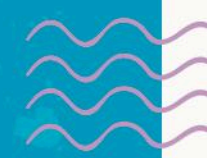




# Aprendizajes para la acción



Ministerio de  
**EDUCACIÓN**

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
**CÓRDOBA**  
Seguimos haciendo



## Contenido

---

<b>Prólogo</b>	<b>3</b>
<b>1. Aprendizajes y educación: el aprendizaje profundo como meta</b>	<b>5</b>
<b>2. Aprendizaje pleno y “jugar el juego”</b>	<b>9</b>
1. Jugar el juego completo	10
2. Lograr que valga la pena jugar el juego	11
3. Trabajar sobre las partes difíciles	11
4. Jugar de visitante	12
5. Descubrir el juego oculto	13
6. Aprender del equipo... y de los otros equipos	13
7. Aprender el juego del aprendizaje	14
<b>3. (Re) Pensar las propuestas de enseñanza para promover aprendizajes para la acción</b>	<b>16</b>
3.1. Identificar los logros, jerarquizar contenidos: un camino de aprendizaje	23
<b>4. Alternativas para promover aprendizajes para la acción. Los formatos curriculares como aliados</b>	<b>25</b>
LABORATORIO	25
TALLER	26
PROYECTO	27
SEMINARIO	28
ATENEO	30
<b>Cierre</b>	<b>31</b>
<b>Referencias</b>	<b>32</b>
<b>Bibliografía consultada</b>	<b>34</b>

---

## Prólogo

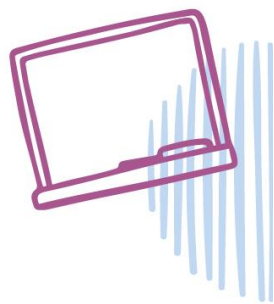
*Si la escuela no existiera, tendríamos que inventarla (...) [pues] ofrece a los niños y jóvenes entornos únicos para participar en los conocimientos comunes y lugares para asumir riesgos, enfrentarse a desafíos y experimentar con posibilidades. (UNESCO, 2022, p. 109)*



En el marco de la ESCUELA POSIBLE<sup>1</sup> —“categoría político-pedagógica provincial que considera la capacidad de resignificación y progreso de cada institución educativa en tránsito constante hacia la mejora continua (...) desde una perspectiva situada” (Córdoba, ME, 2023, p. 3)— el presente documento se propone hacer foco en los aprendizajes, más específicamente, en los procesos de aprendizaje en diálogo con las prácticas de la enseñanza, en una invitación a (re)visitar lo cotidiano y enriquecerlo.

Por lo mismo, este documento de trabajo también pretende convocar a reflexionar “sobre los diseños curriculares oficiales para construir, a partir de ellos, un currículum institucional situado” (Córdoba, ME, 2023, p. 7) que se desarrolle en la singularidad de las salas, aulas o cursos de cada docente. Es también una invitación a trabajar “colaborativamente para implementar variedad y riqueza de estrategias de enseñanza, desarrollar propuestas

<sup>1</sup> La ESCUELA POSIBLE... se puede leer en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>



didácticas heterogéneas e innovadoras, y habilitar el acceso a pluralidad de recursos materiales y simbólicos” (Córdoba, ME, 2023, p. 7). En función de eso, se adentra en dos procesos centrales e interconectados en la escuela, **los aprendizajes y su enseñanza**, desde perspectivas que amplían los horizontes de mejora posible.

Respecto de las dimensiones y ejes que configuran la ESCUELA POSIBLE, desde los ejes Sentidos y Evolución es posible reflexionar sobre el para qué enseñar y, a partir de la respuesta, pensar y diseñar qué y cómo enseñar.

Entonces, si asumimos que es meta de la educación desplegar la inteligencia humana<sup>2</sup> junto con valores, emocionalidad, autoconciencia y análisis de contextos, es la oportunidad para instalar en la comunidad educativa algunas preguntas estratégicas en torno a la forma de la enseñanza y la evaluación:

- ¿Qué experiencias de aprendizaje ayudan a construir **posibilidades de acción** genuinas ante los desafíos actuales?
- ¿Qué necesita cada edad para construir conocimiento? ¿Cómo apoyamos el desarrollo personal desde una **educación integral** que busca, a partir de la identidad particular, dar sentido a la vida a través de nexos con la comunidad, el mundo natural y los valores?
- ¿Qué **capacidades, aprendizajes, habilidades y disposiciones** se necesita desarrollar? ¿Cómo nos responsabilizamos, desde los diferentes roles del sistema educativo, para que esto suceda?

Ninguna de estas preguntas obtiene respuestas cerradas o finitas. Por el contrario, es probable que cada una de ellas abra nuevos interrogantes e inaugure otras formas de acercarnos al conocimiento y los aprendizajes. Con ánimo de continuar indagando respuestas posibles, los apartados que siguen recuperan conceptos y abordajes clave para pensar esta noción de **aprendizajes para la acción** que presentamos<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Entendida como la capacidad de crear mundos nuevos (Bleichmar, 2021).

<sup>3</sup> Los principales aportes y conceptos de este documento se han tomado de:

- Córdoba (2011-2020). Anexo I. Opciones de formatos curriculares y pedagógicos. En *Diseño curricular de la Educación Secundaria. Encuadre general [Tomo 1]*.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*.
- Vaccher, M; Candelero, F. y Peretti, G. (s.f). *Formatos curriculares. Laboratorio, taller y proyecto*.



## 1. Aprendizajes y educación: el aprendizaje profundo como meta

El informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022) asume que uno de los desafíos educativos para los próximos 30 años es “entender cómo se **interrelacionan la educación y la vida**” (p. 120), lo que implica extender la visión de los aprendizajes y las formas de aprender a todos los espacios y momentos de la cotidianeidad, más allá del espacio-tiempo escolar.

Con ello, la escuela asume la tarea de poner a disposición saberes que habiliten la participación y promuevan el desarrollo de las capacidades necesarias para la vida cotidiana con base en una ciudadanía activa y comprometida, lo que permite entender y actuar en los entornos que se habitan. Al respecto, Melina Furman (2021) sostiene:

La visión que quiero proponerles es la de una educación en la que los estudiantes incorporen nuevas lentes y capacidades para entender y actuar sobre la realidad; en la que practiquen el disfrute y el compromiso por el aprendizaje durante toda la vida. Para que eso suceda, necesitamos que nuestros estudiantes desarrollen lo que en pedagogía se conoce como “aprendizaje profundo”. (p. 50)

Para definir el **aprendizaje profundo**<sup>4</sup>, Furman se vale del concepto que propone David Perkins<sup>5</sup> en el que entender implica “actuar con el conocimiento de manera flexible” (Furman, 2021, p. 52), y al respecto señala:

En esta definición [la que propone Perkins] hay dos palabras importantes. La primera es “**actuar**”. Cuando entendemos algo bien, ese conocimiento nos da nuevas alas para la acción. Podemos hacer

- Córdoba. (2011). Anexo I. Opciones de formatos curriculares y pedagógicos, en *Diseño curricular de la Educación Secundaria. Encuadre general* [Tomo 1] (2011-2020).

<sup>4</sup> Antes de esta definición, Furman invita a hacerse algunas preguntas acerca de los procesos de aprendizajes propios (2021, p. 51): “¿Cómo se distingue el aprendizaje profundo cuando lo logramos? Por ejemplo, ¿cómo se dan cuenta de que entienden las fracciones, el efecto invernadero o el concepto de constructivismo? ¿Qué evidencias reflejan que saben cocinar postres, escribir textos coherentes u organizar juegos grupales?”.

