

Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje

Propuestas de trabajo en la escuela y con la comunidad

FASCÍCULO

1

► Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje

Las *Prioridades pedagógicas 2014-2015* tienen la función de guiar las previsiones y las acciones educativas que se concretan en las escuelas de cada nivel y modalidad de la provincia, a modo de compromiso irrenunciable de los integrantes de la comunidad educativa de esas instituciones para lograr:

- Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias.
- Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje.
- Buen clima institucional que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Este documento que ponemos a consideración de docentes, equipos de dirección y supervisores se encuadra en la segunda prioridad, definida en estos términos:

“**Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje.** La mayor permanencia en la escuela y en horas de clase busca intensificar la manera en que es vivido el tiempo escolar; esto es, generar mayores oportunidades de aprendizaje. El uso que se le da a las horas disponibles en la escuela afecta especialmente a aquellos estudiantes que, en sus contextos familiares, no cuentan con el estímulo o la oportunidad para estudiar. En este sentido, el tiempo escolar se convierte en un condicionante del rendimiento académico y, para muchos niños y jóvenes, en la única oportunidad de ampliar su horizonte cultural.

Una adecuada planificación de las secuencias didácticas, unidades, proyectos –entre otros formatos pedagógicos–, el monitoreo y la reflexión sobre el avance de las acciones previstas, toda vez que diseñar o rediseñar nuestro esfuerzo pedagógico pone en foco la acción de enseñar, son factores que favorecen las situaciones de aprendizaje de los estudiantes.

De la misma manera, en la organización del horario escolar se deben priorizar los criterios pedagógicos. Desde esta perspectiva, la asistencia y la puntualidad de estudiantes y docentes se resignifican al convertirse en una condición que posibilita la ampliación de las oportunidades de aprender y la adquisición de las rutinas que hacen al oficio de alumno.” (Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. 2014. *Prioridades pedagógicas 2014-2015*, p. 3,

www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/Prioridades-2014-2015.pdf¹)

¹ Todos los sitios web citados en este documento corresponden a consultas realizadas en octubre de 2014.

En el marco de esta definición, el documento que presentamos:

- Acerca testimonios de docentes respecto de cómo *el tiempo* moldea sus tareas cotidianas al enseñar y reseña las estrategias didácticas que han implementado para “reestructurarlo inventivamente”.² Estos datos de realidad fueron recopilados a través de una consulta realizada a una muestra representativa de profesores de educación inicial, primaria y secundaria, en sus distintas modalidades; se indagó respecto del enunciado de la prioridad, con la intención de recuperar las líneas de reflexión que ésta desencadena en nuestros colegas.
- Integra un análisis de estos testimonios, destacando sus posibilidades de generar problematizaciones en otros contextos institucionales -con profesores de otros niveles y modalidades educativas- y con directivos y supervisores.
- Incluye notas con aportes teóricos de investigadores y autores que se ocupan del tiempo como condicionante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolar, las que se integran a las perspectivas y datos de realidad acercados por nuestros colegas.

Así, este documento intenta enlazar prácticas y conceptualizaciones resignificando unas y otras con la mirada integrada de pares y de teóricos.³

Por ejemplo, dicen los profesores:

“La razón de nuestra tarea, el sentido último de un educador es enseñar y que los chicos aprendan; pero, a veces, algo tan obvio se imposibilita por la cantidad de otras acciones... a ver... «adicionales» que rodean nuestra actividad central (...) Yo diría que vivo el tiempo como acuciante, persecutorio: no me alcanza para todos los contenidos que tengo que enseñar; siempre pienso que mi asignatura tendría que tener más horas en el diseño curricular –pero también sé que todos mis colegas sostienen que su materia tendría que tener más horas...–. Una vez leí que «currículum» y «carrera» provienen de la misma palabra.⁴... Bueno, para mí, desarrollar el currículum es una carrera contrarreloj: siempre llego jadeando y...

² Tomamos esta expresión de: Adelman, Nancy; Panton, Karen (2003). “Los docentes, el tiempo y la reforma escolar”. En: Hargreaves, Andy –compilador–. *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 139.

³ La estructura práctica-teoría-práctica que organiza este documento responde al principio: “No se puede partir de un concepto para entender la realidad, sino partir de la realidad para, a través del concepto, comprenderla (...) el concepto debe entenderse como una mediación para entender la realidad. No puede ser considerado como un absoluto inmutable.” Freire, Paulo; Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, p. 94. Este libro fue escrito en 1984. El principio no sólo sirve de estructurante para este documento sino que constituye una idea-fuerza didáctica poderosa: Tomar cuestiones de la realidad como punto de partida de las clases e integrar ideas –datos, conceptos...– para explicar esa realidad y no para conformar con esas ideas un “ballet de los conceptos” (p. 40 op. cit.).

⁴ “Currículum vitae. Loc. lat.; literalmente, «carrera de la vida»”. Real Academia Española (2001; 22ª ed.).

Diccionario de la Lengua Española. <http://lema.rae.es/drae/?val=currículo>

no pocas... llego sola, con la certeza de que los chicos se quedaron por allá, perdidos.”⁵

“Tuve un cambio importante en mis clases... Siempre me pareció que dedicarle minutos a la motivación, a despertar el interés de los estudiantes, a «entrar en tarea» era una pérdida de tiempo; y que lo importante era ir directamente a los contenidos y centrar todo el esfuerzo en que el grupo los aprenda (...) Hoy pienso distinto: estoy convencido de que el tiempo dedicado a esa preparación –bueno... ya no sería una preparación sino una fase decisiva de mi clases– es fundamental; que los chicos se den cuenta por qué vale la pena aprender ese contenido, por qué saberlo es importante para su vida, ayuda a que la tarea fluya con más sentido y que el tiempo termine rindiendo mucho más.”

