleza explica su creciente atractivo, pero también sus tensiones internas.

Las ABP y América Latina

El **contexto regional latinoamericano** otorga a esta metodología un carácter singular. A diferencia de otras regiones, en América Latina el ABP no se ha limitado a la empleabilidad, sino que se ha convertido en un **instrumento de vinculación universidad-sociedad**. En universidades como la de Buenos Aires (UBA) o la Universidad de Chile, los proyectos no solo buscan resolver problemas técnicos, sino también acompañar procesos sociales de memoria, derechos humanos o desarrollo sostenible (Trujillo Sáez, 2015; Zabalza, 2012). En la Universidad Autónoma de Guerrero, los proyectos comunitarios se orientan a trabajar con pueblos indígenas y rurales, incorporando un diálogo de saberes que reconoce la agencia de los actores locales (Díaz-Barriga, 2014).

En este sentido, la pedagogía con proyectos puede leerse como una expresión de lo que De Sousa Santos (2009) denomina **"epistemologías del Sur"**, en tanto permite construir conocimiento a partir de la interacción entre saberes académicos y populares. No se trata únicamente de enseñar a los estudiantes a aplicar teorías en la práctica, sino de reconocer que el conocimiento también se produce desde los territorios, las comunidades y las experiencias colectivas.

La importancia de este enfoque se acentúa si se consideran las profundas **desigualdades educativas** de América Latina. Según la UNESCO (2018), la región sigue siendo una de las más inequitativas del mundo en términos de acceso y permanencia en la educación superior. En este contexto, el ABP puede constituir un **andamiaje pedagógico para la inclusión**, al ofrecer experiencias de aprendizaje más motivadoras, colaborativas y contextualizadas, que favorecen la permanencia de estudiantes de sectores populares y de primera generación universitaria (Guo et al., 2020).

Al mismo tiempo, no debe perderse de vista que el ABP enfrenta **riesgos de reproducción de desigualdades**. Como advierten estudios recientes en Colombia y Perú, los roles dentro de los equipos de trabajo pueden distribuirse de manera inequitativa, reproduciendo patrones de género y clase (Savery, 2006). Esto refuerza la necesidad de diseñar mecanismos de evaluación sensibles a la diversidad, que

reconozcan la pluralidad de aportes y eviten la sobrecarga de estudiantes más vulnerables (Anijovich & González, 2011).

En el plano de la **innovación pedagógica**, el ABP se articula con otras corrientes que buscan superar el modelo tradicional de enseñanza. Autores como Barron y Darling-Hammond (2008) o Larmer, Mergendoller y Boss (2015) lo han vinculado con el aprendizaje significativo, la enseñanza inductiva y el aprendizaje basado en problemas. En América Latina, esta convergencia ha dado lugar a experiencias híbridas donde los proyectos se combinan con investigación-acción, extensión universitaria y prácticas de educación popular (Kemmis & McTaggart, 2005).

La introducción de la pedagogía con proyectos en la educación superior latinoamericana debe leerse también como parte de una **batalla cultural** sobre el sentido de la universidad. Como señaló Gramsci (1971), toda práctica educativa implica una disputa por la hegemonía cultural. En este caso, la pregunta es si la universidad se orientará hacia la lógica del mercado o hacia la construcción de ciudadanía crítica. El ABP, al situar los problemas sociales en el centro del aprendizaje, puede convertirse en un **contrapunto frente a la mercantilización** de la educación, siempre que se implemente con un horizonte ético y político claro.

Finalmente, conviene subrayar que esta introducción no pretende agotar la complejidad del tema, sino **delimitar el campo de análisis** y justificar la pertinencia del artículo. A lo largo de las siguientes secciones se profundizará en la genealogía teórica de la pedagogía con proyectos, se revisarán experiencias concretas en seis países latinoamericanos, se analizarán sus impactos y tensiones, y se propondrán recomendaciones para su consolidación. El propósito último es contribuir a **repensar la universidad latinoamericana como espacio público, crítico y transformador**, capaz de articular formación profesional con justicia social.

En países como Brasil, Perú o Colombia, las experiencias de proyectos comunitarios vinculados a territorios amazónicos o a comunidades rurales muestran que el ABP puede ser un instrumento eficaz para articular saberes académicos y conocimientos tradicionales, generando propuestas de desarrollo sostenible más inclusivas (De Sousa Santos, 2010). De este modo, la pedagogía con proyectos no solo impacta en el ámbito pedagógico, sino también en la **responsabilidad social universitaria** y en la contribución de las universidades a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por Naciones Unidas. Por otra parte, la incorporación de **tecnologías digitales** en la educación superior abre nuevos escenarios para el ABP. Plataformas colaborativas, simuladores, laboratorios virtuales e inteligencia artificial pueden enriquecer las experiencias de aprendizaje, ampliando las posibilidades de interacción y de prototipado de soluciones (Guo et al., 2020). Sin embargo, también generan nuevas brechas y riesgos de exclusión. Si las universidades no garantizan acceso equitativo a dispositivos, conectividad y capacitación digital, la pedagogía con proyectos puede terminar reproduciendo desigualdades en lugar de mitigarlas (Hodges et al., 2020).

Asimismo, es importante considerar que el ABP se inscribe en la **larga tradición de luchas estudiantiles y universitarias en América Latina**. Desde la Reforma de Córdoba en 1918 hasta las movilizaciones recientes en Chile, México o Colombia, los estudiantes han reclamado una universidad democrática, pública y vinculada con los problemas de la sociedad (Tünnermann Bernheim, 2008). En este horizonte, los proyectos educativos no son solo prácticas pedagógicas, sino también espacios de construcción política y cultural, donde los estudiantes ejercen su derecho a participar en la definición de su formación y en la transformación de sus comunidades.

El carácter transformador de la pedagogía con proyectos depende, en última instancia, de la **intencionalidad política y ética** con la que se implemente. Como advierte Freire (1970), no existe educación neutra: toda práctica educativa contribuye a reproducir el orden existente o a transformarlo. En este sentido, los proyectos pueden convertirse en simples ejercicios técnicos al servicio del mercado, o bien en espacios de emancipación donde se articulan saberes, prácticas y compromisos orientados a la justicia social. La disputa por el sentido de la pedagogía con proyectos es, por tanto, también una disputa por el sentido de la universidad en América Latina.

