

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORTS

Representaciones sociales del monumento natural La portada: Qué nos dicen los discursos y los dibujos de los estudiantes sobre la comprensión del entorno

*Social representations of La portada
natural monument: What do the
students tell us and drawings
about understanding of the
environment*

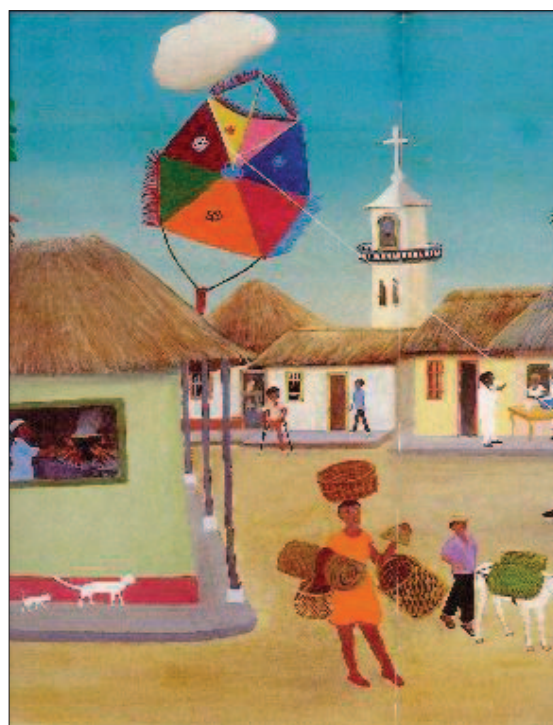
Mailing Rivera Lam
Wilson Cortés Gómez
Mitzi Benitez Vega
Roxana Acosta Peña

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 17 julio-diciembre, 2012
ISSN 2145-9444 (on line)

zona
próxima



PUEBLO PARCIAL
JOSÉ LEÓN

Dimensiones: 49,5x79cms.
Técnica: Oleo sobre madera
Año de publicación/creación: 1973

MAILING RIVERA LAM
PROFESORA DE CASTELLANO,
MAGISTER EN EDUCACIÓN,
DRA. EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL.
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA.
mriveral@uantof.cl

WILSON CORTÉS GÓMEZ
PROFESOR DE CASTELLANO,
MAGISTER EN EDUCACIÓN,
DOCTORANDO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA
wicortes@uantof.cl

MITZI BENITEZ VEGA
PROFESORA DE FILOSOFÍA,
DRA. EN PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA.
mibenitez@uantof.cl

ROXANA ACOSTA PEÑA
EDUCADORA DE PÁRVULOS,
MAGISTER EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA.
r.acosta26@hotmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: SEPTIEMBRE 29 DEL 2011
FECHA DE ACEPTACIÓN: SEPTIEMBRE 6 DEL 2012

<p>Este artículo presenta los resultados del estudio Representaciones Sociales del Monumento Natural La Portada de Antofagasta en Chile.¹ El objetivo fue observar y registrar etnográficamente la interacción social en situaciones naturales de aprendizaje, describir fenómenos no documentados, encontrar significado al lenguaje de los sujetos y describir sus representaciones sociales sobre su entorno geográfico, social y cultural para documentar la forma en que los alumnos de niveles de educación inicial, básica y media representan y expresan su conocimiento y su relación con el entorno.</p> <p>Los resultados muestran que los estudiantes no describen la experiencia directa con el entorno sino que en sus expresiones median los conocimientos formales, las experiencias indirectas, lo que dicen otras personas o los medios de comunicación.</p> <p>PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales, esquemas de conocimiento y construcción del mundo social.</p> <p>¹ Enmarcado en el proyecto de investigación "Diversidad cultural y eco-desarrollo regional", Proyecto Convenio Desempeño en Investigación de la Universidad de Antofagasta 2011-2013.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p style="text-align: center; vertical-align: middle;">ABSTRACT</p> <p>This article presents the results of the study Social Representations of the natural monument La Portada of Antofagasta in Chile. The aim was to observe and register in ethnographic form the social interaction in natural situations of learning, to describe non documented phenomena, to find meaning to the language of students and to describe their social representations of their geographical, social and cultural environment to document the form in which the students of initial, basic and media education level represent and express their knowledge and their relation with the environment.</p> <p>The results show that the students do not describe the direct experience with the environment but in their expressions they use formal knowledge, indirect experiences and what other people or the mass media say.</p> <p>KEYWORDS: Social representations, schemes of knowledge and construction of the social world.</p>
--	----------------	---

INTRODUCCIÓN

Las representaciones sociales constituyen todavía un mundo poco explorado. Conocer lo que las personas piensan, creen, sienten y conocen sobre el entorno es una oportunidad de comprender cómo se articulan las ideas que caracterizan nuestra forma de ver y estar en el mundo que nos rodea. Desde una perspectiva socio-cultural nos interesa explorar las representaciones sociales con las cuales los estudiantes expresan su conocimiento sobre la naturaleza, en particular, sobre el monumento natural La Portada ubicado geográficamente en el desierto costero de Chile.

Durante el desarrollo de una clase se producen numerosos hallazgos de aprendizaje que dan cuenta de cómo los estudiantes están relacionando nuevos conocimientos con los que ya poseen; por esta razón, es pertinente registrar las interacciones sociales en situaciones naturales de aprendizaje como los diálogos entre los estudiantes y también entre profesores y alumnos. El registro etnográfico es una técnica que nos permite recolectar las evidencias de aprendizaje y las representaciones sociales de los alumnos en una sala de clases. Con esta información esperamos responder nuestra pregunta de investigación: ¿qué nos dicen las representaciones sociales sobre el entorno en los dibujos y discursos de los estudiantes?