Estos y los otros testimonios que iremos presentando nos hablan de un tiempo que condiciona fuertemente la vida escolar: lo planificamos, lo desglosamos, lo concretamos en estrategias, lo agendamos, lo guionamos. Para organizarlo, redactamos objetivos que abarcan plazos cortos y largos, establecemos continuidades entre una unidad didáctica anterior y una actual, preferimos las previsiones flexibles a los tiempos asfixiantes –*Este análisis va a extenderse por diez minutos. Vamos, vamos... que se nos va la hora de clases*–. No encontramos satisfacción en las actividades tópicas, cerradas en sí mismas, que no se vinculan con ningún contenido trabajado anteriormente ni preceden a los que enseñaremos en clases próximas; y preferimos propuestas que permiten que los chicos establezcan lazos de significatividad con explicaciones con que ya cuentan..., elaboradas previamente a este momento. A veces transformamos el tiempo escolar en una sucesión de rutinas o hacemos esfuerzos para superar esa monotonía cuando consideramos que el aprendizaje de los estudiantes está estancado y provoca desidia. El paso del tiempo nos conmueve cuando advertimos cómo ha ido cambiando un niño desde comienzos de primer grado hasta ahora o lo rápido que pasó la hora durante esa actividad que resultó tan movilizadora para todos. Nos disgustan los tiempos precipitados, acelerados, apresurados, porque somos conscientes de que esas marchas forzadas a paso vivo no permiten aprender como desearíamos. Nos entusiasman los tiempos densos⁶ en los que se

⁵ Los compiladores y comentaristas hemos optado por no incluir el nombre y el apellido de los colegas que proveen su testimonio, dado que sus palabras no representan a un solo docente sino a muchos que, con esos u otros términos en las reuniones de consulta y en las encuestas a través de e-mail, plantearon la idea que aquí se comparte.

⁶ La idea de tiempos *densos* o *densificados* no aparece en los testimonios pero sí en: Perrenoud, Philippe (2005; 3ª ed.). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, p. 115; cuando se alude a tiempos escolares en los que las experiencias de aprendizaje “se multiplican (...) obligan a planificar, decidir, encadenar operaciones, orquestar y unir recursos” cognitivos. Para comprender el sentido de una actividad escolar *densa*, puede sernos de utilidad una expresión generada por la escritora uruguaya María Esther Gilio con referencia a algunos textos periodísticos: “Son extensos como un océano y profundos como un charco” (www.teaydeportea.edu.ar/un-aula-para-maria-esther-gilio-y-un-premio-para-jakobskind); una escuela que ayude a que los estudiantes den densidad a sus aprendizajes representa, entonces, una prioridad por sobre saberes extensísimos en los que no se ha logrado profundizar.

ahonda en un contenido, tanto como las ocasiones de vivificar los minutos que quedaron anquilosados. Nos avergüenza compartir con nuestros colegas que, a veces, percibimos que la clase se ralentiza y nos comprometemos a que eso no va a ocurrir la próxima. Sabemos que ese estudiante sólo necesita tiempo; lo imaginamos en un futuro más entusiasmado y feliz en la escuela, construyendo nuevos aprendizajes con otros. Nos embarcamos en *proyectos*, palabra cuya etimología –del latín *proiectus, proiicere*, que significa dirigir algo o alguna cosa hacia adelante– nos remite a una representación con perspectiva de futuro. El tiempo atraviesa los procesos del aprendizaje escolar moldeándolo y también siendo moldeado por nosotras y nosotros, que podemos convertir –con nuestra enseñanza...– una hora-reloj en una hora de aprendizaje.

En las entrevistas y consultas realizadas surgieron palabras vinculadas con la prioridad de “Mayor tiempo...” que nos ocupa en este documento:



En los documentos curriculares⁷ las referencias al tiempo son planteadas en estos términos:

- directivos y docentes se posicionan como agentes de especificación curricular, acordando (...) cuándo enseñar –secuenciación y distribución, en los tiempos, de los objetivos y de los contenidos– (p. 13),
- [prevén] una relación más adecuada entre el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje (p. 14),

⁷ Las páginas señaladas corresponden a: Gobierno de la Provincia de Córdoba, Ministerio de Educación. *Diseño curricular de la Educación Primaria 2012-2015*. Córdoba. www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf; en los diseños curriculares de la Educación Inicial y de la Educación Secundaria se registran expresiones equivalentes.

- [realizan] adaptaciones curriculares, considerando los tiempos de aprendizaje de los estudiantes (p. 14),
- [articulan] espacios y tiempos a los fines de favorecer la inclusión del juego, entendido no sólo como metodología, estrategia y/o recurso, sino como práctica sociocultural privilegiada (p. 21),
- [proponen] tareas que no descontextualicen los conocimientos, que brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, que admitan múltiples vías de solución (p. 20).
- Los aprendizajes no se logran automáticamente, luego de desarrollar unas pocas veces una actividad, sino que implican construcción, marchas y contramarchas, tiempos... (p. 20).
- Se diversificará el *tiempo didáctico*, no sólo en función de la envergadura de la tarea, sino también de los tiempos personales y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (p. 60).

Los teóricos, por su parte, también dedican sus escritos a la incidencia del tiempo en los aprendizajes escolares:

“El tiempo es enemigo de la libertad. O así se lo parece a los profesores. El tiempo presiona de manera que impide el cumplimiento de sus deseos. Va en contra de la realización de su voluntad (...) Los profesores se toman el tiempo con seriedad. Lo toman como una limitación fundamental que se impone a lo que son capaces de hacer y se espera que hagan en sus escuelas. «No tengo tiempo», «No hay bastante tiempo», «Necesito más tiempo» son guantes que los profesores lanzan reiteradamente (...) La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel aún más profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores, sus colegas y quienes los supervisan. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. Los profesores pueden tomarse las cosas con calma o ganar tiempo (...) mediante el prisma del tiempo podemos ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo a la vez que se ven limitados por él.”⁸

Teniendo en cuenta estas primeras voces de nuestros colegas docentes, de las autoridades –expresadas en las citas del diseño curricular– y de los académicos que abordan la problemática del tiempo escolar, a continuación vamos a ir deteniéndonos en sus planteos, para desbrozar juntos qué implica la prioridad “Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje”.

