



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Ibáñez, Nolfa

EL CONTEXTO INTERACCIONAL Y LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Estudios Pedagógicos, vol. XXXVI, núm. 1, 2010, pp. 275-286

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173516404015>

- ▶ 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 CONTEXTO INTERACCIONAL Y LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA*

Interactional context and diversity in schools

*Nolfa Ibáñez*

Doctora en Educación, Magíster en Educación Diferencial, Profesora Titular Departamento de Educación Diferencial, Facultad de Filosofía y Educación. UMCE, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago. Chile. E-mail: nolfa.ibanez@umce.cl, Fono: (2) 2412641 - 2412515, Av. J. P. Alessandri 774. Ñuñoa. Santiago.

**Resumen**

El artículo es parte de una línea de investigación en desarrollo sobre el surgimiento del lenguaje y la construcción de mundo en el niño, los primeros significados y la comparación preliminar de los contextos interaccionales de las aulas a las que asisten los niños del grupo de estudio, quienes pertenecen a dos culturas diferentes: clase media de Santiago y comunidades mapuche rurales del sur de Chile. Se entrega una visión general de la línea de investigación, algunas interpretaciones sobre las primeras entidades que surgen en el lenguaje de los niños con distintos significados y que los adultos designamos con las mismas palabras, y algunos aspectos comparativos de las características de la interacción en el aula. Nuestro propósito es aportar a la inclusión del trabajo pedagógico con la diversidad en educación, especialmente en la formación de profesores.

*Palabras clave:* diversidad, lenguaje, realidad, educación inicial.

**Abstract**

This paper is part of a line of investigation which is still in progress, about the emerging language and the construction of the world in early childhood, the initial meanings, and the preliminary comparison between the interactional contexts of the classrooms which there attend the children of the group of study, who belong to two different cultures: middle class of Santiago City and mapuche rural culture of south of Chile. It provides a general overview of the research and relates some interpretations of the first entities that emerging in language in relational instances that bear a special significance for beginner's education and some comparative aspects of the characteristics of interaction in the classroom. Our goal is enlarge our perspective and understanding of diversity and to contribute to the pedagogical work with diversity in education, especially in teacher's formation.

*Key words:* diversity, language, reality, initial education.

## INTRODUCCION

Este artículo es parte de una línea de investigación sobre diversidad y construcción de mundo<sup>1</sup>, desarrollada en la perspectiva del constructivismo radical, que asume la concepción de lenguaje desarrollada por Humberto Maturana (1982, 1990, 1997), quien considera al lenguaje como una clase especial de acciones (coordinaciones de acciones consensuales recursivas) que hace posible que exista el observador y por tanto lo observado. En esta visión, el lenguaje es generador de una realidad que se configura al ser distinguida. Sólo cuando el lenguaje ocurre en el niño o niña, surge para él o ella el mundo de objetos (entidades) y relaciones que distinguirá después con palabras, las que denotarán las coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales en las que han participado previamente y no una realidad objetiva e independiente del observador.

La principal proyección de nuestra línea investigativa es contribuir al trabajo pedagógico con la diversidad, especialmente en la formación inicial y continua de profesores. Entendemos la diversidad como la consecuencia de modos distintos de construir 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 propio de cada cultura o subcultura (Ibáñez, 2004), que depende al inicio del curso que tengan las coordinaciones de acciones que el bebé establece primero con su madre o quien cumple su rol; es decir, del fluir relacional familiar particular, que hemos llamado primer “contexto interaccional”, por lo que el mundo que surge puede ser distinto para uno y otro niño, ya que tendrá las características propias de ese fluir, de su curso u orientación, en el seno de la familia (Ibáñez, N., 2007). El segundo contexto interaccional en el que participa la mayoría de los niños y niñas chilenos, es el escolar. A este contexto, todo lo que el niño o niña trae a la mano es su experiencia previa: los sentidos y significados de objetos y relaciones construidos en su proceso de socialización primaria, los que pueden o no corresponder a los sentidos y significados de sus pares y profesores, y que constituyen la base de sus aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

En este artículo se describen algunos resultados de las investigaciones de la línea y se informa del análisis preliminar comparativo entre el contexto interaccional del aula de párvulos de niños de Santiago y de niñas mapuche de la región de La Araucanía.

## LA LINEA DE INVESTIGACION SOBRE DIVERSIDAD Y CONSTRUCCION DE MUNDO

El objetivo de nuestros primeros trabajos<sup>2</sup> fue constatar si la teoría de Maturana daba cuenta de lo que ocurre en el desarrollo normal de los niños del grupo de estudio, a través de tener la experiencia de ser observadores del proceso. Para ello, fue

<sup>1</sup> Algunos resultados se han publicado en este mismo lugar: Nolfa Ibáñez, S., 2000, 2004.

