

## El lenguaje como construcción de mundo y la diversidad en la escuela : estudio en dos culturas

*Dra Nolfia Ibáñez Salgado*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Santiago, Chile

*“Aprisionado en esta red sonora  
de Antes, Después, Ayer, Mientras, Ahora,  
Derecha, Izquierda, Yo, Tú, Aquellos, Otros  
(...) El rabí le explicaba el universo  
«Esto es mi pie; esto el tuyo; esto la sogá.»  
y logró, al cabo de años, que el perverso  
barriera bien o mal la sinagoga...”*

Extracto de El Golem de J. L. Borges

**Resumen :** Este artículo se inscribe una línea de investigación en desarrollo, basada principalmente en la teoría del conocimiento de H. Maturana, que trata 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. Nuestra proyección es la comprensión de la **diversidad** en la formación de profesores, para contribuir al cambio de la cultura discriminadora de nuestra escuela..

### Introducción

El presente artículo es parte de una línea de investigación<sup>1</sup>, iniciada a fines de los 90, cuyo propósito es contribuir al trabajo pedagógico con la diversidad en educación; esto es, contribuir al entendimiento de que el mundo que trae a la mano cada alumno o alumna al ingresar al ámbito escolar no es mejor ni peor, sino solamente *distinto*, porque ese mundo surge en el lenguaje, según las características que haya tenido el contexto interaccional del niño o niña en su proceso de socialización primaria. Asumimos aquí la concepción de lenguaje de Humberto Maturana (1988, 1990, 1995), entendiéndola como una clase especial de acciones, donde las verbalizaciones son solo una parte, y que este autor describe como “coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales” o “coordinaciones” de acciones consensuales recursivas”. La discusión teórica de nuestro trabajo se ha enmarcado principalmente en la teoría del lenguaje de H. Maturana y 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. H. Mead (Ibáñez, N. 1999, 2000, 2000<sup>a</sup>, 2003). Actualmente, se incluyen los planteamientos de otros autores, especialmente de B. Berstein, referidos a la importancia de la socialización

y del contexto en el proceso educativo y en la apropiación curricular.

En nuestros estudios se han observado y registrado desde los primeros días de vida hasta el inicio del tercer año de edad, las interacciones de niños de dos culturas diferentes: seis niños de clase media de la ciudad de Santiago, hijos de profesionales o técnicos, y cuatro niños de comunidades mapuche rurales de la IX Región, hijos de pequeños agricultores y estudiantes de pedagogía intercultural. El propósito de dichos estudios ha sido el describir cómo ocurre el surgimiento del lenguaje en esos niños y comparar los primeros significados que son construidos en sus interacciones tempranas. Es importante establecer que la investigación no se enmarca en una concepción social o antropológica particular sobre la etnia mapuche, sino en el supuesto de que el incluir niños mapuche residentes en comunidades rurales nos permitiría observar y comparar contextos interaccionales culturalmente diferenciados. Los mapuche constituyen en Chile una población étnicamente diferenciada que tiene el reconocimiento del Estado como pueblo originario, muchos de ellos hablan mapudungun, su propia lengua, además del castellano.

Los resultados del trabajo empírico mostraron que los tipos de coordinaciones de acciones en las que los niños participan desde el nacimiento y las edades en que surge el lenguaje son similares en ambas culturas, también que las características del estilo de relación del grupo familiar, que hemos llamado “*contexto interaccional*”, son diferentes en esas dos culturas e inciden en la construcción de los sentidos o significados de los primeros objetos y relaciones que construyen los niños. Los niños aprenden las palabras que los adultos utilizamos para denotar entidades y relaciones que suponemos tienen un significado unívoco, “objetivo”; sin embargo, nuestros hallazgos nos han permitido establecer que los sentidos y significados de las palabras y de los objetos relacionales que estas denotan, es el construido en las coordinaciones de acciones en las que han participado los niños estudiados, por lo que las mismas palabras pueden significar cosas distintas para uno y otro. Lo anterior constituye un punto de partida para mirar la diversidad, a partir de la comprensión de lo que ésta significa en tanto visión de mundo y dinámica relacional diferente. Sobre esta base, actualmente estamos observando en sus aulas de educación inicial, a algunos de los mismos niños estudiados desde el nacimiento o los primeros meses de edad y que ya se han integrado al sistema escolar regular, con el objetivo de conocer y comparar el modo cómo se acoge o no la visión de mundo que estos niños traen a la escuela