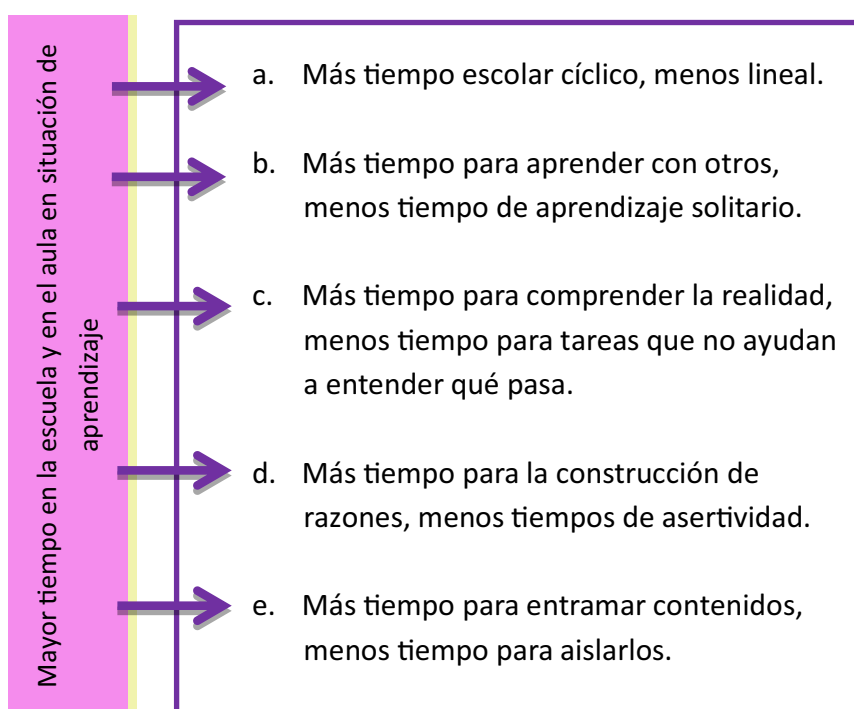
⁸ Hargreaves, A. (2005; 5ª ed.). “Tiempo –Cantidad o calidad. El trato de Fausto–“. En: *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata, p. 119.

Los tiempos de enseñanza y los tiempos de aprendizaje

“Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales/ estudian. Monotonía/
de lluvia tras los cristales./ Es la clase. En un cartel/ se representa a Caín/
fugitivo y muerto Abel,/ junto a una mancha carmín./
Con timbre sonoro y hueco/ truena el maestro, un anciano/
mal vestido, enjuto y seco,/que lleva un libro en la mano./
Y todo un coro infantil/ va cantando la lección:/ «Mil veces ciento, cien mil/
mil veces mil, un millón.»/ Una tarde parda y fría/ de invierno. Los colegiales/
estudian. Monotonía/ de la lluvia en los cristales.”

*Antonio Machado*⁹

Los testimonios acerca de mayor tiempo destinados a situaciones de aprendizaje están organizados así:



⁹ La poesía es: “Recuerdo infantil”, del libro *Soledades, galerías y otros poemas*, de 1907.
http://es.wikisource.org/wiki/Soledades,_galer%C3%ADas_y_otros_poemas

a

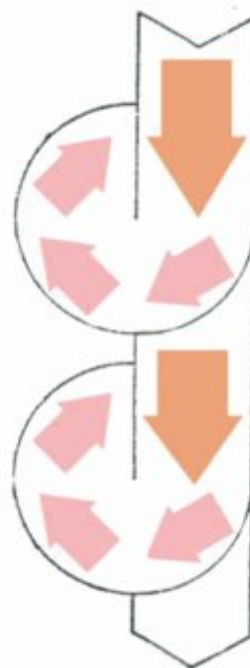
Más tiempo escolar cíclico, menos tiempo lineal

Consideremos este testimonio:

“En mi aula de educación especial pasa algo profundo con esta cuestión del *tiempo*, que me gustaría compartir con los colegas: siempre estamos retomando lo hecho, haciendo retrospectión una y otra vez, todas las veces que sea necesario y antes de enseñar nuevas competencias que lleven a ese niño más allá de lo que ya sabe (...) Me parece que puedo expresarlo de ese modo: «Vamos para atrás, para recuperar y avanzar»: sin que se entienda que ese *ir para atrás* es un retroceso.»

Esta docente nos plantea la necesidad de asumir los tiempos escolares como tiempos recursivos,¹¹ en los que es necesario retomar ideas, regresar a contenidos ya trabajados, revisar, recordar, repasar, recuperar (esta recurrencia con el prefijo re- y su significado doble de *movimiento hacia atrás* y también de *intensificación*,¹² intenta hacernos pensar en que se constituye en una etiqueta semántica muy interesante para entender al tiempo escolar desde una perspectiva cíclica).

Representemos el testimonio de este modo:

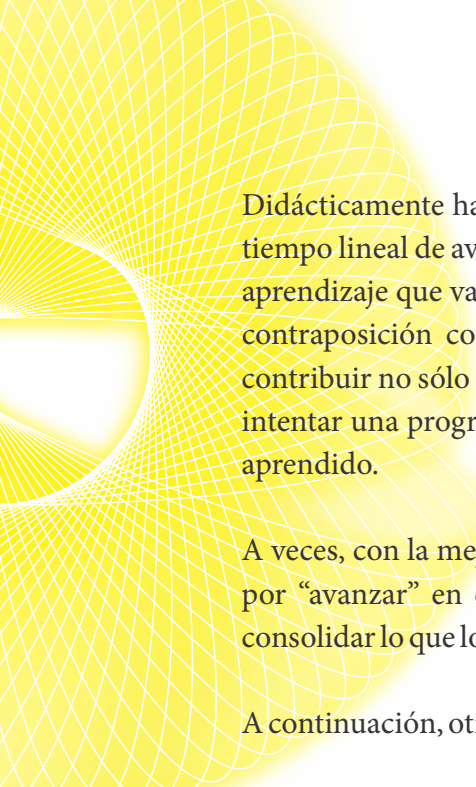


¹⁰ Del lat. *retrospicere*, mirar hacia atrás. Real Academia Española (2001; 22ª ed.). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=retrospecci%C3%B3n>

¹¹ El término *recursivo* está tomado de: Fly Jones, Beau; Sullivan Palincsar, Annemarie; Ogle, Donna; Carr, Eileen (2001, 3ª ed.). *Estrategias para enseñar a aprender. Un enfoque cognitivo para todas las áreas y niveles*. Buenos Aires: Aique, pp. 160-161. La expresión utilizada por estos autores es: *Reflection and Recursion* –reflexión y recursividad–. El esquema que acompaña la idea de recursividad es una adaptación de: Kemmis, Stephen (1981). “The Action Reflect Spiral”. En: *The Action Research Planner*. Universidad de East Anglia, Reino Unido: Norwich.

¹² Real Academia Española (2001; 22ª ed.). *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/?val=re>

¹³ “...la velocidad está ligada a los tiempos lineales, a una producción industrial centrada en usar y tirar”, leemos en: Zavalloni, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó, p. 37.



Didácticamente hablando, es muy distinto concebir el tiempo de aprendizaje como un tiempo lineal de avance constante y que no se detiene a mirar hacia atrás, a un tiempo de aprendizaje que va retomando antes de avanzar. Así, esta idea de tiempo por ciclos¹³ –en contraposición con una concepción recta: una clase más otra, más otra...– parece contribuir no sólo a la prioridad educativa de “mayor tiempo” sino de “mejor tiempo”, al intentar una progresión de aprendizajes en la que los nuevos contenidos integren lo ya aprendido.