<sup>2</sup> a) Proyecto DIUMCE/GAF 1998. La investigadora responsable es la autora, las coinvestigadoras son las profesoras Ana María Figueroa, Tatiana Díaz, Angela Soteras y Marcela Santander. Colabora la Prof. Patricia Morales. b) Proyecto FONDECYT 100008/2000-2002. La investigadora responsable es la autora, el coinvestigador Humberto Maturana y las ayudantes de investigación: profesoras Tatiana Díaz, Ana María Figueroa y Soledad Rodríguez.

necesario observar los distintos modos de convivencia desde el inicio, abocándonos en una primera etapa a la descripción y análisis del surgimiento del lenguaje en cinco niños de familias de clase media de Santiago, hijos de profesionales y técnicos y posteriormente, en un tercer proyecto, en cuatro niños de comunidades mapuche rurales de la región de La Araucanía, hijos de estudiantes de pedagogía intercultural y pequeños agricultores. La elección de los niños mapuche obedeció al supuesto de que su dinámica relacional familiar debía constituir un modo de convivencia distinto al de los niños de clase media de la ciudad capital, lo que permitiría relevar más claramente las diferencias posibles al comparar sus interacciones. Ambos grupos de niños fueron registrados desde el nacimiento o las primeras semanas de edad. Los datos se recogieron mediante grabaciones en video de situaciones cotidianas de interacción de los bebés y sus madres y/o familiares, en sus hogares, las que se programaron con una duración estimada de 20 a 25 minutos cada sesión, una vez a la semana durante los primeros 18 meses de edad de los niños (excepto los primeros cuatro niños de Santiago, los que se registraron dos veces a la semana durante los primeros meses), una vez cada dos semanas hasta los 26 meses y una vez al mes hasta los 36 meses, pudiendo variar de acuerdo a las necesidades del estudio. El análisis consideró el surgimiento y desarrollo de las clases de coordinaciones de acciones descritas por la teoría de base del estudio, el contexto interaccional en que se observan, el espacio emocional de los niños en esas interacciones, y los significados y sentidos de los primeros objetos relationales (entidades) que surgieron para ellos en el lenguaje.

El desarrollo del tercer proyecto<sup>3</sup> nos permitió describir, analizar e interpretar comparativamente –entre los niños de Santiago y de la región de La Araucanía– la mantención, ampliación o modificación de sentidos o significados de esos primeros objetos y relaciones surgidos en el lenguaje. Esto hizo posible establecer un nuevo criterio para el análisis que llamamos el “primer contexto interaccional” de cada niño o niña. El contexto interaccional se refiere al estilo o pauta relacional propia de la dinámica de la familia; corresponde a las características del fluir relacional entre los participantes en las interacciones, incluyendo su disposición emocional, en las distintas situaciones observadas. El primer contexto interaccional sería lo que enmarca la construcción de sentidos o significados para el niño o niña y configura la estructura básica de su sistema de conocimiento (Ibáñez, N., 2003).

El proyecto actualmente en desarrollo<sup>4</sup>, el cuarto de la línea, considera la observación del contexto interaccional de las aulas de educación parvularia y básica a la que asisten o asistirán siete de esos mismos niños, de los cuales tres son de la región de La Araucanía y cuatro de Santiago. Nuestra hipótesis principal es que, si observamos el fluir de las interacciones de estos niños en las distintas escuelas a las que asisten y teniendo como base los resultados anteriores, podríamos establecer el modo cómo se acogen, o no, los significados que ellos traen y cómo esos significados se modifican o amplían en el lenguaje. Al mismo tiempo, podríamos distinguir cómo son o no

<sup>3</sup> Proyecto FONDECYT 1020496 (2002-2006), la investigadora responsable es la autora, el coinvestigador es Humberto Maturana. Ayudantes de investigación: Tatiana Díaz, Ana María Figueroa, Soledad Rodríguez y Sofía Druker.

<sup>4</sup> FONDECYT 1060230 (2006-2010), la investigadora responsable es la autora, la coinvestigadora es Tatiana Díaz y las ayudantes de investigación son la profesora Soledad Rodríguez O. y la antropóloga Sofía Druker I.

aceptados, entendidos o incorporados –por pares y profesores– los modos de relación que los niños aprendieron en el contexto interaccional familiar en sus procesos de socialización primaria, para develar aquellos aspectos de la interacción escolar y de la implementación curricular que facilitan, complejizan o dificultan la aceptación de la diversidad en la escuela.

