



OTCADAS



Lorem ipsum

ERAL

NO A LA
UNICABA

ma

ma

NO AL CARGO DE
NUESTROS
PROFESORADOS

CET

PRESENTACIÓN

OTCADAS transita ese necesario e interesante camino de visibilizar la producción que efectuamos en nuestro nivel. No hablamos solamente de generarlo sino también de apropiarnos de esos saberes pedagógicos que producimos en los institutos al realizar nuestro cotidiano trabajo docente.

Esta revista expresa la decisión política sindical de comprender y significar el TRABAJO DOCENTE como un modo de superar la disociación existente, entre la formación teórica de los trabajadores de la Educación y la realidad en que se desenvuelve nuestra práctica cotidiana.

Como ocurre desde los distintos sindicatos de base de la CTERA planteamos un debate político-pedagógico, a sostener y fortalecer, no sólo con el Estado empleador, sino también con sectores concentrados de poder, como ciertos sectores de la Academia, del campo de la investigación, las editoriales, los medios de comunicación en sus diferentes formatos.

Es así que en **"OTCADAS"** encontraremos debate, propuestas pedagógicas y posicionamientos político-sindicales que ayuden a superar la individualización y fragmentación de la labor docente. Por el contrario proponemos ver la íntima relación entre conocimiento y trabajo y de su intensa naturaleza política que se lleva a cabo en los institutos (arena de disputas de sentidos).

Secretaría de Educación Superior de la UTE

Publicación electrónica realizada por la Secretaría de Educación Superior de la UTE. Agradecemos la participación de lxs profesorxs que escribieron para este número y en especial a quienes ayudaron, de múltiples maneras, para que esta publicación sea posible (Mónica, Irene, Angélica, Ernesto, Carlos y Juan Pablo) Para seguir debatiendo con los autores y autoras los textos presentados en este número pueden comunicarse con el sindicato los días martes de 15 a 20 al (54) 11 5552 9100 o escribiéndonos a gremiales@ute.org.ar

"Inventamos o erramos"
Simón Rodríguez

¿POR QUÉ NOS OponEMOS AL MÉTODo SINGAPUR (O A SUS ADAPTACIONES PARA CREAR EL LLAMADO MÉTODo ARGENTINO DE ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS)?



CLAUDIA BROITMAN

Claudia es Profesora de Enseñanza Primaria, Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora en Educación (UNLP). En su especialidad ha trabajado en diversos ministerios en programas diversos de formación docente y en producción curricular. Dirigió proyectos de extensión sobre la enseñanza de las matemáticas, tesis sobre diversos temas ligados al aprendizaje y a la enseñanza de las matemáticas.

Desde hace meses las autoridades educativas nacionales y de algunas provincias, así como numerosos medios de comunicación, presentan un panorama aterrador sobre las matemáticas escolares en el que se culpabiliza a los docentes y al modo de enseñar. ¿Por qué razón el gobierno intenta presentar el “desastre” de lo mal que se enseña? Han preparado mediáticamente el terreno de desprestigio de la enseñanza para luego avisarnos que encontraron una solución mágica: implementar reformas a los programas y métodos de enseñanza de las matemáticas inspirados en aquello que el gobierno de Singapur – de la mano de una editorial llamada Marshall Cavendish - lleva adelante desde hace algunos años. Y supuestamente por dicho método los singapurenses han podido lograr avanzar notablemente en los resultados de las pruebas PISA.

I Construir y comunicar un diagnóstico. Una operación mediática.

El diagnóstico que realiza nuestro gobierno nacional se apoya exclusivamente en los resultados de dos evaluaciones estandarizadas, las pruebas internacionales PISA para el nivel secundario y las nacionales del Operativo Aprender para el nivel primario. Nos gustaría discutir el hecho de considerar como única fuente a los resultados de evaluaciones estandarizadas para analizar cómo se enseña matemática y para tomar decisiones curriculares. En esta lectura y en las decisiones que se están tomando no se consideran otras fuentes, ni siquiera las voces de docentes, profesores de institutos de formación, universidades, especialistas, investigadores, equipos técnicos curriculares, etc. El gobierno no analiza las múltiples causas de una realidad (sobre la que sin duda hay un cierto consenso de insatisfacción) y menosaún propone construir soluciones conjuntas.

Los resultados de las pruebas del Operativo Aprender ni son tan catastróficos ni tan homogéneos como los medios y el gobierno nacional señalan insistentemente (por ejemplo, escuelas rurales han mostrado mejores resultados en matemática que en otras áreas, hay algunas jurisdicciones con buenos resultados, etc.). Los resultados incluso esconden que este operativo contó con el rechazo de miles de docentes que se opusieron a implementar las pruebas dado que no adherían a sus fundamentos o a sus dispositivos y esto también tiene impacto en los resultados.