A veces, con la mejor de las intenciones, profesoras y profesores nos preocupamos más por “avanzar” en el diseño curricular y superar las restricciones del tiempo, que en consolidar lo que los estudiantes van aprendiendo.¹⁴

A continuación, otro testimonio que converge en la idea de un tiempo escolar cíclico:

“Hay aprendizajes que necesitan cristalizarse,¹⁵ que necesitan tiempo para afianzarse para que los estudiantes adquieran confianza y se den cuenta que los saben; no vale pasar rápidamente por ellos... es necesario retomarlos día a día durante bastante tiempo para que los chicos sientan que los manejan con seguridad (...) Sí, ya sé; mis palabras pueden sonar a endurecimiento, pero a mí me llevan a pensar al tiempo dedicado.”

La idea de aprendizajes que el estudiante domina y que puede utilizar para aprender contenidos nuevos remite a tiempos cíclicos de enseñanza durante los cuales el profesor posibilita que una capacidad vaya consolidándose –que los niños conozcan el significado de las señales de tránsito y usen este conocimiento en su vida cotidiana, o que construyan estructuras comunicativas para interactuar con otros en una segunda lengua y que éstas les permitan interpretar una canción-, lo que resulta imposible en una estructura escolar de temporalidad lineal en la que los contenidos se suceden vertiginosamente y nunca es posible volver a un contenido trabajado con anterioridad.

¹³ “...la velocidad está ligada a los tiempos lineales, a una producción industrial centrada en usar y tirar” leemos en: Zavalloni, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó, p. 37.

¹⁴ Jean-Pierre Astolfi (2007). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor) expresa de modo irónico: “... enseñar es una especie de carrera contra el tiempo, con los ojos pegados al retrovisor.” (p. 21)

¹⁵ La idea de inteligencia fluida –que busca nuevos conocimientos, razones distintas, que asume indagaciones frente a problemas nuevos– y de inteligencia cristalizada –dotación de capacidades ya aprendidas por la persona que pueden utilizarse para la construcción de nuevos conocimientos– está expresada originariamente por el psicólogo británico Raymond Cattell. Para este autor, la expresión “cristalizado” está desligada de los calificativos de *rígido* y de *quebradizo* con que podríamos asociarla.

Contrariamente, el testimonio del colega nos invita a pensar en la actualización de los aprendizajes, en la estrategia didáctica insustituible de traer al presente –a la clase que estamos desarrollando en este momento– capacidades que los estudiantes construyeron en otros tiempos de su escolaridad, a modo de *transferencia*¹⁶, con el sentido literal de “llevar algo de un lugar a otro” que esta categoría didáctica tiene. También nos permite reflexionar acerca de la necesidad de tiempos escolares demorados¹⁷ –equivalente a la expresión “tiempo dedicado” que el docente utiliza en su testimonio–, que no son tiempos estancados sino focalizados intensamente en una tarea que ocupa a profesor y a estudiantes.

“Los chicos necesitan tiempo (...) No resulta lógico reprocharles que no terminan sus trabajos y que los dejan a medio hacer si nosotros vamos a la carrera, atravesando contenidos a toda velocidad.”

Compromisos de acción respecto a “Más tiempo escolar cíclico, menos tiempo lineal” que se desprenden de los testimonios de nuestros colegas:

- Incluimos tiempo para reconsiderar lo hecho.
- Acortamos distancia entre las propuestas, para que los estudiantes adviertan de dónde proviene la nueva tarea por realizar y cómo se articula con aquellas que la anteceden.
- Destinamos más tiempo para que los chicos practiquen lo que han aprendido.
- Integramos la posibilidad de demorarnos en contenidos que resultan particularmente movilizados para niños y jóvenes.
- Damos la ocasión de que los estudiantes visualicen –a través de un organizador gráfico de la información,¹⁸ por ejemplo- lo aprendido con anterioridad a esta clase y lo que aprenderán luego.
- Implementamos múltiples situaciones de transferencia de conocimientos, con la intención de que los estudiantes adviertan cuáles son aquellos saberes cristalizados que poseen y que les permiten dar sentido a una actividad nueva.
- Nos esforzamos por dar continuidad a las tareas, superando la disgregación de tiempos.

¹⁶ La idea de *transfer* como proceso de llevar contenidos de una situación de aprendizaje a otra es presentada por: Perrenoud, Philippe (2008). “Construir competencias desde la escuela, ¿es darle la espalda a los saberes?” En: Red U, *Revista de Docencia Universitaria*, Volumen 6, N° 2. Santiago de Compostela. <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/issue/archive>

¹⁷ Para los psicoanalistas y los psicólogos de lo grupal: “Demora es estar intensamente en lo que se hace (...) Estar en demora es estar en lo que ocurre (...) La demora indica la estancia del hablante en el hablar.” Percia, Marcelo (2002; 2ª ed.). *Una subjetividad que se inventa. Diálogo, demora, recepción*. Buenos Aires: Lugar Editorial, p. 35.

¹⁸ “El *organizador gráfico* es una representación esquemática que presenta las relaciones jerárquicas y paralelas entre los conceptos amplios e inclusivos, y los detalles específicos”; una sinopsis, un esquema de conceptos importantes, un subrayado, una red de ideas... lo son. Campos Arenas, Agustín (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, p. 30.

b Más tiempo para aprender con otros, menos tiempo de aprendizaje solitario

Hacia 1970, la UNESCO –Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura– solicita la creación de una imagen que actúe como emblema para el *Año Internacional de la Educación*¹⁹ al artista plástico húngaro Víctor Vasarely; así surge este ícono.

La representación muestra la cabeza de una persona sola, con luz emergiendo de su frente; aparenta estar recibiendo información a través de sus ojos, de su boca, y procesándola de modo intenso...; hay algo interno que se mueve vertiginosamente y lleva a focalizar allí –en la frente del sujeto representado– la atención de quien mira la obra. Lo más importante del proceso educativo parece estar poniéndose en juego en ese lugar, en la estructura cognitiva de la persona que está aprendiendo.



Este emblema resulta una representación artística perfecta para la teoría **psicogenética** del aprendizaje que sostiene que los conocimientos se generan, prioritariamente, por acción de la psiquis individual y sus procesos de asimilación y acomodación puestos en marcha por la persona, con relativa prescindencia de las influencias educativas. Jean Piaget y los teóricos que continúan sus ideas sostienen que los cambios evolutivos están desmarcados de lo que los niños y jóvenes aprenden en la escuela; son casi por completo independientes de la experiencia y no son modelados por el grupo –aun cumpliendo una función afectiva muy importante, las otras personas no ayudan a formar el pensamiento²⁰. La influencia social es asimilada por la persona que aprende según su estructura intelectual.