#### ASPECTOS TEORICOS Y CONTEXTUALES

En Chile, la consideración de la diversidad tiene escasa o nula relevancia en la formación docente (Mineduc, 2005) y, consecuentemente, nuestro sistema escolar parece invisibilizar la diversidad de configuraciones de mundo presente en todo grupo humano al no considerar e incorporar como fundamento de los procesos de enseñanza-aprendizaje las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, ya sea para ampliarlos o para modificarlos. El paradigma predominante en la cultura escolar sigue siendo el que considera la captación de los estímulos como sustento del proceso de aprender, por lo que se espera que lo dicho o hecho por el profesor o profesora especifique en el alumno un cambio particular, predeterminado (Ibáñez, N., 1994, 2002; Ibáñez *et al.*, 2008). Se sigue empleando, por lo general, un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que los profesionales docentes aprendieron siendo alumnos, y se tiende a mantener en las prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la reproducción (Schiefelbein, E., 1992; Edwards *et al.*, 1995; Latorre, M. 2002; Ibáñez *et al.*, 2004; Godoy, X. y Miranda, A., 2006). A nuestro juicio, estas características dificultan que los estudiantes tengan una disposición favorable hacia los aprendizajes escolares, lo que incidiría de modo importante en el hecho que la calidad y equidad de la educación chilena no ha mejorado proporcionalmente a los esfuerzos y recursos económicos, técnicos y administrativos puestos a disposición del sistema educacional en la implementación de la actual reforma. Las últimas mediciones nacionales muestran la inequidad existente en el acceso a una educación de calidad entre los colegios públicos y privados, inequidad que se profundiza en los establecimientos educacionales ubicados en comunas con alta densidad poblacional indígena (SIMCE, 2006, 2007).

Actualmente, podemos afirmar que existe consenso en que la atención a la diversidad en la sala de clases permitiría mejorar la calidad de los aprendizajes en todos los niveles (MINEDUC, 2001, 2002, 2003, 2005; Informe Comisión Europea, 2002), ya que el hecho que a los estudiantes “‘les guste la escuela’” (*i.e.*, sentirse aceptados, respetados, en contacto gratificante con adultos y niños en la escuela) es uno de los factores más importantes para explicar diferencias en sus logros educacionales” (OCDE-MINEDUC 2004: 263-264). Esto también se refleja en las conclusiones del Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (UNESCO, 2008: 178), donde se constata que el clima emocional del aula es el factor más explicativo del rendimiento de los estudiantes, lo que ya había sido evidenciado en el Primer Estudio Comparativo de Factores Asociados al Rendimiento en Lenguaje y Matemática (UNESCO, 2000: 36). Sin embargo, los resultados de investigación en nuestro país nos muestran que la aceptación de la diversidad, que es condición de la situación educativa, no es un rasgo de la cultura escolar chilena, en la cual las prácticas y discursos discriminatorios forman parte del currículo oculto y los profesores no suelen hacerse cargo de la heterogeneidad

de sus estudiantes (Hevia, R., 2003; Magendzo, A., 2000; Alarcón, P., 2005; Poblete, M.P., 2003; Redón, S., 2007)<sup>5</sup>.

Esta cultura discriminadora de nuestra escuela tiene múltiples causas, pero sin duda una de ellas se relaciona con las premisas de pensamiento en las que han sido formados los profesores y profesoras, no sólo en su preparación universitaria sino en toda su trayectoria como estudiantes, y que suponen que los significados y sentidos de las palabras y acciones son similares para todos y que existe una realidad única que debemos esforzarnos por conocer “tal como es”. Esto implicaría que lo externo –objeto, concepto, relación o lo que fuere– es lo que informa de su existencia, por lo que no se considera que los distintos modos de convivencia en los procesos de socialización de los niños y jóvenes pueden tener como consecuencia la construcción de sentidos y significados distintos para objetos y relaciones que en la escuela y el liceo se denotan con similares palabras y/o acciones.