Consideramos importante analizar las representaciones sociales que surgen en la sala de clases porque permiten apreciar si los conocimientos que expresan los estudiantes corresponden a un conocimiento directo, o corresponden a conocimientos indirectos. Este aspecto haría la diferencia en el nivel de significancia del aprendizaje para cada persona porque es distinto involucrarse en una experiencia personal de

aprendizaje que conocer sólo desde referentes teóricos o narrativos.

De acuerdo a los antecedentes presentados, debemos considerar que el punto de partida contextual para un registro etnográfico educativo debe definirse a partir de su referente histórico, político y social. Al respecto, sabemos que en Chile se han sucedido tres reformas educativas en los últimos noventa años. La última reforma iniciada en 1990 ha tenido un desarrollo complejo ya que su instalación coincidió con el regreso de los gobiernos democráticos y, por lo tanto, el contexto histórico-social que la enmarca definió sus características y desafíos.

Los cuatro pilares de la Reforma Educativa se centraron en un nuevo currículo nacional, en el fortalecimiento de la profesión docente, en el desarrollo de proyectos de mejoramiento educativo y en la instalación de la jornada escolar completa.

En este contexto y cuando han pasado dos décadas desde la instalación y el desarrollo de la Reforma Educativa chilena, nos interesa proponer, desde nuestra perspectiva, los fundamentos que avalan la necesidad de desarrollar estudios etnográficos educativos contextualizados que promuevan la construcción de currículos pertinentes y significativos para nuestros estudiantes.

MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica de nuestra investigación se enmarca en la comprensión de las representaciones sociales como contenido e información de los esquemas de conocimiento con los cuales podemos observar eventos o temas específicos durante el desarrollo infantil y la construcción del mundo social de los estudiantes. No obstante, también nos referiremos de manera general a las

implicaciones que tienen las representaciones sociales de los profesores sobre el aprendizaje y cómo estas representaciones se transmiten en los procesos comunicativos que ocurren en la sala de clases.

La teoría de las representaciones sociales explica las características del conocimiento que tienen las personas para pensar y desenvolverse en lo cotidiano. Una revisión sinóptica de esta teoría, para los fines de este artículo, nos permite considerar las siguientes definiciones:

... es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos...La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan sus poderes de imaginación (Moscovici, 1979, pp.17-18).

Las representaciones sociales son la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medioambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (Jodelet, 1984, p.473).

(Es) la forma de conocimiento del sentido común propio de las sociedades modernas bombardeadas constantemente de información a través de los medios de comunicación de masas (...) en sus contenidos encontramos sin dificultad la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones, cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad (Banchs, 1986, p.39).

Una representación social se da en un grupo o sociedad en que el discurso social, implique una comunicación donde se den tanto puntos de

vistas compartidos como divergentes en diversas cuestiones. De este modo, las representaciones sociales están relacionadas con el concepto de cultura, ya que constituyen una de las formas posibles que pueden adoptar los contenidos culturales de una población o de un grupo social particular. Por otro lado, estos autores señalan que la representación social es tanto cultura como cognición, ya que es un tipo de conocimiento que traduce de manera personal lo captado socialmente.

En consecuencia, las representaciones sociales se ubican en la intersección entre lo psicológico y lo social, pues existe un interés por saber cómo los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características de su medio ambiente, las informaciones que circulan en él y también, cómo asimilan a las personas de su entorno lejano o cercano (Jodelet, 1984). Al ser un punto de contacto de lo personal y lo compartido, son vistas como una forma de conocimiento social, que ayuda a pensar e interpretar la realidad cotidiana como un conocimiento particular, desplegada por individuos y grupos. Estas representaciones conllevan, además, una actividad mental que permite establecer una posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y personas que les conciernen. Moscovici (1988), en una de sus primeras proposiciones acerca de la estructura de las representaciones establece que se configuran a lo largo de tres dimensiones: información, actitudes y campo de representación o imágenes.

La información se refiere a una organización de los conocimientos que un grupo social posee con respecto de un objeto social; el campo de representación refiere a una idea de imagen, de modelo social, a un contenido concreto y limitado de las proposiciones acerca de un aspecto preciso de las representaciones; una actitud termina

por focalizar una orientación global en relación con un objeto de la representación social (Pereira de Sá, 1996). De este modo, puede señalarse que están definidas por un contenido, ya sea informaciones, imágenes, opiniones, relacionadas a un objeto (Jodelet, 1984). Pero, además, este objeto no se presenta solo en el universo del sujeto, sino que se presenta en relación con otros objetos, donde la representación establece las reglas de articulación entre éstos.

Por otro lado, tenemos que la representación social es también la representación de un sujeto en relación con otro sujeto y es a la vez una representación de alguien, por lo que también están definidas por un tipo de relación tanto con el mundo como con las demás cosas; es una relación constructiva de la persona con la realidad, no es sólo un duplicado de ella. Las representaciones sociales actúan, además, como amortiguadores ante los cambios, puesto que no se trata de construcciones estáticas, sino de elaboraciones dinámicas, donde se puede diferenciar ciertos componentes que marcan tanto el funcionamiento como la estructura de las representaciones sociales.

El carácter dinámico de las representaciones sociales se encuentra en la noción de "nexos", la cual describe algunas instancias de sentido inmediato que actúan como referencias para una comunidad en un periodo concreto, como la patria, la libertad, la revolución, la justicia, los pueblos. La realidad cognitiva y colectiva de estos términos en un determinado periodo influye en el comportamiento de los individuos hasta el sacrificio propio o hasta la muerte (De la Rosa, 1996).

Los nexos pueden ser descritos como núcleos afectivos pre-lógicos comunes a un amplio número de individuos de una determinada so-

ciudad. Sirven como justificaciones y referencias para una compleja serie de juicios, asuntos, y acciones públicas como patriotismo, derecha, izquierda, el nacionalismo, etc.