<sup>5</sup> David Perkins es uno de los fundadores del enfoque de enseñanza para la comprensión en la Universidad de Harvard.



cosas (muchas, diversas) con eso que sabemos: explicar, enseñar, dar ejemplos, resolver problemas, argumentar, crear, y muchas otras. La segunda es “**flexible**”. Podemos actuar adaptando eso que sabemos a contextos nuevos como usar el concepto de revolución para pensar en otras revoluciones o interpretar procesos políticos actuales, o usar lo que sabemos sobre tejido para emplearlo en cosas que no tejimos nunca, o para seguir haciéndolo aunque nos den agujas diferentes. (Furman, 2021, p. 52) [Negritas agregadas]

Ahora bien, para que aquello que la escuela enseña se pueda desplegar en la vida hace falta algo que opere entremedio. A ese algo, Furman lo llama **transferencia** y desarrolla ese concepto a partir del trabajo de Wiggins y McTighe<sup>6</sup>:

En la ciencia del aprendizaje, la capacidad de usar lo que sabemos en un contexto diferente se llama “transferencia”. Y esa tiene que ser la gran búsqueda de cualquier proceso de enseñanza. Porque queremos que lo aprendido en la escuela (o donde sea) se pueda poner en juego en otros contextos, sirva para el más allá de la escuela, es decir, para la vida. (...)

La idea de transferencia puede resultar abstracta. Para hacerla más concreta, Grant Wiggins y Jay McTighe, grandes referentes de la corriente de la enseñanza para la comprensión, propusieron una serie de evidencias (ellos las llamaron “desempeños”) respecto de cómo se distingue el aprendizaje profundo en la práctica. En sus palabras, me doy cuenta de si alguien entiende o sabe algo bien

- si lo puede explicar con sus palabras;
- si puede dar ejemplos;
- si puede aplicar ese conocimiento para resolver un problema o crear algo nuevo;
- si puede relacionar ese concepto con otros que sabe de antes o con su propia vida;
- si puede proponer preguntas propias acerca del tema;

---

<sup>6</sup> Melina Furman se refiere a Grant Wiggins y Jay McTighe como “grandes referentes de la corriente de la enseñanza para la comprensión” (Furman, 2021, p. 53) y recomienda la lectura de *Understanding by design* (sin traducción al español), un libro fundamental para pensar el diseño didáctico en relación con el aprendizaje profundo (p. 87).

- sí puede representar eso que sabe con una imagen o metáfora;
- si puede explicar por qué es importante, y establecer conexiones personales;
- si se lo puede enseñar a otros;
- si se siente confiado/a con ese conocimiento.

Este último punto, el de la confianza, es esencial. Hay una dimensión emocional asociada al aprendizaje profundo. Cuando sabemos algo en profundidad, eso nos genera satisfacción, orgullo, seguridad, placer y, en muchos casos, pasión. Nos sentimos cómodos con ese tema. Sentimos que es parte de nuestra identidad, de eso que somos y podemos hacer en el mundo. (Furman, 2021, pp. 53-54)

Para Melina Furman, el aprendizaje profundo es la base de pensamiento sobre la que se fundamenta el **aprendizaje para la acción** de la ESCUELA POSIBLE. Es un tipo de conocimiento que va mucho más allá del entendimiento de conceptos o ideas porque apunta al desarrollo de capacidades. En ese sentido, Furman (2021) señala:

El viraje hacia la formación centrada en capacidades parte de una pregunta profunda acerca de qué vale la pena que los alumnos aprendan hoy en su paso por la escuela y qué caminos les abre ese aprendizaje. Las palabras de Axel Rivas nos muestran algo cada vez más evidente en el debate curricular: “No importa tanto qué se sabe, sino a qué habilita el saber. Es el poder del saber lo que importa, la comprensión más que la memorización de contenidos, que serán útiles siempre y cuando puedan crear capacidades en los sujetos”. (p. 63)

Los estudiantes no solo necesitan desarrollar una capacidad determinada (por ejemplo, la de mirar un asunto desde muchos puntos de vista, o la de colaborar con otros), sino que también deben estar dispuestos a ponerla en práctica. Eso implica, por un lado, darse cuenta de cuándo y en qué contexto desplegar una capacidad determinada. Y, por otro, tener la voluntad y las ganas de usar esa capacidad. Promover el desarrollo de capacidades requiere, también, tener en cuenta la necesidad de generar esas disposiciones, para lo cual se requiere fundar en el aula y en la escuela una cultura que las promueva. Entonces, es necesario ofrecer **diversas situaciones y formatos**



**de trabajo** que permitan a los estudiantes **aprender a poner a disposición** esas capacidades que van desarrollando.

Algo más: sin el cuidado adecuado sobre las prácticas de evaluación, se corre el riesgo de que los estudiantes tomen la idea de que aprender algo sea equiparable a enunciar, definir o mencionar de memoria algunos hechos o datos, o resolver ejercicios de manera mecánica. Es decir, cuando con eso alcanza para aprobar un examen, se corre el riesgo de que internalicen la idea de que “aprender es algo que hacen para otros, en lugar de para ellos mismos” (Furman, 2021, p. 347). Y cuando eso sucede, “se rompe el vínculo amoroso con el conocimiento” (Furman, 2021, p. 347).

La contrapartida de esa situación es la que hace que la escuela siga apostando por el presente y el futuro, y siga siendo un dispositivo de enorme valor cultural:

Quando los chicos aprenden a entender, generan una base imprescindible sobre la cual construir el resto del edificio del aprendizaje. Es una suerte de “viaje de ida”, que hace que no se den por satisfechos cuando tienen dudas o preguntas o, dicho más coloquialmente, cuando algo no les cierra o no tiene sentido para ellos. Aprender se convierte en un encuentro con un mundo nuevo que, poco a poco, van transformando en algo querido y que les pertenece. Construyen, así, una plataforma de despegue que los va a acompañar el resto de la vida. (Furman, 2021, p. 56)

Como dice Melina Furman (2021), a lo largo de estas páginas “vamos a hablar del **aprendizaje profundo** como gran meta, en la búsqueda de que nuestras escuelas [las Escuelas Posibles] enseñen para lo que están más allá de la institución y que lo que se aprenda pueda ser transferido a múltiples contextos” (pp. 46-47).





## 2. Aprendizaje pleno y “jugar el juego”

*Jugar el juego completo tiene que ver con que los estudiantes, con ayuda y por un rato, se pongan en los zapatos de los profesionales de cada disciplina. Y que participen de las prácticas auténticas, aunque simplificadas, de ese campo del conocimiento. (Furman, 2021, p. 106) x x x*

Para hablar de **aprendizaje profundo** en tanto implica “actuar con el conocimiento de manera flexible”, Melina Furman (2021) toma la definición de Perkins (2010), quien, a su vez, desarrolla el concepto de “aprendizaje pleno” y lo ilustra con algunas acciones de la vida cotidiana:

El aprendizaje sucede de forma incidental todo el tiempo: en conversaciones informales, en el supermercado, en la calle, jugando videojuegos, decidiendo inversiones en la bolsa. La educación es la coreografía para el aprendizaje, un esfuerzo por organizarlo para lograr una mayor oportunidad, foco, efectividad y eficiencia. Es ahí donde el enfoque del aprendizaje pleno entra en juego. (Perkins, 2010, p. 39)

Mediante una analogía con el deporte, David Perkins da pistas para optimizar el proceso de aprendizaje: se “juega a la matemática” o “se juega a la historia” como quien practica un deporte. En esa línea, propone siete principios en relación con su noción de aprendizaje pleno.

## Los siete principios del enfoque del aprendizaje pleno son:

- Jugar el juego completo
- Lograr que valga la pena jugar el juego
- Trabajar sobre las partes difíciles
- Jugar de visitante
- Descubrir el juego oculto
- Aprender del equipo... y de los otros equipos
- Aprender el juego del aprendizaje

(Perkins, 2010, p. 29)



### • • • 1. Jugar el juego completo

**Al juego hay que jugarlo completo.** Dice Perkins (2010): “Jugar una versión de un juego completo desde el comienzo tiene sentido porque le da mayor significado al emprendimiento. Puede que uno no lo haga muy bien, pero al menos sabe lo que está haciendo y por qué” (p. 22).

