

LA COMPRENSIÓN DE LO DIVERSO COMO CONDICIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Nolfa Ibáñez Salgado¹

“Cuando alguien que tiene la autoridad de un profesor describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te mirases en un espejo y no vieses nada”

Adrienne Rich

Abstract

This paper is part of a research line, which is still in progress, based mainly on H. Maturana's theory about the rise of language in early childhood, the initial construction of meanings and how these are accepted or rejected at school. The children belong to the middle class in Santiago City and to Mapuche rural communities of Southern Chile. It presents a general overview of the research and some interpretations of the first entities that with different meanings appear in children's language and are mentioned with the same words by adults. Our purpose is to contribute to the change in the discriminating culture that is characteristic of our school, starting from the understanding that the world arising for each child is neither better nor worse but it is simply different; because that world does not exist before its distinction but it is built at the beginning in the own interactional context of family's relation dynamics, extending and/or modifying as the child integrates to

¹ Doctora en Educación. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile. E-mail: nibañez@umce.cl facufilo@umce.cl

new contexts of interaction, mainly at school. Our goal is to understand diversity in the teachers' training process.

Resumen

Este artículo es parte de una línea de investigación en desarrollo, basada principalmente en la teoría de H. Maturana, sobre el surgimiento del lenguaje en niños de diferentes culturas, sus construcciones iniciales de significado, y cómo esas construcciones son acogidas o no en la escuela. Los niños pertenecen a la clase media de Santiago, ciudad capital, y a comunidades mapuches rurales de la IX Región de Chile. Se entrega una visión general de la investigación y algunas interpretaciones sobre las primeras entidades que, con distintos significados, surgen en el lenguaje de los niños y que los adultos designamos con las mismas palabras. Nuestro propósito es contribuir al cambio en la cultura discriminadora de nuestra escuela, a partir del entendimiento que el mundo que surge para cada niño o niña no es mejor o peor, sino simplemente distinto, porque ese mundo no preexiste a su distinción sino que se construye al inicio en el contexto interaccional propio de la dinámica relacional de cada familia, ampliándose y/o modificándose a medida que el niño o niña se integra a nuevos contextos de interacción, especialmente a la escuela. Nuestra proyección es la comprensión de la diversidad en la formación de profesores.

Introducción

El presente artículo es parte de una línea de investigación iniciada a fines de los 90², a partir de nuestra preocupación como educadores por la poca o nula

² Línea de Investigación dirigida por la autora: "El surgimiento del lenguaje. Estudio basado en la Biología del conocimiento de H. Maturana" (DIUMCE/GAF/98); "El surgimiento del lenguaje en el niño" Fondecyt

atención prestada en la formación docente al trabajo pedagógico con la diversidad propia de todo grupo humano, a pesar de que esta diversidad es condición de la situación educativa. Convencidos que la diversidad entre personas es consecuencia de distintas construcciones de mundo, en algunos o muchos sentidos, creímos necesario indagar en esa construcción desde el inicio, con el interés de ampliar nuestra comprensión de la temática para aportar a la educación, en general, y a la formación docente, en particular. Nuestro propósito es contribuir al cambio en la cultura discriminadora que es característica de nuestra escuela, a partir de la comprensión de que el mundo que surge para uno y otro niño o niña no es igual; *no mejor ni peor sino simplemente distinto*, porque ese mundo no preexiste a su distinción sino que se construye al inicio en el contexto interaccional propio de la dinámica relacional de cada familia, ampliándose y/o modificándose a medida que el niño o niña se integra a nuevos contextos de interacción.

Para estos fines, en nuestros estudios hemos registrado sistemáticamente a niños de dos culturas: clase media de Santiago y comunidades mapuche rurales de la IX Región. La discusión teórica se ha enmarcado principalmente en la teoría de H. Maturana sobre el surgimiento del lenguaje como construcción de mundo, y en su comparación con planteamientos de la psicolingüística, la sociolingüística funcional y las concepciones sobre el aprendizaje del lenguaje de J. Piaget, L. S. Vygotski y G. Mead (Ibáñez, 1998, 1999, 2003).

Actualmente³, seguimos a esos mismos niños al ingresar al sistema escolar, registrándolos en sus respectivas salas de clase, en grupos de párvulos y enseñanza básica, en Santiago y en la IX Región, con el objetivo de describir, interpretar y

100078 (2000-2002); “El surgimiento del lenguaje en el niño: estudio comparativo en dos culturas” Fondecyt 1020496 (2002-2005); “El contexto interaccional en el aula de educación inicial. Estudio comparativo en dos culturas” Fondecyt 1060230 (2006-2010).

