

APORTES PARA EL DIÁLOGO Y LA ACCIÓN

DICIEMBRE 2021 N° 24

Nuevos formatos pedagógicos para una escuela sin grados

Pedro Ravela
Investigador y docente, Uruguay

Los sistemas educativos necesitan construir nuevos modos de organizar las actividades escolares y el aprendizaje, con el fin de desarrollar la capacidad de niñas y niños para concebir y desarrollar proyectos; es decir, la capacidad proyectiva. Al respecto, las escuelas multigrado cuentan con una importante ventaja que es necesario aprovechar: el trabajo conjunto de estudiantes de diferentes edades y niveles de aprendizaje. Esto, que puede parecer una dificultad desde la perspectiva del modelo educativo organizado en grados —propio de la sociedad industrial—, es una enorme oportunidad para construir un nuevo modelo educativo para el siglo XXI.

Palabras claves

escuela sin grados, educación inclusiva, educación proyectiva, formatos pedagógicos, tareas auténticas, motivación.

La serie “Aportes para el Diálogo y la Acción” busca aportar al diálogo y a la reflexión sobre temas relevantes para la educación rural, así como apoyar la toma de decisiones.

¿Qué son los formatos pedagógicos?

Todas las instituciones humanas necesitan normas para organizar la actividad de sus miembros. Las normas definen lo que cada persona debe hacer, los usos del tiempo, la organización del espacio y la manera en que se toman las decisiones. En el caso de las instituciones educativas, hay un conjunto de normas que definen quiénes pueden estudiar, cómo se agruparán, cómo serán los horarios, quiénes pueden enseñar y qué debe ser enseñado (el diseño curricular).

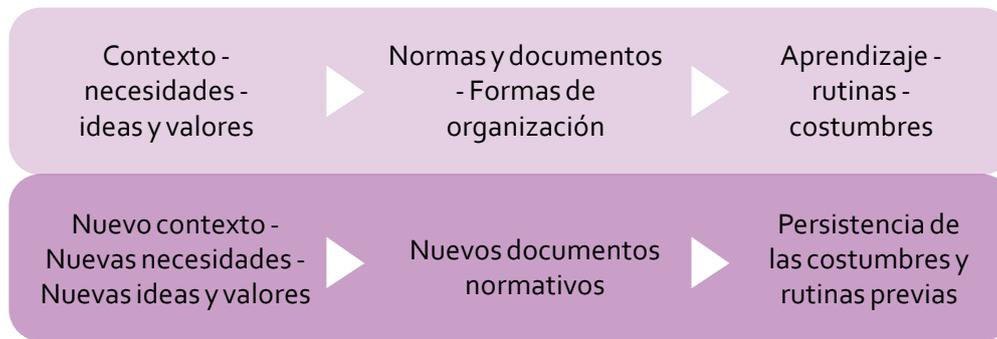
Toda institución es creada para dar respuesta a necesidades de la sociedad y se organiza en función de las ideas prevalecientes en el momento de su creación. Así ocurre con las empresas, los sindicatos, los partidos políticos y las iglesias. Cuando las necesidades sociales o las ideas cambian, la organización también debe cambiar. Una empresa que fabrica reproductores de discos compactos debe modificar su organización cuando la música pasa a ser reproducida por

medios virtuales. Asimismo, esta empresa deberá adecuar sus formas de producción a nuevos requerimientos, como una baja emisión de gases y la reutilización de plásticos. Los cambios tecnológicos—como

la expansión de Internet y los celulares—y los cambios en nuestras ideas—como, por ejemplo, acerca de la igualdad de género—obligan a los partidos políticos, sindicatos e iglesias a reformular el modo en que se organizan.