## **1.- Desarrollo de la línea de investigación**

**1.1.-Primeros resultados:** Nos parece importante sintetizar algunos de los resultados obtenidos en las investigaciones anteriores, que sirven de base a la actual, para una mejor comprensión de sus propósitos. Esos resultados muestran que los planteamientos de Maturana sobre el surgimiento del lenguaje en el niño dan cuenta del modo como ocurre este proceso en niños cuyo desarrollo es normal. En su explicación, el observador sólo existe como tal cuando opera en el lenguaje, por lo que el observador –el que conoce-se constituye *en* el lenguaje. El lenguaje es una dinámica relacional y su aparición en el desarrollo normal del niño es consecuencia de la convivencia en coordinaciones de acciones consensuales en un espacio relacional de aceptación. Cuando el niño empieza a operar en el lenguaje, y por lo tanto pasa a ser observador, el mundo que surge para él tiene las características de la historia de coordinaciones de acciones consensuales en las que ha participado. Lo que se distingue se configura en el momento de distinguirlo -en palabras de Maturana “se trae a la mano”-, y la denominación que uno le da a eso que distingue, designa aquello que se trae a la mano y no algo independiente. Dicho de otro modo, las palabras designan entidades que se construyeron en el fluir de las coordinaciones de acciones consensuales en las que el niño o niña ha participado y no una realidad objetiva (Maturana; op.cit). Las palabras que el niño aprende primero designan lo que se ha configurado en la historia del niño o niña y no algo independiente de las interacciones de su primer contexto relacional.

Constatamos que el inicio del operar en el lenguaje, entendido como coordinaciones de acciones consensuales recursivas, ocurre entre los 6 y los 10 meses de edad en los niños estudiados de ambas culturas, antes de las primeras verbalizaciones inteligibles, en lo que hemos llamado “destellos de lenguaje” (Ibáñez, N, 2000<sup>a</sup>, 2004; Ibáñez y Maturana, 2003). El surgimiento del lenguaje en el niño es el surgimiento del mundo, y la construcción de este mundo depende del curso que tengan las coordinaciones de acciones que el bebé establece primero con su madre y/o padre 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.

Hemos descrito comparativamente algunos aspectos de la historia de interacciones de los niños estudiados que pertenecen a diferentes culturas, en lo que se refiere a las coordinaciones de acciones en las que participan en sus ámbitos relacionales particulares y al desarrollo de estas coordinaciones hasta que surge la recursión lingüística. En los niños de la ciudad de Santiago, las nuevas coordinaciones de acciones consensuales posteriores al “mirarse mutuamente” de la madre y su bebé, se distinguen a partir de los tres a cuatro meses de edad, y los primeros “destellos” de lenguaje se observan a partir de los 7-8 meses. El operar en el lenguaje se observa en forma esporádica hasta los 11-12 meses, edad en la que se hace más frecuente. En los niños mapuche de la IX región, las nuevas coordinaciones de acciones consensuales posteriores al “mirarse mutuamente” de la madre y su bebé, se distinguen antes de los dos meses y los primeros “destellos” de lenguaje se observan poco después de los seis meses y durante los meses siguientes ocurren con mayor frecuencia que en los niños no mapuche. Para todos los niños estudiados, durante los cuatro meses siguientes a los primeros “destellos” de lenguaje, no hay verbalizaciones en la casi totalidad de las situaciones en las que se observa operar en el lenguaje.

Ha sido posible constatar que para niños de una misma cultura, algunos de los primeros objetos relacionales que surgen en el lenguaje, no son los mismos; algunos parecidos, pero no idénticos, y otros claramente distintos. Sin embargo, los adultos denominamos estos objetos relacionales distintos, principalmente acciones, con las mismas palabras (*dame, toma, dónde está, etc.*), por lo que el niño o niña aprende estas palabras, pero sus significados corresponden a las coordinaciones de coordinaciones de acciones consensuales en las que él o ella ha operado; esto es, *las mismas palabras significan cosas distintas para cada niño, puesto que no hacen referencia a una realidad externa, independiente, sino a su propia historia de coordinaciones de acciones.*

