

**DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
DIRECCIÓN DE GESTIÓN CURRICULAR**

Sobre la intensificación y profundización de la enseñanza

Documento de Apoyo Nro. 6

Noviembre 2024

Presentación

¡Cuántas preguntas nos hacemos como docentes al preparar la enseñanza! Ese tiempo suele ser disperso y oscila entre otras tareas, pero es fundamental para recuperar las propias inquietudes sobre qué y cómo enseñar y conectarlo con el tiempo actual, sintonizando aquello que debe enseñarse con las vidas de los y las estudiantes. Esa tarea llevada a cabo sistemáticamente y en conjunto con los y las colegas puede lograr que la escuela secundaria sea un espacio donde las adolescencias y juventudes quieran y les guste estar porque allí se produce la transmisión de saberes valiosos para sus vidas. También porque es la escuela uno de los ámbitos privilegiados para el reconocimiento de sus derechos como actores sociales fundamentales que necesitan de un lugar para estar, crecer, desarrollarse integralmente, aprender y construir sus opciones de vida.

En el marco de la complejidad del mundo en el que vivimos, la reiterada y renovada pregunta **sobre qué y cómo enseñar** pone en evidencia que la escuela viene construyéndose distinta, no en búsqueda de la novedad por la novedad en sí misma, sino en función de las necesidades y requerimientos epocales, del tiempo presente y del horizonte futuro. Tiempo de post verdad, metaverso, redes digitales, inteligencia artificial, dispositivos móviles, aumento de las desigualdades, generalización de la precariedad laboral, retroceso del Estado de bienestar y del principio de solidaridad, flujos migratorios crecientes, desajustes climáticos, desastres ecológicos, la pandemia de COVID 2019 van configurando “el

advenimiento de una nueva condición del individuo contemporáneo” (Sadín, 2022, p. 18).

Estas transformaciones culturales van requiriendo y dando forma desde hace tiempo una escuela distinta, con nuevas y variadas formas de construcción de saberes, miradas, capacidades, valoraciones. Sin duda, estos cambios se inscriben en cada institución, se enlazan en la historia y proyección de cada escuela, en sus búsquedas e intentos, en sus logros y en sus pendientes porque las instituciones educativas son para cada cultura, cada sociedad, cada individuo. No hay instituciones educativas prediseñadas, universalizadas para todos y todas, en todos los tiempos, en todas las sociedades, para todas las edades, para todos los pueblos. Se trata de un trabajo situado de cada institución en el contexto de su región.

La escolaridad extendida en el tiempo de los/as adolescentes y jóvenes y la experiencia en la práctica docente arroja como certeza que **enseñar es un proceso de larga duración, que implica tiempos con intencionalidades diferentes**. En ese sentido es necesario continuar pensando y construyendo aulas en donde la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se vivan en simultaneidad, en diferentes formatos, en niveles de profundización distintos, dando lugar a múltiples opciones, favoreciendo la ayuda mutua y las diversas grupalidades. Para esto es clave **una mirada docente que se pregunte y evalúe todo el tiempo**: ¿Qué saberes están siendo aprendidos? ¿Cómo están siendo aprendidos estos saberes? ¿En qué momentos y de qué maneras se va aprendiendo? ¿Qué nuevas subjetividades se van configurando? ¿A qué personas se hace necesario acercar una propuesta nueva, de modo directo o por mediación de sus compañeras, compañeros o de otros actores educativos, para garantizar aprendizajes? ¿Qué es necesario profundizar? ¿Qué es necesario fortalecer, andamiar de un modo nuevo, corregir e intensificar?

Estas preguntas giran siempre en torno a la **centralidad en la enseñanza y el fortalecimiento del estudio**. En aulas plurales -las que vamos construyendo en este tiempo- siempre se está enseñando, siempre se está aprendiendo, siempre se está intensificando y profundizando la enseñanza y el estudio. Pero también, **son necesarios algunos momentos que ayuden a tomar mayor conciencia de lo aprendido y lo que aún debe aprenderse**. Para eso, **es preciso revisar los sentidos y los matices asociados al tiempo escolar en la enseñanza, pensar unos tiempos particulares de intensificación y profundización de los saberes**. Al respecto, proponemos reflexionar sobre **los usos del tiempo escolar** como una clave para diseñar y desarrollar la enseñanza y sus momentos teniendo en cuenta:

1. Los sentidos construidos históricamente en torno al tiempo escolar y que mantienen pregnancia en las prácticas actuales.
2. La potencia de la institución educativa para crear y recrear el tiempo escolar.
3. Algunas orientaciones para el diseño de propuestas de enseñanza que dan lugar a usos más flexibles del tiempo.

