

# El Impacto de los Imaginarios en la Autoestima de los Estudiantes. A Propósito de unas Matemáticas para la Justicia Social

## The Impact of the Imaginaries on the Students' Self-esteem. About Mathematics for Social Justice

M<sup>a</sup> Angélica Suavita  
F. Javier Murillo

Universidad Autónoma de Madrid – GICE, España

La autoestima del estudiante frente a su acción en la clase de matemáticas, es fundamental para que éste se sienta a gusto con su trabajo, motivado, para que se sienta “capaz de” y no tenga miedo de intentar, de conseguirlo. Para que se sienta con las mismas posibilidades de hacer matemáticas que sus demás compañeros, seguro de sí mismo en un entorno de una clase de matemáticas justa y en la que se enseña para la justicia social. Los futuros profesores de primaria deben ser conscientes de la responsabilidad social que implica educar a las futuras generaciones, pues su actuación será fundamental, dado que es en la primaria que los estudiantes tienen un primer contacto con las matemáticas escolares. Este primer acercamiento influirá en la idea que sus estudiantes construyan sobre las matemáticas, en su percepción sobre las mismas, en su autoestima, en sus imaginarios y sus triunfos –o fracasos–. Sin embargo ¿Qué tan conscientes son de esta responsabilidad social que implica enseñar matemáticas? ¿Qué tan conscientes son de sus propios imaginarios? ¿Y de la importancia de la autoestima?

**Descriptor:** Imaginarios en educación, Educación para la justicia social, Educación matemática, Autoestima estudiantes, Justicia social.

The student's self-esteem vis-a-vis his or her action in the math class is fundamental in order to feel comfortable with his or her work, motivated, “able to” and do not be afraid to try, to get it. So that he feel with the same possibilities of doing math than his other classmates, sure of himself in an environment of a fair mathematics class and in which it is taught for social justice. The future primary teachers should be aware of social responsibility that involves to educating the future generations, because their actions will be fundamental, so it is in the primary that the students have a first contact with the school mathematics. This first approach will have effects on the idea that students build about maths, on his or her perception about it, on her or his self-esteem, on his imaginaries and his triumphs –or failures–. However, ¿How aware are they of this social responsibility that involves teaching mathematics? How aware are they of their own imaginaries? And about the importance of self-esteem?

**Keywords:** Education imaginaries, Social justice education, Mathematics education, Student's self-esteem, Social justice.

## Introducción

Una de las problemáticas actuales en educación hace referencia al bajo rendimiento en Matemáticas, disciplina que cada vez menos personas muestran interés en estudiar y que, en casos críticos, genera fobia y deserción académica. Algunos estudiantes manifiestan en clases haber sido siempre “malos para las matemáticas” como una “letra escarlata” que deberán llevar en todos sus cursos. A esta idea se le suman otra cantidad de frases que generan una cultura

anti-matemática y una actitud que puede dificultar e impedir el buen desarrollo de la autoestima en relación con las matemáticas y, por consiguiente, el aprendizaje de las mismas.

Y es que en verdad las matemáticas son protagonistas de lo cotidiano, de manera que todo sería más fácil si no se les considerara como ese protagonista-villano. Sin embargo, tampoco se trata de asumir con normalidad, como se acostumbra hacer, que alguien sea “malo” en matemáticas o que le vaya mal dado que es un hecho muy factible y comprensible por el que se suele pasar al menos una vez en la vida escolar. Esto solo refuerza el imaginario de las matemáticas como asignatura a la que temer.

Bien señala Trabal (2011) que no resulta ser muy degradante cuando alguien declara su nulidad en matemáticas, mencionando además un estudio de Boy y Muxel (1989) en el que las matemáticas aparecen como una de las materias más aborrecidas por los estudiantes, algunos de los cuales continuarán con esta mala relación con las matemáticas por el resto de sus vidas, lo cual

se traduce en una ‘cuestión social’ históricamente recurrente, a menudo prolongada por la prensa...esta relación interpela al profesor: ¿tiene una responsabilidad en esta situación? ¿Cómo enseñar matemáticas a estudiantes que, a la manera de la sociedad, con frecuencia dicen que detestan esta disciplina? (Trabal, 2011, p. 228).

Un camino hacia responder esta pregunta, puede comenzar precisamente en indagar por qué los estudiantes detestan las matemáticas, cuál es el imaginario social acerca de diferentes aspectos relativos a las mismas y los sentimientos que despiertan en los estudiantes.