Sin embargo, todas las organizaciones humanas son en alguna medida resistentes a los cambios. Tienen cierta inercia. Esto se debe a que el modo en que las personas trabajan en ellas no responde solamente a las normas sino, sobre todo, a un conjunto de rutinas a las que se fueron habituando. Todo lo que hacemos, desde la manera en que comemos y hablamos hasta el modo en que resolvemos problemas científicos o componemos una obra musical, es resultado de un largo proceso de aprendizaje a través de mucho tiempo. Modificar el modo en que hacemos las cosas requiere de nuevos aprendizajes. De allí la dificultad que tenemos para transformar las organizaciones. Cambiar las normas no es suficiente para modificar las prácticas, porque las personas tendemos a continuar haciendo lo que estamos acostumbrados a hacer. La figura 1 intenta representar esta situación.

Figura 1. La dificultad del cambio



Fuente: Elaboración propia

Esto mismo ocurre en las instituciones educativas. Los sistemas educativos contemporáneos fueron creados en el marco de la revolución industrial y de la conformación de los sistemas de representación parlamentaria. La primera requería de obreros para las líneas de montaje. Los segundos necesitaban ciudadanos iguales. La organización y la normativa de los sistemas escolares —y los diseños curriculares que forman parte de la normativa— fueron creados para responder a estas demandas. Se construyó una organización fuertemente estandarizada. Las alumnas y alumnos fueron agrupados por edades y considerados básicamente iguales respecto al aprendizaje. Todos debían —y supuestamente podían— aprender las mismas cosas, en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades. Los diseños curriculares organizaron el

aprendizaje por grados. Para cada grado se establecieron los “contenidos” que debían ser aprendidos. Al final de cada ciclo anual se hicieron evaluaciones dirigidas a

verificar si cada estudiante había alcanzado los logros estipulados. Quienes lo habían hecho eran aprobados y podían avanzar al grado siguiente. Los demás eran reprobados y debían permanecer en el mismo grado durante otro año lectivo. La calificación era utilizada, además, para motivar el esfuerzo y la disciplina.

Las transformaciones culturales, tecnológicas y sociales ocurridas a partir de la segunda mitad del siglo XX —la sociedad de la información e Internet, la concepción de los derechos humanos y la dignidad de los pueblos, la valoración de la diversidad de las personas— generaron nuevos requerimientos educativos. Se espera que los estudiantes no se limiten a reproducir los contenidos, sino que los comprendan y que sean capaces de utilizarlos para participar en la sociedad y para resolver situaciones nuevas. Se espera, además, que tengan iniciativa, sean autónomos y puedan trabajar con otros en torno a proyectos. Hemos tomado conciencia de la diversidad de las niñas, niños y adolescen-



tes, lo que ha puesto en cuestión la idea de que todos deben llegar a los mismos logros en los mismos tiempos. Se hace necesario flexibilizar las trayectorias educativas, por lo que la práctica de la reprobación aparece como inapropiada. Tenemos conciencia de que las propuestas educativas deben tomar en consideración los contextos socioculturales y la diversidad de los individuos en términos de inteligencias, intereses y motivaciones. Queremos desarrollar un enfoque inclusivo que brinde a cada estudiante los apoyos necesarios para que aprenda todo lo que pueda y complete los ciclos educativos considerados como un derecho.

El problema es que para llevar a cabo estos cambios no alcanza con modificar las normativas y los diseños curriculares. No basta con indicar en los documentos que la evaluación debe ser formativa o que la enseñanza debe orientarse a competencias.

Las maestras y maestros continuamos haciendo las cosas en función de lo que aprendimos y de las ideas “naturalizadas”.

Las rutinas instaladas en los sistemas educativos a lo largo de más de un siglo generan una inercia institucional. Seguiremos haciendo lo que siempre hicimos —aunque las normas indiquen lo contrario—, a menos que tengamos la oportunidad de construir nuevas rutinas. Cambiar el diseño curricular no es suficiente para cambiar los modos de enseñar.

Los nuevos desafíos requieren de nuevos formatos pedagógicos (Ravela y Cardoner 2019) y de nuevas rutinas, que cuestionen el supuesto clave del modelo educativo de la sociedad industrial: que todos los escolares pueden y deben aprender las mismas cosas en los mismos tiempos y a través de las mismas actividades. Probablemente en un futuro cercano la escuela dejará de organizarse por grados. Se flexibilizarán las maneras de agrupar a las alumnas y alumnos y se

eliminarán las calificaciones. Se dejará a un lado el dictado de clases, las respuestas a coro y las tareas de respuesta breve para cumplir con el maestro.

