

self-assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1691-1730.

González, N. i Pagès, J. (2010). ¿Por qué y qué enseñar sobre la crisis? *Cuadernos de Pedagogía*, 405, 52-60.

Hicks, D. (2006). *Lessons for the future. The Missing Dimensions in Education*. Oxford: Trafford Publishing.

Hicks, D. i Holden, C. (2007) Remembering the future: What do children think? *Environmental Education Research*, 13(4), 501-512.

Huguet, P. i Régner, I. (2007). Stereotype threat among schoolgirls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560

Marí-klose, P.; Marí-klose, M.; Granados, F. (2009). *Informe de la Inclusión social en España 2009*. Barcelona: Obra Social de la Caixa.

Padilla, M.T., Garcia, M.S. i Suárez, M. (2009). Los intereses académicos y profesionales de chicas que finalizan la escolaridad obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 311-334.

Pagès, J. i Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Rio Negro: EDUCO.

35. Conflictos y potencialidades en América Latina. Una mirada desde las representaciones sociales de estudiantes chilenos

Evelyn Ortega Rocha

Esta comunicación surge de las preocupaciones didácticas respecto al tratamiento de América Latina como contenido geográfico en el aula. El objetivo es conocer las representaciones sobre conflictos y potencialidades que asocian los estudiantes de enseñanza secundaria al espacio latinoamericano. Corresponde a un estudio exploratorio, cuya metodología es de carácter mixta (cuantitativa - cualitativa). Se utilizan mapas mentales y un cuestionario como instrumentos. Los participantes son 116 estudiantes de enseñanza media en Chile.

La valoración del estudio se centra en comprender como los estudiantes viven, conciben y representan el espacio latinoamericano y reflexionar como docentes sobre ¿Qué y cómo enseñamos América Latina?

Preguntas, objetivos y metodología

La lógica neopositivista y la enseñanza de una geografía concéntrica se contraponen a las realidades territoriales, donde niños y jóvenes se mueven en un mundo bombardeado por información que les lleva a transitar en múltiples escalas, principalmente a nivel virtual. Desde mi experiencia docente observo que aún se mantiene una Geografía escolar que no se hace cargo de estas realidades ni de abordar los problemas actuales de la ciudadanía.

Marrón (2011) explica en un estudio realizado en la Universidad Complutense de Madrid con estudiantes de magisterio sobre la percepción de la Geografía y el modo en que han abordado su tratamiento en los niveles de educación Primaria y Secundaria, que: “*el modo dominante de abordar la enseñanza – aprendizaje de la Geografía, es eminentemente memorístico, mecánico y repetitivo, que se limita a la mera descripción de formas y elementos territoriales*” (pág. 323).

Así, desde la investigación en Didáctica de las ciencias sociales, Pagès y Santisteban (2014) plantean que enseñar los conocimientos geográficos de manera clásica,

es decir, presentar una geografía concéntrica, no ayuda a formar en los jóvenes una conciencia territorial, sino que sólo sirve a los estudiantes para rendir evaluaciones y superar cursos, pero no aporta a la formación de un pensamiento social y geográfico.

En Chile, la Sociedad Chilena de Geógrafos (SOCHIEGO, 2013) da cuenta que esta disciplina escolar ha sido minimizada como disciplina con objeto, método y lenguaje propio, manteniéndole supeditada a la Historia. Por su parte, la construcción del espacio latinoamericano como contenido escolar, se encuentra asociado mayoritariamente a localizaciones y como “espacio contenedor” en los análisis históricos.

Dado el problema que se identifica, la pregunta sobre la cual se centra la investigación es:

¿Qué representaciones espaciales de Latinoamérica tienen los alumnos y las alumnas de Enseñanza Media?

El objetivo de la investigación se centra en:

- Conocer y analizar las representaciones sobre conflictos y potencialidades que asocian los estudiantes de enseñanza media al espacio latinoamericano.

La investigación se enmarca en un estudio exploratorio. Consideramos que el modelo más idóneo es el uso de la metodología mixta, donde el análisis de datos cualitativos se complementa con un análisis cuantitativo.

