



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Ibáñez S, Nolfa
EL LENGUAJE EN EL NIÑO: UNA NUEVA MIRADA
Estudios Pedagógicos, núm. 26, 2000, pp. 51-67
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514139004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL LENGUAJE EN EL NIÑO: UNA NUEVA MIRADA

Child language: a new look

Prof. Nofa Ibáñez S.

Resumen

El presente artículo forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo, dirigido por la autora, que indaga sobre las condiciones de generación del lenguaje en el niño y que se fundamenta en la teoría del conocimiento del biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana R. El objetivo del proyecto es comprobar si lo postulado por la teoría respecto al lenguaje ocurre efectivamente de ese modo en el transcurso de los primeros meses de vida de niños cuyo desarrollo es normal. El artículo muestra una visión general de la investigación y sus antecedentes; describe algunos hallazgos preliminares derivados de la observación, análisis e interpretación de las conductas de interrelación de cuatro niños registrados desde el nacimiento en su ambiente natural en interacción con sus madres o con quien cumple su rol, y los relaciona con la construcción de las relaciones interpersonales de los niños y niñas con necesidades especiales.

Palabras claves: Lenguaje, niño, realidad, relación.

Abstract

This article is part of a broader research about the emerging language in early childhood, based in Humberto Maturana's theory of knowledge. The present article provides a general overview of this research and relates some of its preliminary findings with the construction of the relationships in children with special educational needs.

Key words: Language, child, reality, relationship.

I. INTRODUCCION

Este trabajo es parte de una investigación en desarrollo que indaga sobre el surgimiento del lenguaje en el niño* y cuyo objetivo principal es la comprobación empírica de la teoría del lenguaje de Humberto Maturana que, como toda teoría, es una proposición

* FONDECYT 2000 N° 1000078.

ción explicativa acerca de cómo ocurriría el proceso que conduce al surgimiento del lenguaje y de cuáles serían las condiciones que harían posible que ese proceso se dé. La investigación responde al interés de tener la experiencia de ser observadores de la manera en que transcurre el proceso investigado, para poder afirmar que esa experiencia nos permite constatar, o no, la correspondencia entre lo que piensa el teórico de lo que debe pasar y lo que efectivamente vemos que ocurre en la dinámica relacional de bebés y sus padres, desde los primeros meses de vida. Con este objetivo, se plantea la observación sistemática de la relación madre-hijo en seis niños entre 0 y 26 meses de edad, en su ambiente natural. Hasta ahora, esta observación se ha realizado en tres niños y una niña.

El marco teórico de esta investigación contempla un estudio comparativo de la teoría de Humberto Maturana con algunas ideas básicas de tendencias lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas actuales, así como con los planteamientos que respecto al surgimiento del lenguaje en el niño han hecho desde la psicología autores de gran relevancia en el ámbito educacional, como son Jean Piaget y L. S. Vygotski**.

La explicación de Maturana sobre el lenguaje, en el marco de su teoría cognoscitiva que se ha llamado biología del conocimiento o biología del amor, constituye una nueva manera de ver el fenómeno lingüístico que nos lleva a revisar nuestras premisas de pensamiento respecto a cómo es que el niño conoce. Esperamos proyectar los hallazgos de esta investigación a la educación regular, especialmente a la educación preescolar, básica y diferencial, ámbito este último al que corresponden los antecedentes del estudio y en el que se focaliza este artículo.

El presente trabajo tiene como propósito destacar algunos aspectos de la perspectiva teórica que lo fundamenta, hacer una descripción general de la investigación actualmente en desarrollo, y relacionar algunos hallazgos y resultados de análisis preliminares con lo que podría ocurrir en las relaciones interpersonales tempranas de niños con necesidades especiales. Esto, con el objetivo de aportar a la comprensión de las proyecciones educacionales que tiene esta nueva mirada sobre el lenguaje, especialmente en educación diferencial, dado que su adopción implica un cambio importante en la forma de construir estrategias pedagógicas y psicopedagógicas en el ámbito del lenguaje y la comunicación y, en general, en el enfoque de los estilos de relación que se establecen en la educación temprana de la niñez diferente. También se espera contribuir a nuevos estudios sobre la psicología del lenguaje infantil en esta perspectiva teórica.

II. ANTECEDENTES

Los resultados de investigaciones educacionales dirigidas a la integración escolar de niños y niñas con múltiples necesidades especiales que hemos realizado en los últimos quince años, a partir de la creación de nuevas estrategias metodológicas para el trabajo

** El desarrollo de estos temas se encuentra en tres publicaciones en el marco de la misma investigación: a) Ibáñez, N., Aportes a la psicopedagogía, a partir de una nueva concepción del lenguaje, *Rev. de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, N° 1 MINEDUC/CPEIP-OEA, septiembre 1998; b) Ibáñez, N., ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Voi. VIII, N° 1. 1999, y c) Ibáñez, N., El lenguaje como construcción del mundo en el niño, *Revista de Tecnología Educativa* MINEDUC/CPEIP-OEA, 2000 (En prensa).

directo en el aula, mostraron que el establecimiento de interacciones recurrentes basadas en la aceptación y no en la exigencia hace posible la aparición de nuevos comportamientos en pocas semanas, aún en niños con diagnóstico de retraso mental severo, autismo infantil, sordera, ceguera y graves alteraciones motrices. Los primeros estudios estuvieron dirigidos a la integración escolar de 9 niños diferentes entre 3 y 13 años de edad, la mayoría sin lenguaje, que no asistían a escuela especial o grupo educativo debido a las conductas consideradas desadaptativas que ellos presentaban, como, por ejemplo, autoagredirse, lanzar y arrastrar objetos, deambular erráticamente, no seguir ninguna instrucción, ignorar al adulto, no aceptar ser tocados, no permanecer en situación de trabajo, comer cosas no comestibles, etc. Las conductas que constituían la razón principal de su exclusión del sistema educativo especial desaparecieron o disminuyeron notablemente, a la vez que surgieron aprendizajes sociales básicos que permitieron a la mayoría de estos niños y niñas ser aceptados en la escuela especial o en grupos de atención educativa. La explicación de Humberto Maturana sobre el conocimiento y el aprendizaje nos permitió comprender los cambios que ocurrieron en esos niños y niñas, al mismo tiempo que motivó la realización de otros estudios con niños de edades y características similares realizados posteriormente, también con la colaboración de mis estudiantes (Ibáñez, N. 1986, 1987, 1987', 1991; Broechaggen, Figueroa y Fuenzalida 1989; Cortés, L. y otras 1997, Aburto, K. y otras 1997).

