



LO CONTEXTUAL: UNA MIRADA A DOS CULTURAS

Nolfa Ibáñez Salgado¹

RESUMEN:

El trabajo es parte de una investigación mayor² sobre el surgimiento del lenguaje en niños de clase media de la ciudad de Santiago y niños mapuche de comunidades rurales de la IX Región del país. Este informe se focaliza en las similitudes y diferencias entre los contextos interaccionales de los dos grupos de niños, los que han sido observados desde el nacimiento o los primeros meses de edad en interacción con sus padres y familiares cercanos, en sus respectivos hogares. El estudio se basa principalmente en la teoría del lenguaje de Humberto Maturana, y su propósito es la reconceptualización del trabajo con la diversidad en educación, especialmente en la formación de profesores, a partir de la comprensión de que el mundo que surge en el lenguaje para cada niño o niña depende de las características particulares del contexto interaccional en el que él o ella participa desde el nacimiento. Nuestros hallazgos muestran que existen diferencias de sentidos y significados para objetos relacionales que nosotros denominamos con las mismas palabras, así como para los comportamientos considerados apropiados en cada cultura. Nuestro interés es mostrar que esas diferencias implican un valor en sí mismas para la labor educativa del profesor o profesora.

Palabras claves: Educación, lenguaje, semántica, Chile.

ABSTRACT:

THE CONTEXTUAL: A VIEW TOWARDS TWO CULTURES

This work is part of a greater investigation about the development of language in children of middle class of the countryside communities of the ninth region. This link focuses on the similarities and differences among international contexts of both groups, which has been observed from their birth or their first months of life in interaction with their parents and close relatives in their respective homes. The study is basically based on Humberto Maturana's theory of language. The purpose of this work is the re-concept of work with educational diversity, specially in the teacher training level, beginning with the understanding that the world starts in language for every boy and girl, depends on the particular characteristic of the international context in which he or she participates. Our findings prove that there exist differences in sense and meanings of the rational objects that have been named with their own words, in the same way that behaviour is considered appropriate in each culture. Our interest is to demonstrate that those differences imply a value in itself for the educational tasks of the teacher.

Key words: Education, language, semantics, Chile.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación en desarrollo sobre el surgimiento del lenguaje en el niño, basada en la teoría del conocimiento y del lenguaje del biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana R., en la que estamos observando desde el

¹ Ibáñez Salgado, Nolfa. Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago, Chile.

² Este artículo es parte de los resultados del proyecto de investigación Fondecyt 100078, y del estado de avance del proyecto Fondecyt 1020496, de los cuales la investigadora responsable es la autora, el co-investigador es Humberto Maturana R. y los ayudantes de investigación son las profesoras Tatiana Díaz A., Ana María Figueroa E. y María Soledad Rodríguez O. Colaboran en la IX Región la profesora Carmen Soto J. y la estudiante de antropología de la UACH Sofía Druker I.

nacimiento o los primeros meses de edad a niños de clase media de la ciudad de Santiago, cuyos padres son profesionales o técnicos, y a niños de la IX Región del país, de comunidades mapuche rurales, cuyos padres son campesinos y estudiantes de pedagogía intercultural. El objetivo principal de nuestro trabajo es la descripción del desarrollo de las coordinaciones de acciones consensuales en las que el niño o niña participa desde su nacimiento hasta que opera en el lenguaje, y la comparación de lo que ocurre en ese período entre niños de ambas culturas. La investigación se proyecta al seguimiento de esos mismos niños cuando ingresen al aula de educación inicial en sus respectivos contextos: ciudad capital y comunidades indígenas rurales.