1. Sentidos en torno al tiempo escolar desde una mirada histórica

El tiempo acompaña y configura todo lo que hacemos. De manera que la visión que tenemos del tiempo y las decisiones que tomamos sobre cómo usarlo están completamente conectadas con lo que valoramos y creemos.

A lo largo de la historia de la humanidad, cada cultura asignó al tiempo explicaciones y significados diferentes. Nos encontramos en sociedades actuales repletas de complejidad, ocupaciones y responsabilidades, donde la vida se impregna de la sensación de estar en un remolino de tiempo. Las lógicas de mercado nos impulsan hacia un aumento incesante de nuestras actividades del orden que sean, tras aquel ideal de vivir apresuradamente para disponer de un mayor número de experiencias. Sin embargo, nuestro tiempo material no sólo no

aumenta si no que sigue siendo el mismo. En todo caso, lo que se acrecienta es nuestra percepción de la escasez y velocidad con la que transcurre. El tiempo parece dispersarse mientras habitamos un presente fragmentado, cortoplacista que se reduce a picos de actualidad. Se trata de un tiempo acelerado, pero carente de dirección (Chul Han 2015).

Asimismo, **la forma de percibir el tiempo se ve afectada por la inmersión en un ecosistema digital de continuidad casi ininterrumpida.** Cada instante se impregna e incluso la vida cotidiana se define con nuevos principios de urgencias, simultaneidad y atención que gestionan nuestra presencia, nuestras comunicaciones, nuestra manera de percibir y de representarnos tanto a nosotros mismos como a los demás.

Detengamos un instante para volver a pensar el tiempo en la escuela:

¿A qué le dedicamos efectivamente más tiempo en la escuela? ¿Cuál es el contenido del tiempo que pasamos en la escuela tanto docentes como estudiantes? ¿A dónde conducen las propuestas que se ofrecen a los estudiantes?

Solemos tener la sensación de que el tiempo nos atropella y suele ser un obstáculo para pensar otros modos de desarrollar la enseñanza que tradicionalmente fue pensada en forma simultánea. Desde el origen de la escuela moderna, el año escolar estuvo minuciosamente reglamentado: **la semana, la jornada escolar diaria y la hora de clase** se constituyeron en las unidades convencionales del modelo temporal corto y fueron concebidas como microtiempos pedagógicos y que aún hoy regulan el ritmo de trabajo escolar (Escolano, 2000). Desde esa concepción, **el tiempo escolar es cíclico, es decir, que se repite continuamente, lo cual permite ritualizar las actividades**

educativas de acuerdo a un orden que se internaliza en su repetición. De manera que, el tiempo fue el encargado de organizar las disciplinas de conocimiento, estableciendo claramente el inicio y el final de cada una de ellas dentro de la franja horaria que constituye la jornada escolar, una repetición de horas de clase y semanas invariables cristalizada en una estructura fijada de antemano para todo un año, inmóvil (Husti, 1992).

El tiempo -y también el espacio escolar- son **elementos estructurantes de la cultura material y de la cotidianidad escolar** (Escolano, 2000). Esto conlleva por un lado, la posibilidad de contar con ciertas regularidades necesarias para organizar la vida institucional y la enseñanza pero, por otro, muchas veces es una estructura rígida que se convierte en obstáculo de otros modos de imaginar y gestionar el tiempo escolar.

Es importante advertir, además, que el tiempo escolar es **una construcción cultural y pedagógica que supone reglas, organización y gestión** sostenida en supuestos, valores y tradiciones institucionales. Asimismo el tiempo escolar mantiene relaciones con otros tiempos sociales, a los que condiciona y por los que está condicionado. La escuela está en permanente diálogo con los contextos sociales en los que está inmersa y con la realidad de adolescentes y jóvenes que atiende, a la vez que establece la obligatoriedad de la presencialidad en días y horas para cada curso escolar, actividades y tareas. Esta es su característica temporal básica.