Esos trabajos mostraron que es posible que en niños y niñas con necesidades educativas múltiples ocurran grandes cambios en su forma de relacionarse con otras personas, si se enfatiza la construcción de un sistema de interacción en el cual lo que importa no es el aprendizaje de una conducta particular, sino el establecimiento de un sistema de relación interpersonal que pueda dar paso a nuevas coordinaciones de acciones consensuales entre los participantes. Con algunos de esos niños, las primeras coordinaciones de acciones consensuales que surgieron en la nueva relación fueron aquellas que corresponden a aprendizajes que pueden ser distinguidos en el desarrollo normal del niño mucho antes del año de edad, como atender al nombre, "reconocer" al adulto y preferir su compañía, tomar y pasar objetos, imitar acciones o gestos, etc. Es decir, en los niños de los estudios mencionados esos aprendizajes no habían ocurrido en su temprana infancia, como ocurre normalmente, o se habían desintegrado (o desaparecido) antes de los tres años, o eran muy restringidos en comparación con la mayoría de sus pares.

Lo anterior nos permitió vivenciar, en la concretitud de la relación directa con esos niños y niñas diferentes, aspectos fundamentales de la teoría de Maturana, relativos principalmente a la emoción de aceptación del otro como fenómeno propio de nuestra biología y al aprendizaje como proceso de transformación en la convivencia. Al mismo tiempo, los cambios que ocurrieron en ellos en esas semanas nos hicieron comprender las proyecciones que tiene la concepción del lenguaje como coordinaciones de acciones consensuales recursivas para la educación en general, y en particular para la educación inicial, básica, y diferencial.

Dado que la psicopedagogía se funda en la comprensión de los procesos normales de desarrollo y aprendizaje, interesa investigar las condiciones de generación del lenguaje y su surgimiento en el desarrollo normal del niño en esta perspectiva.

III. EL FUNDAMENTO TEORICO

La imposibilidad que tiene el organismo de captar estímulos del medio es un aspecto central de la teoría de Maturana, la cual se hace cargo de la determinación estructural del ser vivo que no puede distinguir entre ilusión y percepción en la experiencia y, en consecuencia, no puede tener acceso a una realidad independiente de sus condiciones y habilidades como observador. Lo que le pasa a un ser vivo está siempre determinado en su estructura y no por el agente perturbante, por lo que el medio no puede ser instructivo. Su proposición explicativa la desarrolla en lo que él llama "el camino de la objetividad en paréntesis", como un camino explicativo distinto al "objetivo" que supone que se puede tener acceso a una realidad independiente. En el camino explicativo de la objetividad en paréntesis el observador reconoce que todas sus propiedades resultan de sus operaciones como ser vivo. En esta perspectiva, el aprendizaje es una coderiva, un fenómeno de transformación estructural en congruencia con la circunstancia del individuo y que uno distingue "cuando la conducta de un organismo varía durante su ontogenia de manera congruente con las variaciones del medio y lo hace siguiendo un curso contingente a sus interacciones en él" (Maturana, H. 1982: 265). El aprendizaje corresponde al ámbito relacional, a un comentario del observador que distingue conductas nuevas que surgen como producto de una historia de interacciones particular. Al ser nosotros sistemas dinámicos en continuo cambio estructural, el aprendizaje siempre ocurre, lo que puede pasar es que las conductas que surgen no correspondan a las expectativas del observador.

Según Maturana, el organismo con su sistema nervioso se conduce en congruencia con su circunstancia o se desintegra, y mientras conserva su organización y adaptación su conducta está siempre bien y es la única posible en cada momento. Asimismo, postula que todos los dominios de acciones de los seres humanos se aprenden en la convivencia y que, aun cuando los seres humanos existimos y vivimos como tales en el dominio de la corporalidad molecular y en el fluir de los procesos fisiológicos, por el mismo hecho de ser seres humanos existimos en el dominio de nuestras interacciones y relaciones como tales, es decir, en lo que un observador ve como dominio de conductas humanas. Estos dos dominios de existencia son disjuntos, nunca se intersectan, por lo que los procesos o fenómenos de uno no pertenecen al otro; sin embargo, existe una relación generativa entre ellos y ambos se modulan mutuamente (Maturana, H. 1982, 1988, 1990, 1992). Aquí, el lenguaje es un fenómeno biológico, pero se da en la relación entre personas y no en el sistema nervioso o en el cerebro. El lenguaje es distinguido como una configuración global de acciones (verbales y no verbales), como una dinámica relacional que no ocurre en el cuerpo de los participantes en la interacción, sino en el fluir de su relación: "El lenguaje es un fenómeno biológico, puesto que resulta de la operación de seres humanos como sistemas vivientes, pero ocurre en el dominio de las coordinaciones de acciones de los participantes y no en su fisiología o neurofisiología (...) el lenguaje, como un tipo especial de operación en coordinaciones de acciones, requiere de la neurofisiología de los participantes, pero no es un fenómeno neurofisiológico" (Maturana 1997: 52).

Maturana describe el lenguaje como un fluir en "coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales" que se da en la relación, y sostiene que para explicarlo como fenómeno biológico hay que mostrar cómo surge la "recursión"

de las 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, *op. cit.*: 50). Propone que, en el origen, el lenguaje debió ser consecuencia de un sistema de vida posibilitado por la conservación de un emocionar 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. Dicho de otro modo, el operar en coordinaciones de acciones consensuales corresponde a comportamientos que hoy, como observadores de seres vivos que los realizan, rotulamos de sociales. En nuestra historia, en algún momento, 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 sólo de su repetición. Cuando esto ocurre, surge el lenguaje y en él, no con él, el mundo de objetos o entidades. De este modo, Maturana plantea que pertenecemos a una historia evolutiva que adquiere el carácter humano en el momento en que surge el lenguaje entrelazado con el emocionar propio de los mamíferos. Para él, la aceptación recíproca es el fundamento de la coordinación conductual consensual y la condición necesaria para su expansión en la convivencia social que es donde se generan todos los dominios de acciones de los seres humanos (Maturana, H. 1990).