Es importante establecer que este trabajo no se enmarca en un enfoque sociológico o antropológico particular sobre la cultura o la etnia mapuche; la selección de niños mapuche obedece a nuestro interés por observar cómo el mundo surge en el lenguaje, en niños de una cultura diferente a la de los niños de familias de clase media de la ciudad de Santiago. La discusión teórica en la que se ha enmarcado este trabajo incluye análisis comparativos entre la teoría del lenguaje de H. Maturana y enfoques lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y psicológicos sobre el surgimiento del lenguaje (Ibáñez, N., 1998, 1999, 2000^a, 2003). El sistema de trabajo colaborativo seguido con las familias de los niños de ambos grupos es un aspecto metodológico que, si bien en este informe no cabe detallar, ha resultado exitoso y particularmente relevante para nosotros en el caso de las familias de los niños mapuche, al permitirnos conocer y comprender un modo de vida diferente y establecer una relación de afecto y amistad con personas de otra cultura, con quienes compartimos el interés mutuo de aportar a la equidad de la educación de los niños chilenos.

Esta línea de investigación surge del ámbito pedagógico y tiene el propósito de derivar sus hallazgos hacia la educación, especialmente a los niveles de educación inicial y a la formación de profesores, donde, a nuestro juicio, es urgente incorporar una mirada distinta que permita trabajar pedagógicamente con la diversidad propia de la sala de clases, bajo un supuesto radicalmente distinto al imperante hasta hoy, en el cual la objetividad sigue siendo un argumento central para justificar los modos de interacción en la sala de clases, aún cuando sabemos que no existe manera de hacer referencia a la realidad "tal como es". Entendemos la *diversidad* como la consecuencia de modos de construir sentidos y significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia en el que los niños crecen. Esta conceptualización de la diversidad no implica relevar lo diferente para clasificarlo o aislarlo, sino para comprender cómo llegamos a ser observadores de mundos con significados diversos pero igualmente legítimos, y cómo esta comprensión nos permite también reconocer y valorar aquello cuyo sentido o significado se comparte. Los niños construyen su visión de mundo en la interacción con los otros, en la convivencia social, lo que implica que distintos modos de convivencia pueden dar lugar a distintos significados, por lo que el mundo que surge para uno y otro niño o niña no es igual; *no mejor ni peor sino simplemente distinto*, porque ese mundo no preexiste a la distinción que hace el niño cuando ya opera en el lenguaje, sino que se construye, al inicio, en el contexto interaccional propio de la dinámica relacional de cada familia.

Para este artículo, consideramos los resultados de los análisis de los niños estudiados por más tiempo: cuatro niños de Santiago observados desde el nacimiento o las primeras semanas hasta los 19-26 meses de edad, y tres niños mapuche, dos niñas y un niño, cuya

observación está en desarrollo. Uno de los niños mapuche ha sido observado desde las primeras semanas y se considera aquí el análisis hasta los 6 meses de edad, una niña ha sido observada también desde las primeras semanas y se considera el análisis hasta los 10 meses de edad. La otra niña se estudia desde los 6 meses y se considera aquí el análisis hasta los 18 meses de edad.

Es interesante destacar que no tenemos conocimiento de otro estudio en esta perspectiva que haya podido seguir a niños de dos culturas desde el nacimiento o los primeros meses de vida y por un tiempo tan prolongado.

LA PERSPECTIVA TEÓRICA

La explicación de Humberto Maturana sobre el lenguaje y sus condiciones de constitución, permite una visión distinta a la tradicional sobre este fenómeno que nos caracteriza como humanos. Maturana describe el lenguaje como un fluir en coordinaciones de acciones consensuales que en un momento se hacen recursivas y sostiene que para explicarlo como fenómeno biológico, hay que mostrar como surge la recursión de esas coordinaciones de acciones consensuales en la historia de interacciones del ser humano, por lo que *"el observador debe proponer un mecanismo biológico generativo del cual resulte el lenguaje como una consecuencia de su operación, en el contexto de la satisfacción del criterio de validación de las explicaciones científicas"* (Maturana, 1997:50). Piensa que, en el origen, el lenguaje debió ser consecuencia de un sistema de vida posibilitado por la conservación de un emcionar básico: la aceptación del otro en la convivencia, donde pudo darse la recurrencia de las interacciones entre miembros de un grupo, permitiendo la coordinación de sus conductas y su desarrollo en coordinaciones de acciones consensuales; esto es, en conductas (relacionales) que un observador puede distinguir como producto de una historia particular de interacciones de los participantes, porque entiende que existe una especie de mutuo entendimiento práctico y que esas conductas no podrían haber surgido independientemente de esa historia. Sostiene que en la historia del ser humano, la conservación de la participación en esta clase de coordinaciones de acciones habría posibilitado su recursividad, es decir, la aplicación en las nuevas interacciones del resultado del operar en anteriores coordinaciones de acciones consensuales de los miembros del grupo (coordinación de la coordinación), y no solo su repetición. Cuando esto ocurre, surge el lenguaje y en él, no con él, el mundo de objetos o entidades. En esta perspectiva, las palabras designan entidades que se construyeron en el fluir de las coordinaciones de acciones consensuales en las que el niño o niña ha participado y no entidades independientes (Maturana, H.; 1988, 1990; 1995), a diferencia del enfoque tradicional sobre el lenguaje que supone que las palabras designan entidades que *son* de un cierto modo, que preexisten a su distinción y que define al lenguaje como instrumento del pensamiento que nos permite comunicarnos sobre esas entidades y reflejar sus características.