Sabemos que una prueba es apenas una fuente más de información, una instantánea, pero que de ningún modo puede considerarse como único material para un diagnóstico. La complejidad de los procesos de enseñanza no queda atrapada de ninguna manera en esa instantánea. Los resultados de las pruebas no informan sobre las condiciones, ni explican los resultados, ni atrapan los fenómenos de la enseñanza ni el estado de los aprendizajes.

II Las evaluaciones estandarizadas como fuente y como finalidad.

Tanto en el caso de las pruebas PISA que se usan para ver los resultados buenos de Singapur, como en el caso del Operativo Aprender que se usan para ver los resultados malos de Argentina en matemática utilizan problemas de opción múltiple o “multiple choice”. Pero nuestra cultura escolar no suele utilizar este formato en la escuela primaria. Además, cualquier variación sencilla en las opciones o en los problemas modifica totalmente la complejidad de los ítems. Con esto

queremos alertar sobre la dificultad de evaluar avances y retrocesos al comparar dos instrumentos diferentes, más aún en el caso nacional que el gobierno compara los resultados de las ONE con los de Aprender cuyos dispositivos, instrumentos y tipo de problemas no son de ninguna manera equivalentes. Por otra parte, como muchas pruebas estandarizadas tienden a rankear resultados, incluso descartan en los ítems aquellos que “no discriminan” (es decir que si en la prueba piloto a la mayor parte de los estudiantes les fue bien esos ítems se descartan).

Singapur obtuvo resultados exitosos en las evaluaciones PISA, destinadas a alumnos de 15 años, y por ese motivo su forma de enseñar - o la forma de enseñar que vendieron algunas empresas editoriales de Singapur - pasó a tomarse como un modelo a imitar. Un fenómeno muy estudiado es que numerosos países, frente a la difusión de resultados, adaptan y recortan su producción curricular a los contenidos que se evalúan. Se deja de enseñar lo que se enseñaba para entrenar a los alumnos en contenidos y tipos de tareas típicas de esas pruebas. PISA rankea países bajo un supuesto de homogeneidad y neutralidad curricular y se autopresenta como un ideal a alcanzar. Esto genera un currículum global inventado por corporaciones internacionales que tienen sus propios intereses en comandar contenidos. Estas pruebas, como cualquier otro instrumento posible, carecen de toda neutralidad. Sin ir más lejos PISA evalúa igual a alumnos de 15 años de todo el mundo y esconde tras sus resultados que un joven argentino de 15 años no ha tenido las mismas oportunidades de estudio que un joven de países llamados desarrollados, que quizás tenga en su haber 7 años de escolaridad contra 13, o que los contenidos enseñados no coinciden con los evaluados. Pero PISA, ignorando y negando las diferencias, con sus rankings de resultados intenta determinar qué debemos hacer en nuestras escuelas.

III Un discurso fundacional y la negación de casi 40 años de trabajo

La lectura que hace el gobierno nacional actual establece una relación causal entre el enfoque didáctico que se implementa en nuestras escuelas y el éxito o fracaso en las pruebas. Generalizan criticando que en las aulas se enseña de memoria, sin pensar, mecánicamente. Creemos que las deudas con nuestro sistema educativo no se vinculan con el enfoque didáctico curricular, sino con las condiciones de trabajo profesional (bajos sueldos, ausencia de espacios colectivos de estudio, discontinuidad e insuficiencia en los dispositivos de formación docente continua, condiciones edilicias, etc.). Quienes trabajamos en la enseñanza de las matemáticas también estamos preocupados por todo lo que falta hacer todavía. Pero a la vez estamos convencidos de los altos niveles de logro de numerosas experiencias y programas en espacios cuidados de acompañamiento desde la perspectiva didáctica que se estaba instalando en las aulas en los últimos 30 o 40 años. El plan nacional no considera de ninguna manera el trabajo en aquellos cientos de aulas con los que docentes y la comunidad educativa están satisfechos con los logros y el tipo de matemáticas escolares que se ha ido gestando: alumnos que producen conocimiento, maestros que estudian y toman decisiones con otros docentes sobre la enseñanza. Hay escuelas enteras, diseños curriculares, materiales para docentes, distritos completos, programas, institutos de formación docente que vienen promoviendo a ampliación, mejora y transformación de la enseñanza de las matemáticas a pesar del durísimo contexto social y económico y de una infraestructura deplorable.