Un nuevo modelo educativo para el siglo XXI

Las escuelas multigrado —al igual que la educación inicial— están un paso adelante en este camino. Más que un problema, constituyen una oportunidad para experimentar nuevos formatos. En ellas es posible prefigurar la escuela del futuro.

Para ello necesitamos despegarnos del sentido común instalado. El problema de la escuela multigrado no es la convivencia de niños de distintas edades y grados, sino

la idea de que todas las niñas y niños de una misma edad deben llegar a los mismos niveles de logro en los mismos tiempos. La noción de “grado” es lo que debemos poner en cuestión. Necesitamos cambiar de perspectiva. En lugar de pensar cómo hacemos para implementar el modelo educativo de la sociedad industrial en estas escuelas, necesitamos preguntarnos cómo construir un nuevo formato educativo adecuado a los desafíos del siglo XXI y a las necesidades de nuestras comunidades.

En lo que sigue del texto proponemos algunas ideas para pensar en un formato escolar alternativo. Estas ideas están inspiradas en dos experiencias desarrolladas en Uruguay desde hace algo más de dos décadas. La primera es el enfoque de educación proyectiva, desarrollado por Leonardo Ferrer (2006) en un conjunto de centros educativos privados denominados CIDEDEC (centros de investigación para el desarrollo de la educación creativa)¹. La segunda experiencia es el modelo pedagógico de las escuelas de tiempo completo, desarrollado en escuelas públicas².

El nudo central para la construcción de un nuevo modelo pedagógico fue planteado por Ferrer en torno a la noción de educación proyectiva. El modelo educativo de la sociedad industrial concebía a los ciudadanos como *proyectados*.

¹ Este enfoque tuvo también aplicaciones en México. En Uruguay no pudo sostenerse por motivos principalmente económicos derivados de la crisis de 2002. Hay un libro que recoge la experiencia (ver referencias bibliográficas).

² Este modelo pedagógico fue elaborado por maestros de la escuela pública en 1998 (ver referencias bibliográficas). Fue implementado en forma autónoma y con matices y diferencias por las escuelas. En el presente, su grado de aplicación es divers

La educación formal elemental tuvo pues por principales finalidades imponer los valores sociales y personales así como los consecuentes hábitos acordes a las necesidades estructurales del colectivo industrial, e impartir masivamente la instrucción básica necesaria para que ese sector amplio de la población funcionara como base de una comunidad de producción en serie de bienes y servicios [...] Desde la escuela universal se propagaron valores como la disciplina, la obediencia y principalmente la conformidad con la condición de ser proyectado, solo limitada por la conciencia del derecho a recibir lo necesario para la subsistencia. (Ferrer 2006: 44-45; citado en Ravela, Picaroni y Loureiro 2019: 242).

En el contexto de las sociedades del conocimiento y de Internet —que Ferrer denomina sociedad *gestionista*, porque cada vez más las personas deberán gestionar por sí mismas sus vidas—, la educación formal debería reformularse en torno a un propósito central: el desarrollo de la capacidad de las niñas, niños y jóvenes para concebir y realizar proyectos. El ser humano es un ser *proyectivo*: “El hombre se distingue de las demás especies por su capacidad de realizar proyectos, de imaginar realidades y construirlas; pero esta capacidad no se reproduce automáticamente como la de cazar de los gatos, o de construir nidos de los pájaros. Se realiza mediante la educación [...]” (Ferrer 2006: 14). Esta capacidad implica trabajar

en equipo, planificar, cogestionar, proponer y decidir.