En esta perspectiva, el lenguaje como fenómeno social se funda en la emoción de aceptación del otro que es propia de nuestra biología y que sería la emoción fundamental que hace posible nuestra historia evolutiva. A esta emoción Maturana la llama amor, y al respecto dice: "... cuando hablo de amor no hablo de un sentimiento ni hablo de bondad o sugiriendo generosidad. Cuando hablo de amor hablo de un fenómeno biológico, hablo de la emoción que especifica el dominio de acciones en las cuales los sistemas vivientes coordinan sus acciones de un modo que trae como consecuencia la aceptación mutua, y yo sostengo que tal operación constituye los fenómenos sociales" (Maturana 1997: 86).

Lo anterior implica que sólo en el espacio relacional en el cual el amor tiene presencia se puede dar en el niño, al comienzo, la "recurrencia" de las interacciones que permite la expansión de las primeras coordinaciones de acción y su desarrollo en coordinaciones de acciones consensuales, las que al hacerse "recursivas" van a constituir lenguaje propiamente tal. Cuando esto pasa surge el mundo de objetos y el niño empieza a hacer referencia a aquello que distingue. Antes del lenguaje esto no es posible, porque sólo con el observador existe lo observado.

El mecanismo que Maturana propone para explicar el surgimiento de las "coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales" entre seres humanos permite enfocar 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 independiente-mente de sus diferencias.

IV. LA INVESTIGACION

La descripción de lo que ocurre cuando se dice que surge el lenguaje suele restringirse al análisis de las primeras verbalizaciones o a la atribución de significados compartidos entre el niño y el adulto, donde lo central es la intención. Las verbalizaciones no siempre tienen que ver con el lenguaje, como es el caso de los niños sordos y de los niños autistas, y la atribución de significados compartidos hace generalmente referencia a una actividad simbólica que el niño realiza alrededor de los 18-24 meses de edad y que implica que él opera ya en el lenguaje, puesto que los símbolos son parte del lenguaje y para operar con ellos se requiere estar participando en coordinaciones de acciones consensuales "recursivas".

Nuestra hipótesis de trabajo supone que las conductas relacionales del bebé, al interactuar con su madre o con quien cumple su rol, se transforman o desarrollan del mismo modo que debió ocurrir en el origen del lenguaje, por lo que el operar en coordinaciones de acciones consensuales sería, al inicio, previo al surgimiento del lenguaje. De acuerdo a esto, la observación de las regularidades de las primeras emisiones verbales del niño no conduce a la comprensión del mecanismo por el cual el niño aprende a vivir en lenguaje, puesto que la verbalización del niño pequeño no es el lenguaje sino sólo un aspecto de él. Lo que debe observarse es el modo en que el niño o niña se mueve en sus relaciones con otras personas, principalmente con su madre, desde el inicio de la coordinación de sus conductas en situaciones relacionales particulares, hasta el operar en "coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales" o lenguaje propiamente tal.

En la perspectiva de este estudio, el lenguaje comporta una historia de interacciones que no sólo tiene que ver con las verbalizaciones del niño, sino también con el fluir de las coordinaciones de acciones en las que están inmersas esas verbalizaciones y las del adulto participante en la interacción. Por tal razón, la historia de interacciones de los niños que conforman el grupo de estudio de esta investigación debe ser visualizada desde sus inicios, para establecer las características de la transformación o desarrollo de las conductas de interrelación del niño o niña desde las primeras coordinaciones conductuales con su madre, hasta que surge el lenguaje; o sea, hasta que es posible distinguir "recursividad" en las coordinaciones de acciones consensuales en las que él o ella participa.

Se requiere, entonces, un registro histórico de las interacciones habituales y específicas de cada niño o niña. Las observaciones no están dirigidas a ningún aspecto o conducta puntual de una persona, sino a la interacción entre el niño y su madre como configuración global. Para el registro de estas observaciones se utilizan grabaciones en video por considerar que es el medio más adecuado para capturar la actividad relacional en su conjunto y permitir su posterior descripción, interpretación y análisis. Las grabaciones se programan con una frecuencia de dos veces a la semana durante los primeros 12 meses de edad de los niños, una vez a la semana hasta los 18 meses y una vez al mes hasta los 26 meses, pudiendo variar de acuerdo a las necesidades del estudio. Estas

grabaciones tienen una duración aproximada de 20 minutos cada vez y se realizan en el ambiente natural del niño o niña. El objetivo es grabar la situación global de interrelación en situaciones cotidianas que no tienen preparación alguna. Se intenta capturar la situación relacional, no la individual. Esta metodología de recolección de datos implica mucho más que una autorización de los padres para grabar a sus bebés. Es necesaria la disposición a colaborar con el estudio por parte de ambos padres, quienes también son los que hacen posible la aceptación de las otras personas que permanecen durante el día con los niños; por ello, es necesario seleccionar familias cuya aceptación e interés hacia este trabajo pueda, en alguna medida, asegurar las condiciones de observación y registro en sus hogares por el tiempo predeterminado. Este es el criterio básico de selección de los niños.

El grupo de estudio contemplado en el diseño es de seis niños o niñas, los que deberán ser registrados por períodos que van desde un mes hasta veintiséis meses. Las situaciones relacionales observadas hasta ahora en tres niños y una niña corresponden mayoritariamente a juegos, alimentación, muda y baño durante los primeros meses de edad de los niños, luego se diversifican y amplían a otros contextos situacionales propios de las rutinas de cada familia. Los niños que están siendo observados pertenecen a familias de profesionales o técnicos, de estrato socioeconómico medio. Todos han nacido sanos, son hijos deseados, sus familias están formalmente constituidas, reciben lactancia natural durante los primeros meses y no han estado separados de sus madres por ninguna razón.

Cuadro 1

Niño	Personas con las que vive	Rango edad padres (en años)	Lugar de trabajo de la madre	Lugar de trabajo del padre	Permanece más tiempo con	Tiempo de observación
Macarena 1 ^{er} hija	Padres	20/30	Fuera de la casa	Fuera de la casa	Padres, nana	5 meses
Martín 2 ^o hijo	Padres, hermana de 12 años	30/40	Fuera de la casa	En la casa	Padres, nana, hermana	26 meses
Vicente 2 ^o hijo	Padres, hermana de 4 años, y abuelos, hasta el año dos meses)	30/40	No ejerce	Fuera de la casa	Madre, hermana	26 meses
Gonzalo 1 ^{er} hijo	Padres, abuelos (hasta el año)	30/40	Fuera de la casa	Fuera de la casa	Padres, abuelos maternos y tíos	19 meses

En un primer nivel de análisis, se establecen criterios generales fundamentados en las descripciones de las coordinaciones de acciones hechas por la teoría. Luego, los criterios analíticos y descriptivos de las distintas conductas de interrelación, espacios emocionales en que se observa al bebé y contextos situacionales de la interacción, se elaboran cuando se ha observado su curso como una abstracción del entendimiento del

proceso de desarrollo de las coordinaciones conductuales. Este proceso permite tener algunas interpretaciones relacionadas con la distinción de momentos relacionales que pueden tener especial relevancia para el ámbito educacional diferencial.