³ Proyecto Fondecyt 1060230. La investigadora responsable es la autora, la coinvestigadora es la Dra. Tatiana Díaz A., y son ayudantes de investigación la profesora M. Soledad Rodríguez y la antropóloga Sofia Druker I.

analizar comparativamente el contexto interaccional en las aulas de educación inicial, parvularia y básica, a las que asisten o asistirán 7 de ellos: 4 niños de clase media de la ciudad de Santiago y 3 niños de comunidades mapuche rurales de la IX Región.

En este artículo, se entrega una visión general de la conceptualización de base de nuestro trabajo y de la metodología utilizada, se sintetizan algunos resultados y se comentan los análisis preliminares de los registros en las salas de clases de algunos niños del grupo de estudio que ya han iniciado su escolaridad.

El lenguaje como construcción de mundo

Humberto Maturana (1997) 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 “ (:50). 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 ve que existe una especie de mutuo entendimiento práctico y que esas conductas no podrían haber surgido independientemente de esa historia. Este autor sostiene que 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 su repetición. Cuando ésto ocurre, surge el lenguaje y en él, no con él, el mundo de objetos o entidades. (Maturana, 1988, 1990). En esta perspectiva, el lenguaje no es sólo lo que nos permite hacer referencia a la realidad sino también es lo que la genera. Lo anterior coincide con lo planteado por Varela: “no podemos captar al objeto como si simplemente estuviera “ahí afuera” en forma independiente. El objeto surge como fruto de nuestra actividad, por lo cual, tanto el objeto como la persona están coemergiendo, cosurgiendo; el mundo ahí afuera y lo que hago para estar en ese mundo son inseparables. El proceso los vuelve totalmente interdependientes” (2000:241, 242). También entendemos una postura similar en el psicólogo social George H. Mead: “...el lenguaje no simboliza simplemente una situación u objeto que existe ya por anticipado; posibilita la existencia o la aparición de dicha situación u objeto, porque es una parte del mecanismo por el cual esa situación u objeto es creado” (1972: 116).

Lo anterior implica que los objetos y relaciones surgen en el lenguaje con los sentidos o significados de aquello que ha tenido presencia en las interacciones previas. En esta visión no cabe la idea de lenguaje como instrumento del pensamiento, como algo que normal y naturalmente se da en el desarrollo del ser humano para poder designar lo que existe en la realidad y poder comunicarse sobre ello. Aquí, el lenguaje no es sólo lo que nos permite hacer referencia a nuestra realidad, sino que también es lo que nos posibilita construirla, reconstruirla o modificarla. El lenguaje posibilita la autoconciencia, involucra mucho más que verbalizaciones y no ocurre en el cuerpo de los participantes sino en el flujo de la relación, por lo que las distinciones de cada quien están indisolublemente ligadas a su experiencia. Esto implica que, en alguna medida, *distintos modos de convivencia dan lugar a significados diferentes*, que las palabras y acciones que el niño o niña

utiliza para hacer referencia a objetos y relaciones, y el entendimiento que tiene de las mismas, no tienen necesariamente idéntico significado para otros niños; es más, no podrían significar exactamente lo mismo, a menos que esos niños hubiesen tenido la misma historia de interacciones previas, el mismo desarrollo de coordinaciones de acciones en espacios relacionales similares, puesto que las palabras son símbolos que hacen referencia a aquello que ha surgido como consecuencia de una deriva particular de coordinaciones de acción y no a una realidad preexistente.