La sociedad gestionista a la que nos asomamos valora más la autodisciplina que la obediencia, el compromiso que el cumplimiento del deber. Sin compromiso, sin autodisciplina, sin espíritu creativo, sin empatía, no hay proyecto. Educar para el proyecto no supondrá pues “rescatar” sino consolidar una nueva escala de valores que emerge de las relaciones sociales de co-gestión, de con-vivencia. (Ferrer 2006: 53).

A partir de estas consideraciones, Ferrer plantea la construcción de un nuevo modelo escolar a través de la tensión entre *instancias programáticas e instancias de facilitación*.

Las *instancias programáticas* son aquellas en que introducimos a los estudiantes en los lenguajes y saberes indispensables para comprender la sociedad y para estar en condiciones de proyectar. Son decididas principalmente por la maestra o maestro. Su objetivo es:

[propiciar] el ingreso de niños y jóvenes en un universo de ideas y conocimientos que trascendiendo al de su entorno cultural y a su interés inmediato, les dé un marco adecuado a experiencias y aprendizajes autónomos [...] La educación formal no puede dejar la cuestión del interés

librada a la suerte, limitándose a facilitar demandas [...] La institución educativa debe incluir pues instancias programáticas, es decir una secuencia “artificial” de aprendizajes. De otro modo sería imposible la transmisión del conocimiento social acumulado. En la instancia de aprendizaje programático el objeto, el ritmo y el modo de aprendizaje es propuesto por la institución. (Ferrer 2006: 73)

Las *instancias de facilitación* son aquellas en que los estudiantes trabajan en torno a sus intereses y motivaciones. El objetivo es que las propias alumnas y alumnos sean quienes definen el contenido de las actividades, a partir de la generación de proyectos.

A proyectar se aprende proyectando. En esta instancia la intervención del educador debe ser la de facilitar las actividades proyectivas propuestas por el educando [...] el objeto, el ritmo y —en cierta forma— el modo de aprendizaje es propuesto por el alumno [...] los estudiantes conforman por su propia iniciativa grupos diversos de los habituales, con diferentes edades, en torno a un interés compartido [...] En la instancia de aprendizaje facilitado el alumno hace conciencia de la relación entre fines y medios, aprende a considerar los instrumentos materiales y espirituales requeridos para concretar un objetivo, fortalece la capacidad volitiva, aprende a preguntar y a escuchar [...]. (Ferrer 2006: 74)



Un nuevo formato escolar y pedagógico para las escuelas multigrado

La propuesta que sigue es una reformulación personal inspirada en dichas experiencias, cuyo fin es contribuir a pensar en nuevas rutinas y formas de organizar la vida escolar. Para ello propongo ocho espacios curriculares o tipos de actividades que combinan distintas formas de trabajo y de agrupamiento de las alumnas y alumnos. A título ilustrativo planteo un esquema de organización semanal de las actividades de la escuela (ver figura 2 más abajo). Los espacios curriculares serían los siguientes:

1. Trabajo en proyectos.
2. Espacios de trabajo “sistemático” en los saberes básicos.
3. Espacio de lectura personal.
4. Expresión artística.
5. Taller de escritura.
6. Hora de juegos y espacios optativos.
7. Hora de grupo y convivencia.
8. Espacio de trabajo personal (bitácora, planificación, apoyo personalizado).

Desde mi perspectiva, esta propuesta es válida para todas las escuelas de educación primaria y secundaria básica, incluidas las polidocentes completas y las urbanas. Pero la transición a un nuevo modelo debería ser más fácil en los contextos rurales multigrado.

Trabajo en proyectos

En este espacio las alumnas y alumnos se agrupan en equipos de trabajo, en función de sus intereses y de un objetivo común (no por edades ni por niveles de aprendizaje). Los equipos no deben ser demasiado numerosos: en torno a cinco integrantes es una cantidad operativa. Los proyectos pueden surgir de propuestas del maestro o maestra o de los propios alumnos —en las primeras experiencias es posible que la iniciativa deba tomarla el docente. Progresivamente, los alumnos irán tomando la iniciativa. La presentación y discusión inicial de cada proyecto deben efectuarse de modo que los estudiantes lo perciban como un desafío y tengan interés real en realizarlo. Es imprescindible evitar que lleven adelante el proyecto simplemente para cumplir con el docente.