El **tiempo escolar** no sólo **atraviesa** a la institución educativa sino también a la **subjetividad de quienes lo viven.** Hay una dimensión biológica o biopsíquica del tiempo referida a los procesos de desarrollo y crecimiento de los seres humanos, y a los procesos de orden fisiológico, como el sueño y el cansancio. También hay otra dimensión que atañe a los procesos personales y subjetivos donde “se conjugan los sentidos y acontecimientos del tiempo presente, del pasado en tanto

memoria o tiempo recordado y la del futuro como tiempo imaginado, deseado o temido” (Sacristán 2008, p. 27).

La invención de la escuela está asociada con la producción de un tiempo específico cuya característica central es una duración liberada de otras cargas y obligaciones familiares y sociales. Estar en la escuela es la posibilidad de habitar un **tiempo y espacio emancipador, habilitante a lo porvenir y a la convivencia con lo plural diferencia** porque la escuela “ofrece “tiempo libre” que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su actitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masshelein y Simons, 2018, p.12).

Cerramos esta primera parte afirmando que **el tiempo no es algo natural, ajeno a las personas, e incluso, a la propia organización escolar**. El tiempo escolar tampoco es una simple estructura vacía que se rellena con saberes; tampoco es “un intervalo” con un principio y final donde se suceden los acontecimientos y los fenómenos educativos. **El tiempo escolar es una creación de la propia escuela, influida por tradiciones, novedades, vínculos, saberes y otras temporalidades. Se puede intervenir, modificar, mejorar**. Y de eso queremos conversar: el tiempo escolar regula, ordena, estructura, y organiza una determinada experiencia educativa, y también abre, habilita posibilidades en el marco de los procesos de transmisión cultural, de las resignificaciones subjetivas, de los encuentros y las interacciones.

2. La potencia de la escuela para crear y recrear

Numerosos docentes y escuelas en todo el mundo se mueven en la búsqueda de nuevos modos de *hacer* escuela, innovando en las maneras de vivir y organizar el

tiempo escolar. Muestra de ello fueron la diversidad de propuestas originadas en el marco de la Escuela Nueva, a finales del siglo XIX. En la actualidad destacamos los aportes de experiencias latinoamericanas como por ejemplo los *Gimnasios Cariocas* de Río de Janeiro, Brasil y el *Curriculum para la excelencia académica y la formación integral 40x40* de Bogotá, en Colombia. En nuestra provincia de Buenos Aires, la *Escuela Profesional Secundaria (EPS)* que comenzó hacia el 2023 es otro ejemplo.

En estas experiencias, como en los resultados de investigación sobre políticas educativas referidas al uso del tiempo escolar, se abona la idea de que el mayor desafío de repensar los tiempos escolares no puede reducirse solamente a atender cuestiones logísticas o administrativas, aun cuando sean importantes. El foco también debe estar en **revisar y diseñar qué hacer con y en ese tiempo**.

La vivencia del tiempo en la escuela se compone de la intersección de muchos tiempos que se tensan, contradicen, complementan y se asocian, componiendo la rítmica del universo escolar en donde se desarrolla la tarea. Por eso, cotidianamente el trabajo en la escuela se ve afectado al tener que desenvolverse y navegar en este *collage*, dado que la experiencia del tiempo no solo es individual sino que se inscribe en una práctica social, dado que el tiempo en la escuela se despliega fundamentalmente en las interacciones sociales entre generaciones y en un ambiente social muy diferente a otros.

El modo en el que se distribuye el tiempo refleja las configuraciones dominantes de poder y estatus en las instituciones (Hargreaves 1994). Esto se pone de manifiesto de diversas maneras y las ilustramos a partir de una serie de interrogantes que permiten revisar **los modos en los que las instituciones organizan el tiempo**:

- ¿Cómo y en qué tiempos se procesan las demandas que imponen las normativas en las jurisdicciones? ¿Quiénes las asumen y de qué forma se resuelven?
- ¿Quién y cómo se distribuye el tiempo para las tareas habituales de las diferentes responsabilidades que se asumen en la escuela? ¿Qué ideas sobre el manejo del tiempo circulan en la institución y qué efectos tienen esas ideas en el desempeño cotidiano?
- ¿Qué objetivos tienen las actividades nuevas que se generan y en qué tiempos escolares transcurren?