Entendemos que el conocimiento, de cualquier tipo o nivel, “ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (von Glaserfeld, 2000: 19). Es el mundo que surge en el lenguaje de cada niño o niña el que se transforma y amplía según el modo de convivencia con otros; son los sentidos y significados construidos en los procesos de socialización primaria los que configuran toda la realidad de cada niño o niña cuando ingresa a su segundo contexto interaccional que es la escuela. En este nuevo contexto, los significados que se construyen se basarán en los previos y las características de esta ampliación del mundo inicial dependerá del modo en que se dé la convivencia en la escuela. La visión de mundo que se construye en el seno de la familia *es* lo que el niño trae a la educación inicial; como esos procesos de socialización son distintos, tanto entre familias como entre culturas o subculturas, necesariamente habrá diferencias de sentidos y significados de los objetos y relaciones construidas por unos y otros, aun cuando esos objetos y relaciones sean nombrados con las mismas palabras (Ibáñez, N., 2003, 2004, 2006). Si bien “siempre ha de haber un proceso generador por el cual las clases son creadas antes de que puedan ser nombradas” (Bateson, 1980: 67), hay que considerar, además, que existen distintos modos de generación de las clases, lo que implica que aquello que tiene presencia en ese proceso, específicamente los aspectos característicos de cada contexto interaccional en el que son creadas o construidas, puede derivar en clases nombradas de la misma manera por personas hablantes de una misma lengua, pero con sentidos o significados diferentes si esas personas han tenido contextos interaccionales de características distintas; es decir, si en esos contextos hay aspectos con mayor o menor presencia, mayor o menor relevancia o, incluso, ser inexistentes en un caso y prioritarios en otro. Lo mismo es extensivo a las acciones y los modos de relación con otros: gestos y actitudes pueden tener sentidos distintos para niños de distintas culturas, como lo ejemplificamos más adelante. Sostenemos que el hacerse cargo de esto, que es lo que llamamos diversidad, constituye uno de los principales desafíos para la profesión docente.

<sup>5</sup> La preocupación nacional por este problema originó en 2008 que el gobierno lanzara la Campaña Nacional contra la Discriminación y la Violencia, “*Yo No Discrimino*”, que contempla talleres de conversación y discusión sobre el fenómeno, al interior de los Consejos Escolares de Educación Básica de todo el país.

## ALGUNOS HALLAZGOS

Los primeros resultados de nuestros estudios mostraron que la teoría de Humberto Maturana da cuenta de lo que sucede en el aprendizaje del lenguaje de los niños del grupo de estudio. Esto es, distinguimos las distintas clases de coordinaciones de acciones descritas por la teoría hasta el surgimiento del lenguaje, entendido como la recursión de coordinaciones de acciones consensuales, y por tanto fuimos observadores del proceso de construcción de los primeros objetos y relaciones construidos por los y las niñas del grupo de estudio, en sus respectivos procesos de socialización primaria (N. Ibáñez, 1999; 2000; 2000<sup>a</sup>, N. Ibáñez y H. Maturana, 2002).

También constatamos que algunos de los primeros objetos y relaciones que surgieron para cada uno de estos niños son de diferente tipo, tienen distinto sentido y significado, aun cuando las palabras que utilizan las madres y los otros adultos sean las mismas (Ibáñez, N., 2003). Si bien estas diferencias se observan entre todos los niños que hemos estudiado como consecuencia de sus particulares modos de convivencia, son mayores entre los niños de culturas distintas. Para clarificar esto daremos algunos ejemplos:

1. El objeto relacional “pásame o dame” fue uno de los primeros que surgió en el lenguaje para niños de Santiago y de La Araucanía. Para la mayoría de ellos, el sentido implicado en las coordinaciones de acciones consensuales previas fue sólo de pasar algo cuando se lo pedían y/o pedir que le pasaran algo que tenía el otro participante en la interacción o que estaba en la habitación. Para un niño de Santiago, en cambio, esta relación se construyó al inicio involucrando el sentido de posesión “tuyo/mío”, lo que corresponde al flujo relacional de su contexto interaccional durante los primeros meses de edad: la madre jugaba con él recurrentemente a pasar y entregar objetos que eran “tuyos” o “míos”, por lo que, durante el juego, algunos debían entregarse y otros se podían conservar: “*tú, dame –o pásame– (algo que tienes)*” y, posteriormente, “*no te doy –paso– (algo que tengo)*”. Cuando el niño tiene 11-12 meses de edad, el solo gesto de la madre de pedirle algo (mano extendida), gatilla en ocasiones un cambio en la emoción del niño, de agrado a desagrado, negándose a pasar el objeto que se le pide. Esto ocurre cuando se trata de objetos manipulables, no así en el caso de besos o caricias.
2. En el caso de los niños mapuche, durante el primer año de edad no se observa en el fluir de las interacciones relacionadas con “dar” o “pasar”, la construcción de entidades que involucren la noción de posesión “tuyo/mío”, aun cuando los adultos utilicen esas palabras. Las acciones referidas a pasar, tomar, entregar, dar, quitar, recibir, etc., se dan en una especie de entrecruzamiento en el flujo de la relación, en el cual el observador que pertenece a otra cultura no las puede distinguir separadamente. Por esta razón hemos llamado “compartir” a esta clase de coordinaciones de acciones consensuales, ya que son parte de un fluir relacional en el cual las cosas cambian de mano sin que pertenezcan a una persona en particular, incluyendo lo comestible.
  - Niña (7 meses): está toda la familia a la mesa, la mamá está de pie al lado de la mesa y tiene a la niña en brazos. La niña está comiendo un trozo de pan que tomó de la mesa y que es de uno de sus tíos. El tío, sin levantarse, extiende su mano hacia la niña diciendo “ya *mi* pan”, la niña no se lo da, él repite: “*mi* pan”