La discriminación y la diversidad

Los resultados de investigación nos muestran que la discriminación es parte de nuestra cultura escolar; es decir, la diversidad no es acogida en la institución educativa. Parece existir una incapacidad para reconocer al otro como un legítimo otro y a menudo se le niega en su identidad, “... nuestra sociedad no puede o no quiere abrirse a la diversidad, ... por el contrario, intentamos, haciendo uso de mecanismos autoritarios y discriminadores, homogeneizarnos y homogeneizar a otros en torno a la cultura dominante.” (Magendzo y Donoso, 2000:5). En la escuela, “el otro” parece no estar definido por sí mismo, por sus características o cualidades, sino como oposición al “yo” que representa lo natural, lo normal, lo positivo y lo deseable, por lo que la escuela asume una temporalidad única en la que no pueden existir simultáneamente dos cosas diferentes, creando a la vez espacios bien diferenciados para lo mismo y para lo distinto, siendo el espacio para “lo otro” mucho más ordenado, reglamentado y controlado, “... un sitio deliberadamente sin tiempo y sin espacio para los otros” (Skliar, 2002:146). Nos atrevemos a afirmar que, por lo general, en la institución educativa quien ostenta una jerarquía mayor siempre intenta que el otro se parezca lo más posible a él o ella, la mayoría de las veces sin proponérselo y sin reflexionar sobre aquello. En el caso de los docentes, ésto puede ocurrir con sólo asumir la cultura escolar a la que se integran y seguir el

estilo de interacción habitual tradicional profesor-alumno que aprendieron mientras eran estudiantes. Sabemos que la pertinencia cultural de la escuela y, con ella, su eficacia, dependen de que los sistemas de sentido en base a los cuales se enseña estén en relación con las lógicas de sentido con que viven y han vivido los estudiantes, pero nuestro sistema educativo no ha encontrado el modo de hacer efectiva esta relación en la práctica, quedando las soluciones en el nivel de un discurso que todos aceptan, también sólo en el discurso. Pensamos que ésto ocurre porque la no aceptación de lo distinto de uno mismo, que es lo que llamamos discriminación, hunde sus raíces en el imaginario nacional que conserva estereotipos de una tradición positivista, “objetiva”, que ha permeado la sociedad chilena por largo tiempo y que, aunque en educación ha sido desplazada por nuevos paradigmas, tanto en la investigación como en el discurso del currículo oficial, continúa presente en la práctica pedagógica cotidiana. Investigaciones en nuestro medio muestran que profesores y estudiantes tienen percepciones diferentes de la discriminación en la escuela; los primeros no distinguen discriminaciones asociadas a la práctica docente pero sí a las relaciones entre los alumnos, mientras que los estudiantes, si bien la perciben en ambos ámbitos, consideran a los profesores los principales agentes de discriminación (Donoso y Magendzo, 2000; Poblete, 2003).

Concordamos con Charlot (2004) en que es necesario que la escuela opere en dos niveles de validación cultural: por un lado la validación de las diferencias culturales, y por otro, la validación de que somos iguales en tanto seres culturales y no seres de naturaleza; la escuela debería reivindicar, simultáneamente, el derecho a la diferencia y el derecho a la semejanza. “la diferencia se convierte en un derecho sólo cuando se afirma en un fondo de similitud, de universalidad del ser humano.” (:59). Pensamos que un camino para lograr ésto es a través de mostrar, operacionalmente, la legitimidad de lo diverso; hacer evidente que entre los estudiantes que conforman un grupo curso pueden existir diferencias de significados o sentidos para objetos, relaciones, conceptos o acciones que designamos con las

mismas palabras, y que estas diferencias son legítimas, por lo que es necesario partir reconociéndolas como tales, en el sentido de considerarlas como base o fundamento de lo que se espera lograr, para facilitar el aprendizaje deseado y generar una disposición favorable hacia ese aprendizaje. La diversidad, lejos de ser una amenaza a la calidad de la educación, es un aspecto determinante para definirla: si no hay aceptación de la diversidad en la escuela, no puede hablarse de calidad de la educación, porque no se habrán logrado objetivos fundamentales para el desarrollo personal del estudiante y la convivencia democrática del futuro ciudadano, tales como la valoración de sí mismo y de la experiencia propia y ajena, la solidaridad, la participación responsable y el respeto por el otro.

En el último tiempo, en el marco de la reforma educativa, se ha relevado la importancia de mejorar la convivencia escolar y se han desplegado esfuerzos para este propósito (Mineduc, 2002, 2005); sin embargo, el trabajo pedagógico con la diversidad aún no es un eje curricular en la formación de profesores ni en su perfeccionamiento, lo que a nuestro juicio obedece principalmente a que no se ha logrado una comprensión cabal de que el *discurso de la mejor convivencia es el correlato de la diversidad* (Mineduc, 2005a ; Ruz, 2006,) y que los contenidos y comportamientos que son deseables para la escuela se aprenden en la convivencia escolar con los sentidos y significados que tienen presencia en las acciones, lenguaje y actitudes de los participantes en ella. No se aprende a aceptar las diferencias, a entender la legitimidad del pensamiento diverso, a respetar al otro, por nombrar algunos aspectos, si ello no está presente en la concretitud de las interacciones habituales en la escuela. Por ésto, los sentidos o significados que traen los niños y niñas pueden ser modificados y/o ampliados en el nuevo contexto interaccional que es la escuela mediante una convivencia que reitere determinadas coordinaciones de acciones y lenguaje según los principios y valores en los que se intenta formar, siempre que los profesores nos hagamos cargo de que lo que nuestros estudiantes