Los proyectos pueden ser definidos a partir de cuatro elementos principales:

1. Tienen un *propósito*. Se llevan adelante con un fin que es valioso por sí mismo, más allá de cumplir con una obligación escolar. El fin puede ser resolver un problema práctico, disfrutar de conocer cosas nuevas, jugar y comunicarse con otros o hacer un aporte a la comunidad.
2. Terminan en un *producto*. El proyecto se concreta en un producto tangible que puede ser compartido, analizado y mejorado. Las posibilidades son incontables: un recetario de cocina; un noticiario radial; un periódico

escolar; un cultivo; una guía turística de lugares en la comunidad; una representación teatral; una maqueta; un libro de cuentos, por mencionar solo algunas.

3. El producto se comparte con una *audiencia*. Los proyectos no se realizan para el docente sino para otros, dependiendo del propósito. Una vez que se llega al producto, este es presentado a otros interesados —la comunidad, las familias, las alumnas y alumnos de otras escuelas u otros posibles destinatarios. El hecho de tener una audiencia externa y de que el resultado del proyecto trascienda más allá del grupo y la escuela, constituye una poderosa fuente de motivación.

4. La realización del proyecto requiere un *proceso de trabajo*. Un producto no se logra de una sola vez ni en una sesión de clase. Requiere organizarse como equipo, planificar, buscar recursos y ejemplos, llegar a una primera versión del producto, revisarlo y recibir retroalimentación, para luego mejorarlo. Obviamente, esto implica capacidad de los alumnos para trabajar en forma autónoma. El docente debe acompañar, brindar pistas para trabajar en equipo y ayudar a los alumnos a organizarse.

Normalmente, un proyecto requiere de varias semanas de trabajo, pero no es una actividad exclusiva durante ese tiempo.

Se puede pensar en destinarle entre tres y cinco momentos en la semana. En esos momentos, los alumnos trabajan en equipos de distintas edades y los docentes recorren y acompañan a los diferentes equipos. Se realiza un proyecto por vez, tres o cuatro proyectos a lo largo del año. Cada alumno está involucrado en un proyecto. El cierre de cada proyecto se “celebra” con la presentación a las audiencias o la realización de una muestra de los productos generados.

Trabajo “sistemático” en los saberes básicos

En este espacio curricular las alumnas y alumnos son agrupados por niveles o edades —se puede mantener la noción de “grado” como forma de transición. El espacio se lleva adelante en paralelo con el trabajo en proyectos, en días y horarios diferentes (ver figura 2). El sentido del mismo es propiciar la adquisición de herramientas prácticas y conceptuales en tres áreas centrales: la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Para evitar la dispersión de las actividades, cada mes se trabaja en una de las tres áreas, en forma rotativa. De esta manera, a lo largo de un año lectivo los alumnos tienen tres ciclos de trabajo sistemático en torno a cada una de las áreas. Los saberes relativos a la lengua se trabajan en los espacios de biblioteca y taller de escritura³.

3. En las escuelas multiculturales bilingües habría que pensar en la enseñanza del castellano como segunda lengua, como otro espacio curricular semanal.

Lectura individual

El espacio de lectura individual o “biblioteca” tiene como propósito promover que las alumnas y alumnos aprendan a disfrutar de la lectura y se acostumbren a tener un momento personal en el que leen algo que les interesa y que ellos eligen. En principio se destina a la lectura recreativa, pero puede ser utilizado también para lecturas vinculadas al proyecto en el que cada alumno está trabajando. El docente puede brindar apoyo y orientar la lectura de quienes tengan más dificultades. También puede dedicar este tiempo a su propia lectura personal, como forma de modelar el comportamiento para los alumnos.