En consecuencia, los objetivos de este ensayo son:

- **Analizar los antecedentes y fundamentos teóricos** de la pedagogía con proyectos, desde sus raíces pragmatistas hasta sus resignificaciones críticas en América Latina.
- **Revisar experiencias concretas** en universidades de México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Perú, identificando patrones comunes y diferencias contextuales.
- **Examinar los impactos y tensiones** que atraviesan la implementación del ABP, tanto en términos pedagógicos como sociales y políticos.
- **Identificar los vacíos de investigación** existentes en la literatura regional e internacional.
- **Proponer recomendaciones y horizontes** para consolidar el ABP como estrategia curricular integral y como práctica crítica de vinculación universidad-sociedad.

Con ello, se espera contribuir a la construcción de una visión renovada de la universidad latinoamericana, entendida no solo como **espacio público de producción colectiva de saberes, ejercicio de ciudadanía y compromiso con la justicia social** (De Sousa Santos, 2010).

En síntesis, la pedagogía con proyectos ofrece una oportunidad única para repensar la educación superior en la región. Pero su consolidación dependerá de la capacidad de las universidades para **superar tensiones estructurales, garantizar condiciones institucionales adecuadas y mantener una perspectiva crítica y ética** que evite la instrumentalización de los proyectos.

Antecedentes y marco teórico

La pedagogía con proyectos, también conocida en la literatura internacional como aprendizaje basado en proyectos, constituye uno de los enfoques pedagógicos más influyentes y discutidos en la educación contemporánea. Su emergencia no puede comprenderse de manera aislada, sino en el marco de las transformaciones sociales, culturales y políticas que atravesaron la educación en los siglos XIX y XX. Desde las primeras propuestas pragmatistas de John Dewey en Estados Unidos hasta las resignificaciones críticas impulsadas por Paulo Freire en América Latina, la pedagogía con proyectos ha sido un terreno de disputa entre visiones instrumentales, orientadas a la empleabilidad, y enfoques emancipadores, centrados en la justicia social, la ciudadanía crítica y la democratización del conocimiento.

El punto de partida histórico se encuentra en las reflexiones de Dewey sobre la relación entre experiencia, democracia y educación. En *Democracy and Education* (1916), Dewey sostenía que la escuela debía concebirse como una comunidad en miniatura, donde los estudiantes aprendieran enfrentando problemas sociales y prácticos, desarrollando hábitos de investigación y reflexión. Para Dewey (1938), la educación no podía reducirse a la transmisión de conocimientos abstractos, sino que debía articular la teoría con la práctica en un proceso de aprendizaje activo y significativo. La experiencia, entendida no como vivencia aislada, sino como interacción reflexiva con el entorno, se convertía en el núcleo de un modelo educativo orientado a la vida democrática.

Sobre esta base, William H. Kilpatrick publicó en 1918 *The Project Method*, donde sistematizó la idea de organizar el currículo en torno a proyectos. Para Kilpatrick, el proyecto era una actividad intencional emprendida por los estudiantes, en la que convergían interés, propósito y acción. Lo central no era la repetición mecánica de contenidos, sino la experiencia integrada que permitía aprender haciendo. Esta propuesta se inscribía en el movimiento progresista estadounidense, que buscaba renovar una escuela anclada en métodos enciclopedistas y memorísticos. Su influencia fue amplia y duradera: a lo largo del siglo XX, las ideas de Dewey y Kilpatrick fueron reinterpretadas en contextos diversos, combinándose con las pedagogías activas europeas (Montessori, Decroly, Freinet) y con corrientes como el *problem-based learning*.

En América Latina, sin embargo, la llegada de estas corrientes no fue una simple importación, sino un proceso de apropiación crítica. La región se encontraba atravesada por dictaduras militares, luchas sociales, movimientos de educación popular y procesos de democratización. En este contexto, la pedagogía con proyectos encontró afinidad con la pedagogía crítica de Paulo Freire. En *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire cuestionó la "educación bancaria", centrada en la transmisión pasiva de contenidos, y propuso una pedagogía dialógica, donde el conocimiento se construyera colectivamente a partir de la problematización de la realidad. La educación debe estimular conciencia crítica y praxis transformadora. Esta perspectiva tuvo un impacto decisivo en la región: los proyectos dejaron de ser actividades técnicas y pasaron a convertirse en espacios de investigación-acción, donde los estudiantes trabajaban junto

con las comunidades para analizar problemas sociales y proponer alternativas de cambio.

De hecho, el aprendizaje con proyectos en América Latina se inscribió en la tradición más amplia de la educación popular, que desde los años sesenta y setenta buscó articular enseñanza y luchas sociales. Programas de alfabetización, salud comunitaria y desarrollo local se organizaron bajo modalidades de proyectos colectivos, en los que la universidad se vinculaba directamente con comunidades campesinas, indígenas y urbanas populares. De esta manera, el ABP adquirió un doble carácter: técnico, porque ofrecía un método activo y centrado en el estudiante; y político, porque permitía situar el conocimiento en los territorios, reconocer los saberes locales y formar ciudadanos críticos.

Este carácter híbrido explica los debates recurrentes sobre la naturaleza del ABP. Para algunos autores, se trata de un método didáctico puntual, aplicable en ciertas asignaturas para motivar a los estudiantes y favorecer la transferencia de conocimientos (Prince & Felder, 2006). Para otros, debe ser comprendido como un modelo curricular integral, capaz de articular docencia, investigación y extensión, y de romper con la fragmentación disciplinar que ha caracterizado históricamente a la universidad latinoamericana (Zabalza, 2012). La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana en México, con su modelo modular organizado en torno a problemas complejos, constituye un ejemplo de cómo los proyectos pueden estructurar todo un plan de estudios (Díaz-Barriga, 2014).

Más allá de estas tensiones conceptuales, lo cierto es que el aprendizaje con proyectos ha sido uno de los enfoques más estudiados en la literatura pedagógica internacional. Thomas (2000) realizó una amplia revisión de investigaciones en Estados Unidos y Europa, concluyendo que los proyectos fomentan aprendizajes profundos, desarrollan competencias de colaboración y aumentan la motivación estudiantil. Blumenfeld et al. (1991) y Krajcik y Blumenfeld (2006) destacaron la importancia de los proyectos para generar sentido de pertenencia y agencia en los estudiantes, así como para integrar conocimientos disciplinares en torno a problemas auténticos. Larmer, Mergendoller y Boss (2015) propusieron incluso estándares para garantizar la rigurosidad del ABP, subrayando elementos como la definición clara de problemas, la evaluación formativa y la reflexión crítica.