También en 1970 y con el objetivo de conmemorar el *Año Internacional de la Educación*, surge en Uruguay una segunda imagen. Allí, se convoca a los niños de las escuelas del país para dibujar su símbolo, extendiéndolo a toda la comunidad a través de una serie de estampillas postales.

¹⁹ La imagen de la insignia de Vasarely está tomada de la tapa del libro: Huberman, Michael (1970). *Reflections on democratization of secondary and higher education*. International Education Year. UNESCO.

http://books.google.com.ar/books/about/International_Education_Year_1970_Huberm.html?id=U_UMAQAIAAJ&redir_esc=y

²⁰ “Piaget no parece otorgar ninguna particularidad a los cambios educativos, en la medida en que la influencia educativa (tanto informal como formal) es vista como un factor genérico esencial para el desarrollo, pero cuya influencia está subordinada a la actividad del sujeto, a su capacidad asimiladora y, en último término, a los mecanismos internos de organización”. Martí, Eduardo (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 32.



La niña que dibuja²¹ esta estampilla lo hace desde un lugar distinto al del artista húngaro; muestra un hecho social: niños que, en ronda y tomados de la mano, comparten felices según la expresión de sus caras. La imagen puede ser entendida como un juego y también como una situación de aprendizaje de cada niño y niña mostrados.

Esta segunda obra opera como emblema de una posición que, sin desconocer la construcción psicogenética, la complementa con procesos de apropiación **sociogenética**, al sostener que el entorno del aprendizaje no es sólo definido por la psiquis individual sino por el ámbito social. Lev Vigotsky²² no ignora que existen cambios espontáneos y que el estudiante aprende siempre desde sus representaciones individuales; pero centra sus explicaciones en cómo los contextos sociales generan aprendizajes en las personas y traccionan su desarrollo, promoviendo adquisiciones que sin este componente colectivo, interpsicológico –cultural, mediado por el lenguaje, con incidencia clara de una persona que moviliza el aprendizaje de otra– no se lograrían.

En la misma línea, una colega comparte con nosotros:

“Cuando comencé a profundizar sobre metodología constructivista,²³ me preguntaba por qué era tan importante presentar un problema a los chicos y esperar que expresaran todo lo que este problema representaba para ellos, como momento previo a proveerles nuevos contenidos. ¿Por qué no ir directamente a esos nuevos contenidos, sin tanta preparación (...) como modo de agilizar los tiempos de la clase y evitar dilaciones? Con la experiencia aprendí que hay momentos didácticos que no son pérdidas de tiempo sino fases importantísimas: la pre-tarea –ese calentamiento, esa charla informal para ponernos en situación al volver del recreo–, el repaso colectivo de clases anteriores, el centrar la atención

²¹ El sello postal, la bandeleta –sector adjunto a la pieza de correo que sirve para incluir información del motivo del sello y/o propaganda– con el ícono de la UNESCO y la información acerca de los niños artistas están tomados de: <http://uruguayensellos.blogspot.com.ar/1970/12/ano-internacional-de-la-educacion.html>.

La estampilla ilustrada fue dibujada por Ana Gaye, de 5 años.

²² Mas datos acerca de la vida de Lev Vigotsky pueden consultarse en el sector de publicaciones de IBE –*International Bureau for Education*– de la UNESCO, www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskys.PDF

²³ Si el lector lo desea, puede consultar dos publicaciones que presentan los rasgos de esta metodología de enseñanza: Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación (2014). *Las estrategias de enseñanza en Educación Primaria. Un compromiso con la comprensión*. Córdoba, pp. 8-26, www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las_estrategias_de_ensenanza.pdf y *Las estrategias de enseñanza en Educación Secundaria*, pp. 7-27, www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las_Estrategias_de_Ensenanza_Secundaria.pdf

respecto de esa situación problemática por resolver que genera la motivación para que los chicos tengan deseos de aprender un nuevo contenido y el tiempo necesario para que expresen qué saben de eso que estoy poniendo frente a ellos y que compartan explicaciones con sus compañeros, conmigo y con los autores consultados (...) Acelerar este proceso y presentar directamente el nuevo contenido no resulta de ganancia alguna; es en sí mismo una pérdida de tiempo.”

Así, son valiosos los tiempos destinados a que los estudiantes interactúen con sus compañeros, compartan significados y razones, adviertan que hay integrantes del grupo que piensan de otra manera, reconstruyan cómo pensaron ellos y cómo lo hacen los demás, comparen ideas, confronten, resignifiquen colectivamente, argumenten de manera tal de ser comprendidos, valoren que los otros tienen razón y que, quizás, ellos pensaron erróneamente o se olvidaron de considerar algún componente en su razonamiento, fundamenten sus opciones, discrepen, disientan, discriminen entre buenas y malas razones, acuerden posiciones, construyan consensos, recuerden información para justificar, se sientan seguros de sus argumentos, comprendan que sus opiniones deben basarse en razones, se vean motivados en el intercambio con sus pares y con el profesor, piensen en colaboración con otros, sepan que pueden ser claros al presentar su alternativa y sentirse confiados de que su posición –aun siendo minoría– será respetada por los integrantes de su clase, tengan la certeza de que son escuchados y valorados, impugnen, refuten, aprecien otras posiciones distintas de la propia, estén convencidos de que participan para aclarar algo importante, se asocien con otros para aprender.²⁴ En este sentido, algunos momentos del trabajo del aula que, a primera vista, podrían parecer prolegómenos para algo más importante –como sería, por ejemplo, llegar a una conclusión– resultan, sin embargo, insustituibles.

Para contar con tiempo para tareas cooperativas ricas como estas, es necesario reducir los tiempos elididos:²⁵

“Mi idea es que el tiempo de clase se aproveche todo lo posible: minimizar los agujeros por donde el tiempo se escurre sin que siquiera nos demos cuenta (...) ¿Por ejemplo? Una vuelta del recreo que se hace interminable, un momento de formación previa a la jornada de clases que se eterniza, largos tiempos de organización de la tarea diaria cuando, en cierto momento del año, ya deberían ser rutinas, formas de proceder tan habituales como para no requerir tiempo extra (...) En mi escuela, por

²⁴ “En consonancia con los esfuerzos de los alumnos por encontrarle sentido a lo que hacen en la escuela, los docentes deberían atraerlos para que participen como socios en su educación. Es necesario persuadirlos de que la escuela y sus propósitos son valiosos. Tenemos que convencerlos de que no estamos desperdiciando su tiempo.” Kuhn, Deanna (2012). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 251.