“traen a la mano” no puede ser negado, porque es absolutamente legítimo. La imposición de significados universales a través del currículo y de modos particulares de comportamiento a través de la instrucción, a menudo ignora o desdeña los significados previos, descontinuando y, lo que es más grave, desvalorizando la experiencia del estudiante; lo que significa su invisibilización como un legítimo otro (Berstein, 1985; Ibáñez, 2003, 2006).

Aspectos metodológicos

Podemos suponer que si la diversidad está presente en todo grupo humano, las características de lo diverso así como los modos en que se acepta o no esa diversidad, será más evidente para el observador si se pueden comparar las interacciones habituales de personas de culturas distintas. Esta es la razón de la elección, para nuestra investigación, de niños de clase media de Santiago, hijos de profesionales o técnicos y de niños mapuche de comunidades rurales de la IX Región del país, hijos de estudiantes de pedagogía intercultural y de pequeños agricultores.

Utilizamos el término cultura para hacer referencia al conjunto de prácticas, conductas, representaciones y estilos de relación, relativas a un grupo humano estructurado según ciertas lógicas de sentido y que representan cierta estabilidad (Charlot, 2004), similar a lo que Bordieu (1997) denomina “habitus”, entendido éste como un rango de afinidad de estilos que es compartido por un grupo de personas cuyos condicionamientos históricos, culturales y sociales son similares; por lo que los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, de visión, de división y de gustos diferentes. Si bien esperamos que nuestros hallazgos contribuyan al conocimiento del proceso de socialización primaria de los niños mapuche de comunidades rurales, su elección no obedece a una postura particular sobre la cultura o la etnia mapuche; nuestra

intención al elegirlos fue hacer más evidente la diversidad de construcciones de mundo que traen los niños, la que, en mayor o menor medida, está presente en todas las aulas. El sistema de trabajo colaborativo seguido con las familias de los niños de ambas regiones, cuya aceptación para ser parte de nuestra investigación fue motivada por el interés de los padres en el logro de los objetivos propuestos, es un aspecto metodológico que ha resultado exitoso. Los padres de los niños nos permitieron registrar a sus bebés en sus hogares durante un largo tiempo, han sido parte de reuniones de trabajo con el equipo de investigación desde el inicio, han revisado los registros de sus niños y la mayoría de ellos ha tenido ocasión de conocerse entre sí. También su colaboración ha sido fundamental para el seguimiento en las escuelas. En el caso de las familias de los niños mapuche, con quienes intercambiamos visitas periódicas, esto ha revestido especial relevancia para nosotros, al permitirnos conocer y comprender un modo de vida diferente y establecer una relación de afecto y amistad con personas de otra cultura, con quienes nos liga el interés mutuo de aportar a la equidad de la educación.

Las primeras investigaciones consideraron la realización de registros en videos de aproximadamente 20 minutos cada uno, dos veces por semana durante el primer año de vida del niño o niña y una vez durante el segundo y tercer año, grabando las interacciones cotidianas del bebé con su madre y/o sus familiares cercanos, en el propio hogar. El método actual de recolección de datos es similar al utilizado en los estudios anteriores, con diferente periodicidad: se graban en video las interacciones del niño o niña en el aula con intervalos aproximados de 15 días, durante una hora lectiva. Estos registros no tienen preparación y no están dirigidos a ningún aspecto particular sino a la configuración global de interacción del niño o niña en la sala de clases. Como se dijo antes, el grupo de estudio conserva 4 niños de clase media de Santiago, que ya asisten a la escuela y tres niños de la IX Región, de los cuales sólo una niña ha ingresado hasta ahora al sistema escolar. Los videos son transcritos para realizar los respectivos fichajes que permiten el análisis de los

criterios que emergieron de los estudios anteriores, así como la construcción de nuevos criterios analíticos y descriptivos. Se analizan principalmente las características del *contexto interaccional* del aula a la que asiste cada niño o niña, entendido este como el estilo o pauta de la dinámica relacional que ocurre en la situación de clases, la disposición emocional del niño o niña, la mantención o modificación de los sentidos o significados construidos previamente, el modo como estos significados son o no acogidos en el nuevo contexto, y cómo la implementación curricular y la metodología pedagógica incide en aquello.