Se han seleccionado 116 participantes, de los cuáles 63 corresponden a estudiantes primer año de enseñanza media y su edad fluctúa entre 13 y 15 años; y 53 estudiantes de cuarto año de enseñanza media, entre 16 y 18 años. Del total de participantes, 65 son hombres y 51 mujeres. El estudio se realiza en un colegio de dependencia particular subvencionado de la ciudad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

Referentes teóricos

La investigación se sustenta en las representaciones sociales, concepto acuñado por Moscovici (Jodelet, 1986) y que se trabaja desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Este trabajo nos permite comprender el espacio como un concepto social, es decir, cómo lo viven los estudiantes, cómo lo conciben y cómo lo representan a través de los múltiples lenguajes de que disponen (Santisteban, 2011).

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son la base en el proceso de deconstrucción de los saberes, ya que, se encuentran arraigadas a partir de elementos simbólicos y significantes en los individuos y construidas socialmente por la experiencia, la cultura, los

medios de comunicación y la escolarización; lo que a su vez, les otorga autonomía y creatividad (Guerrero, 1997). Así, cuando se conocen y reconocen se pueden transformar, complejizar, precisar y por sobre todo ser útiles a cada individuo para actuar de forma eficaz y creativa en su sociedad (Comes, 1998). En otras palabras se entienden como el conocimiento del sentido común y/o práctico (Jodelet, 1986).

Merrenne – Schoumaker (2005) expresa que: “*en effect, il ne faut jamais perdre de vue la finalité du raisonnement qui est de “savoir penser l’espace” ou encore de “mieux comprendre pour mieux agir” en tant que citoyen d’aujourd’hui et de demain*” (p. 94). Para lograr “saber pensar el espacio” las representaciones espaciales son fundamentales, no se pueden ignorar ni invisibilizar, ya que, no es realista intentar construir aprendizajes de forma independiente a los conocimientos previos, representaciones o conceptos que se encuentran en las mentes de nuestros estudiantes. Partir de las representaciones no tan sólo nos muestra la multiplicidad de formas de leer los territorios sino también transforma las relaciones entre profesores y estudiantes.

Se considera la propuesta de André, Bailly, Ferras, Guérin & Gumuchian (1989), que entienden las representaciones como creación social y/o individual de un esquema correspondiente a la realidad; y agregan, que una representación espacial es desarrollada y puede depender de múltiples imágenes del espacio, imágenes que incluso pueden ser contradictorias. Proponen para abordarlas: seleccionar mediadores como discurso lingüístico, iconográficos u otros, como cartas mentales y encuestas. Así, en el análisis de las representaciones del espacio latinoamericano, se considerarán narrativas (discurso), categorización de conceptos y mapa mental (dibujo).

En síntesis, investigar e indagar sobre representaciones espaciales de los alumnos resulta de suma importancia. Estas representaciones hablan de cómo entienden su entorno los alumnos. Así, ayudan en la formación de profesores y en la toma de decisiones sobre lo que deberán enseñar y lo que deberán aprender sus alumnos y alumnas y cómo deberán enseñarlo y cómo aprenderlo (Pagès & Santisteban, 2011).

Resultados

Partimos del supuesto que las ideas o conceptos que los estudiantes asocian al territorio latinoamericano se encuentran mediatizadas por la información que reciben de los medios de comunicación y redes sociales. Se basan en discursos construidos que se mueven en una visión de un territorio altamente conflictivo en contraste con una imagen turística, potenciada por la riqueza natural y cultural de este espacio.

Consideramos el ítem IV del Cuestionario, compuesto de tres preguntas, que tiene como finalidad conocer los conceptos que los estudiantes asocian al territorio latinoamericano, dispuestos en clave de: conflictos y potencialidades.

Ítem IV: Conceptos

1.- De la siguiente lista de CONFLICTOS Y POTENCIALIDADES, SELECCIONA 3 DE CADA UNO; aquellos que te parezca que reflejan más claramente a América Latina. Marca con una "X" los conceptos seleccionados.