Para enseñar algo, ¿se utiliza una versión completa desde el comienzo? ¿O se trabaja suministrando de a una las piezas de un rompecabezas que nunca terminará de armarse? ¿Qué es jugar el “juego completo” de la matemática, la historia o la ciencia? “Jugar un partido” dentro de estas áreas de conocimiento puede consistir en buscar una demostración matemática, reunir y contrastar evidencias históricas o diseñar un experimento y lograr que dé resultados. ¿Cómo es pensar matemáticamente una situación vital? ¿Cómo es pensar un producto escrito que comunique algo a otros? ¿Cómo es entender el pasado?

## • • • 2. Lograr que valga la pena jugar el juego

**Jugar el juego tiene que valer la pena.** “¿Qué es lo que hace que un juego valga la pena? Ya hemos visto uno de los factores más simples que contribuyen a ello: jugar el juego completo. Invertir y multiplicar, memorizar nombres y fechas, practicar la estructura del párrafo: son piezas que tienen sentido en el contexto del juego completo” (Perkins, 2010, p. 22).

La escuela suele pedir cosas que no siempre resultan apasionantes, o por lo menos no son apasionantes para todos. Por ello, la pregunta por el sentido de lo que se hace requiere de una respuesta que justifique por qué vale la pena jugar el juego (incluso cuando no todos los juegos interesan a todas las personas y está bien que así sea).<sup>7</sup>

¿Por qué entender cómo funciona el cuerpo humano? ¿Qué hacemos las personas con los números? ¿Por qué emocionan las obras de arte? El juego completo del pensamiento matemático, de la comprensión histórica o de la escritura discursiva y expresiva tiene un sentido más allá de la escuela: permite desarrollar unos “anteojos” para entender el mundo y para participar en él. Y ese sentido se debe conversar con los alumnos frecuentemente.

## • • • 3. Trabajar sobre las partes difíciles

**Hay que ejercitar las partes difíciles hasta dominarlas.** “Las partes difíciles tienen una característica irritante: no siempre pueden mejorarse por el simple hecho de jugar el juego completo. Para que realmente puedan mejorarse, es necesario deconstruir el juego, individualizar las partes difíciles para poder prestarles especial atención, practicarlas por separado, desarrollar estrategias para abordarlas mejor y reintegrarlas de inmediato al juego completo. ¡Práctica de bateo!” (Perkins, 2010, p. 23).

<sup>7</sup> En palabras de Perkins (2010):

Por cierto, algunos juegos completos no son interesantes para la mayoría de las personas y a nadie le interesa todo. Aun así, los juegos completos ayudan y los docentes ingeniosos utilizan muchas otras formas para conectar a sus alumnos con los aspectos interesantes de un determinado tema. No siempre la verdadera importancia de un tema se hace evidente de inmediato. No obstante, existen muchas formas honestas de anticipar la importancia de algo en lugar de solo decir: "Necesitarás saberlo más adelante". (p. 23)

¡A practicar penales! A eso se refiere Perkins cuando dice “práctica de bateo”. Pero ¿cómo y para qué se practican los penales? Cuando se comienza a aprender algo, a medida que uno se va adaptando a la actividad, comienzan a aparecer las partes difíciles. Las partes difíciles tienen una parte molesta o incómoda: si no se las domina, no se progresa en el juego. Hay que reconocerlas como tales y dedicarles atención, practicarlas por separado, desarrollar estrategias para abordarlas mejor y reintegrarse, luego, al juego completo.

Por ejemplo, en la escritura se puede tener dificultades con la ortografía o con el registro del texto; al resolver un problema matemático, se pueden necesitar cálculos difíciles; al leer un texto de ciencias naturales, es necesario identificar causas y consecuencias; cuando se lee un texto de ciencias sociales, se debe deducir cuál es el posicionamiento del que escribe. Estas son partes difíciles del juego completo que requieren ser entrenadas por separado.

#### • • • 4. Jugar de visitante

**Para jugar de visitante, hay que aprender a extender los conocimientos a nuevos campos, o a campos que resultan ajenos, al menos en apariencia.** “El objetivo de la educación formal consiste en preparar al alumno para otro momento y otro lugar, no solo para instarlo a mejorar dentro del aula. Lo que aprendemos hoy no es para hoy sino para pasado mañana. En ocasiones pasado mañana es más o menos lo mismo que hoy, pero a menudo no lo es” (Perkins, 2010, p. 25).

Los investigadores denominan esta dificultad de llevar un conocimiento a otra esfera de la vida “el problema de la transferencia del aprendizaje”<sup>8</sup>. Enfrentar esta dificultad puede requerir de algo tan simple como preguntarse para qué otra cosa sirve una misma idea. Por ejemplo, las fracciones, ¿dónde o cuándo se las aplica fuera de la escuela? Un diseño tecnológico determinado, ¿cómo puede usarse en una situación de fabricación? ¿Cómo sería un mundo donde no se hubieran inventado los motores? ¿Cómo puede el arte movilizar a la comunidad ante determinados temas y problemáticas?

<sup>8</sup> Una anécdota que Perkins (2010) refiere al respecto es:

Una de mis anécdotas preferidas sobre el aprendizaje, recordada durante muchos años fue protagonizada por un docente de ciencias de escuela media que se lamentaba de las dificultades de sus estudiantes para aplicar las matemáticas a las ciencias en los siguientes términos: “Es como si por cruzar el corredor para ir al aula de ciencias, los alumnos se olvidaran de lo que han aprendido en la de matemáticas”. (p. 25)

## • • • 5. Descubrir el juego oculto

**Hay que descubrir las partes menos evidentes del juego.** “Toda actividad complicada y que plantee un desafío siempre tiene múltiples capas debajo de lo evidente. (...) Los juegos ocultos son no solo interesantes sino también a menudo importantes para desempeñarse con éxito en el juego que se ve en la superficie. (...) En el ajedrez es esencial tener en cuenta las consideraciones estratégicas generales, tales como el control del centro del tablero. (...) Sin un sentido del juego oculto, la realidad puede malinterpretarse. Y, sin embargo, gran parte del aprendizaje transcurre como si no hubiera juegos ocultos. Pero estos siempre están y requieren de atención; de lo contrario, quienes estén transitando el proceso de aprendizaje solo se estarán moviendo en su superficie” (Perkins, 2010, pp. 26-27).

Si de aprender música se trata, para generar una armonía musical hay que aprender a combinar los sonidos de una manera especial. De la misma manera, en matemáticas el aprendizaje profundo implica comprender los fundamentos y conexiones entre conceptos, por ejemplo, demostrar que la suma de los ángulos internos de un triángulo es siempre  $180^\circ$ , más allá de poder medir ángulos.

## • • • 6. Aprender del equipo... y de los otros equipos

**Aprender de los pares y de otros pares.** “Si pensamos en cómo funciona la sociedad. Casi nada de lo que hacemos lo hacemos en solitario. (...) Las tareas humanas son profunda e intrínsecamente colectivas, salvo en la escuela. (...) Resulta en realidad muy complicado aprender bien de una única fuente, de un texto pasivo o de un docente que tiene a muchos otros de quien ocuparse además de nosotros mismos. (...) El principio de aprender del equipo y de los otros equipos debería interpretarse con generosidad. Se refiere no solo a aquellas actividades que por naturaleza son grupales sino también al hecho de aprender de otros que tienen nuestros mismos intereses: amigos, compañeros, colegas, rivales, enemigos, ídolos, mentores, incluso individuos que no estén tan avanzados en el aprendizaje como nosotros” (Perkins, 2010, p. 27).

El aprendizaje en solitario no funciona, sencillamente porque la vida opera de manera colectiva. Esto, sin embargo, no quiere decir, que en el estudio no ha falta un momento de trabajo y reflexión en soledad; pero **aprender** requiere de otros, ya sean estos otros tutores o guías, o bien puntos de tensión que permitan revisar lo aprendido para justificarlo, modificarlo, enriquecerlo... o empezar de nuevo<sup>9</sup>.

