

REPRESENTACIONES DE GÉNERO DE PROFESORES Y PROFESORAS DE MATEMÁTICA, Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS ACADÉMICOS DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Raquel Flores Bernal *

SÍNTESIS: Las representaciones de género de profesores y profesoras de matemática respecto al aprendizaje de alumnas y alumnos se presentan como un recurso teórico y una categoría de análisis, que permiten develar las estructuras simbólicas sobre la categoría de género, subyacentes en el imaginario colectivo del profesorado de matemática.

Dichas representaciones, expresadas en sus creencias, expectativas, actitudes, valores y opiniones respecto a las capacidades y habilidades matemáticas de hombres y mujeres, nos permiten visualizar, a través de la práctica educativa del profesorado, sus mensajes, su discurso corporal y verbal, en torno al cual es necesario reflexionar y *re-mirar*.

Estas expectativas y creencias mediatizan las interacciones pedagógicas que establecen en el trabajo cotidiano y regular de aula con sus alumnos y alumnas, condicionando así el aprendizaje matemático de las mujeres.

SÍNTESE: As representações de gênero de professores e professoras de matemática em relação à aprendizagem de alunas e alunos se apresentam como um recurso teórico e uma categoria de análise, que permitem develar as estruturas simbólicas sobre a categoria de gênero, subjacentes no imaginário coletivo do professorado de matemática.

Estas representações, expressas em suas crenças, expectativas, atitudes, valores e opiniões em relação às capacidades e habilidades matemáticas de homens e mulheres nos permitem visualizar, através da prática educativa do professorado, suas mensagens, seu discurso corporal e verbal, sobre os quais é necessário refletir e re-observar.

Estas expectativas e crenças se interpõem às interações pedagógicas que professores e professoras estabelecem no trabalho cotidiano e regular de sala de aula com seus alunos e alunas, condicionando assim a aprendizagem matemática das mulheres.

* Doctora en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Sectorialista de Educación en el Servicio Nacional de la Mujer, Chile.

ABSTRACT: *Mathematics teachers, both male and female, have gender representations of the way students learn. These representations are used as a theoretical resource and as a category for analysis, and allow us to unveil those symbolic structures underlying the beliefs common to mathematics teachers, that concern the concept of gender.*

The before mentioned representations, expressed in teachers' beliefs, expectations, attitudes, values and opinions on the mathematical skills of men and women, allow us to view, through the educational practice of the faculty, their messages, their discourse, both expressed through words and body language. This discourse must be discussed and re-looked.

These expectations and beliefs influence the pedagogic interactions established by the teachers in their daily regular work in the classroom with their male and female students. In this way they condition the mathematics learning process of women.

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década diversas investigaciones se han interesado en determinar si los estereotipos sexuales afectan los resultados académicos de las niñas. Estos estudios han proporcionado evidencias de que en la escuela primaria las niñas son mejores estudiantes que los niños, circunstancia que se revierte en la enseñanza secundaria, siendo los varones quienes presentan mejores resultados académicos, especialmente en asignaturas científicas (Behrens y Vernon, 1978). Esto se explica como el resultado del proceso de socialización de las niñas, que aunque cuando pequeñas son más sumisas, crédulas y autoconscientes que los niños, se ven alejadas de las exigencias académicas, especialmente las científicas cuyos contenidos están asociados al rol masculino, por el ulterior aprendizaje del «rol femenino».

En general, se ha demostrado que los estereotipos de género transmitidos en la escuela afectan los resultados académicos de las niñas, que muestran una baja autoestima en su aptitud para aprender matemática, lo cual puede ser explicado, en parte, por las representaciones de género de profesores y profesoras de matemática.

Respecto a los logros académicos de los y las adolescentes, el interrogante que surge de inmediato es por qué si al iniciar la enseñanza escolar el desempeño académico de las mujeres es igual o superior al de los hombres, al terminar la enseñanza media esta situación se revierte, lo que se hace particularmente evidente si se analizan los resultados de las pruebas de ingreso universitario.