CONFLICTOS	"X"	POTENCIALIDADES	"X"
DESIGUALDAD		BIO – DIVERSIDAD	
CORRUPCIÓN		RIQUEZA CULTURAL	
CONTAMINACIÓN		RIQUEZA NATURAL	
ANALFABETISMO		DEMOCRACIA	
DEFORESTACIÓN		INTEGRACIÓN REGIONAL	
POBREZA		IGUALDAD DE GÉNERO	
NARCOTRÁFICO		POBLACIÓN JOVEN	
PRECARIZACIÓN MERCADO LABORAL		EXPORTADORES DE MATERIAS PRIMAS	
EXPLOTACIÓN RECURSOS NATURALES		CRECIMIENTO DE POBLACIÓN	
CONFLICTO DE FRONTERAS		TECNOLOGÍA Y REDES DE COMUNICACIÓN	
MIGRACIONES		PARTICIPACIÓN INDÍGENA	
CRISIS ECONOMICA		COHESIÓN SOCIAL	
CATÁSTROFES NATURALES		SEGURIDAD	
REGIMENES AUTORITARIOS		RESPECTO DERECHOS HUMANOS	
ALTA CONCENTRACIÓN DE POBLACIÓN		CRECIMIENTO ECONÓMICO	

2.- De los 6 conceptos que seleccionaste, elige UN CONFLICTO Y UNA POTENCIALIDAD que son más claros para ti en reflejar a América Latina y explícalos:

3.- Si hay un concepto que para TI refleja América Latina y NO está en la lista anterior, sugiérelo y explícalo.

A partir de los datos recopilados en este ítem y de la triangulación realizada con los mapas mentales, narraciones y preguntas del cuestionario asociadas a los medios de referencia (libros, documentales, periódicos, tv, radio, redes sociales, etc) que utilizan frecuentemente los estudiantes se realiza un análisis de los conceptos que asocian al territorio latinoamericano y que medios han ayudado a construir esas representaciones.

Conflictos y potencialidades en américa latina ¿qué imagen tienen los estudiantes de enseñanza media?

En la primera pregunta pedimos a los estudiantes seleccionar tres conflictos y tres potencialidades que consideran más representativos en cada lista. Los resultados se evidencian en el gráfico N°1 que indica para primer año de enseñanza media que los estudiantes observan el territorio latinoamericano como un espacio de contaminación (16,9 %), pobreza (12,2 %) y desigualdad (11,6 %). Sin embargo, sus elecciones tienden a diversificarse entre los conceptos planteados.

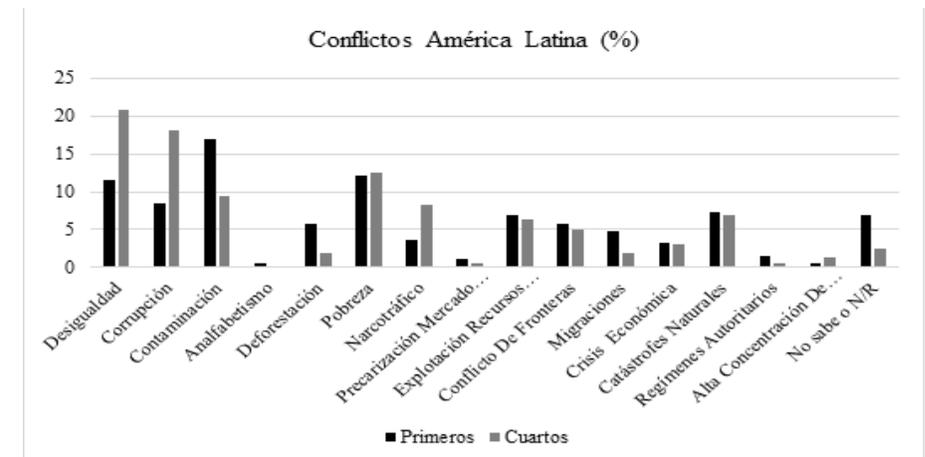


Gráfico N°1: Conflictos en América Latina seleccionados por Alumnos de Primer y Cuarto Año de Enseñanza Media.

Fuente: Elaboración propia.

