

LA NOTA ESCOLAR: ENTRE EL 10 Y EL 1.0. DE LA CONSIDERACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA EXCLUSIVA

Sebastián Llobet

llobetsebastian@hotmail.com

Eje Temático: Psicología y Educación

Resumen

El presente trabajo intentará abordar nociones que refieren a la inclusión y la exclusión educativa dentro de experiencias didácticas específicas, seleccionando la didáctica en matemáticas. Se analizará una nota periodística, utilizando distintos aportes que hacen referencia a las herramientas que brinda la didáctica en matemáticas. Para el análisis de la situación didáctica se seleccionó una noticia sobre una estudiante dentro de la escuela primaria que saca una calificación de 1.0 en una evaluación. Por medio de este artículo y el material trabajado sobre las didácticas en matemáticas, proseguiré al análisis, finalizando el trabajo con una conclusión final sobre lo trabajado.

Palabras clave: Didáctica, didáctica específica, matemáticas, escuela

Abstract

This work will try to approach notions that refer to the educative inclusion and exclusion from specific teaching experiences. It will analyse a periodistic note, by using different contributions that make a reference to the tools that give the math's teaching. For the teaching situation's analysis a notice about a elementary school's student that got a 1.0 qualification on an exam was selected. Through this article and the worked material about the math's teaching i will continue the analysis, finishing the work on a final conclusion.

Keywords: Didactics, specific didactics, mathematics, school

(...) la frontera entre la matemática y la expresión escrita en general, entre la matemática y el discurso de la matemática.

Denis Butlen

El siguiente trabajo intentará problematizar las nociones referidas a la inclusión y la exclusión educativa dentro de experiencias didácticas particulares, en este caso analizando una nota periodística, utilizando distintos aportes que hacen referencia a las mismas, particularmente la didáctica en matemáticas. Para el análisis de la situación didáctica se seleccionó una noticia sobre una estudiante dentro de la escuela primaria que saca una calificación de 1.0 en una evaluación con fines de acreditación en un examen. El título de la nota periodística es “¿Error del profesor o de la alumna? Debate por prueba de niña pequeña calificada con 1.0”. Por medio de este artículo y diferente material bibliográfico, proseguiré al análisis.

En la nota se puede precisar un claro posicionamiento dentro de la cual la docente adopta una postura de evaluación en términos de acreditación, en donde se establecen ciertos criterios de corrección que excluyen cualquier respuesta que esté más allá de la esperada. En este sentido, la evaluación está construida en base a un criterio a partir del cual solo se considera válida una respuesta. Este examen no sólo sigue un criterio particular en tanto la respuesta, sino que también se ubica en un tiempo de resolución determinado, dándoles sólo un minuto para llevarlo a cabo, y de manera individual. La escena finaliza con una nota desaprobada para la estudiante, quién se considera que no alcanzó lo previsto para el examen. En este sentido, creo pertinente la frase de Emilia Ferreiro en la que expresa que:

Actualmente, el interés está puesto en la adquisición de competencias más que en conocimientos, y en ese sentido las reformas curriculares tienden en todas partes (...) a formularse en términos de competencias, sin que haya una definición clara de qué se entiende por ello, más allá de un conjunto –que se supone articulado– de conocimientos, habilidades y destrezas capaz de ser transferido a contextos diferentes de aquellos en los cuales se produjo el aprendizaje (2005: 38).

Resulta interesante poder pensarlo desde esta perspectiva, porque se persigue un objetivo que termina disipándose dentro del posicionamiento docente, qué justamente responde al lugar que ocupa el contenido y el aprendizaje en el aula.

[58]

Una de las cuestiones que claramente se ponen en juego en este caso es la diferencia entre la evaluación en términos formativos y la evaluación como acreditación. En el ejemplo se puede observar cómo la construcción de la respuesta es totalmente lógica y coherente en torno a la consigna, teniendo un manejo preciso y conceptualmente correcto. En este sentido, se puede precisar que el error estuvo del lado de la interpretación de la consigna, la cual quedaba confusa dentro del propio examen. Por otro lado, la contracara de esto es la acreditación, que da cuenta claramente de la exclusión de cualquier variable que se oponga a la “respuesta correcta” que era la esperada, sin poder visibilizar los sentidos y las operaciones que la estudiante realizaba para la resolución del problema.