El mecanismo que Maturana propone para explicar el surgimiento de las coordinaciones de acciones consensuales recursivas entre seres humanos (coordinaciones de acciones consensuales *de* coordinaciones de acciones consensuales), permite el estudio del lenguaje más allá de sus regularidades, indagando en las condiciones que lo generan en la recurrencia de las interacciones que se dan en la relación materno-infantil, a partir de la emoción de aceptación del otro propia de nuestra biología y por lo tanto compartida por todos los seres humanos independientemente de sus diferencias. El niño construye los significados de su

mundo a partir de la coordinación de sus acciones con los otros y, al inicio, sería determinante la dinámica relacional de su núcleo familiar o de los adultos y niños mayores que constituyen su entorno más cercano. El mundo no preexiste a la distinción que hace el niño o niña, sino que surge para él o ella en el lenguaje; no hay una realidad objetiva para ser conocida sino que se construye según el modo de convivencia, por lo que las palabras que aprende el niño y luego utiliza, no hacen referencia a un objeto físico o relacional externo, sino a aquello que ha tenido presencia en esa convivencia. Como la coordinación de las acciones de distintos grupos no puede ser idéntica, y más aún si pertenecen a distintas culturas, las palabras que el niño o niña utiliza para designar sus distinciones, y el entendimiento que tiene de ellas, no significarían necesariamente lo mismo para otros niños, puesto que las palabras son símbolos que hacen referencia a lo que surgió como consecuencia de una deriva particular de coordinaciones de acción y no a algo que es parte de una realidad preexistente.

LA INVESTIGACIÓN

Como se dijo antes, los objetivos principales de esta investigación son la descripción del desarrollo de las coordinaciones de acciones consensuales en las que el niño o niña participa desde su nacimiento hasta que opera en el lenguaje, y la comparación de lo que ocurre en ese período entre los niños de dos culturas. La primera parte de nuestro trabajo, con seis niños de Santiago, se abocó a la descripción y análisis del desarrollo de las coordinaciones conductuales de los niños, comparándolas entre ellos; en la segunda parte, actualmente en curso, observamos el desarrollo de las coordinaciones conductuales de cinco niños mapuche, uno de los cuales ya no está en el grupo, para establecer una comparación entre el proceso de generación o constitución del lenguaje que ocurre en estos niños y niñas, y los sentidos o significados que tienen para ellos los primeros objetos y relaciones. El grupo de estudio actual está conformado por cuatro niños de familias de clase media de la ciudad de Santiago, cuyos padres son profesionales o técnicos, y cuatro niños de familias mapuches de comunidades rurales de la IX Región, cuyos padres son pequeños agricultores y estudiantes de pedagogía intercultural. En este informe se considera a tres de estos niños. El análisis contempla la descripción del surgimiento y desarrollo de las clases de coordinaciones conductuales propuestas por la teoría de base del estudio (coordinaciones de acciones, coordinaciones de acciones consensuales y coordinaciones de acciones consensuales recursivas), el espacio emocional en el que se encuentra el niño o niña en las interacciones donde se observan esas coordinaciones, el contexto situacional en el que ocurren, el contexto interaccional como estilo de la dinámica relacional de cada familia, y los significados y sentidos de los primeros objetos relacionales (entidades) que surgen en el lenguaje para los niños y que han sido construidos en sus interacciones previas.