aún con su mano extendida y como la niña no se lo pasa, se lo quita; la mamá se acerca nuevamente a la mesa y la niña vuelve a tomar el pan del tío y se lo lleva a la boca. El tío, extendiendo su mano hacia la niña, dice “ya po pásame el pan”, “pásamelo, pásamelo” e intenta quitárselo tirando del pan pero la niña no lo suelta; después de unos momentos y cuando han dejado de pedírselo, la niña devuelve el pan al tío, quien lo sigue comiendo y luego deja al lado de su plato; la niña nuevamente lo toma y lo come. El tío no vuelve a pedírselo y nadie se refiere más al pan. Aunque en este ejemplo utilizamos la palabra “quitar”, no hay duda que para los participantes en las interacciones descritas las acciones a las que hacemos referencia no significan lo que denota “quitar” en nuestra cultura. La situación observada es más un ejemplo de lo que más arriba describimos como “compartir”.

- Niño (6 meses): está en la falda de su madre, sentada a la mesa en la cual también hace sus tareas el pequeño tío de 7 años, una de las abuelas le pasa un libro al niño diciendo “éste es *su* libro, estudie hijo, estudie (...) ese libro es *tuyo*, estudie, eso”. La madre toma el libro que lee el pequeño tío, lo abre y lo ubica ante el niño. En ese momento, un tío adulto se acerca y toma un cuaderno que está sobre la mesa, lo acerca al niño diciendo “estudiemos mejor un poco”; el tío que hace sus tareas (*dueño* de los libros y del cuaderno), sin decir nada le pasa un lápiz al tío adulto y este lo pone en la mano del niño, simulando que escribe. Todos participan en la simulación de “estudiar” del bebé, y nadie hace referencia a qué libros, cuadernos y lápiz *son* del tío pequeño.

Para los niños de los ejemplos, las palabras, gestos y acciones que se utilizan para hacer referencia a lo que entendemos por “tuyo-mío”, “pásame”, “dar” y “quitar”, tienen diferente sentido y significado, porque el contexto interaccional en cuyo flujo se construyeron es diferente en cada caso. Si los niños mapuche y el niño para quien el “toma-dame” implica el sentido de posesión “tuyo-mío” asistieran al mismo grupo de párvulos y se les pidiera algo que ellos tienen, es dable suponer que el niño de Santiago podría ser catalogado de “egoísta” al no querer entregarlo o al mostrar desagrado y los niños de La Araucanía de “generosos” al pasarlo de inmediato, asignándole un juicio de valor a estos comportamientos, en circunstancias que cada uno de los niños hace sólo lo que puede hacer según los sentidos y significados construidos en sus procesos de socialización primaria y que constituyen el mundo entero para ellos.

El análisis de los contextos situacionales de las interacciones tempranas de los niños estudiados de ambas culturas nos muestra que las características relativas a sonoridad del ambiente, horarios, rutinas, juguetes y espacio físico disponible, no parecen incidir en la mayor o menor expansión de los dominios de consensualidad (coordinaciones de acciones consensuales) que se van construyendo en las interacciones de los niños con los padres y familiares. Lo que parece ser de mayor relevancia es la presencia conjunta e imbricada de dos aspectos: más de una persona que interactúa recurrentemente con el niño o niña y, especialmente, el “tipo” o “estilo” de interacción, con independencia del contenido de la interacción, actividad o rutina. En el caso de un niño de Santiago y de todos los niños de La Araucanía, se dan estos aspectos imbricados en una configuración particular durante el primer año de edad: las interacciones habituales con sus padres y familiares cercanos están más centradas en las acciones y no en nombrar los objetos manipulables