V. ALGUNOS HALLAZGOS

Se describirán algunos hallazgos preliminares que corresponden a la observación de tres niños y una niña entre 0 y 26 meses de edad (ver cuadro 1).

V.1. Espacio emocional y primeras coordinaciones de acción. A partir de los criterios descriptivos generales para el análisis, y luego de haber observado el curso de la dinámica relacional de los primeros niños durante los primeros meses de edad, se establecen las precisiones necesarias para cada uno de estos criterios. Uno de ellos corresponde a la distinción de las primeras coordinaciones de acción madre-bebé; otro se refiere al espacio emocional en el que se observa al bebé durante el primer año de edad.

Para determinar presencia de coordinaciones de acción en la relación madre-bebé, uno como observador debe distinguir un fluir en el cual se produce un encuentro de la madre y el niño de alguna manera que permita asegurar que ese encuentro ocurre. Para cumplir con este criterio se ideó un método singular: en la grabación en video se mira sólo al bebé, haciendo desaparecer por completo la imagen de la madre, y luego sólo a la madre, haciendo desaparecer por completo la imagen del bebé. Si es evidente para uno como observador que la madre está con su bebé (aunque no lo veamos) y, al mismo tiempo, es evidente para uno como observador que el bebé está con "alguien" (aunque no lo veamos), entonces se entenderá que existe coordinación de sus conductas.

En el caso del espacio emocional, se consideran criterios generales de Agrado y Desagrado. Se entiende que el bebé que está con su madre y/u otros se encuentra en un espacio emocional de Agrado cuando para uno como observador sea evidente que él está en una emoción que no puede interpretarse como desagrado; es decir, se considera Agrado cuando el bebé sonríe o su actitud corporal demuestra agrado o alegría; cuando el bebé se "deja hacer", y cuando el bebé está tranquilo. Por ejemplo: "la madre amamanta a su bebé mientras le habla y acaricia; el bebé la mira, suelta el pecho y sonríe"; o "la madre muda al bebé en silencio, el bebé se deja hacer"; o "el bebé está tranquilo aun cuando no parece prestar atención especial a la madre que le habla o le canta". Consecuentemente, se entiende que el bebé está en un espacio emocional de Desagrado, cuando al estar con su madre y/u otros no demuestra agrado ni alegría, no está tranquilo y no se "deja hacer" porque llora o gime o se queja o hace movimientos bruscos acompañados de gestos faciales, o evita mirar o acercarse al otro. Por ejemplo: "cuando la madre u otra persona lo muda, el niño llora y mueve bruscamente sus brazos y piernas"; o "cuando el bebé orienta su mirada y el movimiento de su cuerpo en la dirección contraria al rostro o cuerpo de la madre o de otra persona que lo toma y le habla".

En los primeros días de edad del bebé, es clara la distinción del espacio emocional de la madre al acunarlo o amamantarlo; es decir, para uno como observador la actitud corporal maternal es inequívoca: la madre se orienta afectivamente, cariñosamente, al bebé que acuna o amamanta. Sin embargo, en los primeros días de vida del bebé no se

distinguen coordinaciones de acciones madre-hijo. Sólo en uno de los niños se observan breves momentos de coordinación conductual con la madre durante el primer y el séptimo día, en los otros dos niños registrados antes de la semana de edad la coordinación de acciones con sus madres se observa en forma esporádica después de los diez días, haciéndose permanente sólo desde la tercera semana.

A partir del análisis de estas observaciones, es posible afirmar que alrededor de las dos semanas se establece un espacio relacional madre-bebé donde es evidente que ellos coordinan sus acciones. La aparición de este espacio relacional es precedida por una actitud, lenguaje y corporalidad de la madre que constituyen modos específicos de relacionarse con su hijo. Las primeras coordinaciones conductuales madre-bebé que se observan corresponden principalmente a la orientación del movimiento y de la mirada tanto del bebé como de la madre. El espacio relacional que se puede distinguir desde la segunda semana de vida se expande rápidamente, conjuntamente con el espacio de movimiento del bebé.

De acuerdo a lo anterior y para los niños estudiados, el primer momento o etapa relacional requiere de una disposición emocional específica de la madre. Suponemos que la madre amplía su espacio relacional acogiendo a su bebé, luego ese espacio emocional, que en un primer momento es sólo de la madre, pasa a ser el "contexto" del niño, lo que permite que en él surja la emoción que es adecuada a ese nuevo espacio relacional que se inicia, en el cual es acogido, y que hace posible contactos corporales particulares en los cuales el bebé puede con mayor facilidad sentir, oír, mirar y oler a su madre, así como también posibilita la ocurrencia de ciertas conductas en el bebé, especialmente la mirada al rostro de la madre, a las que la madre atiende con mayor o menor intensidad, lo que a su vez parece aumentar la frecuencia y duración de esas miradas y orientar al mismo tiempo el comportamiento siguiente de la madre y del mismo bebé. Es decir, acciones o conductas de ambos que pueden darse gracias a que existe una cierta disposición emocional previa por parte de la madre y que pasan a constituir el espacio relacional materno-infantil, distinto al primero de la madre que en sentido estricto es sólo de ella, ya que el del bebé es potencial.

De este modo, en los niños observados hasta ahora, las primeras coordinaciones de acción entre el bebé y su madre se dan en un espacio emocional particular que se manifiesta en una especie de fluir circular de conductas, donde no es posible distinguir alguna de ellas como causa de la que sigue. Este espacio emocional parece ser requisito para distinguir una relación "entre" madre e hijo, y tiene como peculiaridad el ser generado por la madre y luego coordinado por ambos, lo que permite su expansión o reorganización tanto por uno como por otro participante.