No obstante, la literatura también advierte limitaciones y riesgos. Hmelo-Silver (2004) y Savery (2006) señalaron que el ABP exige un alto nivel de coordinación docente, acompañamiento tutorial y recursos, lo que dificulta su implementación en sistemas educativos con baja inversión. Además, existe el peligro de que los proyectos se conviertan en actividades superficiales, desconectadas de los aprendizajes esperados, o en meros requisitos burocráticos. Estos problemas se acentúan en América Latina, donde las universidades enfrentan restricciones presupuestarias, sobrecarga docente y desigualdades sociales que afectan la participación equitativa de los estudiantes.

La literatura latinoamericana sobre el tema, aunque creciente, sigue siendo desigual. Desde los años ochenta se publicaron experiencias innovadoras en universidades mexicanas, brasileñas y argentinas, pero muchas de ellas se limitaron a descripciones

anecdóticas. Con el tiempo surgieron investigaciones más sistemáticas, con estudios de caso, evaluaciones de impacto y análisis comparativos. Sin embargo, aún predominan los trabajos descriptivos frente a los evaluativos (Guo et al., 2020). Además, faltan investigaciones longitudinales que permitan analizar los efectos del ABP en la trayectoria profesional y ciudadana de los egresados, así como estudios comparativos que examinen las diferencias entre países, disciplinas y modelos curriculares.

La ausencia de estas investigaciones no es casual. Responde a la manera en que se concibe la universidad en la región, marcada por tensiones entre mercantilización y compromiso social. Como señala Boaventura de Sousa Santos (2010), la universidad latinoamericana se encuentra atrapada entre el modelo de universidad de servicio al mercado y la tradición crítica que la vincula con los movimientos sociales y con la producción de conocimiento situado. En este dilema, la pedagogía con proyectos refleja la disputa por el sentido de la universidad: puede ser instrumentalizada como una técnica para mejorar la empleabilidad de los estudiantes, o puede convertirse en un espacio de construcción colectiva de conocimiento y de democratización.

El debate contemporáneo sobre el ABP también debe situarse en diálogo con teorías de la justicia y el reconocimiento. Autores como Will Kymlicka (1996), Michael Walzer (1997) y Axel Honneth (1997) han planteado que la ciudadanía y la justicia no pueden reducirse a la distribución de recursos, sino que implican también el reconocimiento de las identidades, las diferencias y las capacidades de los sujetos. En este sentido, la pedagogía con proyectos, al incentivar el trabajo colaborativo, la deliberación y la interacción con comunidades diversas, ofrece un marco pedagógico para ejercitar estas dimensiones de la ciudadanía crítica. Charles Taylor (1994) añadió que la identidad individual se construye siempre en diálogo con el reconocimiento de los otros, lo que subraya la importancia de experiencias educativas que fomenten el encuentro y el diálogo intercultural.

El desarrollo del aprendizaje con proyectos en América Latina no solo debe comprenderse desde la genealogía pragmatista y crítica ya señalada, sino también a la luz de los procesos de reforma universitaria y de los contextos políticos en los que las universidades se han visto inmersas. Desde la Reforma de Córdoba de 1918, la universidad latinoamericana ha sido un espacio atravesado por tensiones entre autonomía, democratización y profesionalización. En ese marco, los proyectos aparecieron como una vía para articular la formación académica con las demandas sociales, y para superar la rigidez de los planes de estudio tradicionales.

Durante la segunda mitad del siglo XX, especialmente en las décadas de 1960 y 1970, la pedagogía con proyectos se vinculó a las experiencias de educación popular y a los movimientos sociales que exigían justicia, equidad y democratización del conocimiento. En México, Brasil, Chile y Argentina, los proyectos educativos universitarios se orientaron a trabajar junto con comunidades campesinas, indígenas y urbanas populares, desarrollando experiencias de investigación-acción que integraban docencia, extensión y compromiso político (Freire, 1970; Torres, 1990). En esos años, la universidad se concebía como un actor social clave para acompañar procesos de

transformación estructural, y la pedagogía con proyectos funcionaba como una herramienta privilegiada para articular saberes académicos y populares.

Sin embargo, con la irrupción de las reformas neoliberales de los años ochenta y noventa, la universidad latinoamericana atravesó un proceso de mercantilización y privatización que alteró su papel en la sociedad (Levy, 2006; Brunner & Ferrada, 2011). La expansión de la matrícula se produjo muchas veces a costa de la calidad y la pertinencia, y se impusieron discursos que subordinaban la educación superior a las demandas del mercado laboral. En ese escenario, el aprendizaje con proyectos fue en algunos casos cooptado como una técnica orientada a la formación de competencias para la empleabilidad, perdiendo su potencial crítico y social. No obstante, en otras universidades y programas académicos se mantuvo la tradición freireana y se defendió el carácter emancipador del ABP, generando un campo pedagógico en disputa.

Este doble uso del ABP —como estrategia de empleabilidad o como práctica de emancipación— es un reflejo de la ambivalencia que caracteriza a la universidad latinoamericana contemporánea. Como sostiene Boaventura de Sousa Santos (2010), la universidad se debate entre convertirse en un apéndice del mercado global del conocimiento o en un espacio público comprometido con los pueblos y territorios. La pedagogía por proyectos, al situar la resolución de problemas como eje de aprendizaje, puede ser utilizada para entrenar competencias técnicas funcionales al mercado, o bien para fomentar procesos colectivos de investigación y acción orientados a la justicia social. La diferencia radica en la intencionalidad política y en las condiciones institucionales que enmarcan su implementación.

La dimensión curricular del ABP también ha sido objeto de intensos debates. Mientras que en el mundo anglosajón se lo ha vinculado estrechamente con la lógica de competencias y la enseñanza para la empleabilidad (Barron & Darling-Hammond, 2008), en América Latina algunos autores han defendido su potencial para reorganizar el currículo en torno a problemas auténticos y situados, más allá de la lógica de la fragmentación disciplinaria (Díaz-Barriga, 2014; Tobón, 2013). En este sentido, el ABP se convierte en un laboratorio donde se pone a prueba la posibilidad de construir un currículo integrado, interdisciplinario y comprometido con la realidad social.