Para la recolección de datos, se han utilizado principalmente registros en videos de las interacciones cotidianas de los niños en sus hogares. Los dos grupos de niños han sido registrados sistemáticamente desde el nacimiento o los primeros meses de edad, dos veces a la semana durante el primer año y una vez a la semana a partir del segundo, en sus interacciones habituales con sus padres y familiares más cercanos. Estas observaciones en los hogares de los niños tienen una duración aproximada de 20 minutos y no están focalizadas en ningún aspecto o conducta particular, sino en las interacciones como configuraciones globales, sin preparación alguna.

ALGUNOS RESULTADOS Y SUS IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

El aprendizaje del lenguaje en el niño pequeño es un proceso que se inicia al nacer, o quizás antes, a partir de las coordinaciones de acción que se establecen recurrentemente entre el bebé y su madre o quien cumple su rol. Estas coordinaciones de acción se transforman en coordinaciones de acciones consensuales, es decir, en interacciones en las que un observador distingue una especie de entendimiento práctico entre el adulto y el bebé, y comprende que ese entendimiento deriva de una historia conjunta. Por ejemplo: la madre habla a su bebé desde el primer día de nacido, le conversa como si él comprendiera lo que dice y parece esperar respuesta; durante los primeros días el bebé no la mira, luego de unas semanas, en la misma situación, el bebé fija su mirada en el rostro de la madre que le habla y después de un tiempo durante el cual este momento relacional se repite frecuentemente, el bebé que mira atentamente el rostro de la madre, emite sonidos como “respondiendo”. A partir de ese momento, esta coordinación se afianza y complejiza. Entre ambos grupos de niños no hay diferencias importantes respecto al modo en el que se establecen las primeras coordinaciones de esta clase (Ibáñez, N. 2004), sí existen algunas diferencias respecto a las edades en las que se observan: surgen antes en las interacciones de los dos niños mapuche registrados desde las primeras semanas, en comparación con lo observado en la mayoría de los niños no mapuche, lo que puede sólo significar que la participación de estos niños en esas interacciones tienen mayor recurrencia previa. Por ejemplo, la coordinación de acción consensual que hemos llamado “venga”, independiente de la palabra o gesto que use el adulto, y que se refiere a lo que la madre hace y/o dice frecuentemente como indicación para que el niño se oriente hacia ella; en el caso de uno de los niños mapuche, Mankián, el bebé se orienta respondiendo a la indicación de su madre (“venga”) a los tres meses y 21 días de edad, y en el caso de una niña mapuche, Meliray, a los 3 meses y 27 días. En dos de los niños no mapuche también se observa el “venga” como parte de las primeras coordinaciones de acción consensuales, pero en ambos esto se registra a los 5 meses y 3 días.

Posteriormente, el surgimiento del lenguaje propiamente tal, como recursión de esas coordinaciones de acciones consensuales, se distingue al inicio en lo que hemos llamado “destellos de lenguaje”, es decir, cuando uno como observador puede distinguir que el niño o niña opera en coordinaciones de acciones consensuales recursivas, en momentos relacionales que han tenido mayor recurrencia desde el nacimiento y, en nuestro caso, en los cuales se observa al niño o niña en espacios emocionales de agrado. Entre los 6 meses 26 días y 8 meses 2 días de edad, hemos observado las primeras coordinaciones consensuales recursivas en tres de los niños no mapuche de Santiago, y a los 10 meses y 20 días en el otro, como destellos en sus interacciones habituales. Esto ocurre en forma esporádica hasta los 11-12 meses, aumentando su frecuencia a partir de esa edad. En el caso de las dos niñas mapuche que han sido estudiadas por más tiempo, los primeros “destellos de lenguaje” ocurren en interacciones registradas a partir de los 6 meses y 13 días de edad y 7 meses 18 días respectivamente, y su operar en el lenguaje se observa en más momentos relacionales, en comparación con los niños no mapuche. En los niños de ambos grupos, las verbalizaciones son escasas y no ocurren en la mayoría de los momentos relacionales en los que uno distingue lenguaje hasta el año de edad.