Ante esta constatación, es pertinente preguntarse: ¿de qué manera o cuánto influyen las representaciones de género en el aprendizaje matemático de las alumnas al finalizar su enseñanza básica? ¿Cuáles son los factores presentes en la interacción pedagógica que potencian o inhiben las capacidades matemáticas de las niñas y que están relacionadas con las representaciones de género de profesores y profesoras de esta asignatura?

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LAS REPRESENTACIONES DE GÉNERO

La representación social es el paradigma teórico desde el cual deben ser analizadas las relaciones sociales en relación con los procesos de dinámica social y de dinámica psíquica. Estos dos tipos de procesos inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado los cognitivos o mentales, de carácter individual y, por el otro, los de interacción y contextuales, de carácter social.

La representación, como proceso de articulación de un sistema ideológico, ha posibilitado la interpretación de procesos en los que intervienen elementos de naturaleza afectiva, cognitiva, ideológica y social que subyacen tras la identidad de género. En este sentido, en la construcción de representaciones son fundamentales los procesos de interacción social, porque es a partir de esta última que se construyen la identidad de género y el proceso mediante el cual se traduce en conductas.

Enfocar las representaciones nos permitirá reflexionar sobre los códigos de sentido atribuidos al género. Varios autores como Moscovici (1998), Ibáñez (1988) y Jodelet (1986), coinciden en que categoría asignada a lo social es sinónimo de compartido. Así, Jodelet (1986) plantea que representar es «sustituir a», «estar en lugar de» y, en este sentido, la representación es una representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etcétera.

Por otra parte, representar es *re-presentar* («hacer presente en la mente, en la conciencia»). Además, el campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social, aludiendo, por lo tanto, a una forma de pensamiento social.

Los sujetos no son como tablas rasas –así lo afirmaban las teorías tradicionales de la «socialización de los roles sexuales»–, sino que están atravesados por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrece distintas formas de percibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas. De ahí que en cada sujeto/a convivan distintos modelos de género, que a su vez «ganan» distintos predominios según los contextos, vínculos y momentos de la vida: éstas son las denominadas representaciones de género.

Se trata de sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; en segundo lugar, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal.

Siguen, por tanto, una lógica propia que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y encuentran su expresión en un lenguaje cotidiano propio de cada grupo social.

Para el antropólogo Jack Goody (1997) es pertinente emplear el término en el sentido latino de representar, es decir, «traer hacia el presente algo previamente ausente», considerando, asimismo, que la intencionalidad tiene una importancia fundamental en la representación y, dado que es la «presentación de algo que no está presente», puede adoptar una forma tanto lingüística como visual.

Desde esta perspectiva, las representaciones de género constituyen elaboraciones simbólicas no sólo visuales sino también discursivas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres y su lugar en la sociedad. Pueden expresarse de múltiples maneras y constituyen el conjunto de ideas, creencias y significados a través de los cuales cada sociedad, en un tiempo histórico concreto, define los atributos sociales y psicológicos así como los estereotipos de los grupos sociales en cuestión.

Por consiguiente, las representaciones de género poseen una dimensión simbólica que afecta y es afectada por la división del trabajo, y, al mismo tiempo afecta y es afectada por las estructuras de poder contribuyendo, asimismo, a la construcción de las identidades subjetivas.

Del mismo modo, tales representaciones definen un horizonte normativo que regula las pautas de interacción entre los individuos y proporciona modelos de relación social para hombres y mujeres.

Es en la cultura escolar donde se construye un conjunto de supuestos, creencias y valores que predomina en la organización y que dan sentido, en forma inconsciente y consciente, a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la escuela (Martinic, 2002).

Las representaciones que de sus alumnos y alumnas construyen profesores y profesoras, están en estrecha relación con las acciones que desarrollarán en el espacio escolar y, por tanto, de su práctica pedagógica. Si esta representación de género es desigual, ésta incidirá en las expectativas diferenciadas del profesorado.

3. INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DESDE UNA MIRADA DE GÉNERO

Se entiende por interacción pedagógica a los tipos de relaciones y acercamientos que establecen el profesor o la profesora con niños y niñas en sus actividades cotidianas del aula. De tal manera que, a través de ellas, es posible observar las tendencias que presenta el profesorado en sus acciones normales y rutinarias.

El género se define a través de las interacciones sociales que tienen lugar en un amplio abanico de lugares y situaciones. Uno de ellos es la escuela. Es decir, que son los modos de acercarse, comunicarse con uno u otro sexo –presentándose marcadas diferencias en las formas y modos de relacionarse con los niños y con las niñas–, los que valoran los logros académicos con parámetros desiguales para hombres y mujeres, existiendo tendencias a valorar a los alumnos como más inteligentes y capaces que las alumnas. Los desempeños de estas últimas son disminuidos, lo que excluye a la mujer de una auténtica valoración de sus capacidades y potencialidades.

En este escenario, niños y niñas pueden ser alentados a satisfacer expectativas diferentes de la sociedad y, al respecto, Sherman (1998) señala que en la mayor parte del mundo la excelencia intelectual está entrelazada con una serie de expectativas de comportamiento que son contrarias al rol femenino.

Sin duda, es en el espacio escolar donde se produce una socialización o proceso de aprendizaje de prácticas y lenguajes propios de un colectivo y es a través de estas prácticas y lenguajes que se construyen unas determinadas concepciones de género. El conjunto de mitos, valores y rituales que caracterizan los contextos definen una cosmovisión particular de género con la carga de asignaciones, prohibiciones y posibilidades de cada persona. Son los procesos de interacción que tienen lugar en estos contextos los que proveen de una serie de roles, valores, pautas y normas predefinidos por la cultura dominante.

Las observaciones de las interacciones profesorado-alumnado muestran que los profesores/as de disciplinas científicas interactúan más con sus alumnos varones y los refuerzan en mayor medida, con una discrepancia en el trato que, además se acrecienta a medida que aumenta el nivel educacional. Estas diferencias en el comportamiento se basan en las diferentes expectativas con respecto a las capacidades y posibilidades de niños y niñas. Consciente o inconscientemente se tiende a valorar la importancia de la formación científica más para los niños que para las niñas, y a explicar el éxito por la inteligencia en el caso de los niños y por el esfuerzo en el de las niñas. En gran medida reflejan también las diferentes actitudes de los niños y las niñas, revelando su propia interiorización de los estereotipos de género (Loudet-Verdier y Mosconi, 1996; Sadker y Sadker, 1994).

108

Para describir las conductas de profesores y profesoras en el aula se han utilizado muy diversos esquemas de observación. El grueso de estos trabajos ha manejado pautas de observación de los acontecimientos del aula de bajo nivel inferencial en lugar de técnicas de recogida de datos más cualitativas e interpretativas (Leder y otros, 1987). Se presta especial atención a las formas de interacción de profesores y profesoras con alumnos y alumnas de su clase y a los efectos de estas conductas en el aprendizaje de sus estudiantes.

En general, el profesorado se dirige más a los hombres que a las mujeres, percibiendo de manera distinta a niños y niñas, y cuando los niños son buenos alumnos lo atribuyen a una mayor creatividad, a la cual consideran indicador de verdadera inteligencia. Las actitudes y comportamientos de profesores y profesoras, estudiados en las investigaciones, reflejan claramente una sobrevaloración de lo masculino en detrimento de lo femenino.

La mayor parte del profesorado no es consciente de estas diferencias y, en general, ningún docente cree establecerlas en su trato con alumnos y alumnas, y aunque sí opinan que niños y niñas son diferentes, no saben precisar qué entienden por ello.

En el aula, por lo general, la esfera pública está dominada por los varones y las niñas tienden a reducir al mínimo su participación, mostrándose incómodas cuando lo hacen frente al curso. De este modo, tienden a posicionarse como meras espectadoras del proceso de construcción del conocimiento, proceso cuyos protagonistas son sus compañeros y el o la docente.