Algunos resultados

Los resultados de nuestras primeras investigaciones muestran que la teoría de base del estudio da cuenta del modo en que ocurre el aprendizaje del lenguaje en los niños observados. Hemos analizado comparativamente la interacción prelingüística y los primeros objetos y relaciones que surgieron en el lenguaje para los niños y niñas del grupo de estudio (Ibáñez, 2000; 2000a; 2004). También hemos constatado que los tipos de coordinaciones de acciones en las que los niños del grupo de estudio participan desde el nacimiento y las edades en que surge el lenguaje son similares en ambas culturas, pero que las características del estilo de relación del grupo familiar, que hemos llamado "*contexto interaccional*", incide en los sentidos o significados de los primeros objetos y relaciones que construyen los niños, quienes aprenden las palabras que los adultos utilizamos para denotar entidades y relaciones que suponemos tienen un significado unívoco, "objetivo", pero el sentido o significado que tiene para ellos es el construido en las coordinaciones de acciones en las que han participado, por lo que las mismas palabras pueden significar cosas distintas para unos y otros (Díaz y Druker, 2006; Ibáñez, 2005; 2006). Hemos visto la importancia que tienen en esta construcción, y en el modo en que los niños aprenden a relacionarse con los otros, características como: la temporalidad de las acciones de los adultos respecto de las

acciones de los niños, el rol que adoptan respecto de ellos y de su cuidado, el espacio de autonomía permitido, el grado de instruccionalidad para guiar sus acciones, el énfasis en la denominación de objetos y/o acciones, la mayor o menor presencia del sentido de posesión de objetos (tuyo-mío) y el significado de “compartir”, entre otros. A continuación ejemplificaremos dos de estos aspectos del primer contexto interaccional, cuyo sentido o significado se ha mantenido en el nuevo contexto que es la escuela:

- Respecto de la temporalidad:

Entre las diferencias que consideramos más importantes del contexto interaccional familiar de los niños y niñas que hemos analizado, por su proyección al ámbito educacional general, destaca la distinta temporalidad de las acciones de los adultos respecto de las acciones de los niños. Los adultos mapuche no apuran las acciones de los niños, las esperan, sin acotarlas anticipadamente con instrucciones sobre cómo los niños deben moverse para resolver un problema o lograr un objetivo, a diferencia de los adultos no mapuche. Creemos que, por esta razón, observamos en los niños mapuche un nivel de autonomía mucho mayor que el de los niños de nuestra cultura a la misma edad. La mayor autonomía permitida en situaciones que en nuestra cultura consideraríamos de cierto riesgo, como por ejemplo, llevar objetos que pueden romperse al caer, la cercanía de animales cuando el niño o niña está comiendo, permitir que el niño o niña de poco más de un año decida en qué lugar de la habitación se instalará a comer (llevando su plato) etc., difiere de lo observado en las familias de Santiago, en las cuales los adultos suelen apurar el término de las acciones iniciadas por los niños o acotarlas a un curso que ellos determinan, frecuentemente ayudándolos con acciones o verbalmente, lo cual probablemente incide en la menor autonomía observada en sus niños, en comparación con los niños mapuche en edades similares.

De acuerdo a nuestros análisis preliminares de los registros en las escuelas a las que asisten dos niños de Santiago y en el parvulario al que asiste una niña de la IX Región, estas diferencias se mantienen. Es decir, la temporalidad de las acciones de las profesoras de las escuelas de Santiago respecto de las acciones de los niños, es similar o más acentuada que la observada en la dinámica relacional previa, y la temporalidad de las acciones de la profesora del parvulario rural al que asiste la niña mapuche, es parecida a la que se ha observado en su primer contexto interaccional: la profesora, también mapuche, “espera” la respuesta de los niños, verbal o de acción, no los apura y las instrucciones sobre el “cómo hacer” son escasas, predominando las demostraciones y la contextualización de las temáticas que se trabajan en la experiencia de los niños.