Para los niños que hemos estudiado, los objetos, *como entes relacionales*, que surgen en las primeras recursiones en coordinaciones de acciones consensuales en las que operan

con sus padres y/o familiares cercanos y que los adultos designamos con las mismas palabras, no son los mismos objetos. Algunos parecidos, pero no idénticos, y otros claramente distintos. Es decir, el niño aprende las palabras usadas por los adultos para objetos y relaciones que suponemos idénticos, pero como su sentido o significado es el de las coordinaciones de acciones en las que el niño ha participado, esos primeros objetos relacionales que surgen en el lenguaje de los niños pueden ser distintos a los supuestos por el adulto. Lo anterior implica que las mismas palabras y/o gestos pueden significar cosas distintas para cada niño o niña, puesto que no hacen referencia a una realidad preexistente sino a las coordinaciones de acciones en las que cada uno ha participado. Nuestras observaciones de las interacciones de niños desde el nacimiento o los primeros meses de vida, nos ha demostrado que esto es así, y que la misma palabra que usamos para designar un objeto relacional o físico no significa lo mismo para uno y otro niño, aún perteneciendo a contextos sociales, culturales y económicos similares (Ibáñez, N.; 2000, 2003; Ibáñez y Maturana 2001, 2002; Maturana e Ibáñez, 2003).

Uno de nuestros principales hallazgos en esta segunda etapa del trabajo, ha sido descubrir la importancia de lo que hemos llamado “contexto interaccional” del niño o niña, entendido como el estilo del sistema relacional que configura la dinámica propia de cada familia. Hemos establecido algunas diferencias que nos permiten comprender mejor la diversidad con que el profesor o profesora se encuentra en el aula de educación inicial. Si bien, como se mencionó antes, las diferencias existen entre los niños de una misma cultura, nos abocaremos aquí a describir algunos de los aspectos más característicos que hemos observado en el contexto interaccional de los niños mapuche y que se diferencian sustancialmente de lo observado en el contexto interaccional de los niños no mapuche.

En el contexto interaccional de los niños mapuche estudiados, hay menor referencia lingüística de los adultos a los nombres de los objetos físicos. Esto significó para nosotros, observadores no mapuche, que en ocasiones no “viéramos” los objetos manipulables presentes en las situaciones grabadas en video. Los objetos que no eran nombrados por ningún participante en la interacción, muchas veces no fueron distinguidos en nuestras primeras revisiones, aunque luego podíamos constatar que estaban claros y nítidos en esas grabaciones. Un ejemplo puede ilustrar esto:

En la cocina de la casa de una de las niñas mapuche, está gran parte de la familia más un primo visitante y la niña de 12 meses de edad; los adultos conversan, las abuelas están cocinando y la niña tiene en las manos una pequeña bolsa rota, al parecer de plástico, y luego tiene unos palitos que mueve y recoge cuando se le caen; el tío, quien la llama por su nombre, le pasa más palitos (“Küyen, toma”) mientras sigue su conversación con los otros adultos, quienes también en medio de sus actividades se dirigen a la niña o hablan sobre lo que hace.