Organizar el tiempo escolar supone contar con saberes para administrarlo pero también con cierta sensibilidad para lograr una experiencia más integrada. **Las percepciones y la experiencia del tiempo** se encuentran entre los aspectos más importantes del funcionamiento de cualquier grupo. Cuando las personas difieren en su experiencia del tiempo surgen los típicos problemas de comunicación y relación. Por ello es válido preguntarnos: **¿de qué manera influyen las formas de vivir el tiempo en la capacidad organizativa y en los modos de comunicación de los equipos de trabajo?**

La experiencia laboral y el puesto de trabajo en el que nos desempeñamos impacta en los modos de concebir y usar el tiempo. Por ejemplo en el caso de las y los directores con experiencia prevalece la consideración del mediano y largo plazo en la conducción de la institución, ya sea para mantener y reforzar ciertos rasgos como para modificar otros e introducir novedad. Esto se concreta a través de tres claves: 1) la contribución a una mirada común de la escuela, especialmente con el equipo de docentes; 2) el modo de concebir el trabajo docente, secuenciado según cada ciclo escolar y dotándolo de sentido en relación con las experiencias de aprendizaje que construyen un proceso formativo; 3)

respecto de las urgencias que impone la tarea, tanto internas como externas, abordando estrategias que permiten aprender el tiempo *de* y *para* la reflexión.

Por lo tanto, **la planificación institucional que aborde también a las etapas de enseñanza es fundamental para que el tiempo adopte otro espesor y otra dirección.** Una planificación con estas características requiere que el equipo de conducción:

- genere las condiciones para que exista un tiempo de exploración, de intercambio y de producción regular entre colegas.
- realice un esfuerzo para que sus equipos puedan imaginar otras formas de enseñar y de aprender que involucren espacios diversos, agrupamientos y tiempos específicos.
- asesore en la definición sobre los aspectos de las propuestas que deban trabajarse en las clases presenciales y cuáles en otros espacios (llamados extraescolares).
- plantee tiempos para comunicar a los/as estudiantes (o que ellos mismos/as registren) donde están en relación con el aprendizaje y cómo continuar.
- considere a la evaluación como un aspecto sustantivo que ofrece información sobre la trayectoria del/a estudiante y permite articular estrategias de apoyo.
- prevea tiempo de intercambio indispensable con el Equipo de Definición de las Trayectorias Educativas (EDTE).

3. El tiempo en y de la enseñanza para el aprendizaje

Concebir la escuela secundaria como obligatoria para todos los/as adolescentes y jóvenes de nuestro país y de nuestra provincia, es un cambio radical que viene dándose en los últimos 20 años. En los sentidos profundos de la obligatoriedad hay una **propuesta irrenunciable de cambios en las maneras de concebir y**

vivir la escuela secundaria cuya dirección es pasar de la escuela para algunos, a la escuela para todos y todas. De la escuela de los premios y castigos, a la escuela que atrae, contiene, promueve el deseo, enseña ‘todo a todos y de todas las maneras posibles’; de la escuela que expulsa y desgrana, a la escuela que es garante y acompaña las trayectorias de todas y todos, y de cada uno y cada una; de una matriz expulsiva a una institución situada y democrática.

De la centralidad en lo evaluativo a la centralidad de la enseñanza y los aprendizajes; de lo lineal y uniforme a lo complejo y plural; de la escuela centrada en el individuo a la escuela centrada en la comunidad; de la escuela que selecciona, a la escuela que prepara para la vida ciudadana en un mundo que transformamos todas y todos por medio del trabajo, los estudios superiores, el acceso a la cultura, la vida artística, la participación política, el deporte, las ciencias y el conocimiento.

De la escuela como institución uniforme a la escuela como territorios de las y los adolescentes y las/os adultas/os, donde aprendiendo y conviviendo juntas y juntos, se configuran sus subjetividades personales y sociales; de una institución para algunas y algunos que accedían a ese privilegio, a la escuela como espacio donde se garantiza el derecho social a la educación; de la educación como privilegio, a la educación como bien público.