En la interacción entre el profesorado y el alumnado se observó una tendencia a estimular y/o tolerar un mayor protagonismo de parte de los varones, tanto dentro del aula como en actividades externas (Edwards, Micheli y Cid, 1993).

Por otra parte, al repetir los prejuicios más conocidos respecto a la diferente capacidad de niños y niñas en relación con las matemáticas o con las ciencias, las expectativas distintas del profesorado respecto a cada uno de los sexos finalmente inciden, como una profecía autocumplida, en la motivación y los resultados que las mujeres tienen en las asignaturas del área de ciencias y, muy probablemente, en sus definiciones vocacionales posteriores.

En las clases mixtas, el profesorado de ambos sexos dedica más tiempo, atención y consideración a los varones que a las mujeres. Estas diferentes expectativas son compartidas por todos en general, los padres, las madres, el profesorado y las amistades.

Existe evidencia de que niños y niñas reciben diferente tratamiento de parte de sus profesores: Sadker y Sadker (1986-1994) en una experiencia en EE.UU., observaron durante tres años cien clases mixtas de cuarto, sexto y octavo año. En todos los cursos y asignaturas notaron que los niños dominaban las discusiones grupales y que los profesores les prestaban más atención, dándoles más frecuentemente la palabra cuando levantaban la mano, e incluso aceptando que éstos llamasen al profesor mientras las niñas se mantenían sentadas con las manos levantadas. De manera similar, Kimball (1989) encontró que los profesores interactuaban más con los niños que con las niñas, siendo los niños más propensos a entregar respuestas no solicitadas. Sadker y Sadker (1994) identificaron cuatro tipos de reacciones de los profesores y profesoras:

elogios, aceptación, corrección y crítica. Se observó, además de mayor reacción de los profesores hacia los niños que hacia las niñas, que eran ellos los receptores de la mayoría de las reacciones pedagógicamente positivas. Por otra parte, cuando los profesores entregaban información evaluativa sobre el desempeño de sus alumnos y alumnas, ésta era recibida en mayor proporción por hombres que por mujeres.

La suma de estos factores contribuye a la formación de una identidad femenina desvalorizada, en la que se internaliza la inferioridad respecto del género masculino, ya que, en primer lugar, profesores y profesoras no tienen las mismas expectativas respecto de la conducta y el rendimiento de alumnos y alumnas; en segundo lugar, no evalúan con el mismo criterio el desempeño de ellas y ellos y, por último, ante una conducta similar no aplican igual estímulo, sanción o castigo.

De esta manera, las mujeres, por la influencia de la sociedad y de la cultura escolar, no desarrollan la confianza en sus propias capacidades de liderazgo, autoestima, y en parte como consecuencia de ello, tienen experiencias menos positivas que los varones en estos campos de acción.

Por este motivo, es necesario profundizar en el conocimiento de estudios centrados en los y las docentes, que den a conocer la concepción estereotipada de los roles sociales que da lugar a la existencia, en el profesorado, de expectativas inconscientes que influyen en la orientación de los y las jóvenes y dan lugar a prácticas discriminatorias (Brancamonte y Rojas, 1996).

Es preciso identificar un conjunto de condiciones y factores de carácter técnico-pedagógico que permiten explicar, al menos parcialmente, de qué depende la variación de resultados al interior del conjunto de escuelas públicas ubicadas en contextos urbanos desfavorecidos.

4. RENDIMIENTO DE LAS MUJERES EN PRUEBAS DE MATEMÁTICA

En el caso latinoamericano, en el *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje y Matemática y factores asociados, para alumnos y alumnas en tercero y cuarto grado de educación básica*—realizado por la UNESCO y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación entre los años 1995 y 2000—, se comprueba que

persisten los patrones de género asociados a áreas de aprendizajes. Es así como «Las diferencias en Lenguaje fueron apreciables y significativas a favor de las niñas (en Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, y Venezuela), en contraste con las diferencias en Matemática que fueron favorables a los niños, (en los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia) donde surgieron diferencias significativas a favor de los niños en matemática» (Informe EPT, UNESCO 2003).