La pregunta de fondo es si la pedagogía con proyectos debe limitarse a un conjunto de técnicas para motivar a los estudiantes y facilitar la transferencia de conocimientos, o si debe asumirse como un paradigma curricular que reconfigure la universidad en su conjunto. Stenhouse (1975) ya advertía que todo currículo es un proyecto cultural y político, en la medida en que define qué saberes son legítimos, cómo se transmiten y con qué fines. Desde esta perspectiva, el ABP puede leerse como un intento de democratizar el currículo universitario, permitiendo que los estudiantes y las comunidades participen en la definición de problemas y en la producción de soluciones.

Otro aspecto que se destaca en los antecedentes teóricos del ABP es su relación con las teorías contemporáneas de la ciudadanía y la justicia. Will Kymlicka (1996) ha insistido en que la ciudadanía no puede pensarse únicamente en términos de derechos individuales, sino que requiere el reconocimiento de las identidades colectivas y de la

diversidad cultural. Michael Walzer (1997) subrayó que la justicia debe ser entendida en plural, en función de los significados sociales de los bienes. Axel Honneth (1997) planteó que la justicia implica siempre una lucha por el reconocimiento, es decir, por el respeto, la consideración y la visibilidad de los sujetos. Estas perspectivas resultan particularmente relevantes para América Latina, donde la pedagogía con proyectos se desarrolla en contextos atravesados por desigualdades de clase, género, etnicidad y condición migrante.

Al situar a los estudiantes frente a problemas sociales y comunitarios, el ABP ofrece un espacio de formación ciudadana que va más allá de la transmisión de contenidos. En un proyecto, los estudiantes deben aprender a deliberar, a negociar, a reconocer las diferencias y a construir soluciones colectivas. De esta manera, se ejercitan competencias ciudadanas que difícilmente pueden desarrollarse en clases expositivas tradicionales. Charles Taylor (1994) señaló que la identidad individual se constituye siempre en diálogo con los otros, lo que refuerza la importancia de experiencias educativas donde se promueva el encuentro y el reconocimiento. En este sentido, la pedagogía por proyectos no solo forma profesionales competentes, sino también ciudadanos capaces de participar críticamente en la vida pública.

La incorporación de la perspectiva decolonial en los debates educativos ha añadido nuevas capas de complejidad al análisis del ABP. Autores como Aníbal Quijano (2000), Catherine Walsh (2007) y Silvia Rivera Cusicanqui (2010) han cuestionado la manera en que el conocimiento occidental moderno ha invisibilizado los saberes indígenas, afrodescendientes y populares. Desde esta óptica, la pedagogía por proyectos puede convertirse en una herramienta decolonial en la medida en que reconozca los saberes locales, promueva el diálogo intercultural y cuestione las jerarquías epistémicas. Sin embargo, también corre el riesgo de reproducir dinámicas de extractivismo académico si las comunidades son tratadas como objetos de estudio en lugar de actores corresponsables en la producción de conocimiento.

Estas discusiones muestran que el ABP no es un campo cerrado, sino un terreno de disputas donde confluyen tradiciones pedagógicas, proyectos políticos y visiones sobre el papel de la universidad. En este terreno, América Latina ha aportado una perspectiva singular, al combinar las raíces pragmatistas del método con la tradición crítica y popular de la región. El resultado es un enfoque pedagógico que, más que una técnica de enseñanza, se ha convertido en un horizonte de sentido para repensar la universidad como espacio público, democrático y transformador.

La literatura pedagógica reciente ha incorporado también una dimensión tecnológica al análisis del aprendizaje con proyectos, especialmente a raíz de los procesos de digitalización acelerados por la pandemia de COVID-19. El paso a modalidades híbridas y virtuales obligó a repensar cómo se organizan los proyectos cuando los equipos no comparten un mismo espacio físico y deben apoyarse en plataformas digitales para planificar, investigar y presentar resultados. Hodges et al. (2020) identificaron que el ABP, al estar centrado en problemas auténticos y en la colaboración, podía adaptarse relativamente bien a entornos virtuales, siempre que se garantizaran condiciones mínimas de conectividad, acompañamiento docente y acceso

a recursos tecnológicos. Sin embargo, en América Latina la brecha digital se convirtió en un obstáculo mayúsculo: miles de estudiantes no contaban con dispositivos adecuados ni con acceso estable a internet, lo que limitó su participación plena en proyectos. Este fenómeno puso en evidencia que el potencial del ABP no puede analizarse al margen de las condiciones estructurales de desigualdad que caracterizan a la región (Guo et al., 2020).

Otro elemento clave en la discusión teórica sobre el ABP es su capacidad para fomentar competencias transversales. Autores como Perrenoud (2004) y Tobón (2013) han destacado que los proyectos constituyen espacios privilegiados para desarrollar habilidades de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, pensamiento crítico y creatividad. Estas competencias, denominadas en ocasiones "habilidades blandas", se consideran fundamentales para la vida profesional y ciudadana en sociedades complejas. Sin embargo, la formación de dichas competencias no puede desvincularse de la construcción de sentido social. Un proyecto puede formar habilidades de gestión o resolución de problemas, pero la pregunta es: ¿al servicio de qué fines se ponen esas competencias? Aquí vuelve a aparecer la tensión entre una visión instrumental, que orienta el ABP hacia la empleabilidad, y una visión crítica, que lo vincula con la justicia social y la transformación democrática.

En América Latina, los antecedentes del ABP están profundamente ligados a la tradición de la extensión universitaria. Desde los programas de salud comunitaria en universidades brasileñas hasta los proyectos de memoria histórica en Chile y Colombia, los proyectos han sido el vehículo por excelencia para que los estudiantes se vinculen con problemas reales. Esta relación con la extensión tiene implicaciones epistemológicas: significa reconocer que el conocimiento no solo se produce en las aulas y laboratorios universitarios, sino también en los territorios, en diálogo con actores sociales. De Sousa Santos (2009) denomina a este proceso ecología de saberes, entendida como la interacción horizontal entre conocimientos académicos y no académicos. En este marco, los proyectos se convierten en espacios de traducción intercultural donde se negocian significados, se generan aprendizajes mutuos y se construyen propuestas contextualizadas.