que tienen presencia en las distintas situaciones (lo que es más evidente en las familias mapuche), los juguetes tienen escasa presencia durante los primeros meses de edad y los participantes en estas interacciones son, además de los padres, otras personas de la familia que interactúan con el niño o la niña recurrentemente, sin dejar las actividades propias que están realizando sino que “entre” esas actividades, por lo que el o la niña tiene la atención de todo el grupo familiar. Esto implicaría que en los sentidos o significados que construyen estos niños en las actividades observadas, siempre tienen presencia otras personas y, a diferencia de lo que ocurre en general en nuestra cultura, construirían los primeros significados de los objetos y relaciones sin tener siempre como primaria la denominación que los adultos le dan a ese objeto o relación. En estos niños se evidencia una mayor ampliación de los dominios de consensualidad en los primeros dos años de edad en comparación con los otros niños del grupo de estudio, lo que indicaría que el aspecto contextual que incidiría de modo importante en el aprendizaje y desarrollo de las clases de coordinaciones de acciones que constituyen lenguaje, es la combinación de interacciones recurrentes del niño o niña con otros, además de la madre, unida al modo particular en que esas interacciones se dan; esto es, *el contexto interaccional* del niño o niña durante los primeros años de vida (Ibáñez, N., 2004).

En la mayoría de los niños de Santiago, las rutinas son asumidas generalmente sólo por la madre, la participación de otros miembros de la familia es esporádica, en las interacciones los adultos enfatizan los nombres de los objetos manipulables y las instrucciones sobre qué y cómo hacer, y, en general, los adultos apuran a los niños y acotan anticipadamente sus acciones y/o las realizan por ellos. En el caso de los niños mapuche de La Araucanía, aunque con diferencias entre las familias, es más evidente el hecho que los adultos no nombren los objetos presentes en la situación de interacción con los niños. Por ejemplo, si le pasan al bebé algo para comer, casi nunca nombran el alimento; si desean que la niña o niño haga algo en relación a un objeto manipulable, dicen la palabra que corresponde al verbo y omiten el sustantivo. La importancia radica en “qué se hace” y no en “con qué se hace”, con independencia de que el adulto esté hablando en mapudungún o en castellano. El primer contexto interaccional de estos niños implica además una temporalidad distinta de las acciones de los adultos en relación a las acciones de los niños, respecto de lo observado en el primer contexto interaccional de los niños de Santiago. Los adultos esperan a los niños, no los apuran y no acotan anticipadamente sus acciones ni las realizan o terminan por ellos. Del mismo modo, este contexto se caracteriza también porque los adultos y niños son menos instrucionales (en el sentido de indicar a otros qué o cómo hacer), lo que significa que el niño o niña “aprende” un estilo de relación diferente al de la mayoría de los niños de Santiago que hemos estudiado, que supondría una mayor autonomía y que tendría implicancias tanto en la construcción de significados en el lenguaje como en el modo en el cual el niño o niña se moverá en sus relaciones sociales. El que los nombres de los objetos y relaciones no estén presentes en las interacciones de los adultos mapuche con sus niños, ha constituido una dificultad adicional para entender el sentido del flujo relacional en algunos momentos de las situaciones registradas, dificultad no prevista por nosotros, observadores pertenecientes a una cultura en la cual la denominación de los objetos y la cosificación de las relaciones están siempre presentes en el lenguaje.

Los análisis preliminares de los registros de párvulos y primero básico en las escuelas de cuatro niños de Santiago y de dos niñas de La Araucanía, muestran que se mantie-

nen las características del contexto interaccional de las familias mapuche en el caso de la niña que tiene una profesora de su misma comunidad en el nivel de párvulos. Esta profesora contextualiza la temática, recoge las experiencias previas de los niños y las incorpora a la clase, hace preguntas abiertas, las instrucciones se refieren más al “qué” hacer que al “cómo” realizar la actividad, los materiales están a disposición de los niños y, por lo general, son utilizados y compartidos por ellos por propia iniciativa. No hemos observado que apure a los niños. Esto se conserva sólo en parte cuando la niña pasa a primero básico, donde su profesora, no mapuche, es una antigua docente de esa escuela. En el caso de la otra niña que va al parvulario de la escuela de su comunidad con una profesora no mapuche, el contexto interaccional del aula se asemeja más a lo observado en las salas de clases de párvulos y primero básico de los niños de Santiago, en las que, por lo general, la contextualización es escasa y no se recogen las experiencias previas de los estudiantes. En estas clases se dan instrucciones específicas sobre qué, cómo y con qué los niños deben realizar la actividad, además de apurar su término; también hay mayor utilización de preguntas cerradas, las cuales aceptan sólo una respuesta.