Tienen una influencia claramente marcada afectivamente que a veces deviene intensa y cristaliza los valores o los contravalores. Son palabras que se transmiten a través de la historia, proporcionando la memoria colectiva de una época, de una derrota o de una crisis y, en general, definen una identidad genética.

Los nexos son compartidos en un determinado momento por la mayoría de los miembros de un grupo social o de una nación entera (desde este punto de vista funcionan también como signos de pertenencia); movilizan y enmascaran las diferencias inter-intra grupales habitualmente manifestadas o enfatizadas. Existen nexos determinados históricamente, por ejemplo: la patria nunca es tan importante como cuando está en peligro. Así encontramos, en general, que una amenaza real o imaginaria parece ser una condición para la activación de un nexo. Un nexo es una elaboración del imaginario social: así la libertad, la igualdad y la justicia no se reducen nunca a un específico contenido situacional. Sólo más tarde las experiencias concretas de cada persona son correlacionadas a estas categorías, y no viceversa.

El número de símbolos sociales utilizados para la afiliación y la diferenciación son nexos significativos: así como la bandera, el símbolo de un partido, el logotipo, los monumentos, los uniformes, etc..

Respecto a una representación, un nexo designa otra forma de pensamiento social o un distinto nivel de análisis y puede jugar un papel fundamental respecto a las representaciones,

proporcionando al sistema de las posibilidades a nuestro alcance, de las actitudes y de las pasiones su poder motivante y movilizador (De la Rosa, 1996).

Desde la perspectiva del desarrollo infantil y la construcción del mundo social, comprender la forma en que los estudiantes conceptualizan el mundo que los rodea, es relevante y se puede afirmar que: "la socialización del ser humano se produce dentro de una cultura, convirtiéndose, precisamente, en el proceso que permite el comienzo de la internalización de la cultura que deja su huella en el individuo para toda la vida" (Amar Amar, Abello Llanos & Tirado García, 2004, p.15). Entendido como una construcción del individuo desde sus experiencias y vivencias.

Cuando hablamos de conocimiento social y de su desarrollo nos referimos al modo en que los seres humanos vamos comprendiendo psicológicamente nuestro mundo social. Dada la pluralidad de realidades y situaciones que integran dicho mundo social, el conocimiento que vamos generando para comprenderlas es igualmente plural y diverso (Amar et al., 2004, p.22).

Es por ello que el estudio del desarrollo del conocimiento social abarca distintos ámbitos:

- a. La comprensión de uno mismo y las personas con quienes se relaciona como seres capaces de sentir, pensar, planear, etc.
- b. La comprensión de las relaciones que vinculan a las personas
- c. La representación acerca de los sistemas e instituciones sociales de la cultura en que viven.

El conocimiento de las realidades sociales ocurre con la noción del mundo físico, siendo una construcción activa a partir de experiencias, relaciones e interacciones que va manteniendo

el individuo a lo largo de su vida con las distintas realidades humanas. Los procedimientos por los que se genera, almacena y transforma nuestro conocimiento social, son los esquemas de conocimiento y habilidad de adopción de perspectiva (Amar et al., 2004).

Los esquemas de conocimiento se definen como unidades constructivas de conocimiento que contienen información sobre diferentes aspectos de la realidad a distintos niveles de abstracción, generando esquemas de las distintas realidades sociales de nuestras experiencias, a modo de teorías ingenuas e informales, las que nos permitirán poder plantear hipótesis y modos de interpretación de otras realidades sociales y estableciendo diferencias entre esquemas de persona, de los otros, de uno mismo; de roles sociales que desempeñan las personas, los grupos o instituciones sociales; sucesos o situaciones, también llamados guiones, incluyen dentro de sí otros esquemas mostrando secuencias de acciones que pudieran estar relacionadas causal y/o temporalmente en un contexto social.

En este punto cuando ya hemos definido las representaciones sociales como elementos que componen la construcción del mundo social y hemos descrito los esquemas con los cuales se conoce, nos parece relevante referirnos a la toma de perspectiva de los estudiantes para describir los procesos mediante los cuales enunciarán los discursos con los cuales explicarán los contenidos de sus dibujos y lo que ellos representan.

El estudio de la toma de perspectiva en los niños implica no perder de vista el entorno en el que ellos viven, en que interactúan, en el cual comparten con las personas más significativas de su entorno las necesidades, estrategias e interpretaciones de su mundo. Todo se conjuga en la concepción que el menor tiene de la realidad,

de su cotidianidad. La adopción de perspectiva es la capacidad para ponerse uno en el lugar del otro. Es una habilidad que se pone en juego en la génesis del conocimiento interpersonal, es decir, cuando se trata de inferir lo que otros piensan, sienten, planean, etc. No es una habilidad estática y que tenga las mismas características siempre sino que evoluciona a lo largo de la infancia ya que para formar la representación del mundo social, el niño necesita reconocer una serie de hechos y, así obtener un conocimiento fáctico acerca de sistemas determinados en los cuales los elementos se organizan y cobran sentido en conjunto (Amar et al., 2004).

El proceso por el cual el niño construye la representación del mundo social tiene su base en el conocimiento que va adquiriendo y éste es entendido como un mecanismo de progresión en círculos concéntricos, que va desde lo que está más próximo a lo que está más alejado de su experiencia y realidad. De esta forma será más fácil para un niño aprender geografía, por ejemplo, si comprende desde lo más cercano a él, es decir, ciudad, región, país. Esto se puede aplicar también a otros temas de conocimiento.

El niño tiene entonces que organizar esos distintos conocimientos de acuerdo con elementos que se le suministran en la escuela y se produce entonces una interacción entre lo próximo y lo remoto semejante a lo que Vygotsky (1934) analizó respecto a los conocimientos espontáneos y a los conceptos científicos.