Un ejemplo ilustrativo es el de la Universidad de Antioquia en Colombia, donde los proyectos han involucrado a estudiantes en procesos de acompañamiento a comunidades desplazadas por la violencia. Estas experiencias no solo fortalecen las competencias profesionales, sino que además sensibilizan a los estudiantes frente a la realidad social de su país, generando un compromiso ético que difícilmente se logra en cursos tradicionales (Kemmis & McTaggart, 2005). En Brasil, proyectos integradores en universidades como la USP y la UNICAMP han buscado articular la investigación científica con la resolución de problemas locales, desde la salud hasta el urbanismo, lo que refleja la apuesta por una universidad socialmente responsable. En Argentina y México, los proyectos vinculados a memoria, derechos humanos y comunidades indígenas muestran cómo el ABP se inserta en debates culturales y políticos de gran envergadura.

La amplitud de estas experiencias demuestra que el ABP en América Latina no puede analizarse únicamente desde parámetros técnicos o metodológicos. Se trata, más bien, de un fenómeno atravesado por disputas de poder, por proyectos políticos contrapuestos y por concepciones divergentes sobre el papel de la universidad. Esta perspectiva crítica obliga a ampliar el marco teórico más allá de la literatura pedagógica convencional, para incorporar aportes de la teoría política, la filosofía y los estudios decoloniales. Gramsci (1971) ya advertía que la educación es siempre un campo de disputa por la hegemonía y, en ese sentido, los proyectos no son neutrales: forman parte de una lucha por el sentido de la formación universitaria y por el tipo de sociedad que se busca construir.

Las contribuciones de autores como Axel Honneth (1997) permiten entender el ABP también desde la óptica del reconocimiento. El trabajo en proyectos implica interacciones que pueden ser fuente de aprendizaje, pero también de exclusión y menosprecio. La falta de reconocimiento de los aportes de determinados estudiantes, la invisibilización de voces comunitarias o la reproducción de estereotipos de género y etnicidad en los equipos de trabajo son problemas que deben abordarse críticamente. Desde la teoría del reconocimiento, la pedagogía con proyectos solo puede desplegar su potencial si garantiza relaciones de respeto, consideración y equidad entre los participantes.

Asimismo, las perspectivas de Will Kymlicka (1996) sobre ciudadanía multicultural y de Michael Walzer (1997) sobre las esferas de justicia resultan relevantes para analizar cómo los proyectos pueden contribuir a formar ciudadanos capaces de convivir en sociedades diversas. El ABP, al situar a los estudiantes en contextos comunitarios y multiculturales, ofrece oportunidades para ejercitar el reconocimiento de la diversidad, pero también plantea dilemas sobre la distribución de recursos, el acceso a oportunidades y la equidad en los resultados. Charles Taylor (1994) complementa esta reflexión al subrayar que la identidad se construye siempre en diálogo, lo que convierte a los proyectos en escenarios pedagógicos privilegiados para la formación de sujetos democráticos y deliberativos.

En síntesis, los antecedentes y fundamentos teóricos del ABP en América Latina muestran un proceso de hibridación de tradiciones: la raíz pragmatista de Dewey y Kilpatrick, la pedagogía crítica de Freire, las experiencias de educación popular, las reformas universitarias, las teorías contemporáneas de ciudadanía y justicia, y los aportes de la crítica decolonial. Esta confluencia ha producido un enfoque pedagógico singular, que no puede reducirse a una técnica metodológica, sino que debe entenderse como un campo de disputa cultural y política sobre el sentido de la universidad.

El debate sobre la pedagogía con proyectos en América Latina no se agota en la comparación entre enfoques instrumentales y críticos, sino que debe ser comprendido también en relación con los procesos de transformación de la educación superior en la globalización. Desde los años noventa, organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE y la UNESCO han impulsado reformas orientadas a la estandarización de la calidad, la evaluación por competencias y la inserción de las universidades en la economía del conocimiento (Didriksson, 2008; Brunner, 2015). En

este marco, el ABP fue promovido como una estrategia para desarrollar competencias genéricas —trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento crítico— que respondieran a las demandas de un mercado laboral cambiante. No obstante, esta visión instrumental invisibiliza la dimensión política y cultural de los proyectos, reduciéndolos a simples técnicas de empleabilidad.

Frente a esta apropiación tecnocrática, numerosos investigadores latinoamericanos han defendido una concepción más amplia y crítica del ABP. Díaz-Barriga (2014) plantea que los proyectos deben ser concebidos como ejes curriculares que articulen docencia, investigación y extensión, y no como actividades aisladas. Tobón (2013) sostiene que la organización curricular con proyectos permite desarrollar competencias integrales que no solo incluyen habilidades cognitivas, sino también valores éticos, actitudes solidarias y compromiso social. Esta perspectiva sitúa a la pedagogía con proyectos como un instrumento para repensar la misión de la universidad en el siglo XXI.

El horizonte del ABP se refuerza al considerar los desafíos específicos que enfrenta América Latina. La región es una de las más desiguales del mundo, con altos índices de pobreza, exclusión educativa y discriminación estructural (CEPAL, 2020). En este contexto, la universidad no puede limitarse a reproducir conocimientos abstractos, sino que debe vincularse activamente con los problemas de la sociedad. La pedagogía con proyectos, al situar el aprendizaje en torno a problemas reales, constituye una estrategia para formar profesionales sensibles a las realidades sociales y capaces de aportar a la transformación de sus comunidades.

Un aspecto particularmente relevante en los antecedentes del ABP en la región es su relación con la memoria histórica y los derechos humanos. En países como Chile, Argentina y Colombia, los proyectos universitarios se han orientado a trabajar sobre la memoria de las dictaduras, los procesos de violencia política y los conflictos armados. Estos proyectos no solo buscan formar competencias académicas, sino también contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica y a la reparación simbólica de las víctimas (Jelin, 2002). La pedagogía con proyectos, en este sentido, se convierte en un dispositivo de resistencia cultural frente al olvido y la impunidad.

La dimensión ética de los proyectos es otro aspecto que ha sido resaltado por la literatura. Kemmis y McTaggart (2005) advierten que los proyectos no deben instrumentalizar a las comunidades como meros escenarios de práctica, sino que deben construirse desde la colaboración horizontal, el respeto y la corresponsabilidad. Esto implica establecer protocolos claros de participación, garantizar que las comunidades se beneficien de los proyectos y reconocer la validez de sus saberes. La ética del ABP no se limita a la honestidad académica, sino que incluye el compromiso con la equidad, la justicia y el reconocimiento mutuo.