En definitiva, **la escuela del esfuerzo y de más aprendizajes se puede construir sin la amenaza de la exclusión.** Se trata de continuar pensando formas de enseñar que contemplen esa singular variedad de ritmos, de tiempos, modos, deseos, historias, silencios, palabras de cada uno/a de los adolescentes y jóvenes. Desde ese lugar, las prácticas de enseñanza consideran desde el inicio la existencia de trayectorias heterogéneas y, entonces, **la dinámica de ir ajustando el diseño previsto a partir de las necesidades de aprendizaje de los/as estudiantes es inherente al proceso de enseñar.** Decíamos al comienzo que

enseñar es un proceso de larga duración, donde cada momento de enseñanza tiene una intencionalidad que requiere ser pensada, diseñada e implementada.

Sabemos que las situaciones de aprendizaje son tantas como estudiantes hay en un aula. Pero para la planificación de la enseñanza, el acompañamiento de los aprendizajes y el estudio, agrupamos en tres las trayectorias educativas teniendo en cuenta:

1. Quienes tienen materias pendientes de aprobación y acreditación de años anteriores.
2. Quienes no hayan logrado los aprendizajes planificados para el período en curso.
3. Quienes están logrando sus aprendizajes, según lo planificado.

	1. Intensificación de la enseñanza de materias pendientes de años anteriores.	2. Intensificación de la enseñanza para quienes no hayan logrado alcanzar los aprendizajes planificados para el período en curso.	3. Profundización de la enseñanza, para quienes van a avanzar en los aprendizajes ya logrados.
Marzo/Abril			
Julio			
Agosto (1° quincena)			
Diciembre			
Diciembre (luego de finalizado el 2do cuatr)			
Febrero			

Decíamos que la organización del tiempo en la escuela no es algo natural. Como sujetos podemos intervenir ese tiempo para mejorarlo, para recrearlo. La actualización del Régimen Académico (RA) brinda la oportunidad para volver a pensar la organización del tiempo en las instituciones y la organización del tiempo en la enseñanza. Más precisamente, interpelar uno de los rasgos históricos de la organización de la enseñanza que es la simultaneidad. A partir de esta posibilidad revisemos las características de los grupos a los que les damos clases: **¿cómo organizar el tiempo en el marco de la intensificación y la profundización de la enseñanza?**

Volvamos a mirar “la hora de clase”, esa convención temporal que viene organizando el sistema educativo:

Para el **primer grupo**, estos 6 momentos del año, son tiempos para hacer síntesis de las trayectorias vividas, para aprender esas materias no aprobadas, estudiar los saberes enseñados, y volver a dar cuenta de los saberes ahora sí aprendidos. Cada materia no aprobada debe volver a ser enseñada para ser estudiada, aprendida y evaluada a lo largo de estos 6 momentos o de los que efectivamente sean necesarios. Esto debe llevarnos a rescatar, ampliar y proponer prácticas novedosas: no es un tiempo de “recuperatorios”, ni de “compensatorios”, ni simplemente de “evaluaciones escritas para los que no aprobaron”. La “hora de clase” cobra otros matices. **Cada uno de estos 6 momentos del año, tendrá una modalidad distinta, según el modelo de organización escogido por la institución**, tal como aparece en el Anexo 5, del RA, y según lo que haya diseñado el EDTE.

Para el **segundo grupo**, hay 5 momentos para volver sobre lo enseñado en el año en curso. El/la docente debe continuar tomando decisiones sobre la enseñanza para que sus estudiantes puedan aprender lo que no fue aprendido y puedan estudiar de otros modos. También “la hora de clase” tendrá trazos particulares donde diferentes ritmos de aprendizajes confluyan en un tiempo único.

Para el **tercer grupo**, hay 3 momentos en el año, que implican **profundizar sobre los saberes que fueron enseñados** a partir de intereses que se hayan detectado en los diversos momentos de clase y/o que la/el docente decida profundizar. Se trata de ahondar en saberes desde diferentes perspectivas que permitan complejizar los propósitos de enseñanza que se pautan en las materias en los inicios del año.

Hacer referencia a la presencia de al menos tres grupos de estudiantes en una misma aula durante un período de tiempo determinado implica reconocer la diversidad y comprender que los ritmos de aprendizaje no son iguales para todos. Esto revela que el tiempo de enseñanza simultánea enfrenta tensiones cuando se evidencian estas diferencias de aprendizaje en el aula. Significa, además, un espacio con al menos tres propuestas de trabajo distintas en algunas clases; un aula que integre esta diversidad, asumiendo tareas específicas para cada grupo, distintas mediaciones y criterios de evaluación diversificados.