Así, nos interesa responder *¿Cuáles son los imaginarios de los estudiantes para profesor de grado de magisterio, que afectan de manera negativa su autoestima en relación con las matemáticas?*

En congruencia con esta orientación (a) se identifican dichos imaginarios en los estudiantes de grado de magisterio en educación primaria y (b) se explican las causas asociadas que dan lugar a su creación.

### ***Imaginarios en educación***

Pintos (1995) considera los imaginarios sociales como constructores de los órdenes sociales, como “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación social y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 8). Por su parte, Charles Taylor (2006) aborda el imaginario social como “la concepción colectiva que hace posibles las prácticas comunes y un sentimiento ampliamente compartido de legitimidad” (p.36), además menciona cómo las teorías de grupos de personas terminan frecuentemente introducidas en el imaginario social.

Empezar a estudiar los imaginarios en educación es empezar a entender que existen relaciones imaginarias que afectan la realidad y que tienen sus consecuencias, lo que tiene sentido estudiar, considerando que la educación debe contribuir a la mejora de la sociedad, frase muy usada por los maestros que quizá es hora de empezar a abordar desde nuevos frentes, como bien sugiere McLaren “los profesores necesitan descubrir cómo construyen sus estudiantes activamente el significado a través de las múltiples formaciones de experiencia vivida que despiertan en sus vidas una sensación de esperanza y posibilidad” (Giroux, 1990, p. 18), y esto no solo hace referencia a la clase de matemáticas, sino a la construcción de significado en las diferentes áreas, tanto al interior como fuera de la escuela.

### ***Autoestima como parte de unas matemáticas para la justicia social***

Uno de los factores imprescindibles a considerar cuando se piensa en educación para la justicia social, es precisamente la autoestima. Picower (2012) lo menciona como el primero de los seis elementos que propone para lo que sería un currículo pensado para la justicia social. Puesto que “la confianza en la disposición y habilidad de querer aprender matemáticas tiene un papel esencial para el alumnado de cara a sus logros matemáticos” (Gil, Blanco y Guerrero, 2005, p. 19).

## **Método**

El método usado consiste en dos estudios utilizados para la identificación y explicación de los imaginarios. En el estudio 1 de tipo *ex post facto* se accede a las opiniones del profesorado en formación mediante un cuestionario aplicado a 293 estudiantes de grado de magisterio en educación primaria y estudiantes de doble grado de magisterio.

El segundo estudio es de carácter cualitativo e integra las perspectivas de la teoría fundamentada con algunos elementos propios de la metodología comunicativa crítica. Tal estudio se desarrolla mediante grupos de discusión con participantes que hacen parte de la misma muestra.

## **Resultados**

El sentir que los profesores en formación desvelan en sus respuestas, podría ser descrito por medio de la frase “se nace o no con el gen matemático”, la cual además nos acerca a la manera cómo se ven en cuanto a sus posibilidades frente a las matemáticas, y a la manera en que valoran sus habilidades y esfuerzos. Así:

- El 71,7% de los encuestados está bastante o totalmente de acuerdo en que para poder explicar la resolución de un problema es necesario contar con ciertas capacidades “de más”, frente a un 11,3% que está en desacuerdo.
- En relación con su posición frente a sí las matemáticas son o no para todos, el 60,1% considera que no lo son, frente a un 25,6% que considera lo contrario y un 39,9% que no se muestra de acuerdo ni en desacuerdo. Además, para el 59,7% el esfuerzo es menos importante que la capacidad innata.

## **Discusión y conclusiones**

Preocupa el hecho de que los resultados sugieran una especie de imposibilidad estudiantil asumida, quizá, desde antes de intentar abordar una situación, un problema, o un ejercicio en matemáticas. Es decir; tenemos a unos futuros profesores que recientemente han pasado por la escuela, y consideran que se nace o no con capacidad para las matemáticas, dando igual el esfuerzo que se pueda llegar a hacer para su comprensión. Es para reflexionar que esa baja autoestima frente a lo que consideran que son capaces de hacer en matemáticas, en algunos casos responde a situaciones en las que los estudiantes se han sentido vulnerados por su profesor/a, recordadas en frases como “eso no hace falta explicarlo”, “es que eso es de niño de primaria”, “¿tú es que eres tonto?”. En el mismo sentido piensan que las matemáticas no son para todos.

## Referencias

- Gil, N., Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 2, 15-32.
- Picower, B. (2012). Using their words: Six elements of social justice curriculum design for the elementary classroom. *International Journal of Multicultural Education*, 14(1), 1-17.
- Pinto, J. (1995). *Los imaginarios sociales: La nueva construcción de la realidad social*. Barcelona: Sal Térrea.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Trabal, P. (2011). Una Sociología de la enseñanza de las matemáticas, traducción del francés por Alejandro Rendón. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 227-240.