Nos parece importante reflexionar sobre lo que eventualmente sucedería si la niña mapuche tuviese que asistir a la misma escuela de los niños de Santiago: si el profesor o profesora le hiciera una pregunta ¿esperaría la respuesta lo suficiente o, al no tenerla en el tiempo para ella habitual, se dirigiría a otro niño “más rápido” pensando que la niña no la entendió o no estaba atenta?. Los niños de Santiago no están ni estarán obligados a asistir a una escuela rural en una comunidad mapuche, a diferencia de la niña mapuche que sí debería, más adelante, integrarse a una institución educativa urbana, fuera de su comunidad.

-Respecto de la denominación de objetos:

En el caso de las familias mapuche, las referencias verbales que hacen los adultos al nombre de lo que está presente en la situación relacional, son mucho menos frecuentes que las que hacen los adultos de las familias de Santiago. Sabemos que el mapudungun es más rico en verbos que en sustantivos, pero nuestra observación no apunta en absoluto en ese sentido, sino a hacer notar que esa menor referencia lingüística al nombre que designa al objeto, deriva o es consecuencia del

estilo de las coordinaciones de acciones que se establece en las familias mapuche observadas, en las que la importancia radica en “ qué se hace” y no en “con qué se hace”, con independencia de que el adulto esté hablando en mapudungun o en castellano. Un juguete puede ser cualquier objeto (un zapato, un tazón, un envase, un tallarín), y al ser utilizado como juguete, nadie lo nombra. Por ejemplo: la abuela de uno de los niños mapuche mueve por largos minutos un par de pequeños zapatos de color rojo ante el niño que está en su cuna y que sigue los zapatos con su mirada; la abuela le habla cada cierto rato, pero nunca nombra los objetos que muestra. Nuestras observaciones dan cuenta de situaciones similares en los hogares de todos los niños mapuche del grupo. Lo anterior implica que el niño o niña perteneciente a esa cultura, a diferencia de lo que ocurre en la de clase media de Santiago, construye 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. Esta característica del contexto interaccional de los niños de la IX Región significó para nosotros, observadores no mapuche, que en ocasiones no “viéramos” los objetos manipulables presentes en las situaciones grabadas en video. Los objetos que no eran nombrados por ningún participante en la interacción, muchas veces no fueron distinguidos en nuestras primeras revisiones, aunque luego podíamos constatar que estaban claros y nítidos en esas grabaciones. Un ejemplo puede ilustrar esto:

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

tallarines y la bolsa, su envoltorio tradicional conocido por todos nosotros. Durante toda la sesión grabada en la cocina, que duró casi 20 minutos, ningún adulto nombró los tallarines, sólo hacían alusión a las acciones (tomar, recoger), y nosotros no “vimos” los tallarines, a pesar de que el envoltorio era por todos conocido, que se cocinaba en ese momento (que es el contexto usual de un paquete de tallarines), que los “palitos” eran flexibles, etc. En nuestra cultura de clase media de la ciudad de Santiago, ¿cuántas veces habríamos dicho “tallarines” en una situación similar? (toma el tallarín, recoge los tallarines, dame un tallarín, etc., etc.). Lo interesante de este episodio y de otros similares, es que nosotros, observadores adultos no mapuche, no “vimos” los tallarines a pesar de nuestros conocimientos previos y del contexto situacional en el que transcurría esta grabación, lo que, como resultado de nuestros análisis al respecto, hemos atribuido al hecho que los tallarines no fueron nombrados como tallarines ni como ninguna otra cosa.

En contraste con lo anterior, los adultos de las familias de los niños no mapuche de clase media de Santiago enfatizan y reiteran el nombre de los objetos manipulables que están presentes en la interacción con sus niños, con el evidente propósito que sus niños lo aprendan. De acuerdo a nuestro análisis preliminar, esta diferencia también se mantiene en las escuelas: en el contexto interaccional de las aulas de Santiago se sigue enfatizando el nombre de los objetos y relaciones para facilitar su aprendizaje, mientras que en la escuela rural esto ocurre sólo esporádicamente, siendo mayor el énfasis en realizar acciones en las que participen los niños. Por ejemplo: en un Parvulario de Santiago, el inicio de la primavera se trató enfatizando el nombre de los objetos que uno puede apreciar en dicha estación. En el parvulario rural en cambio, para la misma temática la profesora salió de la sala y volvió “disfrazada” de primavera, iniciando la temática con preguntas a los niños respecto a qué le había pasado.