Este enfoque socio-cultural asume que el lenguaje y los procesos comunicativos inciden en la construcción social del conocimiento, ya que los mundos que ellos construyen pueden permanecer impermeables cuando la educación formal no logra impactar ni modificar las opiniones, creencias, sentimientos y conocimientos que los

alumnos tienen antes del nuevo aprendizaje. En este contexto nuestra pregunta de investigación apunta a la descripción de los mundos posibles construidos a partir de las propias representaciones sociales, lo que explicaría por qué estas representaciones permanecen inalterables a través del tiempo ya que serían conocimientos indirectos aprendidos fuera de la educación formal en la familia y en la experiencia personal, los que finalmente modelan las actitudes, sentimientos y formas de pensar sobre diversos temas. (Rivera, 2009; Rivera Lam, González Gaxiola & Galindo Ruiz, 2009; Rivera Lam, González Gaxiola, Galindo Ruiz & Castro Azuara, 2011; Rivera Lam, Cortés Gómez, Guillén Figueroa & Uribe Gutiérrez, 2011). Al respecto, Stella Vosniadou (2002) postula que investigando cómo conocen los niños el concepto Tierra evidenció que el proceso de cambio conceptual parece ser aproximadamente igual en niños de distintos medios culturales porque existe una considerable participación de lo cultural en la construcción de los modelos mentales específicos que configuran los niños de distintas culturas. Finalmente concluye que la adquisición del modelo culturalmente aceptado de una Tierra esférica concebida como un objeto astronómico rodeado de espacio no se puede explicar como producto de un enriquecimiento conceptual, sino que implica una reorganización conceptual fundamental que se origina a partir de la suspensión o la revisión de algunas de las presuposiciones pertenecientes a una teoría ingenua de la física.

Como podemos apreciar, las representaciones sociales constituyen una compleja y diversa red de pensamientos, conocimientos, creencias y actitudes que están presentes en todas nuestras acciones. Por lo tanto, en la sala de clases y como en toda situación comunicativa se enfrentan las representaciones de los distintos actores por un lado, tenemos lo que los estudiantes piensan,

conocen y opinan sobre un tema determinado y, por otro lado, lo que piensa sobre este mismo tema el profesor. Un tercer elemento está dado por las representaciones que tiene el profesor sobre la forma en que aprenden sus estudiantes. Por esta razón, nos parece importante señalar algunas conclusiones de otros investigadores sobre el rol de las representaciones de los profesores con respecto al aprendizaje.

Strauss y Shilony (2002) afirman que los profesores piensan que la forma de entrar en las mentes de los estudiantes es observando las preguntas que formulan y las respuestas que ellos dan. Así los profesores infieren si han provocado aprendizaje modificando la mente de sus estudiantes. Para estos investigadores, es importante considerar también la influencia que tienen las creencias implícitas de los maestros acerca de la mente infantil, el aprendizaje y la enseñanza. Estas creencias se transforman en modelos que han resistido la formación pedagógica como el modelo ingenieril que concibe el objeto de la pedagogía como llevar temas exteriores hacia el lugar de la mente de los estudiantes de un modo que penetre en ellas, almacenando ese conocimiento. Después que el conocimiento penetra, el profesor realiza acciones externas a la mente del estudiante (enseña) con la idea que si el niño hace lo que el profesor le pide, entonces el conocimiento pasará del lugar donde penetró al lugar donde será almacenado. Otra creencia de los profesores es que el conocimiento viejo (previo) se reorganiza, se amplía, se generaliza y genera mayores niveles de abstracción durante el aprendizaje. Estas creencias fueron explicitadas cuando se les preguntó qué tema y cómo lo enseñarían si pudieran elegirlo.

De acuerdo con lo anterior, Strauss y Shilony (2002), sostienen que estas creencias de los profesores no tienen un sustento teórico que ellos

mismos defiendan y por esto los investigadores lo relacionan con los modelos de comunicación citados por Reddy (1979). Este autor se refiere a las metáforas que utilizan los profesores, como por ejemplo, finalmente, "hoy, logré pasarles las ideas a los estudiantes", "juega un poco con los conocimientos y cambiarán", "él no lo entendió (no lo atrapó)" para ejemplificar que se piensa que las ideas son tangibles y externas a los estudiantes. En este enfoque las personas siempre están desarrollando un proceso de comprensión en el cual los mensajes, los pensamientos, etc., son construidos por otros y reinventados mientras nosotros tratamos de captar los significados tal como lo determinó Piaget en sus teorías de aprendizaje infantil.

Con respecto a la incidencia que tiene la enseñanza pedagógica en la comprensión de la realidad Boyer, (2002) postula que las representaciones culturales están sub-determinadas por la transmisión cultural y que el rango de representaciones que tienen las personas está sub-determinado por la enseñanza de tres modos diferentes. Aun cuando este autor analiza la enseñanza religiosa de los niños, creemos que los argumentos que plantea también son válidos para comprender cómo representan los niños lo que aprenden, en general, acerca de diversos temas. En este contexto, la enseñanza incide de las siguientes formas: Primero, por los entornos culturales y las enseñanzas explícitas y los comentarios de lo que se enseña. Segundo, por el grado de coherencia y precisión con que se enseña y tercero, la presencia de los presupuestos que los alumnos requieren conocer para establecer inferencias.

Los objetivos de nuestro estudio fueron desarrollar un registro etnográfico de las interacciones sociales en situaciones naturales de aprendizaje, describir fenómenos no documentados,

encontrar significado al lenguaje de los sujetos y describir sus representaciones sociales sobre su entorno geográfico, social y cultural, específicamente sobre el monumento natural La Portada, para documentar la forma en que los estudiantes de niveles de educación inicial, básica y media construyen, representan y expresan su relación con el entorno.

MARCO METODOLÓGICO

Esta micro-etnografía, o etnografía de la comunicación según Restrepo (2002), estuvo centrada en la recolección de representaciones sociales a través de dibujos, textos y discursos producidos por los alumnos de dos escuelas básicas y un liceo de contexto urbano (Ver Anexo N°1).

