

Le langage comme construction du monde et la diversité à l'école : étude sur deux cultures

Dra. Nolfia Ibáñez Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - Santiago, Chili

Traduction : *Patricio Moreno F.*

*«Prisonnier de ce réseau sonore d'Avant,
Après, Hier, Entre temps, Maintenant, Droite,
Gauche, Moi, Toi, Ceux-là, D'autres
(...) le rabbi lui expliquait l'univers.
« C'est là mon pied, et là le tien ; c'est là la corde »,
et au bout de quelques années il réussit à ce que le pervers
balayât tant bien que mal la synagogue... »*

Extrait de *El Golem*, de J. L. Borges

Résumé : *Cet article s'inscrit dans un travail de recherche en cours, étayé notamment par la théorie de la connaissance d'H. Maturana, ayant comme sujet l'émergence du langage chez des enfants de cultures différentes, leur construction initiale du signifié et la façon dont ces constructions sont accueillies ou refusées à l'école. Ce sont des enfants de la classe moyenne de la capitale, Santiago, et de communautés rurales mapuches de la IX région du Chili. Une approche générale de la recherche est complétée par des interprétations sur les premières entités qui émergent dans le langage des enfants pour des signifiés différents, sous la forme de mots du langage adulte. Notre enjeu c'est la compréhension de la diversité dans la formation des enseignants dans le souci de modifier la culture discriminatoire de notre école.*

Introduction

Cet article s'inscrit dans un projet de recherche, commencé vers la fin des années 90, dans le but d'apporter une contribution au travail pédagogique axé sur la diversité en éducation en mettant en relief le fait que le monde construit par chaque élève qui s'intègre à l'école n'est ni pire ni meilleur, mais simplement *autre*, parce que ce monde s'est façonné dans le langage selon les caractéristiques du contexte interactionnel de l'enfant dans le processus de socialisation primaire. C'est la conception du langage d'Humberto Maturana (1988, 1990, 1995) qui est prise ici, considérant le langage comme une classe spéciale d'actions dont les verbalisations ne constituent qu'une partie, l'auteur décrivant celles-ci comme « des coordinations de coordinations d'actions consensuelles » ou « des coordinations d'actions consensuelles récursives ». La discussion théorique de ce travail s'est tenue notamment à la théorie du langage d'H. Maturana confrontée aux principes de la psycholinguistique, de la sociolinguistique fonctionnelle et aux conceptions sur

l'apprentissage du langage de J. Piaget, L. S. Vygotski et G. H. Mead (Ibáñez, N. 1999, 2000, 2000^a, 2003). Actuellement sont aussi prises en considération les propositions d'autres auteurs, notamment B. Berstein, concernant l'importance de la socialisation et du contexte dans le parcours éducationnel et dans l'appropriation des contenus des cours.

Nous avons observé et enregistré, depuis la petite enfance jusqu'à la fin de la deuxième année de vie, les interactions d'enfants de deux cultures différentes : six enfants de la classe moyenne de la ville de Santiago, dont les parents ont le statut de « professionnels ou techniciens », et quatre enfants mapuches de communautés rurales de la IX région, dont les parents sont paysans (et étudiants de pédagogie interculturelle). Le but de ces études a été de décrire le processus d'émergence du langage chez ces mêmes enfants et de comparer les premiers signifiés qui se construisent au cours de leurs interactions précoces. Il faut bien préciser que cette recherche n'est pas fondée sur une conception sociale ou anthropologique particulière sur l'ethnie mapuche, mais sur le pari que la prise en considération d'enfants mapuches vivant dans des communautés rurales nous permettra d'observer et de comparer des contextes d'interactions culturellement différenciés. Les Mapuches constituent au Chili une population ethniquement différenciée, reconnue par l'État comme population originaire, beaucoup d'entre eux parlant le mapudungun, leur propre langue, en dehors de l'espagnol.

Les résultats de la recherche empirique ont montré que les types de coordination des actions auxquelles participent les enfants dès leur naissance et dès l'âge de l'émergence du langage sont similaires dans ces deux cultures. Dans une autre mesure, les caractéristiques du mode de relation à l'intérieur du groupe familial, que nous avons appelé « *contexte interactionnel* », sont différentes dans les deux cultures, ce qui joue un rôle dans les premières constructions de sens et de signifiés chez les enfants. Ceux-ci apprennent les mots du langage adulte pour dénoter des entités et des relations ayant un signifié qui leur apparaît univoque, « objectif » ; toutefois nous avons trouvé que les sens et les signifiés des mots, et ceux des objets de relations que ces mots dénotent, dérivent du processus de construction lors des coordinations des actions dans lesquelles ont pris part les enfants, les mêmes mots pouvant donc signifier des choses différentes pour les uns et les autres. Ceci constitue un point de départ à l'égard de la diversité, à partir de l'appréhension de son essence en tant que vision du monde et dynamique relationnelle différentes. A partir de ces bases, nous observons actuellement, dans les classes primaires, certains des enfants qui ont été suivis dès leur naissance ou de leur petite enfance et qui sont déjà intégrés dans le système scolaire régulier, dans le but de connaître et de comparer la façon dont est accueillie ou refusée la vision du monde que ces enfants ont construite avant de venir à l'école.