Tomaremos como ejemplo de la afirmación anterior el objeto relacional que designamos con la palabra “*dame*”. Esta palabra tiene distinto sentido y significado para algunos de los niños estudiados; para un niño no mapuche significa la pérdida de algo, donde está implicado el sentido de tuyo-mío como “*posesión de*”, lo que es correspondiente con la historia de interacciones en la que se construyó ese objeto relacional, y conlleva un cambio en la disposición emocional del niño, de agrado a desagrado. En otro niño, también no mapuche, la misma palabra tiene sólo el significado de pasar un objeto al otro participante en la interacción, en correspondencia con las interacciones previas, y no hay cambio en la disposición emocional. En el caso de dos de los niños mapuche, en cambio, no se observa hasta los 12 meses el desarrollo de coordinaciones de acciones que involucren una noción de pertenencia o posesión (como por ej. “tuyo-mío”), y en las interacciones en las que ellos participan está involucrado el desarrollo de sentidos o significados más amplios o complejos que en el caso de los niños no mapuche, por lo que a las interacciones que implican tomar (toma- pasa), quitar (dame), dar o entregar (toma-dame), las hemos llamado “*compartir*”, dado que el flujo de las coordinaciones de acciones no permite separarlas en los distintos significados o sentidos que esas palabras tienen en nuestra cultura y en nuestro lenguaje. Otro ejemplo ilustrará lo anterior: una

niña mapuche, a los doce meses, recibe un paquete de regalo de un visitante, ella lo toma, saca el envoltorio y al no poder abrir la caja que estaba en el interior, la lleva a la cocina donde los adultos conversan y preparan el almuerzo y se lo pasa a un joven tío, sin verbalizar o hacer gestos que podamos distinguir como petición de abrir; él abre la caja (es una caja de chocolates) diciendo “no los puede sacar” y la deja en su regazo; la niña saca chocolates, se va a la otra habitación, vuelve con otros dos niños pequeños que están en la casa, uno menor que ella; todos sacan chocolates, se van los tres a la otra habitación comiéndolos, luego vuelven, sacan más y la caja con algunos chocolates restantes permanece en el regazo del joven. Los adultos siguen conversando y preparando la comida, siempre están atentos a lo que hacen los niños, pero no hacen comentarios al respecto; el joven tío no saca ningún chocolate. Aquí vemos que la niña está operando en coordinaciones de acciones consensuales *de* coordinaciones de acciones consensuales o lenguaje propiamente tal, pero no hay palabras o gestos de los adultos o de los niños que nos permitan distinguir, como observadores de otra cultura, el “*toma*” del “*dame*”, lo “*mío*” de lo “*tuyo*”.

Las situaciones que ejemplificamos muestran que esos niños tienen diferencias respecto a lo que entienden de las palabras o acciones que los adultos suponemos tienen un significado unívoco.

También hemos constatado que existen diferencias importantes entre los contextos interaccionales de los niños mapuche y los niños no mapuche. El contexto interaccional implica el espacio emocional en el que ocurren las interacciones, el número de personas que participan, la temporalidad de las acciones de los adultos respecto a las acciones de los niños, la autonomía permitida, el estilo de colaboración entre los integrantes de la familia, el modo de compartir espacios, comidas y juegos, la presencia o ausencia de sanciones explícitas o implícitas cuando los niños no siguen las peticiones de los adultos, el estilo más o menos instruccional de los adultos para guiar las acciones de los niños, la mayor o menor referencia lingüística a las acciones, objetos o relaciones que tienen presencia en la interacción; entre otros. Los niños mapuche estudiados aprenden a colaborar y a compartir en mayor medida que los niños no mapuche observados; tienen mayor autonomía a menor edad, no se les indica constantemente qué o cómo hacer y la temporalidad de sus acciones y respuestas es distinta a la de los niños no mapuche que hemos estudiado. Aún cuando sabemos que existen diferencias culturales importantes en nuestro país, al suponer que el mundo preexiste a su distinción, la escuela se ocupa principalmente de que *ese* mundo se aprenda bien y tal como es, donde las diferentes visiones de la realidad son entendidas como distintas perspectivas para mirar esa misma realidad. A la luz de nuestros hallazgos, eso es una falacia: los objetos, *como entes relacionales*, físicos o de cualquier orden que constituyen el mundo inicial de cada niño, surgen con las características propias de la cultura familiar a la que el niño o la niña pertenece. El conocer cómo surge el mundo en niños de culturas distintas, nos permite mostrar, operacionalmente y no sólo en el discurso, que la *diversidad entre personas* tiene sólo la connotación de *diferencia*, y que esas diferencias pueden ser o no deseables para nosotros, pero en ningún caso puede objetarse su legitimidad.