En cuarto año priorizan como conflictos la desigualdad (20,8%), corrupción (18,2%) y pobreza (12,6 %), conceptos que suman un 51,6%, lo que indica un mayor consenso entre los estudiantes de este nivel educativo sobre los conflictos observados en América latina. Una de las razones puede estar dada por que los medios de información que utilizan se diversifican, por ejemplo, un 35,8 % dice leer periódicos y menciona entre ellos: The Clinic. Un 45,3% asegura haber leído a autores como: Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano e Isabel Allende.

En el gràfic N°2 se observan las potencialidades en América Latina. Los estudiantes de primer año priorizan la riqueza natural (13,2%) y los alumnos de cuarto año la riqueza cultural (22 %), lo que indica que a pesar de no tener mayor claridad sobre la distribución de elementos físicos (Cordillera de los Andes, Amazonas, El Caribe, Patagonia, Orinoco) y constructos socio-espaciales (focos de pobreza, turístico, narcotráfico, entre otros), han internalizado la idea de que Latinoamérica es un territorio diverso en términos naturales y culturales.

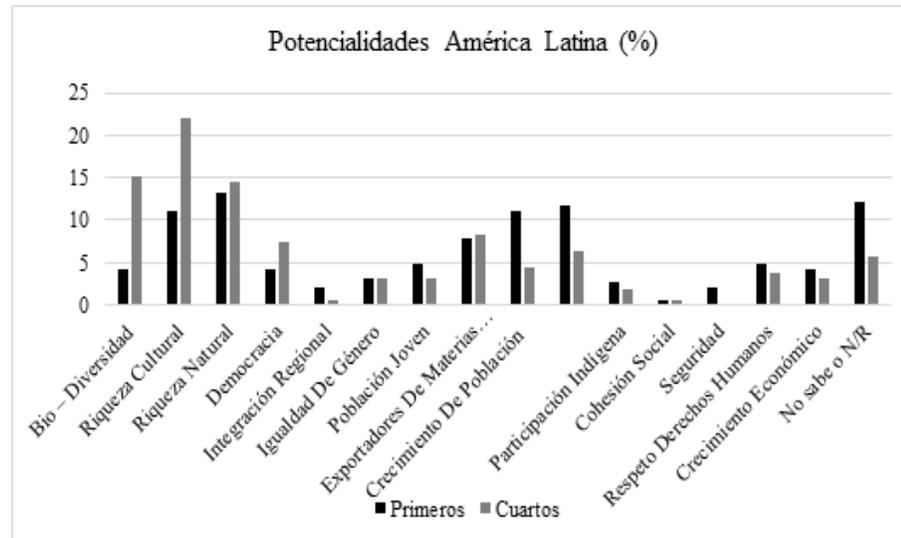


Gráfico N° 2: Potencialidades en América Latina seleccionadas por Alumnos de Primer y Cuarto Año de Enseñanza Media.

Fuente: Elaboración propia.

Si analizamos la pregunta N° 2, donde se pide a los estudiantes que reduzcan los conceptos seleccionados y expliquen sólo el que refleje más claramente la imagen de América Latina, nos encontramos con los siguientes resultados:

En primer año de enseñanza media, seleccionan la contaminación como uno de los conflictos más importantes en el territorio (23,8%), asociando sus justificaciones a la intervención del hombre en la naturaleza: la basura que se encuentra al visitar parques, el cuidado en reservas naturales y bosques, el crecimiento poblacional y parque automotriz, los medios utilizados para la calefacción y el comportamiento cultural (falta de conciencia ambiental).

Por ejemplo, el participante P22_LC_IA, 14 años expresa: “*nosotros somos muy sucio, cochinos, no sabemos comportarnos con la basura*”. En sus palabras reconoce

ser parte del problema, pero no sabemos si ha planteado soluciones o si desea hacerlo.

Los estudiantes de cuarto año se focalizan en la desigualdad (26,4%) y la corrupción (20,8%). La primera es asociada a las diferencias en ámbitos como el trabajo, el sistema de salud, la justicia y la segregación territorial; la brecha entre ricos y pobres e incluso plantean como el poder económico que maneja una parte mínima de la población se transfiere a un poder político, social y cultural, en desmedro de la gran mayoría de la población. Asocian la desigualdad a conceptos como segregación, marginación, explotación y corrupción; último concepto que es ejemplificado por los casos mediatizados de Chile, Argentina y Brasil y con ello una imagen negativa de los políticos.