Taller de escritura

Este espacio está destinado específicamente al desarrollo de las capacidades para expresarse por escrito. No es un curso de conocimientos gramaticales, si bien puede incluirlos en algún momento. Al igual que en el caso de los Proyectos, es fundamental que las alumnas y alumnos escriban por interés y motivación, no por obligación. El agrupamiento de los estudiantes puede ser diverso en distintos momentos del año. En ciertos momentos se puede hacer un trabajo de escritura recreativa —cuentos, relatos, poesía— con alumnos de distintas edades y niveles, de modo que todos puedan apreciar distintos tipos de textos. En otros momentos puede ser conveniente conformar

grupos en función de los niveles de escritura, con el fin de brindar apoyos y herramientas específicos. En muchos momentos del año el trabajo deberá estar vinculado a producciones escritas requeridas por el Proyecto en el que cada alumna o alumno está trabajando. La sugerencia es destinar al menos dos momentos semanales a este espacio.

Expresión artística

La existencia de un espacio para el arte es de gran importancia en la formación de niñas y niños. Para esta actividad no es necesario que los alumnos tengan la misma edad o estén en el mismo grado. El tipo de actividad (música, expresión plástica, danza, teatro) puede rotar a lo largo del año, por ejemplo, destinándole dos meses a cada tipo de actividad. También se puede reservar un espacio a la semana a cada tipo de actividad (por ejemplo, los martes música y los jueves plástica). O, dependiendo de la cantidad de alumnos y docentes, se pueden realizar actividades simultáneas de distinto tipo, con los alumnos eligiendo en cuál desean participar. La sugerencia es destinar al menos dos momentos semanales a estas actividades.

Hora de juegos y espacios optativos

El juego tiene también un valor formativo especialmente importante, tanto en el plano cognitivo como en el afectivo. Implica aprender a seguir reglas, desarrollar estra-

tegiyas y regular las emociones. Además, genera fácilmente motivación interna. Los juegos de naipes, el ajedrez o los deportes son algunos ejemplos. No se requiere trabajar por grados, aunque sí por edades —dependiendo del juego. La sugerencia es destinar al menos media hora diaria a estas actividades, en general luego del mediodía, aunque obviamente esto depende de la duración de la jornada escolar. Al igual que en el caso de la expresión artística, en este espacio se pueden proponer varias alternativas para que las alumnas y alumnos elijan en cuál desean participar.

Hora de grupo y convivencia

Al menos una vez a la semana es importante destinar un tiempo a trabajar aspectos vinculados con la convivencia. En este espacio se pueden discutir y acordar normas o reglas para el trabajo en equipo, expresar emociones o resolver conflictos. Puede ser también un espacio de participación democrática de las niñas y niños en las decisiones escolares. El modo de organizarlo depende nuevamente de la cantidad de estudiantes en la escuela. En escuelas muy chicas puede

ser un espacio en el que participan todos los alumnos, mientras que en otras puede ser necesario organizarlo por edades.

Espacio personal

Un último espacio curricular importante es un tiempo destinado al trabajo personal. Se trata de un tiempo diferente al de la lectura. Las alumnas y alumnos disponen de un momento para organizarse, para llevar una bitácora con reflexiones personales sobre lo que están aprendiendo o para realizar actividades pendientes para el proyecto en el que están participando. En este espacio el docente puede brindar apoyo personalizado en distintas áreas a quienes lo necesiten.

La figura 2 ilustra uno de los múltiples modos posibles de organizar la semana combinando estos ocho espacios curriculares. La frecuencia, duración y ubicación de cada espacio en la jornada escolar deben ser pensadas de manera cuidadosa y, eventualmente, ajustadas a partir de la experiencia. En términos generales la duración de cada espacio puede variar entre 30 y 90 minutos.⁴

4. Es importante mencionar que tanto la experiencia de los CIDECS como la de las escuelas de tiempo completo se basaban en un régimen de jornada completa.