Comentarios

El estudio del contexto interaccional de cada niño de nuestro grupo de estudio nos ha permitido determinar algunos aspectos que dan cuenta de la diversidad en la construcción de sus visiones de mundo, al menos en los primeros años. Hemos constatado que los objetos y relaciones que surgen primero en el lenguaje de niños de familias de un mismo nivel socio cultural y económico, son distintos aunque los nominemos con las mismas palabras, y que esas diferencias son mayores entre niños de culturas distintas. También podemos afirmar que, en algunos casos, estas diferencias se mantienen en el aula de educación inicial, haciendo evidente lo que configura la diversidad en esta perspectiva y la importancia de ello para la educación. No hay un modo único de relacionarse adecuadamente; si se acepta que el mundo no preexiste a su distinción, que surge en el lenguaje en interacción con otros, se amplía la comprensión de la diversidad y nuestro entendimiento de lo que establecemos como “diferente”. Entender, por ejemplo, que si un niño no responde al instante no es signo de rebelión o de ignorancia, que gestos y actitudes que pueden ser inadecuados en una cultura son habituales y aceptados en otra, que las instrucciones pueden restringir el potencial de acción autónoma que los niños pueden tener frente a una situación problema, que en determinadas situaciones nuestro afán de cosificar todo nos lleva a poner énfasis en lo menos importante y dejamos pasar lo relacional, entre otros aspectos.

En resumen, si asumimos que cada niño o niña construye su visión de mundo según el contexto interaccional en el que participa, que esa visión no tiene que ser la misma para todos y que no es “mejor o peor” que otra, entonces podemos esperar que se acoja la diversidad como legítima, se aproveche como valor, y se estructuren situaciones de aprendizaje que efectivamente constituyan espacios donde se puedan acoger los distintos significados y modos de relación que traen los niños y que reflejan la visión de mundo que hasta ese momento han construido para, desde allí,

ampliarlos o modificarlos en la convivencia escolar. Esperamos que la comparación de los contextos interaccionales en el aula de los niños del grupo de estudio en educación parvularia y educación básica, nos permita develar otros aspectos lingüísticos y contextuales no considerados hasta ahora en la implementación curricular ni en la metodología pedagógica utilizada.

Si bien nuestro trabajo se enmarca en una perspectiva general sobre la diversidad, sus resultados podrán aportar también información relevante para contribuir al cumplimiento de los propósitos de la educación intercultural en nuestro país y en otros países de la Región, dado que la descontextualización del currículum en relación al modo de vida de las personas incide directamente en los bajos rendimientos académicos de los niños de escuelas de comunidades indígenas, y el desconocimiento sobre cómo se dan los procesos de socialización primarios en estas comunidades es uno de los principales factores que impiden enriquecer las perspectivas metodológicas en educación intercultural (MINEDUC, 2001; Quintriqueo y Maheux, 2004; López, 2002). Se sabe también que existe una alta proporción de jóvenes indígenas que no asiste a la escuela o ha abandonado sus estudios “por razones de conducta”, a diferencia de los jóvenes no indígenas, lo que podría estar reflejando la incapacidad de la escuela para hacerse cargo de la diversidad de sus estudiantes. En este mismo sentido, es interesante destacar que, según las estimaciones habituales en nuestra cultura, los niños mapuche estudiados parecen comportarse de modo “más inteligente” durante los primeros 2 años de edad, en comparación con la mayoría de los niños de Santiago. Cabe preguntarse qué responsabilidad tiene nuestra cultura escolar en los resultados de las mediciones educacionales a nivel nacional, que muestran reiteradamente que los niños indígenas tienen más bajos resultados y logros de aprendizaje que los niños no indígenas, a pesar que en los últimos años no hay diferencias significativas en la tasa de cobertura en educación básica entre la población indígena y no indígena (MINEDUC, 2003; MIDEPLAN, 2000, 2002; Encuesta CASEN, 2000.).