## • • • 7. Aprender el juego del aprendizaje

**El aprendizaje más importante es aprender a jugar.** “Incluso los mamíferos no humanos aprenden a aprender de una forma rudimentaria, acostumbrándose a los ritmos del proceso de entrenamiento y a menudo atraídos por él. Aprender a aprender tiene que ver con muchas cosas: dirigir la atención, elegir el momento y lugar, relacionar nuevas ideas y habilidades con lo que ya sabemos” (Perkins, 2010, p. 28).

Perkins señala, además, que los que han aprendido a jugar trabajan sobre las partes difíciles sin que nadie los obligue; juegan de visitante porque pueden extender las ideas y habilidades que ya tienen a otros contextos sin que se lo

<sup>9</sup> Dos escenas de *Frankenstein o el moderno Prometeo* (Shelley, s.f.[1818]) ilustran el ejercicio de estudiar con otros, ejercicio que no se reduce al espacio de común, sino que tiene la potencia de tensionar lo que se sabe (o lo que se cree saber) ya sea porque se lo cuestiona, se lo expande, se lo critica o se lo modela. En el cap. 2 un Dr. Frankenstein de 11 años se enfrenta al desprecio del padre por sus intereses científicos. Esa experiencia lo marcará en cuanto a un estudio en solitario que más adelante, ya en la universidad, se le presentará como vetusto y ampliamente superado. Al respecto dice el protagonista: “Puede resultar un poco extraño que en el siglo XVIII apareciera un discípulo de Alberto Magno; pero yo no pertenecía a una familia de científicos ni había asistido a ninguna clase en Ginebra” (p. 17). Y luego, ya en el cap. 4, refiere la sorpresa y el reclamo del docente [Prof. Krempe] que lo recibe en la universidad ante los autores leídos: “¡Dios mío...! ¿En qué desierto ha estado viviendo usted? ¿Es que no habría un alma caritativa que le dijera a usted que esas tonterías que ha devorado con avidez tienen más de mil años y que son tan rancias como anticuadas?” (p. 22).

Hoy en día, nadie imagina el conocimiento científico, el “hacer ciencia”, sin la comunidad científica y de pares que refrende los avances, logros, hipótesis. De la misma manera, los estudiantes necesitan contrastar sus conocimientos con un otro mucho más amplio que aquello que se considere la voz autorizada, ya sea el docente de la clase, el libro de texto, un video, etc. Aprender con otros y de otros (incluso cuando en apariencias no tienen puntos en común) puede hacer la diferencia.

pidan. Aprender a jugar el juego del aprendizaje se traduce en la metarreflexión sobre las jugadas que permitieron aprender algo a fondo.

Quien ha construido el oficio de estudiante es aquel que domina el juego y, por lo tanto, puede hacerse y responder preguntas como estas: ¿Qué preguntas me hice? ¿Quién me ayudó? ¿Cómo me organicé para resolver? ¿Cómo ordené la información? ¿Cuándo me sentí confiada/o con la respuesta obtenida?

Perkins (2010) considera que jugar el juego completo del aprendizaje es un desafío, y que también lo es demostrar que es posible hacerlo. En ese sentido, a la posibilidad real del juego completo se le oponen la “elementitis” (“aprender las partes sin el juego completo”) y la “acerquitis” (“aprender eternamente acerca de algo sin poder llegar a hacer ese algo”) (p. 37). Ante los posibles cuestionamientos propone cuatro respuestas que argumentan en favor de la metáfora:

- La metáfora del juego completo señala el camino indicado para pensar aprendizajes plenos, profundos o para la acción.
- Todos los juegos (incluso los juegos disciplinares: matemáticas, lengua, ciencias, idiomas, historia, etcétera) tienen una versión para principiantes, sin que eso signifique jugar a medias.
- Debajo de los siete principios del enfoque del aprendizaje pleno subyacen nociones de diversas corrientes de la pedagogía (conductismo, constructivismo, entre otras). Ninguna es importante *per se*, de cada una se toma lo que mejor funciona.
- El enfoque del aprendizaje pleno es contrario al aprendizaje atomístico y excesivamente extenso. Por el contrario, parte de una mirada holística que no pierde de vista la importancia de las partes difíciles (y la atención y cuidado especiales que ellas requieren).



### 3. (Re) Pensar las propuestas de enseñanza para promover aprendizajes para la acción

Aprender lleva tiempo. Requiere tiempo porque exige que quien estudia se involucre personalmente con los aprendizajes y el contenido, los procese, los consolide y reflexione sobre ellos. Por lo mismo, nunca alcanza con recorrer el programa, ir pasando uno a uno los temas para cubrir lo planificado. No hay garantía de que de esa forma se generen aprendizajes profundos, plenos, para la acción. En ese sentido, M. Furman (2021) señala que

toda la ciencia del aprendizaje muestra que para aprender (y especialmente para aprender en profundidad, como es nuestra aspiración [...]) hace falta que nos involucremos activamente con el contenido: que podamos procesarlo de diversas maneras, ponerlo en diálogo con lo que sabemos de antes, practicar las partes difíciles, conectarlo con nuestras experiencias e intereses, reflexionar sobre lo aprendido; en suma, hacerlo propio. (p. 69)

Si se trata de pensar el aprendizaje en términos de desempeños, es apropiado entonces identificar algunos rasgos o condiciones:

1. El aprendizaje profundo se produce principalmente cuando se proponen desempeños posibles de abordar pero que se presentan como un desafío: “No sé bien cómo hacer esto, pero creo que voy a poder si me ayudan”.
2. Los nuevos desempeños se construyen a partir de lo ya comprendido sumado a la nueva información ofrecida por el entorno: “Puedo abordar este problema, pero necesito más elementos”.
3. El aprendizaje profundo a menudo implica poner en conflicto repertorios previos de desempeños, así como sus ideas e imágenes asociadas: “Lo que hacíamos antes, ahora no alcanza”.



Para hablar de la enseñanza en relación con aprendizajes profundos, M. Furman recupera una publicación de Gardner<sup>10</sup> (*La mente no escolarizada*, 1997):

Gardner habla de pluralizar las propuestas de trabajo para los alumnos, es decir, ofrecer a los estudiantes experiencias y actividades distintas. Para eso, propone dedicarle tiempo a cada tema y abordarlo con estrategias variadas y desde distintas puertas de entrada, pero siempre alineadas y conectadas entre sí en un camino coherente. (Furman, 2021, p. 122)

Esta diversificación se traduce en proponer actividades y situaciones de aprendizaje que obliguen a actividades intelectuales como relacionar, conectar, reflexionar, crear, discutir, resolver, observar, entre tantas otras. Y va un poco más allá cuando propone asociar el hacer físico con el intelectual como “una gran manera de generar aprendizaje profundo” (Furman, 2021, p. 122).

Un ejercicio interesante que propone Furman es revisar desde dónde se construyen las propuestas de enseñanza y, desde allí, realizar un arco que lleve desde la pregunta por el “qué tengo que dar” hacia el “qué quiero que mis alumnos aprendan” (2021, p. 116). Ese salto cualitativo en la pregunta de ninguna manera corre de lugar la importancia y centralidad de los contenidos, antes bien, obliga a pensar cuáles contenidos están en relación con qué aprendizajes, de qué manera y con qué sentido. Los contenidos por sí mismos no son suficientes, por eso (como ya se dijo en estas líneas) no alcanza con dar cierto tema o asegurarse el recorrido por un programa o una planificación. Pensar qué es lo que los estudiantes deben aprender (en términos de qué tienen que poder hacer al final del recorrido) habilita el juego en un sentido más amplio e intelectual, porque “sin que los estudiantes se impliquen personalmente con el contenido, procesen, consoliden, relacionen, reflexionen, ese aprendizaje no se produce” (Furman, 2021 p. 71).



---

<sup>10</sup> Howard Gardner es, fundador junto con David Perkins, del Proyecto Zero y referente del enfoque de la enseñanza para la comprensión.