Figura 2. Propuesta de organización semanal de las actividades de la escuela

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sistemático rotativo mensual	Taller de escritura	Sistemático rotativo mensual	Taller de escritura	Sistemático rotativo mensual
Espacios colectivos optativos	Espacio personal	Espacios colectivos optativos	Espacio personal	Espacios colectivos optativos
Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos	Hora de juegos
Biblioteca	Expresión artística	Biblioteca	Expresión artística	Hora de grupo
Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos
Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos	Proyectos

Fuente: elaboración propia a partir de la propuesta de educación proyectiva y el modelo pedagógico de escuelas de tiempo completo en Uruguay.

Evaluación y certificación de aprendizajes en un nuevo formato educativo

En el modelo educativo de la sociedad industrial, evaluación es sinónimo de calificaciones. Se evalúa para constatar si las alumnas y alumnos han llegado a los niveles de logros definidos por el currículo. La evaluación se

expresa en una nota que es utilizada como incentivo externo para los alumnos, como información para las familias y como base para decidir si el estudiante aprueba o reprobaba el grado. Se presupone que todas las niñas y niños pueden y deben llegar a los mismos niveles de logro. A lo sumo se establecen regímenes de “tolerancia” para alumnos con necesidades especiales.

Si se parte del supuesto pedagógico de que todos los alumnos son diferentes y todos tienen derecho a aprender a su ritmo y avanzar de acuerdo con sus posibilidades, el sentido y la forma de la evaluación cambian radicalmente. El foco principal pasa de la comparación del desempeño individual contra un estándar fijo —enfoque de logro—, a la comparación del desempeño contra el punto de partida de cada estudiante —enfoque de progreso. Los estándares existen, pero su uso se adecúa a los tiempos y habilidades de cada estudiante.

En la experiencia del CIDECA, al igual que en muchas escuelas, se trabajaba sin calificaciones. Esto no significa que no hubiese evaluación. Se llevaban planillas con registros exhaustivos de las actividades en las que participaba cada alumno. Se realizaban ocasionalmente pruebas escritas con fines de diagnóstico de la situación de cada niña o niño. Se utilizaba como referencia el marco curricular nacional y los niveles de

aprendizaje que este incluía. Pero no se daban calificaciones. Al niño se lo orientaba y a las familias se les hacía un informe directo sobre los logros y dificultades de sus hijos. Pero sin calificaciones. Los alumnos no repetían grados, salvo casos excepcionales de desfasaje madurativo con sus pares. Si no habían logrado ciertos aprendizajes, se les continuaba apoyando al año siguiente.

En un nuevo formato pedagógico, la evaluación debería estar centrada en el registro sistemático de las actividades realizadas por cada alumno y en la acumulación de evidencias clave de las competencias alcanzadas, a través de alguna forma de portafolio acumulativo con muestras de producciones a lo largo de toda la escolaridad. Por ejemplo, un portafolio organizado en secciones con muestras de producciones escritas, actividades de ciencias, producciones artísticas, lista de libros leídos, proyectos en los que participó, entre otras.

Este portafolio tiene cuatro propósitos evaluativos principales: i) sirve para que cada estudiante pueda atesorar y visualizar sus producciones y progresos; ii) permite a las maestras y maestros dar seguimiento y apoyo a los estudiantes; iii) permite informar a las familias sobre los aprendizajes de sus hijos; iv) sirve como reporte a otras instituciones cuando un alumno cambia de escuela (complementado con un reporte narrativo del docente).

El foco de las evaluaciones es brindar a los

estudiantes retroalimentación y apoyos que les ayuden a progresar. La motivación interna y la autonomía son más importantes que trabajar para lograr una nota de aprobación. La disciplina y la cultura del esfuerzo se construyen a partir de la motivación interna.