En varias provincias contamos con experiencias didácticas cuidadas de trabajo con docentes y alumnos que han sido documentadas, están en la web y se usan en numerosos dispositivos de formación docente. Muchos programas produjeron materiales para los docentes y para los alumnos. Varias de nuestras universidades nacionales y provinciales tienen área de Didáctica de Matemática en carreras de grado, en especializaciones, maestrías y doctorados con altos niveles de impacto en el sistema educativo. Hay congresos, seminarios y jornadas de estudio sobre la enseñanza de esta disciplina desde hace muchos años. En los Institutos de formación docente hay equipos docentes que hacen investigación, experiencias sistematizadas de trabajo con docentes y alumnos, proyectos colaborativos entre profesores, alumnos, docentes. La comunidad didáctica argentina ha sido y es referente en la región a partir de esa producción. E increíblemente ninguna de estas instituciones ni equipos ha sido convocada por el gobierno nacional para la toma de decisiones. A lo sumo algunos de nosotros – con numerosos descuidos e inconsistencias – hemos sido invitados a escuchar pasivamente las decisiones y negocios ya concretados. Y en aquellos reducidos espacios en los que hemos participado, las sugerencias de especialistas de todo el país no han sido tenidas en cuenta.

Resulta al menos sorprendente que, a pesar de nuestra vastísima producción local, las autoridades instalen mediáticamente un discurso fundacional en el que son los primeros en ocuparse del tema y en pensar soluciones.

IV ¿De Singapur a Argentina?

Para obtener mejores resultados en las pruebas nuestros gobernantes dicen estar inventando el “Método Argentino” que consiste en la adecuación del método de Singapur.

Recordemos que Singapur es un país que tiene la décima parte de nuestra población nacional, su superficie es un tercio de la Provincia de Tucumán, la mayor parte de su población es de clase media alta, tiene una economía próspera, su PBI per cápita es uno de los mayores del mundo, así como los sueldos docentes. ¿Qué puede hacernos pensar en que solo cambiando el método se lograrán los mismos resultados sin alterar todas las otras condiciones, muchas de las cuales obviamente exceden lo posible?

Y junto con esas características, Singapur, como muchos países del sudeste asiático, pone una gran energía en la educación, pero desde una perspectiva competitiva, mercantilista y meritocrática. Los alumnos se entrenan para las pruebas dentro y fuera de la escuela y la obsesión por los resultados genera una enorme presión a los estudiantes que sufren altísimos niveles de estrés. El éxito escolar (no olvidemos que se rankean los resultados de las pruebas de cada estudiante) segmenta la continuidad de los estudios y asegura el futuro éxito laboral. De la mano de los maravillosos resultados en las pruebas de varios países viene el alto índice de suicidio juvenil, y en el caso particular de Singapur incluso el castigo físico en las familias y en las escuelas. Solo una lectura lineal y superficial puede hacernos pensar que son sus métodos los que generan sus resultados.



V Y la supuesta innovación solo trae viejos aires...

Si bien el método Singapur se presenta a la comunidad educativa como algo innovador, tiene numerosas huellas de la enseñanza clásica y de la Reforma de la Matemática Moderna de los años 60. Algunas huellas de la enseñanza clásica son, entre otras, la secuenciación que busca asegurar el éxito por medio de la repetición de actividades sobre un contenido, ir de lo supuestamente simple a lo supuestamente complejo, la comunicación directa de técnicas y formas de representación, la simplificación de los contenidos limitados a ciertos tipos de problemas... De la Reforma de la Matemática Moderna, de la que tanto se ha estudiado su fracaso, reflotan algunas ideas, por ejemplo, la secuenciación concreto-gráfico-abstracto, la actividad empírica por parte del niño, los conjuntos para enseñar operaciones y numeración, entre muchos otros aspectos... El método Singapur (o el método Argentino) presenta estas ideas como novedosas, pero se trata de viejas ideas que hoy pueblan el sentido común. Singapur es un producto en venta: libros, materiales didácticos, guías para el docente, cursos formateados, certificaciones para capacitadores. La foto siguiente muestra el logo de la empresa singapurense Marshall Cavendish (que vende los libros y materiales didácticos "concretos") abajo del logo del Ministerio de San Juan en la presentación oficial.

VI Intereses creados y posicionamientos ideológicos

Nuestra perspectiva didáctica va de la mano con una perspectiva ideológica y política sobre cómo pensamos al alumno y al maestro como personas que pueden tomar decisiones, que aprenden con otros, que estudian y revisan sus ideas. La perspectiva que están adoptando no busca el empoderamiento del sujeto ni la construcción de colectivos. El discurso oficial dice "menos es más", menos contenidos, más práctica, y obviamente si se evalúa eso solo que se enseña (o se enseña solo aquello que se evalúa) a los alumnos les irá mejor en las futuras pruebas. Pero enseñar poquito y practicando mucho refuerza los circuitos diferenciados por niveles socioeducativos. Matemáticas concretas, lúdicas, materiales, utilitarias para los sectores populares. Matemáticas sabias, abstractas, complejas para las clases que puedan asegurar la continuidad de los estudios de sus hijos.