**1.2.-La investigación actual:** Continuando nuestra línea de investigación, y con idéntico propósito de contribuir a la reconceptualización del trabajo con la diversidad en educación, estamos registrando sistemáticamente a algunos de los niños de Santiago y de la XI Región, que ya han ingresado a los niveles escolares iniciales, con el objetivo de describir, interpretar y analizar comparativamente el contexto interaccional en sus aulas de educación inicial, parvularia y básica, a partir del registro sistemático en videos de las interacciones en las que los niños y niñas participan en la escuela, para lo cual se cuenta con la aceptación y colaboración de padres y profesores.

Nuestra hipótesis es que, si observamos el fluir de las interacciones de estos niños en sus aulas, en distintas escuelas de Santiago y de la IX región y teniendo como base los resultados anteriores, podremos analizarlo comparativamente y establecer el modo

cómo se acogen o no los significados y visiones de mundo que traen los niños, cómo se modifican o amplían en el lenguaje, y cómo son o no aceptados por quienes comparten ese contexto interaccional. También pensamos que podremos describir e interpretar cómo son entendidos o incorporados los modos de relación que los niños han aprendido en su contexto interaccional familiar; develando aquellos aspectos que facilitan, complejizan o dificultan la aceptación de la diversidad en la escuela.

El método de recolección de datos es similar al utilizado en los estudios anteriores, con diferente periodicidad. Las primeras dos 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 año, grabando las interacciones cotidianas del bebé y su madre y/o sus familiares cercanos, en el propio hogar. En el proyecto en desarrollo actualmente, se graban en video las interacciones del niño o niña en el aula, cada dos semanas, durante una hora lectiva y, al igual que en los estudios anteriores, estos registros no tienen preparación previa alguna y no están dirigidas a ningún aspecto particular, sino a la configuración global de interacción del niño o niña observado. Los videos son transcritos para realizar los respectivos fichajes que permiten la construcción de criterios analíticos y descriptivos para el análisis. Se analiza también el espacio emocional en que se encuentra el niño o niña y las características de los contextos interaccionales en que participa.

Ha sido fundamental para nosotros comprobar que se mantiene en el tiempo el genuino interés de las familias de los niños, tanto de Santiago como de la IX Región, por colaborar en este trabajo. En el caso de las familias mapuche se ha involucrado el grupo familiar completo, especialmente los abuelos, quienes han manifestado en diversas ocasiones su optimismo respecto a que este trabajo pueda aportar a terminar con la discriminación que ellos sufrieron en la escuela. La aceptación de nuestro trabajo por parte de las familias mapuche nos ha permitido conocer y comprender los patrones de educación y crianza en estas comunidades mapuche rurales, aspectos cuyo desconocimiento es considerado por los especialistas como el mayor obstáculo para establecer metodologías pedagógicas adecuadas a la educación de poblaciones étnicamente diferenciadas<sup>2</sup>. Los resultados de este estudio podrán llenar en parte ese vacío.

## **2.-Algunas implicancias**

La visión de mundo que se construye en el seno de la familia *es* la que el niño trae a la educación inicial, la construcción de nuevos significados o sentidos (la ampliación de ese mundo inicial) depende del modo en el que se de la relación interpersonal en la escuela. Sin embargo, en nuestra cultura escolar, se supone que los significados y sentidos de las palabras y acciones son similares para todos los alumnos, el paradigma predominante sigue siendo el que considera la captación de los estímulos como sustento del proceso de aprendizaje, por lo que el profesor o profesora espera que lo dicho o hecho por él o ella especifique en el alumno una conducta particular. Los profesores, por lo general, siguen empleando, un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que aprendieron siendo alumnos, y tienden a mantener en sus prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la reproducción (Edwards, V. y otros, 1995; Ibáñez, N. 1994, 2002; Latorre, M. 2002; Pérez G. A.; 1993). Lo anterior implica que las características o propiedades de un objeto, relación o concepto, especificarían los cambios que con respecto a ellos ocurren en el alumno; es decir, lo externo -objeto, concepto, o lo que fuere-, es lo que informa de su existencia. En la formación docente inicial, a las prácticas pedagógicas habituales subyace también el supuesto de una realidad objetiva, independiente del observador o de los participantes en la interacción. De este modo, se asume que el mundo preexiste a su distinción y, entonces, es comprensible que los profesores esperen que sus alumnos aprendan el nombre y significado de los objetos y conceptos “tal como éstos son”, independientemente de sus historias relacionales previas, lo que no respetaría los significados construidos en la experiencia de niños y niñas de distintas culturas o, que dentro de la misma cultura, provienen de contextos