En el plano filosófico, la pedagogía con proyectos puede vincularse con las reflexiones sobre la praxis de Karl Marx y con las teorías contemporáneas del aprendizaje situado. Marx (1845/1973) en sus *Tesis sobre Feuerbach* planteaba que el conocimiento solo se valida en la práctica transformadora. Desde esta óptica, los proyectos constituyen espacios de praxis en los que los estudiantes no solo aprenden conceptos, sino que transforman la realidad a partir de su acción. Lave y Wenger (1991), por su parte,

desarrollaron la teoría del aprendizaje situado, según la cual el conocimiento se construye en comunidades de práctica, a través de la participación activa en actividades significativas. El ABP, al organizar el aprendizaje en torno a proyectos colectivos, refleja esta concepción del conocimiento como práctica social y situada.

La pedagogía con proyectos también dialoga con los debates sobre la formación integral. Perrenoud (2004) subraya que el objetivo de la educación no es solo transmitir saberes disciplinares, sino formar sujetos capaces de movilizar esos saberes en situaciones complejas. Los proyectos, al integrar conocimientos de distintas áreas, permiten a los estudiantes enfrentarse a la complejidad del mundo real. Sin embargo, esta integración no está exenta de riesgos: si no se garantiza un acompañamiento docente adecuado, puede producirse una superficialidad en los aprendizajes, donde se privilegia la amplitud sobre la profundidad. Este dilema ha sido señalado como una de las principales tensiones del ABP en todos los contextos.

En América Latina, las universidades que han logrado institucionalizar el ABP como eje curricular integral muestran que su éxito depende de factores estructurales: políticas institucionales claras, recursos financieros suficientes, formación docente específica y mecanismos de evaluación adecuados (Trujillo Sáez, 2015). La Universidad Autónoma Metropolitana en México, con su modelo modular, es un caso emblemático de cómo se puede reorganizar todo un plan de estudios en torno a problemas complejos. De manera similar, algunas universidades brasileñas han desarrollado proyectos integradores que atraviesan varias asignaturas y semestres, permitiendo a los estudiantes avanzar en la construcción de soluciones cada vez más elaboradas. Estas experiencias muestran que el ABP no puede reducirse a una técnica aislada, sino que requiere un rediseño institucional y curricular profundo.

Finalmente, es necesario destacar que la pedagogía con proyectos se encuentra hoy en el centro de debates sobre el futuro de la universidad. En un mundo atravesado por crisis múltiples —económicas, sociales, ambientales, sanitarias—, la pregunta por el papel de la educación superior se vuelve urgente. ¿Debe la universidad formar exclusivamente para el mercado laboral, o debe contribuir a la construcción de sociedades más justas y sostenibles? ¿Debe reproducir jerarquías epistémicas coloniales, o debe democratizar el conocimiento reconociendo la pluralidad de saberes? ¿Debe limitarse a transmitir contenidos, o debe formar sujetos críticos capaces de transformar la realidad? La pedagogía con proyectos, al situar el aprendizaje en torno a problemas auténticos y al estimular el trabajo colectivo, ofrece un marco para responder a estas preguntas desde una perspectiva transformadora.

En conclusión, los antecedentes y el marco teórico de la pedagogía con proyectos en América Latina muestran que se trata de un enfoque con raíces pragmatistas y críticas, que ha sido apropiado en la región como parte de una tradición pedagógica orientada a la justicia social y a la democratización del conocimiento. Su desarrollo ha estado atravesado por tensiones entre visiones instrumentales y emancipadoras, por debates curriculares sobre su lugar en los planes de estudio y por desafíos éticos en la relación con comunidades. A la vez, se ha nutrido de teorías contemporáneas de la ciudadanía, el reconocimiento y la decolonialidad, lo que le otorga una densidad singular en el

contexto latinoamericano. Este marco teórico constituye la base para analizar las experiencias concretas de las universidades de México, Chile, Colombia, Brasil, Argentina y Perú, que se presentarán en los resultados de este artículo.

En términos epistemológicos, este trabajo asume la perspectiva de las epistemologías del Sur planteadas por De Sousa Santos (2009), que proponen reconocer la pluralidad de saberes y cuestionar las jerarquías epistémicas del conocimiento moderno occidental. Desde esta óptica, la revisión de la literatura sobre el ABP no se concibe solo como un ejercicio académico, sino como una práctica política orientada a democratizar el conocimiento y a visibilizar experiencias que han sido marginadas en los circuitos hegemónicos de producción científica. Ello implica valorar tanto los artículos publicados en revistas indexadas como los informes institucionales, las memorias de proyectos y las narrativas comunitarias.

En la literatura proveniente de México se observó que la pedagogía con proyectos se vinculó estrechamente con los debates sobre competencias profesionales impulsados por la Secretaría de Educación Pública desde inicios de los años 2000 (Zabalza, 2011). Muchos artículos mexicanos enfatizan el uso de proyectos como estrategia para articular conocimientos disciplinares con habilidades transversales, en línea con los estándares de calidad y con las demandas del mercado laboral. Sin embargo, también se encontraron textos que, desde una perspectiva crítica, advierten sobre el riesgo de reducir los proyectos a instrumentos de empleabilidad, perdiendo de vista su potencial emancipador (Hernández, 2010). En contraste, en Brasil, la literatura tiende a destacar la pedagogía por proyectos en el marco de programas de extensión universitaria y de vinculación con comunidades, donde los estudiantes desarrollan proyectos con impacto social, especialmente en áreas como salud, educación y desarrollo comunitario (Gadotti, 2001). Esta diferencia revela cómo los contextos nacionales influyen en la manera en que se concibe y aplica la metodología.

En el caso colombiano, la revisión mostró que la pedagogía con proyectos ha sido adoptada principalmente en programas de ingeniería y ciencias aplicadas, donde se busca integrar teoría y práctica a través de proyectos que simulan problemas reales de la profesión (Restrepo, 2015). No obstante, algunos estudios señalan que cuando los proyectos se enfocan solo en la resolución técnica, se corre el riesgo de dejar de lado la dimensión social y ética de la formación, lo cual empobrece la experiencia educativa. Por su parte, en Chile se identificaron experiencias vinculadas a la reforma curricular de las universidades a partir del año 2000, en las que la pedagogía con proyectos se introdujo como parte del tránsito hacia modelos por competencias. Aquí la literatura señala tanto logros en la motivación estudiantil como dificultades para romper con la tradición de clases magistrales y currículos rígidos (Ríos y Herrera, 2012). Finalmente, en Argentina la producción académica muestra una tensión entre proyectos concebidos como prácticas innovadoras en carreras tradicionales y proyectos desarrollados desde universidades populares y comunitarias, donde adquieren un sentido más ligado a la emancipación social y política (Southwell, 2013).