En este caso en particular, sería interesante indagar cuál es la concepción que se tiene del error, considerando principalmente si se tiene en cuenta lo que aconteció en el examen como tal. Con esto me estoy remontando a la propuesta de Roland Charnay (1990), en donde justamente considera que, ante la suposición de un error, la detección del mismo, se debe plantear el interrogante sobre si es verdaderamente un error. Esto es interesante porque concluye este análisis diciendo que si se detecta el error se debe suponer que existe una respuesta norma, que justamente es el caso de la profesora en el recorte seleccionado, donde la respuesta estaba concretamente estipulada.

Consiguiente con lo anterior, y situándome específicamente en Marie-Jean Perrin Glorian, rescato un pasaje que ayuda a pensar cierto abordaje sobre los contenidos dentro de las clases:

El hecho de trabajar con situaciones concretas requiere también distinguir lo que depende de la lógica matemática y de la lógica de lo cotidiano, que no siempre coinciden. Esta dificultad existe para todos los alumnos, pero las relaciones que éstos mantienen con las matemáticas, la escuela y el saber en general les facilitan más o menos esta distinción (Perrin Glorian, 1995: 9).

Considero que es importante poder situarse en esta distinción, en donde ciertas situaciones se resuelven dentro de lógicas totalmente diferentes, incluso muchas veces a las esperadas y esta especificidad directamente relacionada con las competencias de los estudiantes está inscripta en la base de la inclusión, en donde se deberían tener en cuenta las distintas maneras de integrar conocimientos a través de distintas estrategias. En esta misma línea propuesta, este tema se puede pensar en sintonía con José Castorina, cuando expresa que "hay conocimientos de sentido común que llamamos representaciones sociales que se han constituido en las interacciones sociales y que los

niños utilizan para dar sentido a las situaciones de la vida social o a la información escolar" (2008: 84). En este sentido, puede hipotetizarse que, en la enseñanza de la suma, queda en evidencia que a cada número le corresponde un valor dentro de la suma, y relacionando estas representaciones con la inscripción dentro del examen, se puede dar cuenta de la confusión dentro de la consigna dada por la profesora de sumar los términos. En este sentido, la información escolar se convirtió en difusa, donde los números de las consignas terminaban confundiendo la consigna misma.

Pensando en el recorte presentado, y siguiendo lo que plantea Ferreiro, "actualmente, el interés está puesto en la adquisición de competencias más que en conocimientos" (1999: 38) y se puede precisar que esta afirmación es más que atinada en el caso analizado, en donde precisamente lo que se buscaba era una competencia determinada a la hora de sumar número y llegar al resultado diez de diferentes maneras; pero cuando esta lógica cambia no puede construirse un criterio que dé cuenta de la adquisición de conocimiento. En este mismo sentido, también quiero traer a escena un comentario en el cuál expresa que "el adulto puede "presentar" el contenido a ser aprendido, pero el aprendizaje es apropiación y la apropiación supone una actividad cognitiva muy diferente de la pura recepción". Esta última cita, conjuntamente a la anteriormente mencionada, dan cuenta justamente de esta construcción del conocimiento más allá de la mera reproducción de una lógica, impuesta en términos de acreditación, que en última instancia se toma como único criterio de evaluación en términos estrictos.

Considerando lo anteriormente dicho, me resulta interesante traer a escena el texto de Guy Brousseau, en donde analiza "el caso Gael" inscripto dentro del campo de las matemáticas, a través del cual se estructura su trabajo. En dicho escrito, expresa que hay momentos en los cuales el alumno se pone en una situación de seguridad y dependencia de un docente, el cual les brinda las respuestas a las problemáticas, tratándose simplemente de apropiarse de contenidos. A este respecto concluye Brousseau que:

Esta actitud es a costa de la incapacidad para concebir un proceso de construcción donde el conocimiento podría ser el resultado de una confrontación con lo real y de una serie de decisiones donde el sujeto deviene el autor de su propio saber. El conocimiento matemático corre el riesgo entonces de ser solamente una actividad ritualizada donde se repiten modelos (1999: 9).