En el inicio del Anexo 2 del RA se presenta un marco general para pensar y planificar estos momentos de intensificación y profundización de la enseñanza y el estudio:

- estos momentos son parte de un *“proyecto de trabajo colectivo”*;
- que quieren *“poner en el centro de las acciones a la enseñanza”*;
- para *“acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes”*;
- pretendiendo el *“aprovechamiento pleno de la jornada escolar”*;
- con miras a la *“mejora de los aprendizajes y su profundización”*.
- Para ello se ofrecen *“propuestas de enseñanza variadas en distintos momentos y bajo diferentes formatos”*.
- atendiendo a las *“diversas realidades”*.
- haciendo *“efectivo el derecho a la educación”*.

Estos tres grupos distintos reflejan las diversas trayectorias de las y los estudiantes y la complejidad, pluralidad y riqueza de las situaciones que surgen en el aula. Reiteramos: el objetivo en estos momentos del ciclo lectivo **no es 'recuperar', sino enseñar de nuevas maneras, aprender algo diferente o profundizar conocimientos, en compañía de otros y otras.** Estos son momentos en los que se introduce una pausa en los modos más convencionales de enseñanza y estudio para dar paso a otros formatos didácticos (sin que esto excluya la posibilidad de implementarlos durante todo el año), permitiendo intensificar la enseñanza y el estudio con algunos estudiantes, y profundizar con otros.

Sabemos que el tiempo del reloj en raras ocasiones señala el inicio temporal del aprendizaje real. Dicho aprendizaje tiene lugar en momentos poco descifrables. Relacionado con ello es cómo se percibe la experiencia de aprendizaje. En la escuela el tiempo se hace largo tanto para docentes como para estudiantes cuando se vive con monotonía, por el tedio, el aburrimiento y la repetición de tareas con que es vivido. Sin embargo, cuando se introducen u ocurren novedades se produce la sensación de que el tiempo físico pasa rápido (Gimeno Sacristán, 2008). Generar situaciones de aprendizaje valiosas para los y las estudiantes supone asumir la enseñanza como un acto creativo. No se trata de ir tras una técnica novedosa sino de tomar decisiones sobre la enseñanza que articulen la lógica disciplinar y las posibilidades de apropiación de estas lógicas por parte de las y los estudiantes atendiendo a las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.¹ La formación permanente y la experiencia en la práctica abonan los saberes pedagógicos y didácticos involucrados en esa tarea en la que el intercambio y la reflexión compartida con los equipos de trabajo es fundamental.

¹ Gloria Edelstein se refiere a la “construcción metodológica de la enseñanza” (Edelstein, 1996, p. 85).

Recuperamos algunas propuestas que pueden resultar oportunas de acuerdo a los propósitos de enseñanza, las particularidades de las y los estudiantes y las lógicas disciplinares:

- a) Aprendizaje basado en proyectos o proyectos didácticos areales o integrados (entre distintas materias).
- b) Estudios de casos.
- c) Aprendizaje entre pares.
- d) Aprendizaje por desafíos o retos.
- e) Aula taller.
- f) Guía de estudio dirigido.
- g) Salida educativa.

A. Aprendizaje basado en proyectos o proyectos didácticos areales o integrados entre distintas materias. Se trata de elegir un producto a construir o un evento a producir. La consecución de dicho objetivo, va a requerir de aprender determinados contenidos y capacidades y ponerlos en juego en la elaboración del producto o del evento. La clave de esta estrategia está en la motivación sobre el objeto o evento a producir, conectar los saberes a dicho proceso, generar las mediaciones docentes o entre pares para el aprendizaje de saberes para profundizar o intensificar, construir equipos de trabajo que puedan llevar adelante esa tarea. Puede haber equipos con estudiantes que profundicen y equipos con estudiantes que intensifiquen, o, lo que suele ser más propicio, equipos que integre estudiantes de ambos procesos. Ejemplos: armado de una huerta, armado de una antología, producción de un video, construcción de un mural, armado de un diccionario con los términos específicos de la materia, construcción de folletos sobre diversos temas trabajados, elaborar un taller de prevención o difusión y concientización para estudiantes de cursos más pequeños, para familias o para la comunidad barrial. Puede ser realizar un

microemprendimiento, armar un blog o diario mural, construir una jornada para chicos de un comedor comunitario o para abuelos de un geriátrico.

