

Educación con perspectiva de género en matemáticas. Hacia la inclusión y la relacionalidad en la era posmoderna

JEANETTE PÉREZ -JIMÉNEZ****

Señor editor

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Niñez y Juventud,

En relación al artículo Giraldo-Gil (2013) que plantea un análisis crítico de género-currículo y sus implicaciones para las prácticas y discursos educativos, profundizando desde una perspectiva crítica de la educación matemática es necesario plantear que, ciertamente, una de las asignaturas donde más se destacan resultados diferentes respecto a género, son las matemáticas. El sentido común, en nuestra cultura occidental greco-romana, asigna mayores capacidades a los hombres debido a su racionalidad y a las praxis sociales que contribuyen a aumentar sus destrezas transformando esta afirmación en un hecho de la causa, de carácter neutro y sólo definido por la genética de la mitad de la humanidad.

Por lo cual, no es necesario seguir una corriente feminista para comprender que las diferencias en las identidades de género son una construcción social y que, por tanto, pueden ser puestas en tensión y transformadas, más aún, si nos posicionamos en un escenario posmoderno. Iniciemos esta reflexión por el tronco de la discusión:

Primero, el *Currículo*. Dirá Tyler (1947, citado por Valero & García, 2013, p. 29) señala que el currículo “es un método racional para encarar, analizar e interpretar el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa”. Esta racionalidad consiste en que el currículo ofrece una taxonomía de progreso y una gestión de trayectorias ordenadas y secuenciales de enseñanza de modo que se logre homogenizar los planes de estudio para la población y sea posible una educación para todos. Con esto, se establece un régimen de planificación y evaluación de la educación en forma estandarizada o industrial, donde lo relevante serán los productos generados convirtiendo

a los estudiantes en un objeto que aprende y a los profesores en sujetos que depositan conocimientos.

Segundo, el *Género*. Según el Pnud (2010), el género “abarca todas aquellas relaciones sociales organizadas a partir de una atribución de desigualdad y jerarquía a las diferencias sexuales y a las identidades, los cuerpos y subjetividades que surgen de esa atribución”. Las influencias que tienen los asuntos de género configuran las experiencias de hombres y mujeres a lo largo de su vida y representan oportunidades o dificultades. Es relevante, entonces, observar cómo se desarrolla la identidad de género durante los 12 años de la escolaridad, desde los 6 a los 18 años.

Tercero, las *matemáticas*. Los resultados muestran brechas en desmedro de las niñas en 3° y en 6° grado. Estas, tienen un rendimiento promedio menor al de los niños en Latinoamérica según el estudio Serce (Treviño, Valdés, Castro, Castillo, Pardo & Donoso, 2010) afirma que “Las chicas continuamente sacan peores notas en las pruebas estandarizadas, aunque esa diferencia no exista en la clase” (Gallagher & Kaufman, 2004). Esta situación se debe al tipo de prueba, al tipo de enseñanza o al tipo de desarrollo hormonal o neuronal. Ciertamente estas diferencias marcan la vida, las expectativas y no son triviales, pues los datos obtenidos contribuirán a la decisión sobre la carrera profesional, las áreas laborales y en definitiva, al éxito profesional posible para cada estudiante.

El informe Pisa 2003 señala que “la ventaja significativa de los varones en muchos países en las matemáticas puede ser el resultado del contexto social y cultural en sentido amplio” (OECD, 2006), lo que significa que los resultados no son propios del sexo de cada joven sino que podemos alterarlo con políticas sociales y educativas adecuadas.

**** Universidad de la Frontera, Chile. Correo electrónico: jeperez@uct.cl

De acuerdo a los antecedentes señalados, la identidad de género con el desarrollo del currículo y en especial con las prácticas de educación matemática, es posible afirmar que las mujeres se desarrollan en lenguaje y cuidado y los hombres, en matemáticas y ciencia, que genera una deuda ética social cuando se predispone a cada persona, según su sexo, a adquirir habilidades y conocimientos en área determinadas.

Lo que se acostumbra usar para con niños y niñas: los colores, las responsabilidades y las expectativas que como educadores se tiene de ellos, pre-configuran el escenario que será montado definitivamente en la escuela y se demuestra con los resultados al término de la educación media y en las elecciones de espacios profesionales. En este sentido, existe evidencia en diversas investigaciones de las diferencias que obtienen niños y niñas en matemáticas en evaluaciones internacionales. Se ha encontrado que esas diferencias aumentan con la edad, favoreciendo a los varones y se distingue aún más cuando se trata de auto-concepto, motivaciones e intereses relacionados con la matemática (Ocde, 2004, Llece, 2010).

Por lo cual, lo planteado en la presente carta se orienta a contribuir en la toma de conciencia de nuestros currículos educativos, pues estamos cercenando a los niños y niñas en sus capacidades. La visibilidad de las mujeres a través de las imágenes, el lenguaje y autores que utilizamos en la formación van reproduciendo nuestra cultura.

Reflexión final

Como caminos de transformación de esta situación se propone:

- ✓ La formación de profesores de educación general básica, apasionados por las matemáticas, ávidos por encontrar diversas vías para enfrentar los problemas que los contenidos sugieren y con capacidad para incentivar las destrezas y habilidades de los estudiantes en aula. Son tiempos de diversidad, de inclusión, que posibilitan que cada ser pueda ser plenamente sí mismo.
- ✓ La promoción en los estudiantes desde el primer año de educación general básica en

una forma tal que puedan experimentar en cuerpo y espíritu la dimensión profunda de las matemáticas, haciéndolas parte de su vida de manera que cobre sentido su estudio.

- ✓ Por último, demanda de escenarios y políticas que promuevan salir de los roles tradicionales profundizando en nuevos roles de femineidad y masculinidad, que permitan enfrentar este siglo XXI desde relaciones horizontales de co-construcción permanente, frente al escenario de incertidumbre que caracteriza la posmodernidad.

Referencias

- Gallagher, A. M. & Kaufman, J. C. (2004). *Gender Differences in Mathematics: An Integrative Psychological Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giraldo-Gil, E. (2013). Revisando las prácticas educativas: una mirada posmoderna a la relación género-curriculo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 211-223. Doi: 10.11600/1692715x.12112071713
- OECD (2006). *Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Paris: OECD Publishing.
- Pnud (2010). *Desarrollo Humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad*. Santiago de Chile: Pnud.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Castillo, R., Pardo, C. & Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco Santiago), Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-Llece.
- Valero, P. & García, G. (2013). *De la igualdad, la equidad y la (in)exclusión en el currículo de matemáticas: una revisión en el contexto colombiano*. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica de Colombia, Fondo Editorial. Recuperado de: http://vbn.aau.dk/files/203886194/PDF_Procesos_de_inclusio_n_exclusio_n.pdf