En la Universidad Nacional Autónoma de México, por ejemplo, se han desarrollado proyectos interdisciplinarios en carreras de ingeniería donde los estudiantes trabajan en equipos para resolver problemas vinculados a energías renovables o movilidad urbana. Los reportes señalan que este tipo de proyectos favorece el aprendizaje significativo y la colaboración, pero también se enfrentan a la dificultad de integrar a docentes de distintas áreas en un trabajo coordinado (Martínez, 2018). En la Universidad de São Paulo, Brasil, se han implementado proyectos de extensión que vinculan a estudiantes de medicina con comunidades periféricas para atender problemas de salud pública. Estos proyectos han sido valorados por su impacto social, aunque enfrentan críticas relacionadas con la sostenibilidad a largo plazo y con la necesidad de mayor apoyo institucional (Silva, 2016). En Colombia, la Universidad de los Andes ha impulsado proyectos de investigación formativa en ciencias sociales, donde los estudiantes participan en procesos de recolección y análisis de datos en comunidades rurales, lo que ha permitido un aprendizaje situado pero también ha generado debates sobre el rol del estudiante como investigador en formación y los límites éticos de su participación (Restrepo, 2015).

En Brasil, por otro lado, la literatura enfatiza el papel de la pedagogía con proyectos en la extensión universitaria y en la vinculación con comunidades. Este énfasis responde a una tradición histórica en la que la universidad brasileña, especialmente la pública, ha concebido la extensión como una de sus funciones esenciales junto con la docencia y la investigación. En este marco, los proyectos no solo se desarrollan dentro del aula, sino que se orientan a resolver problemas concretos en comunidades vulnerables. Por ejemplo, en la Universidad de São Paulo se han implementado proyectos interdisciplinarios en los que estudiantes de medicina, enfermería y trabajo social colaboran en programas de salud comunitaria en favelas, lo que les permite articular conocimientos técnicos con sensibilidad social (Silva, 2016). De manera similar, en la Universidad Federal de Minas Gerais se han desarrollado proyectos vinculados con la educación ambiental, donde estudiantes de diferentes carreras trabajan con comunidades locales en iniciativas de conservación de recursos naturales. Estas experiencias muestran que, en el caso brasileño, la pedagogía por proyectos se vincula estrechamente con un compromiso político y social de la universidad, aunque no están exentas de dificultades como la falta de recursos sostenidos o la resistencia de algunos sectores académicos más tradicionales.

Estos ejemplos nacionales permiten sostener la hipótesis según la cual la pedagogía con proyectos no puede analizarse de manera abstracta, sino que requiere situarse en contextos específicos. El procedimiento de revisión crítica aplicado en este estudio permitió comparar experiencias de distintos países, identificando tanto similitudes como divergencias. En todos los casos, la literatura reconoce beneficios en términos de motivación, aprendizaje significativo y desarrollo de competencias, pero al mismo tiempo emergen tensiones relacionadas con la instrumentalización de los proyectos, la falta de apoyo institucional, la sobrecarga docente y la dificultad de evaluar aprendizajes complejos. Estas tensiones no deben ser vistas como fallas individuales de implementación, sino como expresión de las contradicciones más amplias que atraviesan a la educación superior latinoamericana, como la tensión entre inclusión y

calidad, la mercantilización del conocimiento y la disputa entre enfoques neoliberales y críticos de la pedagogía.

La revisión crítica también permitió analizar el papel de los docentes en la implementación de proyectos. La literatura coincide en que los proyectos demandan un cambio profundo en la práctica docente, pasando de un rol transmisivo a un rol de mediador, facilitador y acompañante. Sin embargo, muchos textos señalan que la falta de formación docente en metodologías activas constituye un obstáculo importante. Por ejemplo, en estudios realizados en universidades mexicanas se observa que, aunque los docentes reconocen el valor de los proyectos, a menudo carecen de estrategias para diseñarlos, gestionarlos y evaluarlos de manera efectiva (Martínez, 2018). En Brasil, algunos autores destacan que el éxito de los proyectos depende en gran medida del compromiso del docente y de su disposición a trabajar de manera interdisciplinaria, lo cual no siempre es fácil en instituciones con estructuras rígidas. En Chile y Colombia, se mencionan problemas relacionados con la sobrecarga de trabajo docente, ya que el diseño y seguimiento de proyectos requiere más tiempo que las clases tradicionales, lo que genera tensiones con las condiciones laborales.

Finalmente, el análisis metodológico incluyó una reflexión sobre la evaluación de los proyectos. La literatura revisada muestra que, aunque se reconocen los beneficios del aprendizaje basado en proyectos, existe poca claridad sobre cómo evaluar de manera justa y rigurosa los aprendizajes adquiridos. Muchos estudios señalan que las evaluaciones tienden a centrarse en el producto final del proyecto, descuidando los procesos de aprendizaje. Esta limitación metodológica ha sido señalada como un desafío pendiente para consolidar la pedagogía con proyectos en la educación superior. Desde la perspectiva de la revisión crítica, este problema de evaluación refleja la dificultad de los sistemas universitarios para adaptarse a enfoques pedagógicos que trascienden los parámetros tradicionales de medición del rendimiento académico.

Conclusiones

La discusión debe abordar la relación entre la pedagogía con proyectos y las subjetividades estudiantiles. En contextos neoliberales, los proyectos tienden a formar sujetos emprendedores, competitivos y flexibles, adaptados a la lógica del mercado. En contextos críticos, los proyectos pueden formar sujetos solidarios, reflexivos y comprometidos con la transformación social. La discusión crítica plantea que esta dimensión subjetiva es central para evaluar la pedagogía con proyectos, ya que lo que está en juego no es solo qué aprenden los estudiantes, sino qué tipo de sujetos se forman. En América Latina, donde las universidades han sido históricamente espacios de movilización social y de construcción de ciudadanía, esta pregunta adquiere una relevancia especial. La pedagogía con proyectos, entendida como campo de disputa, refleja las tensiones entre formar trabajadores para el mercado o formar ciudadanos para la democracia.