²⁵ Marc, Edmond y Picard, Dominique (1992). *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Buenos Aires: Paidós) generan la categoría de “tiempos muertos” en una institución.



ejemplo, acordamos erradicar las interrupciones: un niño que se acerca a pedir una tiza, una auxiliar docente que te entrega el cuaderno de notificaciones para firmar, un colega que te pregunta si el hermano de su alumno hoy concurrió a clases (...) Antes usábamos el cartel de «No interrumpir» colgado en el picaporte de la puerta del aula, pero ahora está plenamente acordado entre nosotros que el tiempo de clases es importante y no corresponde quebrarlo por cuestiones administrativas que pueden resolverse en otro momento.”

Así como nuestros colegas nos hablan de sus esfuerzos por optimizar los tiempos compartidos –representados por la niña que dibuja su emblema para el *Año Internacional de la Educación*- y por evitar los tiempos perdidos, alertan acerca del riesgo que implica la opción de tener a los estudiantes trabajando “como maquinitas”²⁶ –tan parecidas al ícono solitario de Vasarely–:

“Soy directora de una escuela y, a lo largo de los años, fui advirtiendo la predilección de los padres por maestras y maestros que hacen trabajar a los chicos sin descanso, llenando hojas y hojas de sus cuadernos con tareas, con más y más tareas. A veces son buenas experiencias en las que cada minuto de la clase es aprovechado para «hacer algo más» y los maestros instan a los chicos más rápidos a que «busquen algo para hacer» en los libros de la biblioteca, en carpetas de recortes..., para minimizar los tiempos ociosos de quienes terminan pronto sus tareas. Otras veces, son experiencias muy tristes que nos muestran la ilusión de estar en un aula de niños atareados, cuando en verdad se trata de niños agobiados por una sobrecarga de ejercicios que los hace parecerse a maquinitas, trabajando aislados, a todo motor. No saben para qué ni por qué están haciendo eso, pero saben que es mucho.”

Hasta aquí los testimonios de los educadores y las voces de los autores. A continuación, nuestras conclusiones respecto de “Más tiempo para aprender con otros, menos tiempos de aprendizaje solitario”:

- Destinamos tiempo escolar y de la clase a que los estudiantes compartan sus representaciones individuales con otros.
- Valoramos positivamente el tiempo de conversar y de interactuar.

²⁶ "La práctica manipuladora (...) se distingue por su manía organizadora, por su absoluta incapacidad para tener experiencias humanas inmediatas, por un determinado tipo de falta de emoción (...) poseído por la voluntad de *doing things*, de hacer cosas, independientemente del contenido de ese hacer. Convierte la actividad, la llamada *efficiency*, en un culto." Adorno, Theodor (1966). "Educación después de Auschwitz". Conferencia en la radio de Hesse. En: *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata, p. 86.

- Superamos el prejuicio de considerar los intercambios entre estudiantes como momentos transicionales sin mayor valor en sí mismos.
- Priorizamos lo colegiado por encima de lo aislado, lo personal por sobre lo distante.
- Preveamos tiempos diferenciados de actividad, contemplando la diversidad –siempre presente- de los niños y jóvenes con quienes trabajamos.
- Descartamos toda estrategia didáctica que implique un “abandono a su propia suerte” de los estudiantes que aprenden a nuestro lado.
- Optamos por más opciones de tareas y menos homogeneidad.
- Aumentamos los tiempos de atención y de apoyo.
- Intentamos reducir drásticamente los *tiempos vacíos* –sin confundir *tiempo perdido* con *tiempo dedicado*–.
- Evitamos la sobrecarga de actividades; preferimos las tareas que van acompañadas por reflexiones colectivas acerca de por qué y para qué realizarlas.
- Tenemos siempre buenas razones que justifican el sentido de desarrollar una determinada actividad.

Un testimonio más:

“No se pierde tiempo cuando los chicos se ríen, cuando charlan entre ellos, cuando instalan un tema que no tiene que ver con nuestra clase –y nosotros advertimos que es genuino su interés por esa cuestión que a primera vista puede parecer «distractora»–; quizás estén pidiendo que los contenidos que enseñamos los ayuden a entender algo que les pasa.”

Esta última reflexión recupera el sentido etimológico original de la palabra *escuela*,²⁷ sumando una tercera dimensión a nuestro análisis.

²⁷ El término «escuela» proviene del griego *skholé*; inicialmente aludía a tranquilidad, a tiempo libre y luego derivó al uso de ese tiempo disponible, adoptando el sentido de 'estudio'.



Más tiempo para comprender la realidad, menos tiempo para tareas que no ayudan a entender qué pasa

Un colega, profesor de escuela secundaria, comparte con nosotros:

“Tengo un principio: Todo contenido que enseñe tiene que vincularse con una cuestión de la realidad de los estudiantes. Si no es así, si no logro que ese contenido ayude a los chicos a comprender qué pasa en ellos o qué pasa alrededor, en su entorno cercano, en un contexto más amplio... sé que es tiempo perdido y que los aprendizajes son superficiales y se terminan desdibujando. Es elocuente lo que sucede cuando no hay amarre entre los contenidos y su vida; les pregunto: «¿Se acuerdan cuando, el año pasado aprendieron...?». Y les nombro un contenido determinado. La respuesta es, inexorablemente: «Nunca aprendimos eso. Nosotros no, profe...». Lo más triste es que yo sé que lo enseñé porque fui su profesor del año pasado; pero, los chicos son sinceros... ellos no lo aprendieron. A eso llamo yo *tiempo perdido*.”

Este profesor está trayendo a consideración un principio constructivista clave, el del aprendizaje situado.²⁸ Se caracteriza de este modo a un aprendizaje que integra cuestiones de la vida diaria, que parte de problemas cercanos a los estudiantes, con sentido para ellos permitiendo, desde allí, construir explicaciones cada vez más sólidas y más estables, más generales y más predictivas. Se trata de un principio que permite optar por estrategias didácticas contextualizadas, las que procuran que los jóvenes comprendan las manifestaciones de su cultura y grupo social de pertenencia para, luego, extender el conocimiento hacia zonas más amplias, más distantes en espacio y tiempo sociales. El aprendizaje situado permite que el contenido pueda ser percibido por los estudiantes como relevante, útil, con sentido.