Además, de acuerdo a los resultados que arrojó el Proyecto PISA, 2000 (Proyecto para la Evaluación Internacional de los Alumnos), se constata que respecto a la formación matemática persiste una desventaja apreciable para las alumnas en alrededor de la mitad de los países participantes (Australia, Brasil, Corea, Portugal, España, Luxemburgo, Dinamarca Alemania; Suiza, Francia, Irlanda, Liechtenstein, República Checa, Noruega y Canadá). Respecto de la prueba de matemática sólo en tres países las mujeres obtienen mejores resultados: Letonia, Rusia y Nueva Zelanda, mientras que aquellos en que son obtenidos por los hombres son Corea, Austria y Dinamarca. No obstante, el informe del Proyecto PISA destaca que los resultados de algunos países muestran que las grandes diferencias entre los sexos son superables, puesto que se observa una variación significativa en cuanto a la magnitud de las diferencias de resultado entre hombres y mujeres, lo que sugiere que en algunos países se proporciona un entorno de aprendizaje o un contexto general que beneficia por igual a ambos sexos. También se indica que las alumnas tienden a expresar un mayor interés por la lectura y los alumnos por las matemáticas, lo que expresaría una estrecha relación entre el interés por las materias y los resultados del aprendizaje, sugiriendo que los diferentes hábitos e intereses de las mujeres y los hombres tienen consecuencias de largo alcance sobre el aprendizaje, las que deben ser afrontadas por la política educativa.

La diferencia de rendimiento está presente en los resultados obtenidos en la prueba verbal a favor de las mujeres, y de matemática a favor de los hombres, comprobado en otros estudios como el *Third International Mathematics and Science Study* [Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS-2000)]. En todos los países que participaron en el estudio, los hombres aventajaron a las mujeres, principalmente en los últimos años de enseñanza secundaria.

En los resultados obtenidos en pruebas como la ya mencionada TIMSS y la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP), se

refuerzan las creencias tradicionales respecto a las fortalezas de niñas y niños. Las primeras obtienen los mayores puntajes en lectura y escritura, mientras que los niños obtienen sus mayores puntajes en historia, geografía, matemáticas y ciencias (AAUW, 2000). Tanto los estudios internacionales anteriores como las pruebas nacionales en las que Chile ha participado, muestran que hay diferencias en el rendimiento entre hombres y mujeres, y entre estudiantes que pertenecen a distintos niveles socioeconómicos, tendencia que también se observa en el TIMSS 2003. En general, los hombres rinden más que las mujeres, así como los estudiantes cuyos hogares les proveen de altos recursos educativos¹ rinden más que el resto. El análisis realizado permite afirmar que tanto el género como los recursos educativos en el hogar y la dependencia del establecimiento tienen un efecto individual en los resultados de los y las estudiantes, pues al observar la relación de cada uno de ellos con el rendimiento, controlando el efecto de otro, esa relación se mantiene (TIMSS, 2003). Los datos muestran que, en relación a la medición TIMSS 1999, no se ha producido un avance en la equidad de los rendimientos en Chile.

Las mujeres, en el año 2003, tuvieron un rendimiento menor en ciencias que los hombres, tal como sucedió en 1999, pero respecto a matemáticas los hombres obtienen un mejor rendimiento que las mujeres, a diferencia de 1999 cuando hombres y mujeres rendían en forma estadísticamente semejante.

112

En el ámbito internacional también ha aumentado la diferencia en el rendimiento de hombres y mujeres. Entre los treinta y ocho países participantes en 1999, en cinco de ellos los hombres rendían más en matemáticas y en diecisiete en el caso de ciencias (13% y 44% de los países respectivamente). En 2003 ocurre que de los cuarenta y seis países, en nueve los hombres rinden mejor en matemáticas y en veintinueve lo hacen mejor en ciencias (19% y 63% de los países), (TIMSS, 2003).