## ¿Cómo salir de la lógica puramente contenidista para lograr mejores aprendizajes?

- ¿Qué ideas y capacidades quiero que mis alumnos aprendan? ¿Qué espero que se lleven de su paso por mi clase o mi materia? ¿Por qué esos aprendizajes son importantes o valen la pena?
- ¿Cómo se mostrará ese aprendizaje? ¿Qué cosas van a poder decir o hacer que no podían al principio?
- ¿Qué tengo que proponerles que hagan para conseguir esos aprendizajes que busco?

(Furman, 2021, p. 116)



De alguna manera, la propuesta de Melina Furman (2021) implica empezar por “el final de la película”, es decir, “anticipar la meta final, visualizar cómo se refleja ese aprendizaje en la práctica”. A los fines de la planificación, se inspira en el enfoque del “diseño inverso” de Wiggins y McTighe<sup>11</sup>:

inverso, porque implica dar vuelta la lógica de empezar por el contenido, seguir con las actividades y terminar con la evaluación. En el diseño inverso, en cambio, empezamos por los aprendizajes que queremos lograr, y luego describimos qué evidencias nos van a mostrar si esos aprendizajes se lograron, es decir, qué van a poder decir y hacer los alumnos si lo aprendieron (...). Recién el tercer paso será pensar qué actividades vamos a hacer. (Furman, 2021, p. 119)

Organizar la enseñanza de esta manera tiene algunas consecuencias: en primer lugar, pone los aprendizajes en el centro de la tarea escolar y propicia el desarrollo de contenidos siempre en relación con el aprendizaje para la acción, porque hay claridad acerca de qué se espera que los estudiantes

---

<sup>11</sup> Los mismos autores ya mencionados en relación con el concepto de transferencia y las series de evidencias o desempeños.

puedan hacer (o serán capaces de hacer) con ese aprendizaje/contenido al final del proceso. En segundo lugar, corre de escena el carácter burocrático que puede tener la evaluación para conferirle entidad e importancia, en cuanto es el mecanismo que hace visibles los logros y los niveles o estándares de desempeño alcanzados. Por último, las actividades, los recursos, incluso el uso de tecnologías o herramientas tecnológicas no se convierten en el foco de la clase, sino que se configuran como mediadores clave entre los aprendizajes, el contenido y los indicios de desempeño, de forma tal que esas actividades, esos recursos, esas herramientas tecnológicas vehiculizan aprendizajes para la acción.

Las propuestas de enseñanza que siguen esta lógica de APRENDIZAJES/CONTENIDOS – LOGROS – ACTIVIDADES requieren necesariamente de una mirada amplia sobre el currículum prescripto. Como ya se dijo, para aprender en profundidad se necesita tiempo, y el aprendizaje para la acción es contrario a la idea de “recorrer” la planificación o el programa. La profundidad que alcanzan los aprendizajes en términos de aprendizajes para la acción es proporcional al tiempo que se les dedique y a las actividades implicadas en el proceso. ¿Cómo, entonces, seleccionar los contenidos? Melina Furman (2021) responde a esta pregunta con una premisa de Howard Gardner: “menos es más”<sup>12</sup> (p. 73). En relación con los aprendizajes y contenidos propuestos curricularmente, y para cualquier nivel y modalidad del sistema educativo, la premisa se aplica a partir de tres principios (Furman, 2021):

- Menos cobertura y más profundidad.
- Menos cantidad de temas y más tiempo para trabajar cada tema.
- Menos conocimiento inerte y más comprensión. (p. 74)

¿Qué es el conocimiento inerte<sup>13</sup>? Aquel conocimiento que se repite pero que no es capaz de generar nada nuevo. Es un conocimiento (o contenido) fosilizado, incluso anquilosado. El conocimiento inerte se opone por naturaleza al aprendizaje para la acción cuya principal característica es ser maleable y flexible. En algunos casos, el conocimiento inerte es conocimiento de pizarrón, el que se genera —de manera involuntaria, sin duda— cuando

<sup>12</sup> Gardner desarrolla el concepto en *Las cinco mentes del futuro* (2011).

<sup>13</sup> Furman (2021) toma el concepto del matemático y filósofo Alfred North Whitehead, quien, hacia 1900, llamó conocimiento inerte a ese que queda en el arcón de la memoria pero que no se puede usar.



las propuestas de enseñanza se centran en dar el programa antes que en valorar logros y desempeños en relación con determinadas capacidades.



A qué temas del currículum vale la pena dedicarles más tiempo y ofrecer mayor cantidad de actividades y puertas de entrada para que los estudiantes los comprendan en profundidad (y, sobre todo, a cuáles no). En lugar de “cubrirlos”, la propuesta es “descubrirlos” (a la manera de un regalo que se va desenvolviendo con la guía del docente), brindándole tiempo a cada tema y abordándolo con estrategias variadas y desde muchos ángulos. Posicionarnos como intérpretes reflexivos de esa partitura nos da mejores chances de priorizar lo importante y no dedicarle demasiado tiempo a (o incluso dejar de lado) lo accesorio.

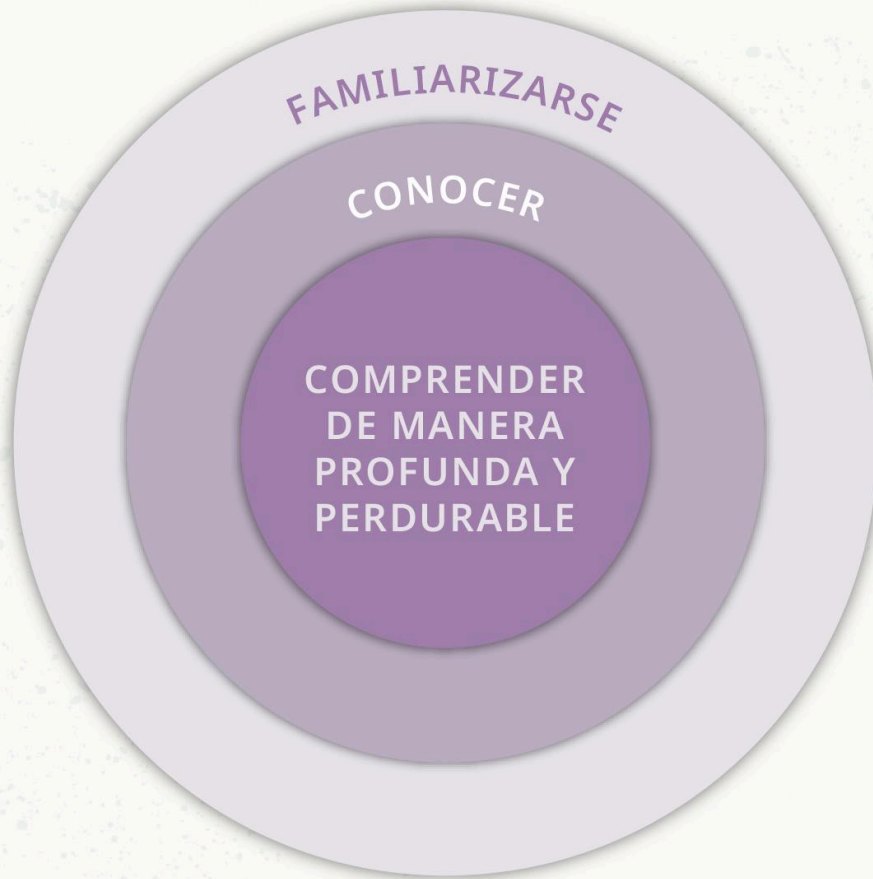
(Furman, 2021, p. 73)



Para llevar a cabo la selección o jerarquización de aprendizajes y contenidos, Furman propone trabajar con los **CÍRCULOS DE LA COMPRENSIÓN** de Wiggins y McTighe. Estos círculos dividen los contenidos en tres categorías: **irrenunciables, para conocer, para familiarizarse** (Furman, 2021, p. 74). Como capas de una cebolla, en el centro se ubican los aprendizajes y contenidos innegociables, esto es, aquellos que resultan imprescindibles y que construyen cimientos sobre los que erigir todos los demás. Son el núcleo duro de la propuesta educativa, la piedra basal de un campo del conocimiento, espacio disciplinar o asignatura. En el segundo círculo se ubican los aprendizajes que, sin ser estructurantes, es importante que los estudiantes conozcan durante su paso por la escolaridad. Finalmente, en el tercer círculo se deben ubicar los contenidos con los que los estudiantes deben estar familiarizados, aprendizajes que deben “tocar de oído”, tal vez para saber dónde buscar más, pero que no son determinantes en el proceso de logro. La propuesta de los círculos de la comprensión se basa en quitar lo superfluo para quedarse con lo importante.