Tomando en cuenta lo anteriormente expresado, es interesante poder reflexionar sobre la posición que adopta la profesora de matemáticas, justamente sacralizando y ritualizando

un contenido, particularmente una respuesta. Esto tiene una clara incidencia en la inclusión de los alumnos, ya que es un marco de referencia que expulsa a quienes no reprodujeron una forma sistematizada de respuesta, sin esperar nada que se inscriba más allá de esta. En este mismo sentido, y apoyándome y citando nuevamente a Ferreiro, se puede precisar que “el adulto puede “presentar” el contenido a ser aprendido, pero el aprendizaje es apropiación y la apropiación supone una actividad cognitiva muy diferente de la pura recepción.

Tomando las conceptualizaciones de Denis Bluten (1996), que contempla distintos resultados extraídos de una investigación sobre la enseñanza de las matemáticas, se intenta precisar cuáles son las dificultades que presentan los alumnos con dichos contenidos en la escuela. Prosiguiendo con esto se encuentra un apartado interesante sobre las dificultades para modificar el punto de vista, título que hace alusión a los estudiantes que no consideran cambiar ciertos patrones para poder realizar un mismo procedimiento en otro contexto. Esto me resultó interesante no para pensar al alumnado, sino para detenerme en la docente, la cual, en este caso, específicamente, demuestra una dificultad para cambiar este punto de vista, en donde sólo se considera correcta una manera de resolución de problemas, sin poder ver más allá del mismo, ampliar su punto de vista.

Además de lo mencionado, resulta de interés para analizar el detenimiento en el error, constitutivo del valor dentro del cual se encuadra la evaluación. En este sentido, está tan interiorizada la homogeneidad dentro de las prácticas educativas que hace obstáculo poder detenerse y poder pensarla. Al respecto, creo que un discurso que se constituya en un garante de la inclusión de todos los alumnos dentro de las didácticas específicas es poder tomar como punto de partida la heterogeneidad constitutiva de todos los estudiantes. De esta manera, se puede pensar desde la igualdad, pero conociendo la diversidad, las distintas capacidades y formas de propiciar un encuentro que no segregue a quienes no siguen las líneas convencionales de evaluación que se persiguen. En este sentido, poder posicionársenos en un lugar que habilite la palabra como constitutiva y vaya en pos de la diversidad es una manera de comenzar a pensar los múltiples atravesamientos dentro de las aulas. Debe tenerse cuidado de que nuestra pretensión de heterogeneidad no se constituya en una marca de distinción que valore o desvalore determinadas prácticas en relación a otras, y en este sentido hay que tener bien en claro qué fines se persiguen.

Para finalizar, una evaluación debería apuntar a mirar lo que se considera correcto, y también lo que no lo es, para lograr a partir de allí retomar ambos modos como potencialidades que busquen la construcción de una instancia a través de la cual el

examen se constituya en un espacio propicio para la apropiación de nuevos aprendizajes, y no sólo como una definición de corte entre quienes adquirieron o no los contenidos.

Referencias bibliográficas

Brousseau, G. (1999): "El caso de Gael: el estudio de un niño con dificultades en matemáticas". En *The Journal of Mathematical Behavior*, 18 (1), s/p.

Butlen, D. (1996): "Dos ejemplos de situaciones de enseñanza de la matemática dirigida a alumnos con dificultades". En *Documentos para la formación de profesores de escuela en didáctica de la matemática*. COPIRELEM: IREM Paris-VII.

Castorina, J. A. (2008). "Los conocimientos sociales de los alumnos: un nuevo enfoque". En *Revista La Educación en nuestras manos*, 79, s/p.

Charnay, R. (1990). "Del análisis de los errores en matemática a los dispositivos de remediación; algunas pistas...". En *Grand N*, 48, París. (Traducido para el PTFD. MCyE, 1994.)

Ferreiro, E. (2005). "La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica". En *Revista avance y perspectiva*, 24 (1), s/p.

Perrin Glorian, M.J. (1995). "Condicionamientos de Funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de cursos flojos" [Ficha mimeografiada] Buenos Aires: FCEyN, UBA.