Ahora...

“No todo puede hacerse en el tiempo escolar (...) Soy maestra en una escuela de adultos e intento estimular a los integrantes de mis grupos a que encuentren ocasiones de aprender no sólo *en* sino *fuera* de la escuela, en cada uno de los clubes, museos, centros culturales del barrio, en revistas y diarios, en canales de TV educativos y sitios web, en el arte callejero, en los murales en la vía pública...”

²⁸ “El aprendizaje escolarizado es un acto social en contexto; no es sólo cognición «en frío». El conocimiento es situado porque es parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en que se desarrolla (...) La antítesis [del aprendizaje situado] es el aprendizaje centrado en contenidos memorísticos, repetitivo, poco útil, de relevancia personal y social limitada, con ruptura entre teoría y práctica...” Díaz Barriga Arceo, Frida (2012). *Modelos de enseñanza situada*. Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC. México, <http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/>

La colega nos convoca a extender las situaciones escolares a los distintos ámbitos cotidianos en que participan los estudiantes aportando –*todo el tiempo...*– ocasiones de aprendizaje, conformando lo que se conoce como *aprendizaje ubicuo*, “aquel en el que aprendemos en, con, de y desde nuestro entorno de vida (...) podemos decir que para que un aprendizaje sea considerado ubicuo los aprendices deben ser capaces de aprender en cualquier lugar y momento si así lo desean, han de tener a su disposición los métodos y materiales más apropiados y conseguir configurar un universo completo de conocimientos, así como la relación que cada uno de esos conocimientos tiene dentro de ese logos.”²⁹



Desde esta perspectiva, la ciudad se transforma en una ciudad educadora;³⁰ proveedora constante de recursos y de ocasiones formativas que se profundizan durante el tiempo escolar y, también, más allá de él. Los estudiantes llevan situaciones desde la ciudad educadora a la escuela, ámbito privilegiado en el que dan densidad –como decíamos– a los sucesos del contexto.

Entonces, respecto de “Más tiempo para comprender la realidad, menos tiempo para tareas que no ayudan a entender qué pasa”:

- Nos comprometemos con el aprendizaje situado.
- Trabajamos para posibilitar que los estudiantes entiendan su realidad y comprendan aspectos de ella que, hasta el momento, les habían resultado extraños u opacos.
- Tomamos hechos de esa realidad como punto de partida de nuestras clases, aun cuando, luego, los contenidos nos lleven a cuestiones más generales y conceptuales.
- Aprovechamos las ocasiones de aprendizaje provistas por el contexto cultural de los niños y jóvenes, adoptando los principios del aprendizaje ubicuo y de la ciudad educadora.
- Recomendamos hechos educativos extraescolares que contribuyen a la idea de aula expandida.

²⁹ El concepto de *aprendizaje ubicuo* está tomado del INTEF –Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado– del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/cajon-de-sastre/38-cajon-de-sastre/910-monografico-informatica-ubicua-y-aprendizaje-ubicuo?start=4>

La imagen de esta página corresponde a Vitoria-Gasteiz, ciudad educadora, <http://www.vitoria-gasteiz.org>

³⁰ Si le interesa esta idea, puede consultar: Trilla, Jaume (2005). “La idea de ciudad educadora y escuela”. En: Revista *Educación y Ciudad* N° 7: *Bogotá una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales*. Bogotá: IDEP –Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico–, pp.75-106, <http://idep.edu.co/pdf/revista/Revista07.pdf>

d Más tiempo para la construcción de razones, menos tiempo de asertividad

Veamos...

“Mi mejor estrategia es preguntar a los chicos: «¿Por qué pensás así?» o «Explicanos cómo llegaste a esta idea». El compartir razones con otros, el evaluar argumentos, el discernir la mejor explicación y por qué ésta es preferible a otras... es tiempo ganado (...) Y... ganado a la superficialidad.”


Mientras ese *aprendizaje superficial* parece conducirnos al recuerdo momentáneo de información por parte del estudiante –para una prueba en la escuela secundaria, por ejemplo–; la propuesta de este docente, integra la categoría didáctica de *aprendizaje profundo*³¹: el construido por niños y jóvenes a partir de enfrentarse a una situación escolar que los desafía, en la que sus explicaciones no resultan suficientes y necesitan integrar otras a su modelo previo de interpretación de la realidad. Nuevas razones provistas por sus compañeros y por sus profesores que, a partir de allí, son apropiadas y forman parte de los recursos cognitivos que el estudiante puede transferir a otros campos de la realidad.

“Tuve un profesor que nos decía: «Lo explico una vez. El que no está atento se lo pierde, yo no voy a malgastar mi tiempo». Y me juré no ser como él, porque usaba una forma de chantaje para tenernos en vilo, en un proceso de atención por completo forzado por las circunstancias de no ser retados por él y como forma de grabar sus sentencias en nuestra memoria.”

La asertividad docente -las afirmaciones de que algo es “así”, es cierto-, ceden paso a la búsqueda de razones por parte de los estudiantes. Quizás, en momentos de enfrentarse a situaciones desconocidas, de buscar información que los ayude a comprender esas zonas de la realidad, de poner en diálogo sucesos y explicaciones..., cometan errores. Pero allí estarán su profesora y su profesor para ayudarlos a superar las dificultades, no para reemplazar estas búsquedas con exposiciones impuestas a la fuerza.

En los testimonios acerca de “Más tiempo para la construcción de razones, menos tiempo de asertividad”, podemos observar que:

³¹ Bain, Ken (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, p. 39 y ss. Este autor da el nombre de *estudiantes bulímicos* a quienes “aprenden para el examen y, después, borran rápidamente la materia para hacer sitio a alguna otra cosa” (p. 52); “la educación bulímica fuerza al estudiante a alimentarse con un festín de datos que debe memorizar y utilizar en algunas tareas muy concretamente definidas, tareas que conducen siempre a una única «respuesta correcta» previamente decidida por el profesor o libro de texto. Tras este uso, los datos son «purgados» para dejar lugar libre para el próximo festín.” (p. 53)

- 
- Valoramos las estrategias didácticas que permiten a los estudiantes trabajar con lo que ya saben.
 - Destinamos tiempo de nuestras clases a que estructuren la nueva información –con la correlativa supresión de momentos destinados a adosar conocimientos–.
 - Propiciamos instancias que posibiliten la integración de recursos cognitivos, eludiendo aquellas destinadas a la mera repetición de contenidos.
 - Dedicamos intensos periodos didácticos a que los estudiantes ordenen la información disponible; la jerarquicen y le den sentido, utilizando sus propias estrategias cognitivas.
 - Evitamos la “burocracia mental”; asignamos tiempo para que los estudiantes puedan experimentar, ensayar, concluir y revisar.
 - Favorecemos toda ocasión posible para problematizar ideas.
 - Incluimos más situaciones de aprendizaje desafiantes que reduzcan la monotonía.
 - Optamos por el principio “Más detenimiento, menos velocidad” en los procesos de apropiación de contenidos.
 - Priorizamos la comprensión antes que la repetición.
 - Nos tomamos tiempo para reflexionar: los niños, los jóvenes, ¿están verdaderamente aprendiendo?
 - Intentamos –en cada clase, en cada momento de la jornada– que otras urgencias institucionales no obstaculicen nuestra tarea de enseñar.