## Círculos de la comprensión



Fuente: Wiggins y McTighe (*Understanding by design*), citados en Furman, 2021, p. 76

En el **centro**, identificaremos los contenidos (tanto conceptos como capacidades) esenciales, es decir, los que queremos que todos los alumnos aprendan de manera profunda y perdurable. A ellos tendremos que dedicarles tiempo suficiente y serán nuestros “irrenunciables”.

En el **segundo círculo**, ubicaremos los contenidos que esperamos que los alumnos conozcan, aunque no necesariamente con tanta profundidad, porque no son tan fundamentales como los primeros.

En el **tercero**, pondremos aquellos con los cuales queremos que los estudiantes simplemente se familiaricen. Aquí nos alcanza con que esos contenidos les suenen, o que sepan dónde ir a buscarlos si alguna vez necesitan profundizarlos. Serán contenidos a los que no vamos a dedicarles mucho tiempo, o que incluso podrán quedar para que los estudiantes consulten en sus casas.

(Furman, 2021, pp. 74-75) [Negritas agregadas]



La jerarquización de aprendizajes y contenidos con base en estas categorías se puede aplicar no solo en la planificación de una sala, grado o curso, sino que se puede llevar a otras divisiones del Sistema Educativo Provincial: elegir un área curricular y un grado o año (Matemáticas de 3° grado, Historia de 1° año) o bien un ciclo (ciencias sociales en el Ciclo Básico en la Educación Secundaria, o los espacios específicos del Ciclo Orientado) con el fin de fijar una progresión de aprendizajes con base en el desarrollo de capacidades: identificar el núcleo duro y graduar lo menos sustancial. Incluso, se pueden delinear las capacidades que se espera alcanzar en relación con el perfil del egresado. ¿Qué es lo que no puede faltar? ¿Cuáles son las capas más externas de la cebolla?

La determinación de los aprendizajes que se deben incluir en cada círculo obedece, además, a dos criterios fundamentales: la **importancia disciplinar** y la **relevancia** (Furman, 2021, pp. 77-78). La importancia disciplinar está dada por el carácter estructurante de esos aprendizajes y contenidos: sin ellos no es posible seguir avanzando. Esta construcción inicial no solo se refiere a lo conceptual, sino que también considera, por supuesto, habilidades disciplinares específicas y sus modos de conocer el mundo (no es lo mismo estudiar el hombre desde la antropología que desde la biología, en ese sentido, si bien el objeto de estudio es común, la forma de abordaje, “de conocimiento del mundo”, cambia). La relevancia está dada por el carácter situado de las prácticas de enseñanza: es el grupo clase y el contexto lo que determina la pertinencia de unos contenidos y aprendizajes sobre otros, sin

que esto signifique cercenar la posibilidad de conocer el mundo que inaugura la escuela.<sup>14</sup>

### • • • 3.1. Identificar los logros, jerarquizar contenidos: un camino de aprendizaje

Cuando las actividades están al servicio de unos logros en relación con aprendizajes que han sido jerarquizados, es posible dedicar más tiempo a lo nodal y graduar la dedicación a los contenidos con los que basta alcanzar cierta familiaridad. Esta distinción también permite —volviendo al esquema de jugar el juego propuesto por Perkins— destinar tiempo y actividades al entrenamiento de las partes difíciles.

Si bien no hay actividades ideales y estas siempre van a estar sujetas al gusto del docente (Melina Furman dice: “siempre vale buscar actividades que nos gusten y nos sirvan”, 2021, p. 120), algunas que ponen en juego ciertos procesos cognitivos permiten ver qué está pasando con los aprendizajes. Por eso, las actividades deben estar orientadas a lograr la apropiación profunda, para lo cual es importante variar los contextos. Las actividades deben “involucrar” a los estudiantes con un contenido o idea, y esto se puede lograr si se traducen los desempeños en actividades como las siguientes<sup>15</sup>:

- **Contar** cómo se conecta el nuevo tema con lo que ya sabe de antes.
- **Identificar** qué es lo más importante del tema.
- **Representar** el concepto con imágenes, esquemas, mapas conceptuales o formas de arte.
- **Buscar** metáforas que ayuden a comunicar la idea.
- **Explorar** situaciones o fenómenos relacionados con ese concepto.
- **Poner en práctica** esa capacidad o conocimiento en distintas situaciones, con ayuda primero y de manera independiente luego.

<sup>14</sup> Esta relación entre la importancia disciplinar y la relevancia contextual se puede pensar en el sentido que Philip Meirieu (2003) le da a la revolución copernicana en pedagogía y la preocupación por volver a las preguntas que humanizan: “Su tarea [la de la educación] es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre” (p. 70).

<sup>15</sup> Las dos caras de la misma moneda, dice Melina Furman (2021, p. 120).

- **Recordar** alguna historia propia o de otra persona que se relacione con el tema.
- **Analizar** lo que lee o escucha, y hacerse estas preguntas: ¿estoy de acuerdo? ¿Hay algo que no me convence? ¿Hay algo que no entendí? ¿Qué es y por qué?
- **Contarle** lo que aprendió a otra persona.
- **Escribirlo** con sus palabras.
- **Resumir** lo que le pareció más importante.
- **Buscar** una situación en la que pueda aplicar esa idea.
- **Formular** preguntas sobre el tema.
- **Actuarlo**, representarlo con el cuerpo.
- **Enseñárselo** a otros.



(Furman, 2021, pp. 120-122) [Negritas agregadas]

Se trata de hacer con la cabeza, antes que con las manos. ¿A qué se llama una “actividad de las manos”? Transcribir, cortar y pegar, memorizar y repetir datos fuera de contexto, son ejemplos de actividades que por sí solas no conducen más que a aprendizajes inertes, y eso es lo que se quiere evitar. La diversificación de actividades es lo que construye el camino de aprendizaje que permite alcanzar aprendizajes para la acción. Variar las actividades es también una buena ocasión para evitar la idealización, que suele haber sobre algunas actividades, frente a la demonización de otras. Las actividades toman importancia estratégica cuando hay claridad y coherencia sobre el camino o el recorrido que se está llevando a cabo.



En esa pluralización es esencial que exista un balance entre momentos expositivos o de instrucción directa, de exploración vivencial y trabajo grupal, de práctica individual, de reflexión sobre lo aprendido y de evaluación y retroalimentación. Porque todos ellos son indispensables para generar el aprendizaje profundo que tanto buscamos.

(Furman, 2021, p. 125)





El proceso de enseñanza, en el marco del aprendizaje profundo que propone Furman, se sostiene en la planificación de secuencias de trabajo que posicionen a los estudiantes en roles protagónicos (sin que esto implique un corrimiento del docente) y los involucre de diversas maneras de forma tal que se logre un balance entre el acompañamiento docente y el trabajo autónomo de los estudiantes, que debe incluir la reflexión sobre lo aprendido.<sup>16</sup>

## 4. Alternativas para promover aprendizajes para la acción. Los formatos curriculares<sup>17</sup> como aliados

En el marco del Sistema Educativo Provincial, la diversidad de formatos curriculares propuestos por los diseños de los niveles y modalidades son modos de organización de la clase en función de los contenidos y de los aprendizajes que se quieren alcanzar. Estos formatos permiten abordar una temática, grupo de contenidos nodales o capacidades vinculadas al otorgar el suficiente tiempo para alcanzar la profundidad deseada.