Cabe mencionar que si bien los estudiantes de primer año han mostrado un mayor rechazo por vivir en Perú y Bolivia, haciendo alusión a discursos gestados en los períodos de mayor auge por los conflictos limítrofes con estos territorios, ninguno de ellos le otorga importancia al momento de priorizar la selección de conflictos.

En cuarto medio se registra un 9,4% que hace alusión a los conflictos de frontera. Por ejemplo, el alumno P103_GU_IVB, de 17 años expresa: “*Ya que Chile está en disputa con Bolivia porque Bolivia quiere mar y el mar es de Chile (de los 7 dueños de la costa)*”. El alumno reconoce un conflicto limítrofe: las disputas entre Chile y Bolivia por una salida al mar; pero aún más, evidencia el problema de distribución de la riqueza presente en Chile.

En términos de potencialidades, existe un mayor consenso en las prioridades, sin embargo los alumnos de primer año sitúan la riqueza natural con un 17,5% y la riqueza cultural con un 15,9%; destacando un alto porcentaje (22, 2 %) de alumnos que no sabe o no responde. Entre las razones para justificar sus elecciones se encuentran: diversidad de paisajes naturales, la belleza de América latina, conservación de selvas nativas y la potencialidad turística y económica.

En el caso de cuarto año, sitúan la riqueza cultural con 45,3% y la riqueza natural con un 15,1%. La riqueza cultural como una potencialidad se asocia a la identidad, la historia, la memoria ancestral, la presencia y el legado de grandes civilizaciones, y el intercambio cultural.

Las palabras de la estudiante P46_CH_IVB, de 17 años expresa la idea de intercambio cultural: “*nos caracteriza bastante a las personas de América latina, ya que en todos los países hay o ha existido una gran variedad de pueblos indígenas y por el proceso de colonización e inmigración ha existido un gran intercambio en las culturas y estos se han ido enriqueciendo*”. La participante valora el espacio latinoamericano como un espacio construido por los aportes de los pueblos indígenas, los colonizadores y los inmigrantes que se han ido asentando durante los últimos siglos.

Finalmente, se invita a los y las estudiantes a mencionar conceptos que no estaban presentes en la lista preestablecida y que ellos consideren fundamental para comprender el espacio latinoamericano en su construcción social. Éstos plantean conceptos como: xenofobia, solidaridad (apoyo en catástrofes), delincuencia, sub-

desarrollo (asociado a la eliminación de la pobreza), poco respeto a las comunidades indígenas, influencia de Estados Unidos (explotación y expansión ideológica) y crisis política. Como observamos tratan principalmente de una imagen conflictiva del territorio y con pocos elementos positivos.

En los mapas mentales sólo tres participantes incorporaron elementos socio-territoriales. El resto del estudiantado se centró en dibujar una imagen cartográfica tradicional (basada en una división político-administrativa). Por ejemplo el participante P43_FA_IB (figura N°1), 15 años y alumno de primer año medio ilustra en su dibujo:



La idea de riqueza natural del territorio a través de montañas, aves, ríos y árboles.

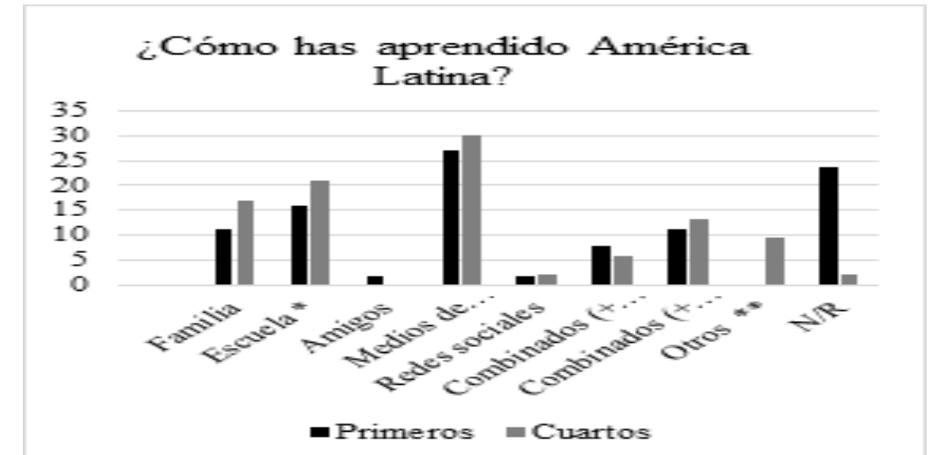
Considera una imagen conflictiva del territorio a través del dinero asociado al gobierno y éste a la delincuencia, lo que podría interpretarse como corrupción, debido a los últimos acontecimientos mediáticos en Chile.