En síntesis, con excepción del nivel de párvulos y primero básico en uno de los casos, en las aulas observadas se aprecia una suerte de invisibilización de los significados que traen los niños y de las eventuales competencias que pudiesen haber desarrollado previamente. Del mismo modo, nuestras observaciones muestran que en el aula se supone que los estudiantes tienen los mismos significados para objetos y relaciones y que han aprendido los mismos comportamientos considerados adecuados socialmente. Se evidencia así la falta de una implementación curricular que permita al profesor o profesora recoger las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes relativas al contenido que se tratará o a la actividad a realizar, e incorporarlos efectivamente a la clase, ya sea para ratificarlos, ampliarlos o modificarlos; cuestión que constituye un aspecto central en el trabajo pedagógico con la diversidad.

## COMENTARIOS

Como señala Bernstein (1993), la forma de las relaciones sociales actúa selectivamente sobre los significados transmitidos, por lo que las condiciones y el contexto del espacio educativo entra en tensión con las condiciones y el contexto cultural primario del niño o niña, ya que la escuela orienta a los niños hacia una estructura de significados que habitualmente no se corresponde con el orden de significados de la cultura de sus contextos primarios. Los niños y niñas chilenos, independientemente de la cultura o subcultura a la cual pertenecen, irán cada vez a edades más tempranas a espacios preescolares y escolares que tienen idénticos principios y objetivos y el mismo diseño curricular general. Para los niños y niñas que han aprendido modos de relación y/o sentidos y significados distintos a los que se suponen únicos y objetivos en la cultura escolar, la educación debe cautelar el impacto que puede tener en su desarrollo cognitivo, emocional y social, el ingreso a un nuevo contexto interaccional en el cual no parece ser validado lo aprendido en el seno de sus familias. En el caso de los niños mapuche de nuestro grupo de estudio, las dificultades son mayores: la escuela no se caracteriza por “esperar” a los niños sino por pedir rapidez en las respuestas, sean estas verbales o de acción; tampoco es propio de nuestra cultura escolar fomentar la autonomía de los estudiantes, por el contrario, se

intenta siempre que las acciones de los alumnos se ajusten estrictamente a las instrucciones dadas. Además, se suponen modos de relación adecuados e inadecuados para todos por igual y hemos comprobado que esto no es así: las acciones tienen que ver con los sentidos que involucran y que han tenido presencia en el contexto interaccional en que se construyeron, por lo que no son iguales para todos, aunque los podamos describir con las mismas palabras.

La escuela transmite sistemas de significados supuestamente “objetivos”, pero que en la práctica, y como evidencian nuestros hallazgos, pueden ser discordantes con los que el niño, niña o joven ha construido en su contexto interaccional familiar y social. La diversidad no consiste en algo “mejor o peor” sino solamente distinto, y lo que es verdaderamente importante es el entendimiento por parte de las y los docentes de que esas diferencias son legítimas, por lo que deben ser acogidas como condición y fundamento para poder establecer procesos de real aprendizaje sobre contenidos, actitudes y, en general, sobre la construcción de sentidos y significados que correspondan a los objetivos de cada nivel educacional.

Los resultados de nuestras investigaciones nos permiten sostener que existen diferencias de sentidos y significados para objetos relacionales y comportamientos según el contexto interaccional en cada familia, porque los niños y niñas aprenden una visión de mundo particular en sus procesos de socialización primaria, visión que amplían en la escuela y cuya orientación puede cambiar o mantenerse. Nuestro interés es mostrar que estas diferencias implican un valor en sí mismas para la labor pedagógica del profesor o profesora, independientemente de la condición socioeconómica, etnia, religión, capacidad de aprendizaje, discapacidad, nacionalidad, procedencia u otras diferencias entre estudiantes susceptibles de ser “clasificadas”. Pensamos que la cultura discriminadora de nuestra escuela podría modificarse si los profesores tuviesen en su formación docente inicial y en su perfeccionamiento profesional, la posibilidad de comprender la diversidad en este nuevo paradigma.