El **laboratorio**, el **taller**, el **proyecto**, el **seminario** y el **ateneo** son oportunidades de diversificación, configuraciones posibles que enriquecen la clase en tanto y en cuanto su uso esté dado no por la experiencia del formato, sino por ese camino construido desde el logro esperado hacia los aprendizajes para la acción.

### • • • LABORATORIO

Las actividades en laboratorio organizan la clase desde el aprendizaje por experimentación hacia procesos de investigación más complejos. El entorno del laboratorio moviliza actividades vinculadas a explorar, investigar, analizar, sintetizar y construir conocimiento compartido.

En las actividades de laboratorio es posible producir registros y documentación como memorias, diarios, bitácoras; gráficos y esquemas;

<sup>16</sup> En el capítulo 5 “Planificar el camino hacia el aprendizaje profundo”, Melina Furman (2021) desarrolla con ejemplos los momentos de una secuencia didáctica en relación con este modo de entender las actividades. Los momentos que considera son: 1) expositivos, 2) de exploración vivencial, 3) de práctica individual, 4) de reflexión sobre los aprendizajes, 5) de evaluación y retroalimentación (pp. 125-140).

<sup>17</sup> La descripción de los formatos que se propone es una ajustada síntesis de Vaccher, Candellero y Peretti, s.f. y Córdoba, 2011-2020.

grabaciones, fotografías y videos; portafolios, rúbricas que luego se pueden recuperar como evidencias para la evaluación.

Si bien el laboratorio aparece rápidamente asociado a las ciencias físicas y naturales, la modalidad de laboratorio se puede aplicar también en ciencias sociales y en artes y humanidades. En cualquier caso, el formato habilitará aprendizajes para la acción en tanto y en cuanto su selección esté ajustada al qué se quiere lograr con los estudiantes. El formato laboratorio favorece actividades como:

- Observar y percibir
- Ilustrar y comprobar
- Hipotetizar
- Practicar procedimientos
- Construir o reconstruir conceptos
- Investigar

La secuencia didáctica “Circuitos eléctricos” de [Hacemos Escuela](#) está destinada a 6.º grado del nivel Primario. La propuesta ofrece una forma posible de abordar los circuitos eléctricos simples. A partir de algunas observaciones fenomenológicas macroscópicas, la formulación de preguntas y la recuperación de la experiencia previa, se busca construir una primera noción de los circuitos eléctricos, sus componentes básicos y la manera en que deben ensamblarse para funcionar. La secuencia incluye experiencias factibles de realizarse en el laboratorio. [Acceder](#)



## • • • TALLER

La base del taller es la organización áulica centrada en el hacer creativo y reflexivo. En el formato taller se ponen en juego marcos conceptuales que orientarán las actividades, a la vez que demandarán la construcción de otros nuevos conforme sean necesarios para afrontar los desafíos que plantea la producción.

El trabajo en taller implica la familiarización con procesos y la elaboración de productos, —materiales o simbólicos—. En el marco del taller, las actividades

que se favorecen permiten:

- Revisar
- Valorar
- Corregir
- Reformular

La secuencia didáctica “El Taller de reflexión: ¿cómo se construye la idea de belleza en las publicidades?” de [Hacemos Escuela](#) está destinada a 4.º, 5.º y 6.º años del Ciclo Orientado de nivel Secundario. Consiste en una propuesta que integra ejes de Lengua y Literatura. La secuencia se centra en el discurso publicitario, la publicidad y la propaganda. La primera parada, a partir de la pregunta “¿Qué vemos cuando vemos?”, propone observar para distinguir propaganda de publicidad. La segunda parada cuestiona la construcción de los cánones de belleza. La tercera parada invita a socializar las conclusiones mediante el diseño de una charla reflexiva. [Acceder](#)



## • • • PROYECTO

Por definición, un proyecto es un conjunto de acciones de diseño, puesta en práctica y evaluación interrelacionadas, orientadas al logro de un producto: un objeto, un bien, un servicio. Este producto constituye la respuesta o la solución a una necesidad o a una problemática. La naturaleza de un proyecto puede resultar de lo más variada:

- proyectos tecnológicos (una máquina, un audiovisual, un terrario, un huerto escolar, un periódico, etcétera);
- proyectos de investigación escolar (bibliográfica, en terreno);
- proyectos sociocomunitarios (solidarios /cooperativos).

El trabajo en proyecto facilita la integración y articulación de aprendizajes y contenidos de distintos campos de conocimiento para abordar la realidad. Favorece abordajes inter y multidisciplinarios y el establecimiento de relaciones con conocimientos que ya se poseen.

El formato proyecto favorece actividades como:

- Planear y planificar
- Elaborar cronogramas y agendas de trabajo
- Confeccionar y establecer presupuestos
- Buscar, seleccionar y sistematizar información
- Discutir y debatir de información que se ha recabado
- Consultar a expertos
- Pedir asesoramiento y asistencia técnica
- Realizar experimentos
- Valorar resultados en el corto, mediano y largo plazo
- Aplicar procesos iterativos de diseño y evaluación

La secuencia didáctica “Derechos, participación y juventudes” de [Hacemos Escuela](#) busca dar protagonismo a estudiantes del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en el espacio Formación para la Vida y el Trabajo en articulación con Ciencias Sociales. Los estudiantes intervienen en su propia comunidad a partir del contexto social y sanitario. La propuesta articula con otra ya existente en la escuela (diseñada e implementada por el docente del espacio curricular Educación Tecnológica (3.º año) del IPEM n.º 158 “Leopoldo Lugones” de la ciudad de Oncativo, Córdoba). El proyecto que se presenta tiene fines ecológicos orientados a la preservación del medio ambiente, así como fines solidarios, ya que los productos obtenidos son entregados por la Asociación Gaucha “Canario Peralta” a la Asociación Hospital Infantil Alta Córdoba (Córdoba, CBA). Desde el espacio curricular de Formación para la Vida y el Trabajo, el objetivo fue potenciar aprendizajes vinculados con los ejes Derechos, Participación y Juventudes mediante una tarea de impacto comunitario. [Acceder](#)



## • • • SEMINARIO

El seminario estudia un tema a fondo mediante la consulta de información abundante y diversa, el trabajo reflexivo y la discusión; está orientado a desarrollar explicaciones y construir interpretaciones. Permite profundizar el

conocimiento de un tema de interés común o que, por su naturaleza, amerita un abordaje más específico y focalizado.

El trabajo en seminario no solo propicia aprendizajes sobre los contenidos del campo de conocimientos que se aborde, sino también en el ámbito de las habilidades y actitudes implicadas en el modo de aprender.

Entre las actividades que favorece este formato se cuentan:

- Intercambiar
- Exponer
- Comentar
- Debatir
- Socializar

El Seminario [Enseñar en la Modalidad Combinada en el Nivel Superior. Ensayos, experiencias y aventuras en el oficio docente](#) invita a pensar qué significa dar clases hoy en el nivel Superior como parte de un oficio históricamente constituido. La acción de dar clases implica un “saber hacer” que se ve desafiado a expandirse en la modalidad combinada. Nuevos escenarios son ensamblados y reconfiguran una escena temporal, espacial y materialmente densa. Persisten algunos haceres docentes; irrumpen otros. La clase se presenta como un entorno sociotécnico atravesado por medios digitales. Debido a esto, entre los nuevos saberes que son requeridos, identificamos, en un lugar insoslayable, a la reflexión sobre estas herramientas.