El evento observado en nuestra investigación son las expresiones de los estudiantes sobre el monumento natural La Portada de Antofagasta (Ver Anexo N°2), estas expresiones fueron registradas y analizadas etnográficamente con la finalidad de que los profesores consideren la factibilidad de replicar esta metodología en la búsqueda de representaciones sociales que expliquen los mundos sociales que construyen los estudiantes sobre la comprensión del entorno natural, social y cultural que los rodea.

Por lo anterior, nos interesa describir, en primer lugar, la pertinencia y contextualización de la educación en el desierto costero de Chile. Esto implica conocer la comunidad con la cual se trabaja, en nuestro caso, la comunidad urbana de Antofagasta. Considerando los referentes e indicadores sociales, históricos y culturales que enmarcan a los niños y las niñas de las escuelas participantes en el estudio.

En segundo lugar, nos interesa documentar lo no documentado con respecto a las representa-

ciones sociales que estos niños tienen sobre su entorno, específicamente, sobre el monumento natural La Portada. Este interés radica en nuestro supuesto de que las temáticas de un currículo contextualizado deben pertenecer al ideario comunitario y en este caso el tema "el monumento natural La Portada" es nuestra forma de ilustrar cómo podríamos acceder a diversos contenidos a desarrollar en currículo contextualizado, funcional y significativo.

Y en tercer lugar, pretendemos desarrollar un análisis crítico de las representaciones sociales del monumento natural La Portada con la finalidad de entregar estos resultados a las comunidades participantes para que ellas mismas, se reconozcan o no, en estas descripciones, y a partir de ellas propongan lo que sería significativo y pertinente aprender.

De esta manera, nuestra tarea etnográfica es documentar las "tensiones" o "contradicciones" observables en las representaciones sociales del monumento natural La Portada con respecto a lo que las comunidades conocen sobre él y a lo que el currículo educativo espera que conozcan formalmente.

LA MUESTRA DEL ESTUDIO

Estuvo conformada por 104 alumnos en total (Ver Anexo N°3), distribuidos por nivel y por escuela de la siguiente manera: 24 alumnos del nivel Transición de la escuela Las Américas, 20 alumnos de Nivel Básico 2 de la escuela Las Américas, 13 alumnos de Transición de la escuela Juan Pablo II, 24 alumnos del Nivel Básico 2 de la Escuela Juan Pablo II y 23 alumnos de Nivel Medio 1 del Liceo Oscar Bonilla de Antofagasta.

Durante el primer semestre de 2011, se realizaron observaciones no participantes en las clases

de lenguaje y comunicación y comprensión del medio natural, social y cultural en el contexto del currículo escolar chileno. Luego de conocer los contextos de la comuna, las escuelas y sus aulas, se recolectaron los dibujos del monumento natural La Portada realizados por los alumnos, las explicaciones que dieron sobre sus dibujos y las entrevistas personales. El proceso para realizar los dibujos fue el siguiente:

- Se indicó a los alumnos que doblaran una hoja blanca de oficio por la mitad. Mientras tanto, el investigador o investigador(a) escribió en la pizarra cada una de las actividades solicitadas. Los alumnos de Transición sólo desarrollaron las actividades N° 1 y N° 2. Los alumnos de Nivel Básico 2 Cuarto Año y Nivel Medio Primer año desarrollaron, además, la actividad N° 3.
- Las actividades indicadas fueron las siguientes:
 1. Dibuja el monumento natural La Portada,
 2. Describe el monumento natural La Portada, al reverso del dibujo y
 3. Escribe tu nombre y apellido, el curso y el nombre de tu colegio, al reverso del dibujo.

La información recogida por los investigadores se enmarcó en la teoría de las representaciones sociales y la construcción del mundo social utilizando criterios heurísticos que propician la descripción de la subjetividad de los participantes Pérez Serrano (2004) en las dimensiones: 1) información sobre el monumento natural La Portada, 2) campo de la representación del monumento natural La Portada y 3) actitudes hacia el monumento natural La Portada.

Estas dimensiones, en primer lugar, permitieron agrupar los resultados obtenidos de acuerdo con las categorías que emergieron de las representaciones de los alumnos: conocimiento del monumento natural La Portada, tipo de conocimiento

(directo por experiencias vividas) o (indirecto por conceptos o descripciones realizadas por otras personas).

En segundo lugar, se realizó una triangulación de los datos obtenidos, con la finalidad de recogerlos y analizarlos desde distintos ángulos, para compararlos, contrastarlos entre sí, y dar respuesta a la pregunta investigativa.

La metodología de triangulación de los datos recogidos consideró la siguiente información: los dibujos del desierto que realizaron los alumnos de primero a cuarto año básico, la explicación verbal o escrita acerca de sus propios dibujos y las respuestas a las entrevistas realizadas.

De acuerdo con lo anterior, presentamos los resultados desde las dimensiones: información o conocimiento del monumento natural, campo de representación del monumento y actitudes hacia el monumento natural La Portada.

ANÁLISIS

1. CONOCIMIENTO DEL MONUMENTO NATURAL LA PORTADA

De un total de 103 estudiantes (Ver Anexo N°4) divididos en niveles de: pre básico (37), básico (43), y educación media (23), 69 estudiantes, correspondiente al 67% de la muestra, conocen el monumento natural La portada y 34 de ellos, correspondiente al 33% de la muestra, no conocen el monumento. El tipo de conocimiento que expresaron se clasificó en 31 estudiantes que tienen conocimiento directo, lo que corresponde al 44,93% y 38 estudiantes que tienen conocimiento indirecto, correspondiente al 55,07%.

Los estudiantes de nivel transición (5-6 años) demuestran menor frecuencia de conocimiento

del monumento natural La Portada que los estudiantes de cuarto básico (9-10 años) y primero medio (14-15 años). Esto puede explicarse porque los más pequeños dependen de adultos para desplazarse hacia la zona costera. De todas formas, nos llama la atención el hecho de que los estudiantes observados estudian en el sector norte de la ciudad que está más próximo geográficamente al monumento natural.