³² Freire, Paulo (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, p. 46.

**e**

Más tiempo para entramar contenidos, menos tiempo para aislarlos

Plantean nuestros colegas en las reuniones de intercambio:

“Mi forma de enseñar cambió cuando experimenté que para cada contenido que yo intento que los chicos aprendan, ellos ya tienen una explicación construida anteriormente (...); llegan a mi curso con una representación de qué es el ambiente, qué es la contaminación, qué es lo tóxico, qué es lo sano. Y así, para cada cuestión de la realidad. Entonces, si no me tomo un tiempo para indagar en cuáles son esas representaciones de la realidad que construyeron y cómo las capitalizo para que las reconstruyan científicamente..., no sirve de nada mi enseñanza.”

En el mismo sentido:

“Siento que pierdo el tiempo cuando insisto en incluir más y más contenidos desintegrados con los que los chicos ya saben. Me parece útil la metáfora de los *stickers*, de los autoadhesivos: un contenido se pega provisoriamente a la cabeza de los chicos y, al tiempo, se desprende y deja intacto lo que el chico sabía antes de comenzar la tarea. Algo parecido ocurre con la sobrecarga de ideas: insistimos en acercar muchos contenidos a las clases, hasta que llega el momento en que los estudiantes, agobiados por el detallismo, sacuden su cabeza –otra vez acudo a una metáfora que me resulta clara- y las ideas que no están amarradas a otras que ya poseían..., también se desprenden (...) Los chicos necesitan tiempo para integrar los conocimientos que nuestra materia transmite, para cambiar patrones de desempeño; esto no se logra sólo con la inmersión en nuestra asignatura sino que exige un replanteamiento profundo de lo que saben.”

Otra profesora agrega:

“Mi asignatura es larga..., si yo sobrevuelo contenidos puede ser que llegemos a abarcarlos todos; pero, ¿de qué me sirve, de qué sirve a mis estudiantes si la comprensión es tan frágil que van a terminar olvidándose de todo? Prefiero detenerme en grandes temas muy explicativos y volver una y otra vez a ellos a lo largo del año para que establezcan vínculos entre ideas.”

Los planteos anteriores nos proponen pensar los contenidos que enseñamos no como islotes sino como tejidos de ideas en los que un concepto, un hecho, se vinculan con otros y son retomados a lo largo del ciclo lectivo. Son testimonios que vuelven a conducirnos a la idea de tiempos escolares cíclicos: un nuevo suceso que se analiza en clase extiende un

hilo a otros conocimientos que los estudiantes construyeron antes, conocimientos que son siempre recuperados, actuando como puentes cognitivos.³³

Entonces, respecto del lema “Más tiempo para entramar contenidos, menos tiempo para aislarlos”:

- Tenemos confianza en los niños, niñas y jóvenes como estudiantes profundos.
- Damos ocasiones de vincular los nuevos problemas con todo lo que los niños y jóvenes saben.
- Ayudamos a que los estudiantes puedan tomar conciencia de ese sistema de puentes cognitivos que han construido en su casa y en la escuela.
- Valoramos las posibilidades individuales de cada estudiante para entramar ideas; incluso las vinculaciones disruptivas, las que nunca hubiéramos imaginado.
- Tenemos la certeza de que se aprende vinculando, no tabicando.
- Ayudamos a construir conocimientos de orden superior.³⁴

Finalizamos este documento, expresando nuestro agradecimiento a las profesoras y profesores que compartieron sus ideas, reflexiones y experiencia respecto de cómo la prioridad pedagógica 2014-2015: “Mayor tiempo en la escuela y en el aula en situación de aprendizaje” se concreta en sus clases.³⁵

Bibliografía recomendada

Astolfi, Jean-Pierre (2007). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: J. C. Sáez Editor.

Hargreaves, Andy (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kuhn, Deanna (2012). *Enseñar a pensar*. Buenos Aires: Amorrortu.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos (2010).2021, *Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. www.oei.es/metas2021.pdf

Perrenoud, Philippe (2005; 3ª ed.). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.

Zavalloni, Gianfranco (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

³³ Ausubel, David; Novak, Joseph; Hanesian, Hellen (2009; 2º ed.). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas. El original fue escrito en 1968.

³⁴ “La característica central de las funciones elementales es que están directa y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales (...) el uso de instrumentos, el lenguaje...”. Vigotsky, Lev (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo, p. 69 y p.

³⁵ También pueden consultarse los recorridos de experiencias que participaron en el III Congreso Provincial de Buenas Prácticas en Educación en el link <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/3Congresobp/RecorridosBP.php>. En dichos **Recorridos**, se encontrarán prácticas agrupadas según las **Prioridades Pedagógicas 2014-2015** y, a su vez, presentadas según Nivel Educativo.

EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación

Horacio Ferreyra

Silvia Vidales

Elaboración

Ana Rua

Colaboración

Equipos de la SEPIyCE

Articulación entre niveles y ciclos

Biblioteca Pedagógica Morteros

EPAE La Carlota

EPAE San Francisco

Educación Sexual Integral

Movilidad

PIIE

PROMER

Revisión de estilo

Silvia Yepes

Diseño gráfico

Fabio Viale



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Dr. José Manuel De la Sota

Vicegobernadora de la Provincia de Córdoba
Cra. Alicia Mónica Pregno

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Estado de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Estado de Promoción de
Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Prof. Edith Galera Pizzo

Director General de Educación Secundaria
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y
Formación Profesional
Ing. Domingo Aríngoli

Director General de Educación Superior
Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de
Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y
Adultos
Prof. Carlos Brene

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y
Evaluación Educativa
Lic. Enzo Regali

*Todos son capaces,
todos pueden aprender*