Esperamos que la comparación de los contextos interaccionales en el aula de niños de dos culturas distintas nos permita develar claramente aspectos lingüísticos y contextuales no considerados hasta ahora en la implementación curricular ni en la metodología pedagógica utilizada en el aula, que puedan servir de base para propuestas concretas de mejoramiento de la calidad de la educación, cambiando la mirada desde la actual educación intercultural para determinados grupos, hacia una mirada intercultural para todos los niños y niñas chilenos.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Revista de Pedagogía Crítica*, Paulo Freire N° 3: 63-84.
- Bateson, Gregory (1980). Espíritu y naturaleza. Buenos Aires. Amorrortu Editores, 5<sup>a</sup> edición.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- Comisión Europea (2002). Informe Comisión Europea. Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Dirección General de Educación, <http://www.peretarras.org/eutses/recursos/educacion.pdf>
- Díaz, Tatiana y S. Druker (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXIII, N° 1: 63-77.

- Edwards, V., C. Calvo, A. Cerda, M. Gómez y G. Hinostroza (1995). *El Liceo por dentro*. MINEDUC-MECE, Santiago.
- Godoy, X. y A. Miranda (2006). Diversidad, lectura y escritura en la ciudad de Los Angeles, Chile: un estudio fenomenológico. *Investigaciones en Educación*, Vol. 6 Nº 2: 101-112.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires. Taurus.
- Hevia, R. (2003). *La educación en Chile, hoy*. Santiago. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ibáñez, N. (1994). Acerca del Aprendizaje. *Aula XXI*, Nº 3: 71-78 UMCE.
- Ibáñez, N. (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 Nº 1: 41-54.
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje como construcción del mundo en el niño. *Tecnología Educativa*, Vol. XIV Nº 3: 407-432.
- Ibáñez, N. (2000a). El lenguaje en el niño. Una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos* Nº 26: 51-67.
- Ibáñez, N. (2002). La metodología Interaccional Integrativa: una propuesta de cambio. *Teoría e Práctica de Educacao*. Universidad de Maringa, Vol. 4 Nº 10: 97-114.
- Ibáñez, N. (2003). "La construcción del mundo en el lenguaje". *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. XII Nº 2: 71-84.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos* Nº 30: 61-74.
- Ibáñez, N. (2006). La comprensión de lo diverso como condición de la calidad educativa. *Investigaciones en Educación*, Vol. VI Nº 2: 73-86.
- Ibáñez, N. (2007). El lenguaje como construcción de mundo y la diversidad en la escuela: estudio en dos culturas". *Synergies Chili*, Nº 3: 143-155.
- Ibáñez, N. y H. Maturana (2002). "El Surgimiento del lenguaje en el niño". Informe Final Proyecto FONDECYT Nº 1000078. UMCE.
- Ibáñez, N., F. Barrientos, T. Delgado, y G. Geisse (2004). *Las emociones en el aula*. Santiago. Colección DIUMCE.
- Ibáñez, N., T. Díaz, S. Druker, S. Rodríguez y C. Smith (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Colección I + I. Santiago. DIUMCE.
- Latorre, M. (2002). "Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en las prácticas pedagógicas de profesores en ejercicio. Tesis de Doctorado. PUC.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, Vol. 26, pp. 173-200.
- Maturana, H. (1982). "Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica". *Arch. Biol. Med. Exp.*, Vol. 15: 261-271.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette. Santiago.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen. Santiago.
- MINEDUC (2001). Currículo Nacional. Marcos curriculares (Parvularia, básica y media). <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/>.
- MINEDUC (2002). Planes y Programas de Estudio. Actualización 2002, <http://www.curriculum-mineduc.cl/docs/curriEducBasi/marcocurriculardeeducbasica.pdf>.
- MINEDUC (2003). Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB). Santiago, Chile.
- MINEDUC (2005). *Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial*. Serie Bicentenario.
- MINEDUC. Resultados SIMCE, <http://www.simce.cl/index.php?id=247#i>.
- OCDE/MINEDUC (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*, Chile. París. OCDE.
- Poblete, M. P. (2003). Discriminación Etnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Pangipulli. *Estudios Pedagógicos*, Nº 29: 55-64.
- Redon, S., L. Toledo y G. Rubio (2009). La vivencia de "lo común" en la escuela: Prácticas y configuraciones de representación simbólica de cohesión social y construcción de comunidad

en niños y niñas de cuatro a diez años de edad. Informe de investigación Proyecto FONIDE.  
<http://www.fonide.cl/DedPublico/documentos>.

Schifelbein, E. (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI*. CPU/UNESCO.

UNESCO (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago. UNESCO/OREALC.

UNESCO (2008). *Primer Reporte. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago. UNESCO/OREALC.

von Glaserfeld, E. (20005). Introducción al constructivismo radical. En *La realidad inventada*, Paul Watzlawick y otros: 20-37. Barcelona. Gedisa.