interaccionales diversos. Si los profesores piensan que lo externo informa el *cómo es*, necesariamente intentarán que cada alumno o alumna pueda acercarse lo más posible al conocimiento de lo que ese algo es “en sí”, a través de captar sus características, y no tendrá presencia el significado que el niño o niña ha construido en la historia de interacciones en la que ha participado, previo a su ingreso al sistema escolar. Por el contrario, si se acepta que el mundo surge en el lenguaje y se construye al principio en la convivencia familiar, en la dinámica de los estilos de relación que se establecen entre el niño y sus padres desde el nacimiento, podemos esperar que se acoja la diversidad como legítima, como un valor, y se estructuren situaciones de aprendizaje que consideren efectivamente esos significados y sentidos diversos que corresponden a las experiencias previas de los alumnos, para ampliarlas o modificarlas en la convivencia escolar. Nuestro estudio pretende aportar a esta comprensión al recabar datos sobre aspectos distintivos de la implementación del currículo en las aulas a las que asisten y asistirán los niños de nuestro grupo de estudio, y cómo estos aspectos intervienen o influyen en la aceptación de la diversidad. Sabemos que la escuela desarrolla el orden de significados universalistas a través del currículo, y lo impone mediante los controles sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento; ignorando a menudo, si no siempre, los significados previos y descontinuando la experiencia del niño (Berstein, B. 1985). Esperamos que la comparación de los contextos interaccionales en el aula de niños de dos culturas distintas, nos permita develar aspectos lingüísticos y contextuales no considerados hasta ahora en la implementación curricular ni en la metodología pedagógica utilizada en el aula, así como aportar información relevante a los programas de Educación Intercultural de la Región. 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, especialmente quienes se dedican a la educación inicial, la que ha sido considerada la base de una educación con equidad y de calidad para todos.

## Referencias bibliográficas

- Berstein, Basil (1985) Clasificación y Enmarcamiento del Conocimiento Educativo. *Revista Colombiana de Educación* N° 15:32 -53 1° Semestre.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A., Gómez, M., Hinostroza, G. (1995) “*El Liceo por dentro*” MINEDUC-MECE Santiago
- Ibáñez, S., Nolfá (1994) “Acerca del Aprendizaje” *Aula XXI* N° 3: 71-78. Santiago UMCE.
- \_\_\_\_ (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\*) “El lenguaje como construcción del mundo en el niño”. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. XIV N° 3: 407-432.
- \_\_\_\_ (2002) “La metodología Interaccional Integrativa. Una propuesta de cambio. *Teoría e Práctica de Educacao*. Vol 4 N° 10: 97-114. Maringa. Universidade Estadual de Maringa
- \_\_\_\_ (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.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: sus relaciones con la modificación de las prácticas pedagógicas de los profesores*. Tesis de doctorado P. Universidad Católica de Chile.

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

\_\_\_\_ (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona. Anthropos

Maturana H. e Ibáñez, N.(2003) “The construction of the world”. Sin publicar.

MINEDUC (2002). Nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia

Pérez G. A. (1993) “*Comprender y Transformar la Enseñanza*” Madrid. Morata.

## Notes

<sup>1</sup>a) Proyectos FONDECYT 2000 N° 1000078 y 2002 N°1020496, en los que la investigadora responsable fue Nolfia Ibáñez, el coinvestigador Humberto Maturana y los ayudantes de investigación fueron las profesoras Tatiana Díaz, Ana M. Figueroa y M. Soledad Rodríguez. Colaboraron en la IX Región la profesora Carmen Soto J. y la estudiante de antropología de la UACH Sofía Druker I.

b) Proyecto Fondecyt 2006 N°1060230. La investigadora responsable es Nolfia Ibáñez S., la coinvestigadora es Tatiana Díaz A. y los ayudantes de investigación son la profesora Soledad Rodríguez O. y la antropóloga (E) Sofía Druker I.

<sup>2</sup> Luis. E. López. PROEIB Andes. 2002.