Esta constante sobre los resultados obtenidos por hombres y mujeres está presente en los análisis realizados sobre el progreso educativo en América Latina. Se ha trabajado con datos cuantitativos, se habla

¹ *Índice de recursos educativos en el hogar*. El nivel alto indica que al menos uno de los padres del estudiante tiene educación universitaria, hay cien o más libros en su hogar y dispone de escritorio, computador y diccionario para estudiar.

de «puntajes de pruebas nacionales», «niveles de promedio», lo que dificulta tener una mirada sobre la forma en que se construyen los procesos enseñanza-aprendizaje y sobre cuáles son los tipos de interacción pedagógica que facilitan o posibilitan el progreso o retroceso en alumnos y alumnas en las diferentes instancias del proceso educativo. Esto, junto a la necesidad imperiosa de dotar a hombres y mujeres de las herramientas necesarias para enfrentar la época actual, va a depender del conocimiento y la formación en el desarrollo de la ciencia y la tecnología con base matemática. La importancia de estas disciplinas en la vida cotidiana, ha hecho que la matemática sea considerada una disciplina central en los aprendizajes escolares.

Por otro lado, actualmente los responsables de políticas educativas han concedido una notoria prioridad a los temas de igualdad de los sexos en la educación, poniendo un énfasis en las desventajas a las que se enfrentan las niñas, jóvenes y las mujeres en el desarrollo de las matemáticas y las ciencias.

Las políticas públicas para alcanzar igualdad de resultados en el desempeño matemático de hombres y mujeres, requieren identificar los factores implícitos en la práctica educativa y la manera en que está condicionada por las representaciones de género de profesores y profesoras; sus creencias; los modelos femeninos / masculinos y sus expectativas; las características de las interacciones del profesorado con alumnos y alumnas que potencian el desempeño y desarrollo de estos últimos.

113

5. REPRESENTACIONES DE GÉNERO PRESENTES EN CLASES DE MATEMÁTICA

Los datos recogidos a través de la observación permiten identificar algunos aspectos de la práctica educativa que son la columna vertebral de las prácticas con equidad de género en el aula. Los que están relacionados con la participación en clases, lo que se traduce por parte del profesorado en la elección de quienes participan, a quiénes se hacen invitaciones específicas para que participen, con quién establece contacto, a quién escucha atentamente, cuál es el tiempo que se da al alumnado para dar respuestas y, por parte del alumno, en quiénes son los que piden la palabra.

5.1 LENGUAJE, GÉNERO Y RELACIONES DE PODER

Entre los profesores y profesoras observados existe una tendencia manifiesta de utilización de un lenguaje docente masculinizado, que se constituye en un instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros. Se pudo observar que los profesores tienden a dirigirse a los niños y no a las niñas durante la clase, lo cual también se constató en una de las profesoras. Se estima que esto tiene implicancias directas en la participación, especialmente en la frecuencia, manifestada por las niñas en la clase.

5.2 NÚMERO DE ENUNCIADOS

Al centrarse en el número de enunciados producidos por docentes y alumnos en cada episodio, observamos algunas características interesantes que resultan relevantes, puesto que el número de enunciados constituye un indicador de la actividad lingüística en cada episodio, y la actividad lingüística es la base empírica a partir de la cual reconstruimos los procesos cognitivos y sociales del grupo.

Respecto del número de enunciados, como las preguntas que realizan los profesores al alumnado de la clase, la mayor cantidad de este tipo de enunciados estuvo dirigido a los alumnos de la clase, mientras que el menor número correspondió a las alumnas.

114

En relación a la participación de alumnos y alumnas durante la clase y al incentivo que hace el profesorado para promover dicha participación, mayoritariamente son las profesoras las que piden la palabra a los alumnos y alumnas; hacen invitaciones específicas a las mujeres y escuchan atentamente a sus alumnas guiando su aprendizaje matemático a través de preguntas específicas.