Esto que ocurre en el establecimiento de las primeras coordinaciones de acciones madre-bebé podría ayudarnos en la comprensión de los sistemas de interacción que establecen aquellos niños o niñas que parecen no aprender a relacionarse con los otros y que tienen severos problemas de lenguaje, como es el caso de los niños autistas. Si la madre no orienta las acciones del bebé o sus propias acciones en un determinado sentido, ¿podría ser que no se produzca el encuentro que permite establecer el espacio emocional compartido? O bien, si la determinación estructural del bebé es distinta, por alguna razón que desconocemos, ¿el comportamiento amoroso de la madre generará de todos modos ese espacio emocional básico que posibilita el encuentro y la orientación particular de las conductas de ambos? También nos surge la inquietud respecto a lo que ocurriría si falta

o está disminuido este espacio emocional previo que parece ser propio de la condición fisiológica de la madre que recién ha dado a luz, ¿cuáles serían los modos específicos de esa relación madre-bebé?

Podemos también suponer lo que le pasa a una madre cuyo bebé es diferente, por ejemplo con un retraso severo y por tanto con una corporalidad distinta, lo que implica también una temporalidad diferente en cuanto a la posibilidad de orientar su movimiento a partir del comportamiento de la madre y, a su vez, orientar con sus conductas el comportamiento siguiente de ella. Es posible que, en estos casos, el establecimiento del primer espacio relacional compartido y por lo tanto del operar en coordinaciones de acciones sea más tardío y tenga características distintivas.

V.2. Interrupción del espacio relacional. En uno de los bebés estudiados, que actualmente es un sano y hermoso niño de dos años, a partir de la sexta semana de edad en contexto situacional de amamantamiento empezamos a registrar interacciones que llamamos "de encantamiento" por el fluir emocional particular que las distingue del resto y en las cuales prima la conducta del bebé de mirar intensamente el rostro de la madre, soltar el pecho y sonreír mientras sigue fijando su mirada en ella, durante 15 o 20 segundos, lo que provoca un notable enternecimiento en la madre. Cuando el niño cumple dos meses, ocurre un cambio dramático en la dinámica relacional con su madre: ella cubre su boca y nariz con una mascarilla para mudarlo y amamantarlo, con el fin de proteger al bebé de su resfrío, durante dos o tres días; el niño que se mostraba siempre atento al rostro de la madre deja de mirarla, orienta su mirada y su cuerpo en sentido contrario al de su madre, parece evitar mirar su rostro moviendo la cabeza a uno y otro lado, se queja y parece incómodo en todas las situaciones registradas durante más de dos semanas, observándose en espacios emocionales de Desagrado la mayor parte del tiempo, a pesar de que ella ya no usa la mascarilla y sigue hablándole y acariciándolo igual o más que antes. También la madre insiste en que la mire: "Ya, mírame", "no me quieras mirar", etc., y lo cambia de posición para que quede su rostro frente al de ella, pero el niño gira su cabeza y no la mira, alejando su carita del cuerpo de la madre. A los dos meses y dieciocho días, el niño se observa nuevamente en espacios emocionales correspondientes a Agrado en situación de muda; a partir de ese momento, cuando la madre le habla vuelve a mirar su rostro por algunos instantes y atiende a su voz, aunque ella vuelve a usar mascarilla en una ocasión. Los espacios emocionales de Agrado en que se observa al bebé aumentan paulatinamente hasta volver a predominar a los tres meses y una semana, edad en la que se vuelve a distinguir el espacio emocional de Agrado que denominamos "encantamiento". A partir de esta fecha, los espacios emocionales de Desagrado son poco frecuentes y de corta duración.

El uso de la mascarilla cambia la configuración estética de la madre, pero no podría modificar su tono de voz ni su corporalidad en forma importante; sin embargo, la transformación en la actitud del bebé es notable y se prolonga durante varios días después que la madre deja de usarla, restableciéndose lentamente la interacción habitual observada con anterioridad aun cuando ella vuelve a usar mascarilla por una vez. La madre recuerda muy bien que durante un tiempo el niño "no quería mirarla", pero no le pareció que tuviese importancia alguna, y sólo se dio cuenta de lo sorprendente del cambio cuando se le mostró una edición de la grabación de este episodio algún tiempo después.

De lo descrito surgen muchas interrogantes; entre otras, ¿por qué se produjo el desencuentro al usar la madre una mascarilla que le cubría boca y nariz, si ella seguía mirando, tocando, acunando y hablando a su bebé como siempre?; ¿qué curso podría haber seguido este desencuentro si, por ejemplo, ella no insiste en sus caricias, en tomarlo y hablarle con mayor énfasis que el habitual aún después de días de no tener atención o respuesta por parte del niño?; o ¿cuánto tiempo se habría extendido la actitud de evitación del niño si ella hubiese tenido que estar fuera de casa por varios días? ¿Por qué tardó tanto el restablecimiento del tipo de interacción amorosa observada habitualmente a partir de la sexta semana? ¿Cómo explicar el "no darse cuenta" de la madre?

La coordinación emocional de base parece ser extremadamente frágil, al menos en el período en que fue registrado el episodio de la mascarilla. También este episodio nos permite decir que el restablecimiento de la relación es absolutamente posible, aunque no inmediata.

V.3. *Expansión del espacio relacional.* El espacio relacional particular del bebé y su madre que se observa a partir de la segunda semana de vida en los niños estudiados se expande rápidamente, conjuntamente con el espacio de movimiento del bebé, siendo cada vez más evidente la orientación conjunta y recíproca de las conductas de los participantes en la interacción. Los juegos de "conversación" de las madres (hablan a su bebé, le hacen preguntas y comentan como si hubiese existido respuesta, mientras lo miran y sonríen y/o acarician) constituyen coordinaciones de acciones de mayor "recurrencia" en situaciones relacionales particulares durante los primeros meses de edad en todos los niños observados, aunque con diferentes características. La atención de los bebés para con el rostro de sus madres es más intensa cuando la "recurrencia" de estas interacciones es mayor. Entre el cuarto y quinto mes de edad se puede observar claramente la expansión del espacio relacional compartido por la madre y/o padre y su bebé: la madre, o quien asume su rol, hace referencia a "algo" hacia lo que el niño orienta su mirada y/o su movimiento, entonces eso pasa a formar parte del espacio relacional de la mamá y del bebé de manera distinta a como era distinguido antes por la madre; es decir, pasa a formar parte de las coordinaciones de acciones entre la madre y el bebé como un objeto relacional. Dicho de otro modo, ese "algo" para la madre se convierte en "algo que al bebé ahora le interesa" y en tal condición pasa a formar parte del espacio relacional coordinado por ambos.