Esta sesión ya había sido transcrita y revisada por dos integrantes del equipo de investigación, quienes coincidían en la descripción, cuando descubrimos que los palitos eran en realidad tallarines y la bolsa, su envoltorio tradicional conocido por todos nosotros. Durante toda la sesión grabada en la cocina, que duró casi 20 minutos, ningún adulto nombró los tallarines, sólo hacían alusión a las acciones (tomar, recoger), y nosotros no “vimos” los tallarines, siendo que el envoltorio era por todos conocido (aunque nos dimos cuenta de eso después), que se cocinaba en ese momento (que es el contexto usual de un paquete de tallarines), que los “palitos” eran flexibles, etc. En nuestra cultura de clase media de la ciudad de Santiago, ¿cuántas veces habríamos dicho “tallarines” en una situación similar? (toma el tallarín, recoge los tallarines, dame un tallarín, etc.). Lo interesante de este

episodio y de otros similares, es que nosotros, observadores adultos no mapuche, no “vimos” los tallarines a pesar de nuestros conocimientos previos y del contexto situacional en el que transcurría esta grabación, lo que, como resultado de nuestros análisis al respecto, hemos atribuido al hecho que los tallarines no fueron nombrados como tallarines ni como ninguna otra cosa. En contraste con lo anterior, los adultos de las familias de los niños no mapuche de clase media de Santiago enfatizan el nombre de los objetos manipulables que están presentes en la interacción con sus niños, a diferencia de los adultos mapuche que enfatizan la denominación de las acciones tanto en mapudungun como en castellano. No sabemos aún qué consecuencia puede o no tener esta diferencia en el desarrollo del lenguaje de los niños y en su interacción en la escuela.

También se observan marcadas diferencias en los roles que adoptan los familiares más cercanos respecto de los niños: en la mayoría de las familias de los niños de Santiago, los roles de madre y padre están claramente definidos para el observador. En el caso de las familias mapuche, prácticamente todas las mujeres del grupo familiar adoptan el rol de “madre” en actividades habituales y rutinarias del niño o niña. Además, las denominaciones de “mamá” y “papá” recaen sobre más de una persona. Por ejemplo: Meliray y Mankián viven con su madre, abuelas y bisabuela; todas son nombradas “mamá”, en mapudungun y en castellano, incluso la misma niña es nombrada “mamá” por los adultos (y el niño “papá”). Lo mismo ocurre con la otra niña mapuche, que también vive con su mamá y dos abuelas. La palabra “papá” también se utiliza para más de una persona, el padre, el abuelo y el propio niño, y no sabemos aún cómo los niños distinguen a qué persona se refiere el adulto cuando, por ejemplo, le preguntan a Ale We Küyen “¿dónde está el papá?” y la niña mira hacia donde está el abuelo, estando el padre en la misma habitación, y todos celebran que la niña haya comprendido la pregunta. No sabemos qué hace la diferencia para los niños, cómo saben ellos cuando los adultos se refieren a una u otra persona, pero de lo que estamos ciertos es que las entidades “mamá” y “papá” involucran más que una palabra y que sus referentes tienen que ver con el contexto interaccional en el que esas palabras se dicen; es decir, con el flujo relacional propio de esa familia, donde se ha construido ese significado que surge como tal en la recursión de las coordinaciones de acción consensuales en las que el niño participa.

En cuanto al modo de relación que aprenden los niños en el seno de sus familias, entre las diferencias más importantes del contexto interaccional familiar de los niños y niñas que hemos analizado, destaca la distinta temporalidad de las acciones de los adultos respecto de las acciones de los niños. Los adultos mapuche no apuran las acciones de los niños, las esperan, sin acotar anticipadamente sus acciones con instrucciones sobre cómo deben moverse, a diferencia de los adultos no mapuche. Creemos que por esta razón observamos en los niños mapuche un nivel de autonomía mucho mayor que el de los niños de nuestra cultura a la misma edad. La mejor ilustración de este punto es un ejemplo: cuando Ale We Küyen tiene un año y cuatro meses de edad, está en la misma habitación con su padre, sus dos abuelas, su abuelo, una tía y un tío adultos y su tía de 7 años. Un pequeño perro se pasea por la habitación, en el medio de la cual hay un brasero, al parecer encendido. Los adultos conversan mientras realizan sus actividades cotidianas. Una de las abuelas le ha preparado a la niña un plato con huevo que deja sobre la mesa sin decir nada, mientras conversa con los otros adultos de la familia; la niña toma el plato (un platillo de té, de loza) y lo lleva hasta donde está sentada su pequeña tía exclamando ¡aaahhhh!; la tía de 7 años se levanta y Ale We pone su plato sobre la silla, que queda a su altura, y se come el huevo con sus manos; una vez que termina, toma el plato vacío y vuelve donde la abuela, quien le pone más huevo en el plato,