Esta propuesta integra el Ciclo de Seminarios “Enseñar en la Modalidad Combinada en el Nivel Superior”, que tiene como objetivo aportar a una conversación desde la reflexión en torno a un concepto que aún no es, sino que está siendo: la modalidad combinada, como un concepto en construcción. Por ello, propone la reflexión conjunta y la puesta en común de saberes y de herramientas que permitan imaginar, realizar, sostener y repensar la clase en espacios virtuales —asincrónicos y sincrónicos— y presenciales. [Acceder](#)



## • • • ATENEO

La clave del ateneo es la discusión oral, crítica y colectiva, ya que subyace en él el afán del intercambio y enriquecimiento de perspectivas. Es un espacio de reflexión colectiva para profundizar en el conocimiento y análisis de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de uno o varios espacios curriculares.

El trabajo en ateneo incluye actividades del tipo:

- Articular información
- Analizar y reflexionar en torno a situaciones y problemáticas
- Narrar situaciones y casos de estudio
- Diseñar propuestas o proyectos de intervención

El [Ateneo didáctico de Inglés/Quinta Hora – Primer Ciclo de la Educación Primaria](#) que ofrece ISEP consiste en seleccionar una secuencia didáctica que resulte adecuada al contexto institucional y áulico en el cual se implementará. En el desarrollo de la puesta en práctica de las actividades elegidas, se pone en juego un proceso de análisis didáctico de un material de enseñanza (*worksheets*) y sus adaptaciones. De ese modo, se genera una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza, particularmente, sobre los ejes que conciernen al primero y al segundo tramo de contenidos sugeridos en el Diseño Curricular, pensados desde la perspectiva intercultural y plurilingüe.

[Acceder](#)



Para ahondar en las características pedagógicas de cada uno de estos formatos, así como en consideraciones didáctica acerca de las intervenciones docente, los agrupamientos, las secuencias de trabajo, entre otras, ampliar con el material de base:

- Córdoba. (2011-2020). Anexo I: opciones de formatos curriculares y pedagógicos. En *Educación Secundaria. Encuadre general 2011-2020* (p. 28-42). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba: Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. [Acceder](#)
- Vaccher, M. L.; Candellero, F. y Peretti, G. (s.f.). *Formatos curriculares. Laboratorio, taller y proyecto* [Documento 15]. Municipalidad de Córdoba: Secretaría de Educación. [Acceder](#)



## Cierre

Los enfoques del aprendizaje profundo que presenta Melina Furman y el de aprendizaje pleno propuesto por David Perkins son una invitación a la innovación en las prácticas docentes desde la perspectiva del derecho a la educación y los aprendizajes. Mirar con ojos nuevos las aulas del siglo XXI lleva a centrarse en la adquisición de habilidades y conocimientos, en suma, de las capacidades relevantes para la vida real, de manera significativa y motivadora. En el marco de la ESCUELA POSIBLE, los aprendizajes para la acción son una invitación a pensar en qué se espera que los estudiantes aprendan y con qué herramientas, dispositivos y formatos se propiciará esa adquisición.



## Referencias

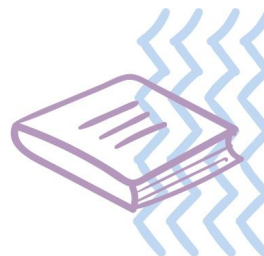
Agüero, N.; Doria, N. y equipos de producción del ISEP. (2021). Taller de reflexión: ¿cómo se construye la idea de belleza en las publicidades? *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/el-taller-de-reflexion-como-se-construye-la-idea-de-belleza-en-las-publicidades/>

Bleichmar, S. (2021). *Aportes del psicoanálisis para una teoría de la inteligencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Córdoba. (2011-2020). Anexo I. Opciones de formatos curriculares y pedagógicos. En *Diseño curricular de la Educación Secundaria. Encuadre general* [Tomo 1] (pp. 28-42). Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO1EducacionSecundaria%20web8-2-11.pdf>

Córdoba. Ministerio de Educación [ME]. (2023). *La ESCUELA POSIBLE: consolida logros y emprende la mejora*. Córdoba: Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Córdoba: Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SIDPyTE/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>

Diminich, C.; González Kriegel, G.; Martínez, M. S. y equipos de producción del ISEP. (2023). Circuitos electrónicos. *Hacemos Escuela*. Para el Ministerio





- de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/circuitos-electricos/>
- Fiore, C. y equipos de producción del ISEP. (2021). Comunidad de prácticas “La clase en plural”: Derechos, participación y juventudes. *Tu Escuela en Casa*. Para el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en <https://hacemosescuela.cba.gov.ar/derechos-participacion-y-juventudes/>
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meirieu, Ph. (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Shelley, M. (s.f.[1818]). *Frankenstein o el moderno Prometeo*. (Recurso de dominio público). *Educ.ar*. Disponible en <https://www.educ.ar/recursos/131448/frankenstein-de-mary-shelley>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2022). *Reimaginar justos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación* [Informe de la Comisión Internacional para sobre futuros de la educación]. Boadilla del Monte, España: UNESCO y Fundación SM. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560.locale=es>
- Vaccher, M. L.; Candelero, F. y Peretti, G. (s.f.). *Formatos curriculares. Laboratorio, taller y proyecto* [Cuaderno 15]. Córdoba: Secretaría de Educación. Municipalidad de Córdoba. Disponible en <https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Documentos%20de%20apoyo/formatos-curriculares.pdf>

• • • •  
• • **Bibliografía consultada**  
• • • •

Ciudad de Córdoba. Secretaría de Educación. (s.f. [Actualizado 2023]). Capacidades Fundamentales: Claves para los nuevos contextos y escenarios [Archivo de texto]. Disponible en <https://n9.cl/omuts>

Córdoba. (2011-2020). *Diseño Curricular Ciclo Básico de la Educación Secundaria 2011 - 2020* [Tomo 2]. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>

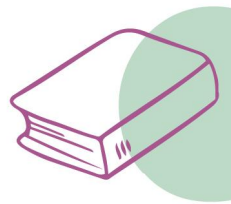
Córdoba. (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011 - 2020*. Córdoba: Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ\\_Inicial-23-02-2018.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf)

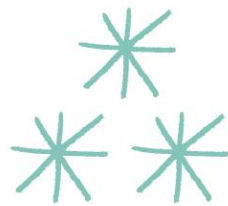
Córdoba. (2011-2020). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011 - 2020*. Córdoba, Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en [https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_Primario-23-02-2018.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf)

Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *La ESCUELA POSIBLE: consolida logros y emprende la mejora*. Córdoba: Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Disponible en

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2024/Ministerio-de-Educacion-La-Escuela-Posible.pdf>

- Furman, M. y Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Buenos Aires: Santillana.
- Gardner, H. (2002). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Madrid, Paidós.
- Libow, S. y Stager, G. (2019). *Inventar para aprender*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Meirieu, Ph. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. S. Wiske (Comp.), *La enseñanza para la comprensión* (pp. 69-93). Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2019). *¿Qué hay que aprender hoy? De la escuela de las respuestas a la escuela de las preguntas*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Swartz, R.; Costa, A.; Beyer, B.; Reagan, R.; y Kallick, B. (2015). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del siglo XXI*. Madrid: SM.
- Tishman, S.; Perkins, D.; y Jay E. (1994). *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires: Aique.





---

### **Córdoba. Ministerio de Educación**

Con aportes de Melina Furman, Hugo Labate, Silvia Lanza y equipos técnicos de la Secretaría de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación. Diseño gráfico y corrección literaria de ISEP – Instituto Superior de Estudios Pedagógicos.

**Córdoba – Mayo 2024**

# Autoridades

**Martín Llaryora** | Gobernador

**Myriam Prunotto** | Vicegobernadora

**Horacio Ademar Ferreyra** | Ministro de Educación

**Luis Sebastián Franchi** | Secretario de Educación

**Gabriela Cristina Peretti** | Secretaria de Innovación, Desarrollo  
Profesional y Tecnologías en Educación

**Nora Esther Bedano** | Secretaria de Coordinación Territorial

**Claudia Amelia Maine** | Subsecretaria de Fortalecimiento Institucional

**Lucía Escalera** | Subsecretaria de Administración