La educación tiene una responsabilidad preponderante respecto a la formación en valores y principios propios de una sociedad democrática. En este marco, el trabajo pedagógico con la diversidad es sinónimo de respeto por el otro, por sus experiencias, conocimientos y valores; sin embargo, en nuestro sistema educacional, aún predomina el supuesto que los significados y sentidos son únicos, “objetivos”. Nuestro trabajo muestra que eso no es así, y esperamos que sus resultados puedan contribuir a generar un cambio en la cultura escolar, relativo a la erradicación de las prácticas discriminatorias y al énfasis en el desarrollo humano de sus estudiantes, a partir de la inclusión estratégica del trabajo pedagógico con la diversidad en la formación de profesores, inicial y continua.

BIBLIOGRAFÍA

- BERSTEIN, B. (1985). Clasificación y Enmarcamiento del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación*. N° 15:32-53 1er. Semestre.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Argentina: Siglo Veintiuno.
- CHARLOT, B. (2004). Educación y Culturas – Foro Mundial de Educación. *Monde Diplomatique*. Instituto Chileno Francés. Aun Creemos en los Sueños.
- DÍAZ, T.; DRUKER, S. (2006). La Democratización del Espacio Escolar. Una Construcción en y para la Diversidad. *Revista de Estudios Pedagógicos*. (En com. ed.)
- IBÁÑEZ, N. (1998). Aportes a la Psicopedagogía, a Partir de una Nueva Concepción de Lenguaje. *Revista 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 en el Niño: Una Nueva Mirada. *Estudios Pedagógicos*. N° 26:51-67.
- _____. (2000^a). El Lenguaje como Construcción del Mundo en el Niño. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV N° 3: 407-432.
- _____. (2003). La Construcción del Mundo en el Lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. XII N° 2:71-84
- _____. (2004). La Interacción Prelingüística: Primeras Coordinaciones de Acciones Consensuales. *Estudios Pedagógicos*. N° 30: 61-74.
- _____. (2005). Lo Contextual. Una Mirada a Dos Culturas. *Contexto*. N° 14:163-172.
- _____. (2006). El Lenguaje Como Construcción de Mundo y la Diversidad en la Escuela: Estudio en Dos Culturas”. *Revista Synergies Chile*. (En Prensa).
- LÓPEZ, L. E. (2002). *Conferencia Como Director del Programa de Educación Intercultural PROEIB Andes*. OEI. Oficina Regional de Buenos Aires. En Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy www.oei.org.ar/noticias/libro/CAPITULO-2pdf
- MAGENDZO, A.; DONOSO, P. (Eds.). (2000). *Cuando a Uno lo Molestan... Un Acercamiento a la Discriminación en la Escuela*. Santiago: PIIE
- MATURANA, H. (1988). Reality: The Search for Objectivity or the Quest for a Compelling argument. *Irish Journal of Psychology*. Vol. 9 (1): 25-82.
- _____. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Hachette
- _____. (1997). *La Objetividad. Un Argumento para Obligar*. Santiago: Dolmen.
- MEAD, G.H. (1972). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós. 3^a Ed.
- MINEDUC. (2001). Suplemento Kül-Kül. *Educación Intercultural*. Año 1 N° 5
- _____. (2002). Política de Convivencia Escolar: Hacia una Educación de Calidad para Todos. Unidad de Apoyo a la Transversalidad
- _____. (2003). Programa PEIB. Santiago.
- _____. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario.

- _____. (2005a). Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar. Unidad de Apoyo a la Transversalidad Educativa. Santiago.
- MIDEPLAN. (2000). Etnias y Pobreza en Chile.
- _____. (2000). Encuesta CASEN.
- _____. (2002). Etnias y pobreza en Chile 2000.
- POBLETE, P. (2003). Discriminación Étnica en Relatos de la Experiencia Escolar Mapuche en Panguipulli. *Revista de Estudios Pedagógico* N° 29, Valdivia, pp. 55-64.
- QUINTRIQUEO S. y MAHEUX, G. (2004). *Un Estudio Sobre la Relación de Parentesco como Contenido del Currículum Escolar en Contextos de Escuelas Situadas en Comunidades Mapuche*. UCT-Université du Québec. Sin publicar.
- RUZ, J. (Editor). (2006). *Convivencia y Calidad Escolar*. OEI
- SKLIAR, C. (2002). *¿Y si el Otro no Estuviera Ahí? Notas para una Pedagogía (Improbable) de la Diferencia* Madrid. Miño y Dávila Eds.
- VARELA, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago: Dolmen

Artículo Recibido : 09 de Octubre de 2006

Artículo Aprobado: 10 de Noviembre de 2006