Dibuja una cruz: puede reflejar agonía respecto a los espacios naturales o a los diversos conflictos presentes en el territorio.

En su narración exalta la belleza natural: “*Latinoamérica posee una enorme cantidad, incontable, de parajes naturales bellos, grandes montañas, imponentes mares, extensos ríos y tranquilos lagos (...)*” y en los conceptos selecciona como claves: corrupción, expresando que: “*es un mal que está presente en la mayoría de los gobiernos de los países latinoamericanos*” y riqueza natural.

En términos didácticos, estas representaciones ofrecen la oportunidad de trabajar con los estudiantes, a partir, por ejemplo de la propuesta de Fien (1992), basada en describir, explicar y evaluar, lo que permitiría a los estudiantes hacerse conscientes de sus representaciones, complejizarlas teóricamente, debatir y buscar enfoques alter-

nativos para resolver los problemas y tomar decisiones sobre su realidad. Se otorga al estudiante la oportunidad de apropiarse del espacio, ser consciente que ese actor principal y que sus decisiones pueden contribuir a la construcción de un mundo mejor.



¿Cómo han aprendido de América Latina los estudiantes de Enseñanza Media?
Gráfico N° 3: ¿Cómo has aprendido América Latina?

Los resultados indican que un 27% en primer año y un 30,2 % en cuarto año expresan informarse o haber adquiridos aprendizajes sobre América latina desde los medios de comunicación, incluso este porcentaje puede ampliarse si se considera aquellos participantes que manifestaron diversas fuentes, pero donde primaban los medios de comunicación.

A modo de conclusión

Los y las participantes a través de sus narraciones, asociación de conceptos y preguntas del cuestionario evidencian sus representaciones de América Latina que se han construido principalmente por estereotipos y discursos elaborados a través de múltiples medios, entre ellos la familia, la educación recibida en el colegio; pero en mayor medida producto de la información recibida por los medios de comunicación e internet.

Los discursos tienden a fomentar una imagen problematizadora del territorio, donde los conflictos que se reconocen son variados, asignándoles mayor relevancia en relación a las potencialidades, que se centran principalmente en la riqueza natural y cultural del territorio, y asumiendo estas potencialidades como un recurso para fomentar el turismo, más allá de valorar un conocimiento complejo sobre esa realidad.

Los y las estudiantes al argumentar sobre los conflictos y potencialidades que re-

conocen en el territorio latinoamericano ejemplifican hechos u opiniones presentes en la agenda informativa y que se relacionan principalmente con territorios localizados en Chile, Perú, Bolivia, Argentina y Brasil; dejando una gran parte de América latina invisibilizada.

Bibliografía

André, Y., Bailly, A., Ferras, R., Guérin, J. & Gumuchian, H. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris: Anthropos.

Comes, P. (1998). El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En C. Trepas y P. Comes (Eds.), *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-191). Barcelona: Graó.

Fien, J. (1992). Geografía, sociedad y vida cotidiana. *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, 23, 73-90.

Guerrero, A (2007). Imágenes de América Latina y México a través de los mapas mentales. En A. Arruda y M. De Alba (Eds.). *Espacios imaginarios y representaciones sociales. Aportes desde Latinoamérica* (pp. 235 - 282). México: Anthropos.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Marrón, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341.

Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie*. Organiser les apprentissages. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender Ciencias Sociales. En A. Santisteban, y J. Pagés (Eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 23-40). Madrid: Síntesis.

Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagés y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (pp. 17-39). Barcelona: AUPDCS.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban y J. Pagés (Eds.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Madrid: Síntesis.