5.3 PROFESORES

En el caso de los profesores observados, éstos sólo invitan a los alumnos de la clase y establecen contacto con preguntas que, mayoritariamente, van dirigidas a ellos.

Las niñas, por recibir durante las sesiones de clase un menor número de preguntas que los niños no cuentan con los estímulos, reconocimiento y ayuda que merecen para corregir equivocaciones o

aumentar su autoestima. Por lo tanto, sufren una deficiencia en su enseñanza que muchas veces culmina en una falta de confianza académica y de logros educativos. En las aulas, casi siempre, los niños actúan como un imán atrayendo la atención de los maestros en tanto que las niñas, que se conducen en forma recatada, resultan espectadoras de los niños que en ocasiones llegan a sobrepasarlas en las pruebas estandarizadas que ellas antes pasaban exitosamente.

5.4 PROFESORAS

En relación al tiempo que se da para dar respuestas, las profesoras brindan más posibilidades de que sean los propios alumnos y alumnas quienes descubran y construyan su propio aprendizaje.

Las profesoras observadas, se mantienen más alertas a las preguntas, respuestas y trabajo de alumnos y alumnas durante la clase.

5.5 PARTICIPACIÓN DE ALUMNOS Y ALUMNAS

Los alumnos son más activos verbalmente en las clases de los profesores.

Las alumnas son menos activas con los profesores que con las profesoras.

115

5.6 PROTAGONISMO DE LAS MUJERES

En general, no se presentan ejemplos en clases en que las mujeres sean protagonistas del avance científico y tecnológico.

La mayor parte del esfuerzo socializador está concentrado en los niños, es decir, los maestros dejan de atender a las niñas por dedicarse a trabajar la conducta de los niños, de quienes se espera tengan comportamientos más demandantes en lo disciplinario.

5.7 MODELOS MASCULINOS Y FEMENINOS

Tanto en sociología como en psicología, así como en recientes estudios en economía, se reconoce que el comportamiento de los niños y jóvenes está influenciado por el comportamiento y estatus de aquellos

con quienes socializa, se une o acepta como ejemplo a seguir (Ginther, Haveman y Wolfe, 2000). Por consiguiente, el comportamiento y características del profesor y/o la profesora afectan tanto como el comportamiento y características de los padres.

También influyen negativamente la falta de referencias a los aportes hechos por mujeres y la desatención de elementos culturales particularmente interesantes para ellas, así como las afirmaciones sobre las mujeres hechas en base a prejuicios. En las clases observadas sólo se presenta un modelo masculino.

5.8 NIVEL DE ATENCIÓN

Los profesores enfocan más atención a los niños con una frecuente y precisa interacción durante la clase, lo cual relega a algunas niñas a ser ignoradas y el impacto que esto tiene es costoso. Las investigaciones demuestran que el incremento de atención que da una maestra o un maestro a niños y niñas contribuye al rendimiento escolar de cada uno: si las niñas no la reciben, se pierden. Aquellas que entran a las escuelas extrovertidas y alegres crecen para ser sumisas y calladas durante sus años escolares.

116

El poder del tiempo y tipo de atención que le da una maestra o maestro a un niño le permite a este obtener mayores beneficios educativos que a una niña que ha sido frecuentemente ignorada.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (AAUW) (Enter 2000): *Gender Equity in Education; Myth vs. Reality*. <http://www.aauw.org/1000/pospapers/geiebd.html>
- BEHRENS, L. T. y VERNON, P. E. (1978): «Personality Correlates of Over-Achievement and Under-Achievement», en *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 290-297.
- BRACAMONTE, G. y ROJAS C. (1996): *La representación social del ser adolescente hombre en profesores y profesoras de enseñanza media*. Tesis para optar al título de Psicólogo, Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile.
- CASASSUS J. (2003): *La escuela y la (des)igualdad*. 1.ª edición. Santiago de Chile: LOM Ediciones (Escafandra).