va de nuevo a la silla, que se ha convertido en su mesa, y una tía adulta que está sentada junto a ella le pide "dame huevo" y la niña saca con su mano un poco y se lo pone en la boca de la tía. Una vez que termina, toma nuevamente su plato y se lo lleva a la abuela, entonces el padre le dice "diga gracias a la mamá" y la niña dice "gachh" o algo similar dirigiéndose a su abuela. Todo el tiempo los adultos conversan de otros temas, aunque, como siempre, todos están también pendientes de la niña e intercalan en su conversación comentarios sobre ella. Cuando la niña iba caminando con el plato, el padre que estaba a unos metros de distancia le dice "no bote el huevo" al ver que ella inclina el plato, pero la niña no parece escucharlo, no cambia de posición el plato y no deja caer nada al suelo. Salvo las dos intervenciones del padre para que no dejara caer el huevo y para que dijera "gracias" a la abuela, nadie más dijo nada que hiciera referencia, por ejemplo, a la posibilidad de tropezar con el brasero que estaba en medio de su camino hacia y desde la silla, a que el plato pudiese caer y quebrarse, o a tener cuidado con el pequeño perro que la seguía en su ir y venir con el plato con huevo. Nadie le dio instrucciones sobre dónde colocar el plato o sobre cómo comer. Es fácil imaginarse cuántas intervenciones de los adultos, lingüísticas y de acción, hubiese motivado la situación descrita en nuestra cultura, en la eventualidad de que algún niño o niña de esa edad pudiese comportarse con la autonomía de Ale We y que los adultos se lo permitieran.

La distinción y el análisis del contexto interaccional de cada niño que hemos estudiado, es un aspecto central para la comprensión de las diferencias de sentido o significado que construyen los niños y niñas y que constituirán su visión de mundo, así como de las diferencias de los modos de relación que aprenden en el seno de sus familias. Según las estimaciones habituales en nuestra cultura, los niños mapuche estudiados parecerían comportarse de modo "más inteligente" durante los primeros 18 meses de edad, en comparación con la mayoría de los niños no mapuche. Cabe preguntarse, qué responsabilidad tiene nuestra cultura escolar, el modo de relación profesor-alumno y alumno-alumno, en los resultados de las mediciones educacionales a nivel nacional, que muestran reiteradamente que los niños indígenas tienen más bajos resultados y logros de aprendizaje que los niños no indígenas, a pesar que en los últimos años no hay diferencias significativas en la tasa de cobertura en educación básica entre la población indígena y no indígena (MINEDUC, 2003; MIDEPLAN, 2000; Encuesta CASEN, 2000.)

Como se mencionó antes, hemos constatado que los objetos y relaciones que surgen primero en el lenguaje de niños de familias de un mismo nivel socio cultural y económico, son distintos aunque los nominemos con las mismas palabras, y que esas diferencias son mayores en los niños de otra cultura. En la escuela, si se piensa que lo externo informa el *cómo es*, necesariamente los profesores y profesoras intentarán que cada alumno o alumna pueda acercarse lo más posible al conocimiento de lo que ese algo es "en sí", a través de captar sus características, y no tendrá presencia el significado o sentido que el niño o niña ha construido previamente. Del mismo modo, si se piensa que hay un modo único de relacionarse adecuadamente, no se comprenderá el comportamiento de aquellos niños cuyo estilo de relación aprendido en el seno de sus familias, es diferente, y será difícil la convivencia en la aceptación mutua. En cambio, si se acepta que el mundo no preexiste a su distinción, que surge en el lenguaje y se construye al principio en la convivencia familiar, se amplía la comprensión de la diversidad, nuestro entendimiento de lo que establecemos como "diferente". Entender, por ejemplo, que si un niño no responde al instante no es signo de rebelión o de ignorancia, que las instrucciones pueden restringir el potencial de acción autónoma que los niños pueden tener frente a una situación problema para ellos, que en determinadas situa-