2. CAMPO DE REPRESENTACIÓN DEL MONUMENTO NATURAL LA PORTADA

El campo de representación se conforma con las mayores frecuencias de palabras utilizadas en las descripciones y con las mayores frecuencias de dibujos realizados.

Los estudiantes de Transición representan, en orden de mayor a menor frecuencia de aparición, con las siguientes palabras e ideas: mar, puerta, arcoíris, roca y sol. Y con los dibujos puerta, casa, aves, sol, mar y nubes. "Es la roca de la portada, en la portada se acampa, mi papá trabaja en el mar y vamos con mi papá", "para sacar fotos", "sirve para acampar".

Los estudiantes de cuarto año básico de la Escuela Juan Pablo II representan La Portada, en orden de mayor a menor frecuencia de aparición con las siguientes palabras: grande, dura, excremento de pájaros, paisaje. Y con los dibujos en forma de arco o portal de colores café, grafito, sin color o naranja; sobre la línea del horizonte predominaron aves y soles; bajo la línea del horizonte predominaron: mar, rocas, olas y barcos.

Los estudiantes de cuarto año básico de la escuela Las Américas representan La Portada, en orden de mayor a menor frecuencia de aparición con las siguientes palabras: "es como un teléfono antiguo", "monumento natural", "arcoíris",

"grande", "bonita" y "divertida". Y con los dibujos en forma de arco o portal de color café, blanco, grafito, anaranjado y amarillo; sobre la línea del horizonte predominaron dibujos de sol, aves y nubes; bajo la línea del horizonte predominaron mares, aves y barcos.

Los estudiantes de primero medio representan La Portada con las palabras: arena, mar, agua, escaleras y familia. Y con los dibujos: puente, escalera, sol, barco y roca. Y con los elementos palabra-dibujo: escaleras, roca y arena.

3. ACTITUDES HACIA EL MONUMENTO NATURAL LA PORTADA

Un estudiante de transición expresó la actitud positiva de valoración: "hay que cuidarlo porque si se ensucia no va a ver más agua limpia".

Los estudiantes de cuarto año básico de la escuela Juan Pablo II expresaron actitudes positivas como: "es admirada por todos", "creo que les gusta a los demás", "es muy bonito verla".

Los estudiantes de cuarto año básico de la escuela Las Américas expresaron actitudes positivas como: "es muy bonita ahora antes era sucia y fea, es más grande y vienen, más personas, es asegurada porque tiene escaleras seguras, qué bonita es la portada", "me gusta porque es rica el agua y me gusta pasarla ahí", "es bonita y el mar también que no está sucia".

Los estudiantes de primero medio expresaron actitudes positivas como: "es un buen paisaje. Se considera como lo mejor de Antofagasta todo natural, las aguas bravas y para pasarla bien", "es muy hermosa las aguas de la portada nosotros vamos en el auto de mi papá", "es un monumento histórico y natural, es también unas de las bellezas más linda del país, ya que no es artificial

también van muchos turistas, estudiantes, familias”, “es un monumento de Antofagasta (natural) que queda saliendo de Antofagasta por la Zona Norte. Creado por una ola (así dicen) y echo de rocas, no sé porque se le designó su nombre ni quien, pero, creo yo que tiene más de 100 años”, “es una de las cosas más bonita de Antofagasta su forma es muy linda el tamaño impresionante y cómo lo fue haciendo la naturaleza verla de cerca es linda”.

Nuestra discusión teórica de los resultados considera que desde una perspectiva etnográfica, el 44% de los estudiantes que afirma conocer el monumento natural describen La Portada a través de un conocimiento indirecto compuesto de referencias y expresiones que no corresponden a su experiencia directa sino “a lo dicho por otros”. Estas representaciones sociales describen un paisaje solitario sin ningún tipo de interacción entre el medio natural y las personas ni con otros seres vivos. Esto significa que los estudiantes dibujaron y explicaron paisajes en los cuales no se aprecia su vivencia directa ni tampoco su autoconocimiento como parte del entorno que habitan.

No obstante el conocimiento evidenciado sobre La Portada, nos permitió describir, por una parte, las actitudes positivas que según nuestro planteamiento pueden convertirse en representaciones o nexos que promuevan la valoración y el cuidado del monumento y, por otra parte, describimos los esquemas de conocimientos de los estudiantes que a modo de teorías ingenuas e informales según Amar et al. (2004) servirán para plantear hipótesis y modos de interpretación de otras realidades sociales. Por lo tanto, estas construcciones mentales y culturales, en palabra de Vosniadou(2002), muestran la reorganización conceptual a partir de la revisión de las teorías ingenuas que elaboran los estudiantes.

Estos esquemas, a nuestro parecer, constituyen información útil para revisar los conocimientos previos que los estudiantes ya poseen y cuyas representaciones en forma de nexo De la Rosa (2006) podrían promover conductas de cuidado y valoración del entorno natural. De tal forma que en este proceso, los estudiantes encontrarán elementos que les permitirán tomar perspectiva del entorno en que habitan para interactuar y compartir las necesidades, estrategias e interpretaciones de su mundo.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación son consistentes con los resultados obtenidos por Boyer (2002) quien postula que las representaciones culturales están sub-determinadas por la transmisión cultural y que el rango de representaciones que tienen las personas sub-determinado a su vez por los entornos culturales, las enseñanzas explícitas y los comentarios de lo que se enseña.

CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación muestran que los estudiantes tienden a representar con mayor frecuencia el conocimiento indirecto sobre el conocimiento directo. Esto significa que los estudiantes aprenden los nuevos conocimientos desde la experiencia de otros y desde lo que dicen los otros. Al respecto nos preguntamos: ¿Es posible promover el cuidado del medioambiente desde las representaciones y conocimientos indirectos? ¿Es factible facilitar el diálogo entre las distintas representaciones sobre un mismo aprendizaje? ¿Qué ventajas tendría que las interacciones naturales de aprendizaje consideraran las representaciones de todos los actores en una sala de clases?

Frente a estas interrogantes que evidencian tensiones o contradicciones en el desarrollo de los

procesos educativos, proponemos una forma de abordar los contenidos de aprendizaje desde una óptica sociocultural en la cual las representaciones sociales de los escolares sean incluidas en los aprendizajes y con ello se amplíen las posibilidades de que este currículo sea, efectivamente, contextualizado, pertinente y significativo. En consecuencia, la ventaja de integrar las distintas representaciones en un proceso de aprendizaje es la posibilidad de visibilizar la diversidad con la cual se aprende ya que los constructos teóricos no describen los matices con los cuales las personas aprehendemos la realidad. Estos matices se constituyen de creencias, opiniones y vivencias que nos mueven a comportarnos de maneras distintas frente a un mismo contexto.

En esta investigación encontramos que los mundos sociales y, por ende, las representaciones sociales que poseen los estudiantes del monumento natural La Portada de Antofagasta, habitualmente, quedan excluidas de la sala de clases. Esto se aprecia cada vez que los estudiantes replican el discurso conceptual del profesor sin mediar un diálogo entre los mundos sociales que representan tanto el profesor como cada uno de sus alumnos. Un ejemplo de esto ocurrió cuando los estudiantes explicaron sus dibujos de La Portada y lo hicieron aludiendo a la descripción hecha por su profesor o profesora. Al respecto, proponemos que los profesores desarrollen diversas actividades con temas del entorno poniendo atención en registrar las formas en que los estudiantes conocen y perciben, por ejemplo, los monumentos naturales. Y que posteriormente los profesores incluyan estos mundos representados en los procesos individuales de construcción del aprendizaje del entorno, recordando y explicando lo que los estudiantes piensan, conocen y opinan sobre este tema.

Finalmente en este ámbito es importante con-

siderar que las representaciones sociales relacionadas con el monumento natural La Portada constituyen el campo de acción sobre el cual diversos actores institucionales como el Ministerio de Educación, la Universidad de Antofagasta, la Corporación Nacional Forestal y el Ministerio del Medioambiente se encuentran interviniendo a través de la recolección de las representaciones sociales de las personas para que –a partir de sus propias convicciones y conocimientos- ellas mismas colaboren promoviendo y desarrollando conductas que cuiden, valoren y protejan el medioambiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amar Amar, J., Abello Llanos, R. & Tirado García, D. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Barranquilla: Uninorte.
- Banchs, M. A. (1986). *Concepto de representaciones sociales: análisis comparativo*. Revista Costarricense de Psicología (89), pp.23-37.
- Boyer, P. (2002). Restricciones cognitivas sobre las representaciones culturales: Volumen II. En L. Hirschfeld, & S. Gelman, *Cartografía de la mente* (pp.193-220). Barcelona: Gedisa.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Y. Moscovici, *Social representations*. Londres: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación Chile. (2003). *Planes y programas de estudio NB1 y NB. Planes y programas de estudio NB2. Comprensión del medio, natural, social y cultural*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Chile. (2008). *Programas Pedagógicos NT1 y NT2. Programa pedagógico: Descubrimiento del medio natural NT1*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Moscovici, S. & Farr, R. (1988). *Psicología Social. Volumen II*. Barcelona: Paidós.
- Pereira de Sá, C. (1996). *Núcleo central de las representaciones sociales*. Petrópolis: Vozes.
- Perez, S., G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Restrepo, B. (2002). *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación en educación*. Colombia: Arfo.
- Rivera Lam, M. (2009). *Estudio etnográfico sobre las representaciones sociales en las prácticas comunicativas, relaciones sociales, rituales y significados en el contexto de la crisis educativa chilena*. [Tesis doctoral]. Arica: Universidad Católica del Norte-Universidad de Tarapacá.
- Rivera, M., Cortés Gómez, W., Guillén, I., & Uribe, P. (2011). *Los niños y el desierto: representaciones del norte de Chile*. Antofagasta: Universidad de Antofagasta-Universidad de Tarapacá.
- Rivera Lam, M., González, F., & Galindo, M. (2009). *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. Sonora: Universidad de Sonora.
- Rivera Lam, M., Gonzalez, F., Galindo, M., & Castro, C. (2011). *Mundos representados: lectura y escritura de los estudiantes universitarios*. Barcelona: EAE.
- Rosa, D. I. (1996). Memoria social, identidad nacional y representaciones sociales: ¿son constructos convergentes? Un estudio sobre la Unión Europea y sus Estados miembros con una mirada hacia el pasado. En L. Hirschfeld, & S. Gelman, *Cartografía de la mente. Volumen II*. (Cap. XVIII). Barcelona: Gedisa.
- Sergei, M. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Strauss, S. & Shilony, T. (2002). Los modelos de los docentes respecto de la mente infantil y el aprendizaje. En L. Hirschfeld, & S. Gelman, *Cartografía de la mente. Volumen II*. (págs. 275-299). Barcelona: Gedisa.
- Vosniadou, S. (2002). Propiedades universales y culturo-específicas de los modelos mentales de los niños acerca de la Tierra. En L. Hirschfeld, & S. Gelman, *Cartografía de la mente. Volumen II*. (págs. 221-243). Barcelona: Gedisa.

ANEXOS

Anexo N°1

El contexto geográfico y socio-cultural de Antofagasta

La comuna de Antofagasta se ubica en el desierto costero del norte de Chile, tiene una matrícula escolar total de 130.495 alumnos distribuidos en: la educación municipalizada con 80.315 alumnos (62%), la educación particular subvencionada con 39.548

alumnos (30%) y la educación particular con 10.362 alumnos (8%), quienes son atendidos en un total de 130 establecimientos educativos*.