El motivante siempre será la acción, pero lo fundamental está en los saberes que se van requiriendo para elaborar el producto o poner en escena dicho evento. Estos saberes que se van aprendiendo, para algunos serán nuevos (aquellos que se intensifican enseñanza y estudio) y para otros, también serán nuevos, pero en mayor nivel de complejidad (aquellos que profundizan enseñanza y estudio).

- B. Estudio de casos.** Se ha usado mucho en medicina, sociología, abogacía, ciencias naturales, ecología, economía, etc. La clave de esta metodología es la correcta definición del caso y de las preguntas o cuestiones por resolver en el proceso que implica. En grupos mixtos, se puede pedir tareas diferenciadas a estudiantes que intensifican y aquellos que profundizan, y en el mientras tanto, van intercambiando preguntas y saberes, y todos van aprendiendo saberes nuevos, según sus puntos de partida diferentes.
- C. Aprendizaje entre pares.** Es una metodología muy sencilla que puede ser usada durante todo el año o en estos momentos de pausa, como son los tiempos de intensificación y profundización de la enseñanza. La clave está en la correcta elaboración de la consigna que implique la ayuda mutua entre dos o más compañeros. Se puede partir del hacer memoria de todo el trayecto educativo vivido en el período; experiencias, lecturas, trabajos, explicaciones, unidades, contenidos enseñados y aprendidos. Y luego, a partir de ese *hacer memoria*, tener que construir un instrumento de cierre y síntesis, que implique la interacción entre los dos estudiantes, y que se vayan enseñando lo que uno necesita intensificar y el otro profundizar. Instrumentos de cierre y síntesis pueden ser un mural, una cartelera, un informe, un mapa o red conceptual, un fichero, un mural digital, un afiche, una carpeta para entregar, etc.

- D. Aprendizaje por desafío o retos.** En esta estrategia de aprendizaje, la clave está en plantear una situación real, relevante y significativa, que guarde relación con el territorio de los estudiantes: algo vinculado a la escuela, a su barrio, a algunas de las problemáticas sociales cotidianas o familiares, alguna cuestión de las organizaciones sociales o instituciones del entorno, etc. Pueden ser problemáticas sociales, ambientales, económicas, vinculadas a la producción, etc. La construcción de la solución para este desafío o reto, implica el aprendizaje de diferentes saberes, que para algunos será para intensificar lo que falta aprender y para otros será para consolidar y profundizar lo ya aprendido.
- E. Aula taller.** En un aula taller es posible reconocer diferentes escenarios y diferentes opciones. Se busca estimular la colaboración mutua y la creatividad. Se debe dar lugar a la elección de los estudiantes sobre aquellos que van a producir. Los saberes a aprender están en juego en esas producciones que se realizan. Ejemplo de esto es un taller de arte, un taller literario, un taller de cocina, un taller de cerámica, un taller musical, un taller expresivo, un taller de producción de noticias, etc.
- F. Guía de estudio dirigido.** Es más que el mero cuestionario de preguntas relacionadas a un texto que solemos usar en la escuela. Implica una presentación de la temática que se va a abordar (y esto puede implicar no solo un texto escrito del docente, sino también una exposición, un video, un podcast, etc). A partir de una presentación consistente, se busca realizar una serie de pasos (preguntas, actividades, recursos,..) que va conduciendo a los estudiantes al aprendizaje del contenido central. En un grupo donde hay estudiantes que intensifican y otros que profundizan, las tareas pueden estar repartidas e interrelacionadas según las situaciones. A lo largo de la guía se utilizan distintos soportes y se busca producir diferentes tipos de textos o materiales. Por ejemplo: en una guía de estudio dirigido de Historia, Geografía y Formación Ciudadana, puede haber fotos,

videos, documentos históricos, textos académicos, invitación a realizar encuestas y entrevistas, análisis de cuadros y de letras de canciones, etc.

G. Salida educativa. Es una estrategia educativa que coloca a los estudiantes en una situación existencial más directa en relación a aquello que se busca aprender: visita a un lugar natural, centro de memoria, museo, institución social, fábrica, lugar histórico, etc. Pueden estar acompañadas con guías de trabajo que distingan propósitos diferentes si se intensifica o profundiza la enseñanza.