ciones nuestro afán de cosificar todo nos lleva a poner énfasis en lo menos importante y dejamos pasar lo relacional, etc. En resumen, si asumimos que cada niño o niña construye su visión de mundo según el contexto interaccional en el que ha participado antes de ir a la escuela, que esa visión no tiene que ser la misma para todos y que no es "mejor o peor" que otra, entonces podemos esperar que se acoja la diversidad como legítima, se aproveche como valor, y se estructuren situaciones de aprendizaje que efectivamente constituyan espacios donde se puedan acoger los distintos significados y modos de relación que traen los niños y que reflejan la visión de mundo que hasta ese momento han construido. Estos significados pueden ser transformados y ampliados en el nuevo contexto interaccional que constituye la escuela, mediante una convivencia que reitere determinadas coordinaciones de acciones consensuales según los principios y valores en los que se intenta formar; pero nunca pueden ser negados, porque son absolutamente legítimos.

En el marco de una sociedad democrática, el trabajo pedagógico con la diversidad es sinónimo de respeto por el otro, por sus experiencias, conocimientos y valores; sin embargo, en nuestro sistema educacional, predomina el supuesto que los significados y sentidos de las palabras y acciones son, *a priori*, similares para todos. En nuestra opinión, este es uno de los aspectos que estaría a la base de la cultura escolar discriminadora de la escuela, que no considera que los estilos de relación en los procesos de socialización primarios implican una construcción de mundo diversa, que la escuela no puede desconocer u obviar. El estudio del contexto interaccional de cada niño nos ha permitido determinar algunos aspectos que dan cuenta de la diversidad en la construcción de sus visiones de mundo, al menos en los primeros años de vida, y esperamos que la continuación de este trabajo nos permitirá indagar en lo que ocurre con los significados construidos y los modos de relación con otros aprendidos por estos niños y niñas en la convivencia familiar, cuando ingresen a la escuela de sus respectivas comunidades, en el caso de los niños mapuche, y a escuelas de Santiago en el caso de los niños no mapuche.

BIBLIOGRAFÍA

Encuesta CASEN (2000).

Ibáñez, N. (1998): "Aportes a la psicopedagogía a partir de una nueva concepción del lenguaje" en *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 13, N° 1, pp. 69-81.

Ibáñez, N. (1999): "¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana" en *Revista de Psicología, Universidad de Chile*. Vol VIII, N° 1, pp. 41-54.

Ibáñez, N. (2000): "El lenguaje como construcción del mundo en el niño" en *Revista de Tecnología Educativa*. Vol XIV, N°3, pp. 407-432.

Ibáñez, N. (2000^a): "El lenguaje en el niño: una nueva mirada" en *Revista Estudios Pedagógicos* N° 26, pp. 51-67.

Ibáñez, N. (2003): "La construcción del mundo en el lenguaje" en *Revista de Psicología, Universidad de Chile*. Vol XII N°2, pp. 71-84.

Ibáñez, N. (2004): "La interacción prelingüística: coordinaciones de acciones consensuales" en *Estudios Pedagógicos* N° 30.

Ibáñez, N. y Maturana H. (2001): "The emergence of language in children" en *IACEP 8th International Conference*. Finlandia, University of Jyväskylä.

Ibáñez, N. y Maturana H. (2002): "El surgimiento del lenguaje en el niño". Informe final Proyecto Fondecyt. Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Maturana, H. (1988): "Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument" en *Irish Journal of Psychology*. Vol. 9, N° 1, pp. 25-82.

Maturana, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Hachette.

Maturana, H. (1995): *La realidad: ¿objetiva o construida?* México, Anthropos.

Maturana, H. (1997): *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Dolmen.

Maturana, H. e Ibáñez, N. (2003): "The construction of the world" en *IACEP. 9th International Conference*. Seattle, University of Washington.

MIDEPLAN (2000): *Etnias y pobreza en Chile*.

MINEDUC/ MIDEPLAN (2003): *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*.