Uno de los aspectos más relevantes es la manera en que la pedagogía con proyectos se vincula con la democratización del conocimiento. En contextos donde la universidad

busca acercarse a las comunidades y responder a sus problemáticas, los proyectos se convierten en puentes que permiten romper con la lógica elitista del saber académico. Este hallazgo coincide con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2009), quien plantea la necesidad de construir una ecología de saberes que reconozca la validez de conocimientos producidos en distintos contextos sociales y culturales. La pedagogía con proyectos, cuando se diseña desde una perspectiva crítica, puede contribuir a esta ecología al integrar saberes locales, comunitarios y ancestrales en los procesos de formación universitaria. La discusión plantea que este potencial es particularmente relevante en América Latina, donde la exclusión histórica de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades rurales exige una universidad más inclusiva y abierta.

El análisis también invita a discutir la tensión entre innovación y tradición en la educación superior. La pedagogía con proyectos se presenta como una innovación, pero su implementación revela que convive con prácticas tradicionales profundamente arraigadas. En muchas universidades, las clases magistrales, los exámenes memorísticos y la jerarquía vertical entre docentes y estudiantes siguen predominando. Los proyectos se insertan en este contexto, generando tensiones y resistencias. La discusión plantea que la verdadera innovación no radica en introducir nuevas técnicas, sino en transformar las relaciones pedagógicas y en construir culturas académicas más democráticas. Esta transformación es lenta y enfrenta obstáculos, pero los proyectos ofrecen una oportunidad para abrir grietas en las estructuras tradicionales. En la dimensión transnacional, la pedagogía con proyectos refleja la tensión entre lo global y lo local. Otro punto de discusión importante es el papel de la pedagogía con proyectos frente a la crisis de legitimidad de la universidad. En muchos países, la universidad enfrenta cuestionamientos por su desconexión con las necesidades sociales, por la precariedad laboral de sus docentes y por la exclusión de sectores populares. En este contexto, los proyectos pueden ser una vía para recuperar legitimidad, al mostrar que la universidad se compromete con la sociedad y que forma profesionales capaces de enfrentar problemas reales. Sin embargo, este potencial depende de que los proyectos no se limiten a ser vitrinas de innovación, sino que transformen de manera profunda las prácticas pedagógicas y las relaciones entre la universidad y la sociedad.

Finalmente, la discusión debe situar la pedagogía con proyectos en el horizonte de los desafíos contemporáneos de América Latina. La región enfrenta problemas graves como la desigualdad, la violencia, el deterioro ambiental y la crisis de la democracia. La universidad no puede permanecer ajena a estos problemas, y la pedagogía con proyectos ofrece una oportunidad para abordarlos desde la formación de los estudiantes. Proyectos vinculados con la sustentabilidad, con la defensa de derechos humanos, con la inclusión social o con la construcción de paz pueden contribuir a que la universidad sea un actor relevante en la transformación social. La discusión plantea que este es el verdadero desafío: no usar los proyectos para adaptarse al mercado, sino para construir alternativas frente a las crisis que atraviesan la región.

En síntesis, la discusión de los resultados permite afirmar que la pedagogía con proyectos es una metodología ambivalente, que puede ser cooptada por lógicas neoliberales o convertirse en una herramienta emancipadora. Su sentido depende de

las condiciones institucionales, de las orientaciones pedagógicas y de los proyectos políticos que la guían. La universidad latinoamericana enfrenta la disyuntiva de reproducir la lógica del mercado o de apostar por la democratización del conocimiento y por la construcción de ciudadanía crítica. La pedagogía con proyectos, en este escenario, constituye un terreno privilegiado para disputar el sentido de la educación superior.

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal. España.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Díaz Barriga, A. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI. España.

Fernández ENGUITA, M. (2020). La educación en tiempos de pandemia: una visión global. *Revista d Educación a Distancia*, 22(62), 1–23. https://doi.org/10.6018/red.62.20

Fernández Lamarra, N. (2009). Políticas de educación superior en América Latina: tendencias y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 55–70. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2009.1.1.17

Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2001). *Pedagogía de la praxis*. Paidós.

Giroux, H. (1997). *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.

Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.

Hernández, F. (2010). *El aprendizaje basado en proyectos: una propuesta de trabajo en la educación superior*. Graó.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI. México.

Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. Teachers College Record. *Columbia University*, 19(4), 319–335.

Martínez, J. (2018). Innovación educativa y aprendizaje basado en proyectos en universidades mexicanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 45–67.

Mclaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.

Restrepo, G. (2015). La investigación formativa y los proyectos en la universidad colombiana. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69), 89–110.

Ríos, C., & Herrera, A. (2012). Metodologías activas y proyectos en la educación superior chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 36(2), 121–144.

Silva, R. (2016). Extensión universitaria y proyectos comunitarios en Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 233–252.

Southwell, M. (2013). Universidades comunitarias y pedagogía por proyectos en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 55–74.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Torres, R. (2014). Innovación pedagógica y desigualdades en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(1), 87–110.

Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.

Biodata

Ana Yolanda Rosas-Acevedo: Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Guerrero (1987 a la fecha). Miembro del Núcleo Académico Básico en la Maestría en Ciencias: Gestión Sustentable del Turismo (PNPC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Candidato) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Miembro-Investigador en el Consejo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Guerrero (COCYTIEG). Cuenta con perfil PRODEP/SEP. Miembro de la Red Temática Internacional del CONACYT "Sustentabilidad Energética, Medio Ambiente y Sociedad" (SUMAS). Integrante del Cuerpo Académico "Biodiversidad y Desarrollo Sostenible" UAGRO-CA-190. La Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que cultiva es "Medio Ambiente, Sociedad y Turismo". Evaluadora de propuestas de investigación en la Universidad de Guadalajara y en la Universidad Autónoma del Estado de México. Evaluadora de ponencias en el encuentro de jóvenes investigadores UAGro-CONACYT.

Danira Dacia Castañeda López: Maestra en Estudios Socioterritoriales y doctorante en Estudios Políticos y Sociales: Universidad Autónoma de Guerrero, México. Diplomado en Derechos Humanos: Asociación Mexicana de Abogados del Pueblo (AMAP). Ha investigado sobre problemas sociales, comunicación política, migración, y derechos humanos. Ha impartido clases en el Centro de Integral Educativo de Sistemas Abiertos A.C., Derechos Humanos, Investigación Jurídica y Metodología de Investigación. Miembro del Padrón Estatal de Investigadores del Estado de Guerrero (PEI-Gro.).