Por ejemplo: En la única niña del grupo de estudio, a partir del mes 17 días y en un espacio emocional de Agrado, ella orienta el movimiento de su cara hacia el rostro del padre cuando éste le habla; esto se hace extensivo luego a la madre cuando ella le habla. A los dos meses 1 día, la niña orienta su mirada (atiende) por primera vez a un objeto de color (móvil) por un momento. A los 2 meses 8 días, orienta su mirada hacia el móvil cuando la madre lo muestra en situación de muda. A los tres meses, la niña empieza a interesarse por los bordes de la bañera de color mientras la bañan. A los tres meses 22 días está desnuda en el mudador después del baño, mientras la madre la seca dirige su mirada y el movimiento de su cuerpo hacia la pared exterior de la bañera; entonces la madre dice "¿te gusta la bañera?, ¿quieres tocar la bañera?" mientras la mira y le sonríe. Esto se repite sin grandes variaciones en los baños siguientes, en el transcurso de los cuales la bebé orienta su movimiento más enérgicamente hacia la bañera cuando la secan

sobre el mudador y la madre conversa con el padre sobre el interés de la niña por la bañera mientras interactúan al mismo tiempo con ella, sonriéndole y saludándola.

De los registros de esta situación, un observador puede decir que la bañera que tiene presencia en esa relación, no sólo el objeto físico bañera sino todo lo que corresponde a esas coordinaciones de acción, pasa a formar parte del espacio relacional compartido, de las coordinaciones de acciones que se dan entre la niña y sus padres, expandiendo ese espacio relacional. Esto sería lo que en la "recurrencia" de las interacciones futuras permitiría que la bañera como objeto relacional surja para la niña como parte del mundo en el lenguaje, verbal o no, de modo similar a lo que "bañera" denota ahora en el lenguaje de los padres.

La expansión mayor o menor del espacio relacional materno-infantil en esta primera edad tiene que ver con la percepción de la madre o de quien cumple su rol respecto a aquello que ven como interesante para su bebé y que orienta la conducta del adulto. Es interesante considerar lo que debe ocurrir cuando las madres no perciben que su bebé se interesa o atiende a algo o alguien, más aún cuando el espacio de movimiento del bebé es menor que lo esperado para su edad, puesto que la orientación de la mirada y del movimiento parecen ser centrales en la expansión del espacio relacional primario madre-bebé.

V.4. Las coordinaciones de acciones consensuales. De acuerdo al criterio establecido para el análisis, se entiende que el niño en sus interacciones está operando en coordinaciones conductuales consensuales cuando se observan configuraciones globales de interacción en un espacio relacional particular, cuya historia de interacciones ya registrada permite distinguir la transformación o desarrollo de "coordinaciones de acciones en coordinaciones de acciones consensuales". El término consensual no se refiere necesariamente a algo grato, tampoco a un acuerdo explícito, sino a una especie de mutuo entendimiento práctico que, como se dijo antes, uno como observador ve que es consecuencia de una historia de interacciones particular.

Daremos algunos ejemplos de lo observado en los niños estudiados que permitirán una mejor comprensión de este aspecto:

a) El bebé mira y extiende su brazo hacia un objeto del móvil que pende del cielo de su habitación, una vez que su madre se lo acerca mientras le dice "¿quiere su móvil?", "tome su móvil". Anteriormente, se ha registrado la misma conducta en forma recurrente en la madre cuando interactúa con el bebé en ese contexto situacional, sin que él oriente el movimiento de su cuerpo hacia el objeto del móvil que se le acerca, b) A los tres meses y veintidós días, el bebé inicia un juego de "ejercicios": en situación de muda mueve sus piernas, lo que orienta la atención de la madre que las toma mientras dice "un, dos, tres" y el niño sonríe. Antes se ha registrado recurrentemente en este contexto situacional que la madre toma las piernas del niño mientras dice "hagamos ejercicios, un, dos tres", y el niño la mira pero no mueve solo sus piernas, c) La madre dice "ven", extendiendo los brazos, cuando el bebé tiene sólo días de nacido, y repite el gesto u otro similar más la actitud y más la palabra en múltiples ocasiones, siempre en el contexto situacional del significado que el "ven" tiene para ella y cuya expresión abarca mucho más que la verbalización. En pocos meses y a partir de la coordinación conductual de base, ella y su bebé se coordinan consensualmente y uno puede decir que el niño opera

en coordinaciones conductuales consensuales en esa interacción cuando la madre dice o hace el gesto de "ven", y el bebé extiende sus brazos.

Las primeras coordinaciones conductuales consensuales en las que participan los niños estudiados se registran entre los 3 y los 5 meses de edad. Las interacciones en las que se observa por primera vez el operar del bebé en estas coordinaciones son con la madre o el padre y, en todos los casos, los niños se encuentran en espacios emocionales correspondientes a Agrado. En los meses siguientes, se mantienen las primeras coordinaciones conductuales consensuales y surgen otras nuevas en las que uno puede distinguir la expansión de los ámbitos consensuales particulares de las primeras coordinaciones de esta clase en la que el niño o niña participó. En las interacciones de los niños estudiados se aprecia sin duda alguna la transformación o desarrollo de las coordinaciones de acciones más recurrentes en coordinaciones de acciones consensuales.

Lo que está implicado en las configuraciones globales de acción entre la madre y su bebé que corresponden a coordinaciones consensuales y que nosotros designamos con las mismas palabras ("ven", "quiere" "toma", etc.) no es lo mismo para cada niño, porque se genera en la "recurrencia" de la relación característica de una persona con su bebé en un contexto situacional particular, lo que es diferente en cada familia. Lo común en las interacciones de todos los niños observados es el hecho de que la coordinación conductual recurrente madre-bebé se hace consensual, en el sentido descrito más arriba, antes de los 6 meses de edad del bebé y que, en todos los casos, esta nueva clase de coordinaciones ocurre cuando él está en espacios emocionales de Agrado.

Lo anterior corresponde al desarrollo normal del niño. Sabemos que el aprendizaje de conductas socioafectivas básicas suele tener características peculiares en los niños diferentes. Las personas diferentes parecen no aprender del mismo modo que los demás, pero como seres humanos siempre aprenden porque están en continuo cambio estructural gatillado por sus interacciones con el medio y por su propia dinámica interna, aun cuando el curso de ese cambio estructural no corresponda a nuestras expectativas.