H. Aprendizaje cooperativo como estrategia fundamental para los aprendizajes mutuos. Las técnicas de aprendizaje cooperativo consisten en el armado de grupos de 3 a 5 estudiantes heterogéneos (que intensifican, que profundizan, que están integrados, que tienen trayectoria discontinua, etc.), conformados por el equipo de docentes y preceptores. Cada grupo de estudiantes está a su vez organizado en distintos roles: coordinación, secretaría, vocero, registrador, cronometrador, etc. Los diversos roles dependen de las necesidades de cada técnica. Cada propuesta tiene un objetivo bien concreto, en un tiempo establecido y en donde cada integrante tiene una tarea bien precisa para hacer. Las técnicas de aprendizaje cooperativo pueden ser utilizadas para disparar un contenido, para profundizarlo, para hacer síntesis, para evacuar dudas o para evaluar. Ejemplo de técnicas cooperativas: hoja giratoria, lluvia de ideas cooperativas, lectura comprensiva cooperativa, bolsa de preguntas, etc.

Todo lo mencionado pueden ser formas de trabajo escolar que presenten desafíos intelectuales a los/as estudiantes en formatos que potencien el intercambio grupal, en grupos integrados y, a veces, hasta en grupalidades distintas a las de todo el año, con estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo o cooperativo. Todos

estos formatos pueden tener apoyatura con materiales didácticos y plataformas digitales.

A modo de síntesis

Las ideas e interrogantes expuestos resaltan el papel esencial del tiempo escolar en la creación de un entorno que no solo transmite conocimientos, sino que también reconoce derechos y fomenta el desarrollo integral y la convivencia en diversidad. Así, el tiempo escolar, lejos de ser una estructura rígida, se presenta como una construcción cultural y pedagógica que incide profundamente en la experiencia educativa y en la subjetividad de docentes y estudiantes. Cohabitamos un espacio-tiempo de aprendizaje significativo que trasciende la rutina escolar, ofreciendo una experiencia educativa enriquecida y ajustada a las necesidades individuales y colectivas.

La escuela tiene el potencial de crear un "tiempo" que permita a cada estudiante, sin importar su origen o contexto, explorar, desarrollarse y proyectarse hacia un futuro con más opciones y significados. Construir una escuela más inclusiva y dinámica exige ver la educación como un derecho social integral. Además de asegurar la obligatoriedad, es necesario ofrecer experiencias de aprendizaje que estimulen el crecimiento personal y colectivo. Para ello, el tiempo escolar debe entenderse como un recurso flexible y adaptativo, que facilite espacios de intensificación y profundización del conocimiento.

La organización temporal de las actividades educativas impacta directamente en el desarrollo de prácticas inclusivas y valiosas. **Propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, el aula-taller o el aprendizaje entre pares pueden transformar la experiencia escolar, otorgando protagonismo a la creatividad y colaboración en lugar de limitarse a actividades rutinarias.** Estas estrategias fomentan una participación activa y abren paso a **nuevas maneras de concebir el tiempo en el aula**, convirtiendo cada momento en una oportunidad para

consolidar tanto los saberes como las relaciones interpersonales en el entorno escolar.

Este enfoque impulsa una institución educativa que no solo transmite saberes, sino que acompaña y sostiene a los estudiantes en sus trayectorias, garantizando un aprendizaje inclusivo y democrático que responda a las realidades y expectativas de cada adolescente y joven.

Referencias

- . Byung-Chul Han. (2015) El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Barcelona. Editorial Herder.
- . Edelstein, Gloria. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo, en Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- . Escolano, Agustín. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid. Biblioteca Nueva.
- . Gimeno Sacristán, José. (2008) El valor del tiempo en educación. Madrid. Morata
- . Hargreaves, Andy. (1994). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid. Morata.
- . Husti, Albert (1992): “Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil”, en Revista de Educación, Madrid, n.º 298, pp. 271-305.
- . Masschelein Jan y Simnos Maarten. (2018). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- . Sadín, Eric. (2022). La era del individuo tirano. Buenos Aires. Cajanegra Editora
- . Viñao Frago, Antonio. (1994). Tiempo, historia y educación. Revista complutense de educación, Vol. 5, Nº 2, 1994, pp.9-46.