- EDWARDS, Verónica, MICHELI, Beatriz y CID, Soledad (1993): *Informe final: prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media*. Santiago de Chile: PIIIE.
- ESTUDIO INTERNACIONAL DE TENDENCIAS EN MATEMÁTICAS Y CIENCIAS (TIMSS) (2003): *Chile y el aprendizaje de matemáticas y ciencias según TIMSS. Resultados de los estudiantes chilenos de 8.º básico en el TIMSS 2003*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículo y Evaluación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).
- FENNEMA, E. (1996): «Scholarship, Gender and Mathematics», en P. F. Murphy y C. V. Gipps (eds.): *Equity in the Classroom: Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*. Londres: Falmer Press, UNESCO.
- GOODY, J. (1997): *Representaciones y contradicciones*. Barcelona: Paidós.
- IBÁÑEZ, T. (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendain.
- JODELET, D. (1986): «La representación social: fenómeno, concepto y teoría», en S. Moscovici (comp.): *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- KIMBALL, M. (1989): «New Perspective on Women's Math Achievement», en *Psychological Bulletin*, vol. 105, n.º 2.
- LAMAS, M. (1996): «Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género», en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Programa universitario de estudios de género, UNAM, México D.F.
- LEDER, G. y OTROS (1987): «Peer Perspectives on Teaching: A Case Study in Mathematics», en *Higher Education Research and Developend*. Educational Research.
- LOUDET-VERDIER, J. y MOSCONI, N. (1996): «Les interactions enseignant(e) s-élèves (filles ou garçons) dans des cours de mathématiques», en R. Clair (dir.), *La formation scientifique des filles, un enseignement au-dessus de tout soupçon?*, obra colectiva publicada bajo la égida de la Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture de la UNESCO. París: Liris.
- MARTINIC, S. (2002): «Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile», en *Revista Proposiciones. Pobrezas y Desigualdades en América Latina*, n.º 34, año 2002. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- MISKE, S. y VAN BELLE-PROUTY, D. (1997): «Schools are for Girls Too: Creating an Environment of Validation» en *Technical Paper n.º 41. Health and Human Resources for Africa Project*. January.
- MOSCOVICI, S. (1998): «The History and Actuality of Social Representations», en U. Flick (ed.), *The Psychology of the Social*, Cambridge: Cambridge U. P., pp. 209-247.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2003): «Informe de antecedentes del país para OCDE: evaluación de las políticas educacionales de Chile», en *Programa Regional Latinoamericano del Centro de la OCDE para la Cooperación con Países No Miembros (CCNM)*, Chile.
- ROSSETTI, J. (1987): *En la escuela también nos enseñan a ser mujeres*. Santiago de Chile: CIDE.

- SADKER, D. y SADKER, M. (1994): *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. Toronto: Simon & Schuster Inc.
- SCOTT, J. (1996): «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Programa universitario de estudios de género, UNAM, México D.F.
- SHERMAN, J. W., LEE, A. Y., BESSENOFF, G. R. y FROST, L. A. (1998): «Stereotype Efficiency Reconsidered: Encoding Flexibility Under Cognitive Load», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 589-606.
- STANWORD M. (1981): *Gender and Schooling. A Study of Sexual Divisions in the Classroom*. Londres: Hutchinson & Co.
- STROMQUIST, N. (1996): *Gender Dimensions in Education in Latin America*. INTERAMER, OEA (Serie Educativa).
- SUYDAM, M. y BROSNAN, P. (1992): «Research on Mathematics Education Reported in 1991», en *Journal for Research y Mathematics Education*, vol. 23, n.º 4.
- THOMPSON, J. B. (1984): «Symbolic Violence: Language and Power in the Writings of Pierre Bourdieu», en *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- VALLE, Teresa del y OTROS (2002): *Modelos emergentes en los sistemas y las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- UNESCO (2003): «Educación para todos en América. Un objetivo a nuestro alcance (2004)», en *Informe Regional de Monitoreo de EPT*. Santiago de Chile.