Si aceptamos que "la conciencia individual y la conciencia social del niño o niña surgen a través de sus interacciones corporales con su madre o quien asume su rol, en una dinámica de total aceptación mutua en la intimidad del juego" (Maturana y Verden Zöller 1995:77), la primera infancia constituye la base para ese surgimiento, puesto que aquí la corporalidad de los participantes está involucrada en todo hacer conjunto, y la transformación de la corporalidad del niño o niña tendrá un curso u otro según como sean esas interacciones. El operar en coordinaciones de acciones consensuales es el resultado de una historia cuyo espacio relacional primario permite la coordinación de conductas madre-bebé en el inicio y luego la coordinación conductual con otras personas, lo que constituye el fundamento para su desarrollo hasta el operar en coordinaciones consensuales.

Los resultados de los estudios que sirven de antecedentes al presente trabajo nos indican que niños con necesidades especiales múltiples, que no habían logrado estos aprendizajes básicos necesarios para su ingreso a la escuela especial, pueden expandir su operar en coordinaciones de acciones consensuales; es decir, mostrar conductas nuevas que son vistas como adecuadas socialmente, al cambiar el estilo de nuestras interacciones con ellos y focalizarlas en la construcción conjunta de un espacio relacional basado en la aceptación y no en la exigencia de uno de los participantes por obtener conductas determinadas de parte del otro. Pensamos que esto puede considerarse como una recrea-

ción del espacio relacional propio de la primera infancia en el cual la aceptación del otro diferente a uno, como un otro legítimo, permite la "recurrencia" de las interacciones y el entendimiento práctico que aquí se define como coordinaciones de acciones consensuales y que no implica aún el operar en el lenguaje, sino en dominios de consensualidad.

V.5. *Inicios del lenguaje.* Como se ha dicho, aquí el lenguaje es considerado como una clase especial de acciones que surge a partir de las coordinaciones de acciones consensuales en las que el niño o niña participa. Para el análisis de las observaciones de los niños del grupo de estudio, se entiende que el niño o niña está operando en "coordinación de coordinaciones de acciones consensuales" cuando uno como observador distinga que él o ella y el otro participante en la interacción coordinan una coordinación conductual consensual anterior de la cual se tenga registro según criterio establecido, y en esta nueva coordinación surja un objeto relacional cuyo sentido es compartido por los participantes. Las primeras "coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales" o lenguaje propiamente tal se pueden distinguir a partir de los 8 meses de edad en los niños estudiados como destellos en las interacciones habituales del bebé. Por ejemplo: a) La madre que tiene en brazos a su hijo de ocho meses le pregunta "¿dónde está la Marce?", el niño gira su cabeza y mira alrededor hasta encontrar a su tía Marcela y sonríe. Las acciones que se coordinan en el "¿dónde está?" tienen el sentido de "(tú) mira dónde está (alguien)", y no "algo". Este objeto relacional no tiene el sentido de búsqueda o descubrimiento de algo escondido o cubierto en un lugar físico particular como en el caso de otro de los niños, b) La madre le tiende la mano a su bebé de ocho meses mientras le dice "dámelo" y el niño le pasa el objeto que tiene en su mano, cuestión que ya es recurrente y que corresponde al operar en coordinaciones conductuales consensuales; luego sólo le dice "dame", sin hacer ningún gesto con la mano, y el niño le pasa otro objeto. Sus acciones, que incluyen verbalización de la madre, coordinan anteriores coordinaciones de acciones consensuales ya descritas que se hacen "recursivas" al aplicar sus resultados a la nueva coordinación; la palabra "dame", más la corporalidad, el tono de voz y todo lo que está involucrado en esa nueva coordinación de acciones en la que ambos participan en un espacio emocional de Agrado, pasa a tener el mismo sentido para ambos en el contexto situacional en que ocurre.

El bebé y su madre coordinan una coordinación consensual anterior, lo que implica tener un significado compartido que se ha construido en esa historia relacional particular. El "dónde" y el "dame" denotan las coordinaciones de acciones consensuales que ya se hicieron "recursivas" y que incluyen mucho más que la verbalización de la madre.

Estos destellos de lenguaje se dan en forma esporádica hasta los 12 meses, aumentando su frecuencia a partir de esa edad. En los niños observados esta clase de coordinaciones corresponden o derivan de una secuencia histórica que uno puede mirar a partir de las coordinaciones de acciones que tienen mayor "recurrencia" en los primeros meses de edad de cada niño. Los primeros objetos relationales que surgen para cada uno de los niños son de diferente tipo, aun cuando las palabras que utiliza la madre sean las mismas. Los objetos relationales que surgen en la "recursión" de las coordinaciones de acciones consensuales en que se observa participar a los niños en los meses siguientes son como una ampliación del sentido de los anteriores; es decir, son del mismo tipo, coordinan similares coordinaciones, pero involucran otras en una relación más compleja. Por ejemplo: el significado compartido es primero "(tú) dame (algo)", y "(yo) te doy

(*algo*)"; luego es "*(yo) no (quiero) darte (algo)*"; después, eso se expande a "*(yo) te doy (algo) para que te quedes*" y "*(yo) no quiero que tomes (algo) que tengo*".

Las coordinaciones de acciones que subyacen a las verbalizaciones de la madre, como por ejemplo el "dame", tienen diferente sentido para dos de los niños; para uno de ellos implica la posibilidad de perder el objeto de que se trata y trae consigo un cambio en la emoción, de agrado a desagrado, y por tanto un cambio en las acciones que siguen. Para el otro niño, en cambio, el "dame" implica sólo pasar algo que se tiene, sin sentirlo como pérdida, y no hay cambio en la emoción. Es decir, lo que uno como observador del registro histórico de la construcción de ese objeto relacional entiende que ocurre en una interacción en la que se dice la misma palabra, es que esa palabra denota coordinaciones de acciones consensuales de distinto tipo, no significa lo mismo para uno y otro porque el objeto relacional que esa palabra distingue es diferente para cada niño.

Lo anterior significa que el mundo no preexiste al operar en el lenguaje, no hay distinciones antes de ser observador. El lenguaje genera realidad e involucra mucho más que la actividad verbal. Los objetos físicos o relacionales surgen en el lenguaje, es decir, en el flujo del operar en coordinaciones de acciones consensuales "recursivas". Antes del lenguaje no hay objetos, no hay símbolos, no hay propósito; por lo que el surgimiento del lenguaje es el surgimiento del mundo para el niño, y ese mundo no es independiente ni preeexistente, sino que se construye o configura en la historia de interacciones de la que deviene. Aceptar la concepción de lenguaje como "coordinaciones de acciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales" en la objetividad en paréntesis, implica hacerse cargo de que lo que se distingue tiene que ver con uno como observador y que, por lo tanto, todo lo distinguido es constituido en esa distinción.