En muchas escuelas puede ser necesario establecer una práctica “de transición”, dado que las normas requieren de calificaciones y las familias están acostumbradas a recibirlas como evidencia de que sus hijos están aprendiendo. Para ello puede ser útil empezar por utilizar —y explicar a los alumnos y a las familias— la noción de progreso. El currículo nacional establece expectativas de

logro. No todos los alumnos las alcanzan en los mismos tiempos, pero por lo general todos realizan progresos en esa dirección, de acuerdo con sus ritmos y posibilidades. Una calificación, portanto, puede reflejar simultáneamente dos cosas: el logro—en qué medida el alumno alcanzó los aprendizajes esperados—y el progreso—en qué medida avanzó hacia los aprendizajes esperados. Este doble enfoque permite flexibilizar el uso de las calificaciones y hacerlas más equitativas. Implica que las calificaciones no representan exactamente lo mismo para todos los alumnos en cuanto a logro. La figura 3 ilustra este doble enfoque. No tiene la intención de ser taxativa sino propositiva.

Figura 3. Logro y progreso: doble enfoque en la calificación del alumno

Enfoque de logro	Enfoque de progreso		
	Sin progreso	Progreso adecuado	Progreso notorio
Logro parcial/limitado	INSUFICIENTE	ACEPTABLE	BUENO
Logro satisfactorio	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE
Logro destacado	MUY BUENO	EXCELENTE	EXCELENTE

Fuente: elaboración propia.

Recomendaciones para el acompañamiento a los docentes

La construcción de un nuevo modelo no ocurrirá de un día para otro, ni depende de decisiones administrativas. Es necesario un proceso de transición y cambio cultural, dado lo fuertemente instalada que está la idealización de la escuela organizada por grados en el imaginario social.

Este proceso de transición debe ser construido *con* los docentes y liderado *por* ellos. A continuación, y a modo de cierre, formulamos algunas sugerencias para acompañar a las maestras y maestros en la concepción e implementación de nuevos formatos pedagógicos.

La construcción de un nuevo modelo educativo no puede realizarse a través de documentos curriculares. Nadie puede enseñar bien algo que no ha experimentado. No es posible enseñar por proyectos si uno no ha tenido la oportunidad de participar en proyectos. Es muy difícil evaluar formativamente si uno siempre ha sido evaluado a través de calificaciones. Es complicado trabajar por competencias si uno aprendió memorizando y reproduciendo contenidos.

En otras palabras, no alcanza con decirle a los docentes que deben hacer las cosas de otra manera, es necesario que tengan la oportunidad y el acompañamiento necesarios para vivir la experiencia por sí mismos. Por lo tanto, es imprescindible construir espacios de trabajo docente coherentes con los nuevos formatos pedagógicos pretendidos.

Estos espacios deberían tener las siguientes características:

- Establecer una relación de acompañamiento y diálogo horizontal con los docentes.
- Enfocarse en la motivación profesional interna de los docentes para realizar nuevas experiencias, más que en el cumplimiento de nuevos requerimientos administrativos, técnicos y curriculares.

- Realizar instancias regulares de intercambio y trabajo colaborativo entre los docentes de una o varias escuelas, dependiendo del tamaño.
- Trabajar con los docentes en la formulación de proyectos de trabajo. La construcción de un nuevo modelo pedagógico tiene que ser experimentada como un proyecto personal y colectivo por parte de los docentes.
- Facilitar y recuperar la reflexión de los docentes sobre las experiencias que desarrollen, trabajando con ellos en la revisión y reorientación de las mismas.
- Descartar la idea de una instrumentación centralizada, uniforme y homogénea. Por definición, el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico deberá ser descentralizado, autónomo y diverso. Al igual que en el aprendizaje de los alumnos, cada escuela avanzará a su ritmo y en distintos tiempos. Las trayectorias de las escuelas serán diferentes y la implementación será progresiva.

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP. Recuperado de: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/tiempocompleto/pptc.pdf>. Acceso: 11/11/21.

Ferrer, Leonardo (2006). *Educación proyectiva. Un aporte al debate educativo*. Montevideo: Tradinco.

Ravela, Pedro; Beatriz Picaroni y Graciela Loureiro (2019). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Segunda edición. Montevideo: Grupo Magro Editores.

Ravela, Pedro y Magdalena Cardoner (2019). *Transformando las prácticas de evaluación a través del trabajo colaborativo*. Montevideo: Grupo Magro Editores