Se considera que Antofagasta es la segunda ciudad más cara para vivir en Chile, cuya población tiene mayor poder adquisitivo y que en promedio tiene sueldos superiores, a la media del país, debido a su hegemonía minera.



Fotografía de Mailing Rivera Lam

* Ministerio de Planificación, estadística Regional de Educación, año 2010.

Anexo N°2.

El monumento natural La Portada

El 3 de abril de 1990, el Monumento Natural la Portada fue declarado Área Silvestre Protegida por el Estado en su calidad de Monumento Natural. Desde entonces, el sector es parte del Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas por el Estado (SNASPE) que administra técnicamente la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y abarca una superficie total de 31,27 hectáreas.

La alta visitación que recibe anualmente el lugar se encuentra fundamentada básicamente porque este

sector, único en el país, cuenta con características geológicas y geomorfológicas de gran belleza escénica y con una diversidad biológica compuesta principalmente por aves y mamíferos marinos, que se concentran en el lugar para reproducirse, alimentarse, o simplemente para descansar. Varias de las especies allí presentes se encuentran con problemas de conservación, razón por la cual la CONAF ha decidido adoptar medidas extraordinarias para su protección, como el cierre del acceso a la playa, y el monitoreo permanente de eventos reproductivos y de la dinámica espacio temporal en el sector desértico costero.



Fotografía de Mailing Rivera Lam



Fotografía de Mailing Rivera Lam

Anexo N°3

EL CONTEXTO DE LAS ESCUELAS Y EL LICEO OBSERVADO

Escuela Juan Pablo II

La Escuela Juan Pablo II fue creada en 1994 y tiene 799 alumnos, distribuidos en 28 cursos, atendidos por 48 profesores. El establecimiento se ubica en la comuna de Antofagasta en la calle Avenida Bonilla N° 9077. El Director de la escuela es el Sr. Humberto Alvarado Valdivia.

La Visión de esta escuela consiste en “formar estudiantes con sólidos principios valóricos que sean capaces

de emitir juicios, perseverar en sus propósitos lo que les permita proyectarlos a una adecuada elección de su futuro, desarrollando aspectos cognitivos e incorporando la tecnología a sus competencias lingüísticas y matemáticas”.

Su Misión, “favorecer un clima educativo de recíproco compromiso potenciando el desarrollo socio afectivo; con aprendizajes significativos dando énfasis a la lectura, escritura y matemática, lo que se servirá de una sólida base para la apropiación de los diferentes subsectores de aprendizaje. Niños y niñas que admitan las adversidades de la vida para salir fortalecidos ante las diferentes dificultades, capaces de trazar un pro-

yecto de vida personal para enfrentar los desafíos de prosecución de estudios y convertirlos en promotores de cambios sociales”.

Escuela Las Américas

La Escuela Las Américas fue creada en 1960 y tiene 576 alumnos, distribuidos en 17 cursos, atendidos por 33 profesores. El establecimiento se ubica en la comuna de Antofagasta en Av. Pedro Aguirre Cerda 7133, Población

Los Pinares - Barrio Industrial. El Director de la escuela es el Sr. Luis Espinoza Hervas.

La Visión de esta escuela consiste en “Ser una escuela donde sus egresados se transformen en líderes en los distintos campos o áreas de la sociedad en la cual desarrollan sus vidas”.

Su Misión, “Ofrecer un servicio educacional de la mejor calidad formando niños y niñas con alto sentido social, de sólidos valores, adecuada autoestima y con las competencias que le permitan el ingreso y la permanencia, sin dificultades en la Enseñanza Media”.

Las escuelas y el liceo que fueron objeto de la observación son establecimientos municipalizados, es decir, que tienen régimen de administración municipal y no reciben aportes privados.

Liceo Oscar Bonilla

El liceo Oscar Bonilla fue creado el 1° de marzo de 1988 y tiene 1000 alumnos, distribuidos en 25 cursos, atendidos por 42 profesores. El establecimiento se ubica en la comuna de Antofagasta en la calle Manuel Silva sin número. La Directora del Liceo es la Sra. Clara Toro Droguett.

La Visión de este Liceo es educar con calidad para formar jóvenes íntegros preparados para la vida y para la vida de trabajo, competentes en el ser y en el quehacer con una sólida base por el respeto a la vida y a la persona.

La Misión de este Liceo está centrada en la formación integral del alumno estimulando el respeto, la honestidad y la responsabilidad. Pretende educar con equidad entregando las herramientas para proseguir estudios superiores o ingresar a la vida laboral.

Anexo N°4.

Tabla 1. Conocimiento del monumento natural La Portada

N° de estudiantes por nivel y escuela	Conoce (n° de estudiantes)	No conoce (n° de estudiantes)	Tipo de conocimiento	Porcentaje por tipo de conocimiento
Transición Américas (24)	13	11	Conocimiento directo(8) Conocimiento indirecto (5)	CD 61,5 % CI 38,46 %
Transición Juan Pablo II (13)	2	11	Conocimiento directo (1) Conocimiento indirecto (1)	CD 50 % CI 50 %
Cuarto Básico Américas (20)	12	8	conocimiento directo (5) conocimiento indirecto (7)	CD 41,66 % CI 58,3 %
Cuarto Básico Juan Pablo II (23)	20	3	Conocimiento directo (12) Conocimiento indirecto (8)	CD 60 % CI 40 %
Primero Medio Liceo Oscar Bonilla (23)	22	1	conocimiento directo (5) conocimiento indirecto (17)	CI 22,72 % CD 77,27 %
Totales (103)	69 67%	34 33%	Conocimiento directo (31) Conocimiento indirecto (38)	CD 44,93% CI 55,07%