En la educación de los niños diferentes, como ocurre en la educación inicial en general, se enfatiza la enseñanza de las palabras que designan los objetos y sus características partiendo del supuesto de que ese objeto, relación o situación preeexisten a la distinción que pueda hacer el niño, y que aprender el nombre correcto ayudaría a que él lo pueda conocer tal como es. En la perspectiva de este estudio, lo que habría que enfatizar es la "recurrencia" de las interacciones en coordinación de acciones consensuales en el ámbito particular del aprendizaje que se desea construir, más allá de su sola verbalización y memorización, teniendo siempre presente que las palabras no significan lo mismo para cada niño puesto que ellas denotan las coordinaciones de acciones en las que ellos han participado, y no objetos independientes.

VI. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Hemos tenido la experiencia de ser observadores de la manera en que transcurre el proceso investigado y podemos afirmar que, para los niños observados hasta ahora, esa experiencia nos permitió constatar la correspondencia entre la teoría y lo que efectivamente ocurre: en los niños estudiados se distinguen etapas, como momentos relacionales, que van desde el establecimiento de las primeras coordinaciones de acción hasta la "recursividad" del operar en coordinaciones de acciones consensuales -hasta el lenguaje propiamente tal-, lo que constituye la primera conclusión correspondiente al objetivo principal de la investigación.

NOLFA IBAÑEZ S.

Lo que hemos llamado "destellos" de lenguaje por su aparición esporádica alrededor de los ocho meses, ocurre mucho antes de la edad en que tradicionalmente se sitúa su surgimiento.

Esta nueva mirada sobre el lenguaje es propiamente una nueva mirada sobre la construcción del mundo en el niño, una nueva mirada sobre el conocer. Lo que el niño trae como experiencia cognoscitiva al iniciar su vida como alumno, en cualquier nivel del sistema, tiene el significado propio de la "recursividad" en las coordinaciones de acciones consensuales en las que ha participado, en espacios emocionales y contextos específicos de esa relación. En educación especial esta consideración es particularmente importante, dado que podemos suponer que la historia de interacciones recurrentes de los niños y niñas diferentes en su primera infancia es peculiar, por lo que la experiencia cognoscitiva o los significados construidos en la relación con sus familias podrían corresponder a objetos relationales designados con las mismas palabras, pero que denotaran objetos relationales con mayores diferencias que las observadas entre los niños de nuestra investigación. Adoptar esta perspectiva sobre el lenguaje implica, entre otros, asumir que las palabras designan coordinaciones de acciones consensuales y no objetos independientes. El considerar las diferentes posibilidades que eso conlleva en la educación temprana nos obliga a abandonar el énfasis actual puesto en la pretensión de que el niño conozca un mundo que *es* de una determinada manera con la denominación correcta y priorizar, en los primeros años de escuela, el establecimiento de modos de convivencia que faciliten la ampliación o expansión del mundo que ya trae el niño o niña como producto o consecuencia de su historia de interacciones en el seno de su familia.

En el caso de los niños y niñas sin lenguaje en los que no parece haber impedimento neurofisiológico para su operar en él, sólo podremos saber si es posible que aprendan a vivir en el lenguaje cuando cambiamos las actuales modalidades de enseñanza de símbolos y signos verbales y no verbales que designan entidades independientes, por modos de convivencia que permitan establecer, en una relación de aceptación, dominios de coordinaciones de acciones consensuales que son el fundamento del lenguaje, recreando lo que ocurre en el desarrollo normal del niño.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Depto. de Educación Diferencial
Av. J. P. Alessandri 774, Macul, Santiago, Chile
E-mail: nibanez@umce.cl

REFERENCIAS

- IBAÑEZ, N. (1986). Metodología para el trabajo con niños discapacitados múltiples. *Actas Seminario nacional sobre la problemática de la niñez con necesidades especiales: su educación y desarrollo*. UNESCO-UNICEF-CPEIP.
- _____. (1987). Integración de niños con conductas desadaptativas. *Informe Final de Investigación*. UMCE. En IX Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

- IBAÑEZ, N. (1987a). *Las conductas desadaptativas en el niño autista*. Actas III Congreso Mundial del Niño Aislado. ASANA, Buenos Aires.
- _____. (1989). De la enseñanza al aprendizaje: la interacción profesor/alumno en una nueva perspectiva. Actas Tercer Congreso Nacional Sobre Deficiencia Mental. COANIL, Santiago.
- _____. (1991). Integración de un niño autista de inteligencia estimada normal. Informe Final de Investigación. UMCE. En X Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. CPEIP, Santiago.
- _____. (1998). Aportes a la psicopedagogía, a partir de una nueva concepción del lenguaje. *Rev. de Tecnología Educativa* Vol. XIII N° 1: 69-81.
- _____. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* Vol. VIII N° 1: 41-54.
- _____. (2000). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Revista de Tecnología Educativa*. MINEDUC/CPEIP-OEA. Santiago (en prensa).
- MATURANA, H. (1982). "Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica". *Arch. Biol. Med. Exp.* Vol. 15: 261-271.
- _____. (1988). Reality: The search for objectivity or the quest for a compelling argument. *Irish Journal of Psychology* Vol. 9 (1): 25-82.
- _____. (1988). Ontología del conversar. *Rev. de Terapia Psicológica*, Año VII N° 10. Santiago.
- _____. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- _____. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- _____. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
- MATURANA, H., VERDEN-ZÖLLER, G. (1995). *Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago: Instituto de Terapia Cognitiva.

Seminarios y Memorias

- ABURTO, K., BELTRAN, P., COVARRUBIAS, L. (1996). *Atención educativa a un niño autista ciego, mediante un programa basado en la metodología Interaccional Integrativa*. Santiago: UMCE.
- BROECHAGGEN, D., FIGUEROA, A. M., FUENZALIDA, V. (1989). *Diseño de programas extracurriculares para la adecuación social de un niño autista*. Santiago: UMCE.
- CORTES, C., CUBILLOS, S., GONZALEZ, N., LIZAMA, P., SANTOS, P., VALDES, C., VEGA, S. (1997). *Atención educativa a menores con necesidades especiales en situación irregular, mediante un programa basado en la metodología Interaccional Integrativa*. Santiago: UMCE.