1. Déroulement de la recherche

1.1. Résultats préliminaires: Il est nécessaire, nous semble-t-il, de faire le point sur des résultats de certaines recherches précédentes qui sous-tendent la nôtre et qui permettent de mieux comprendre nos enjeux. Ces résultats montrent que les principes théoriques de Maturana sur l'émergence du langage chez les enfants font état du type de processus chez des enfants ayant eu un développement normal. Selon son analyse, l'observateur n'existe comme tel que lorsqu'il œuvre dans le langage, car l'observateur – celui qui reconnaît – se constitue *dans* le langage. Celui-ci est bien une dynamique de relation et son apparition dans le développement normal de l'enfant résulte de la vie en commun autour de coordinations d'actions consensuelles dans un espace relationnel d'acceptation. Quand l'enfant commence à œuvrer dans le langage, devenant par là observateur, le monde qui émerge contient, pour lui, les caractéristiques de l'histoire des coordinations des actions consensuelles dans lesquelles il a pris part. Ce qui est distingué prend sa configuration au moment d'en faire la distinction – selon le dire de Maturana, « est tenu en main » - et la nomination qu'on attribue à ce qui est distingué désigne ce qui est tenu en main et non pas quelque chose d'indépendant. Autrement dit, les mots

désignent des entités construites au cours de coordinations d'actions consensuelles pour lesquelles l'enfant a pris part et non pas une réalité objective (Maturana; op.cit). Les premiers mots que l'enfant apprend désignent ce qui a été façonné au cours de l'histoire de l'enfant et non pas quelque chose d'indépendant des interactions de son premier contexte relationnel.

Nous avons constaté que le travail sur le langage, entendu comme coordinations d'actions récursives, débute entre 6 et 10 mois après la naissance dans les cas des deux cultures étudiées, avant les premières verbalisations intelligibles, sous la forme de ce que nous avons appelé « éclats de langage » (Ibáñez, N. 2000^a, 2004; Ibáñez y Maturana, 2003). L'émergence du langage chez l'enfant, c'est l'émergence du monde ; et la construction de ce monde relève du cours pris par les coordinations des actions que le petit établit d'abord avec sa mère et/ou son père (ou la personne qui en assume le rôle), c'est-à-dire du flux de relation familiale particulier que nous avons appelé premier « contexte interactionnel » ; il s'ensuit que le monde qui en découle peut être différent pour chaque enfant, puisqu'il aura les caractéristiques propres de ce flux, de son cours ou de son orientation, dans le noyau familial.

Nous avons décrit comparativement quelques aspects de l'histoire des interactions des enfants de l'échantillon appartenant à différentes cultures, en ce qui concerne les coordinations des actions dont ils participent dans leurs circonstances relationnelles particulières et le développement de ces coordinations jusqu'au moment de l'émergence de la récursivité linguistique. Chez les enfants de la ville de Santiago, les nouvelles coordinations d'actions consensuelles postérieures au « regard mutuel » de la mère et son petit sont enregistrées à partir de l'âge de 3 ou 4 mois, et les premiers « éclats de langage » se présentent vers l'âge de 7 ou 8 mois. La mise en œuvre du langage est menée de façon sporadique jusqu'à l'âge de 11 ou 12 mois, lorsqu'elle devient plus fréquente. Chez les enfants mapuches de la IX région, les nouvelles coordinations d'actions consensuelles postérieures au « regard mutuel » de la mère et son petit sont enregistrées avant l'âge de deux mois, les premiers « éclats de langage » se présentant peu après l'âge de six mois ; pendant les mois suivants, l'occurrence de ceux-ci est beaucoup plus fréquente que chez les enfants non mapuches. Pour tous les enfants de l'échantillon, pendant les quatre mois après les premiers « éclats » du langage, il n'y a pas de verbalisations dans la quasi-totalité des situations où ils mettent en œuvre le langage sous observation.

On a pu constater que, pour des enfants d'une même culture, certains des objets relationnels qui apparaissent dans le langage ne sont pas les mêmes, certains étant similaires mais non identiques et d'autres nettement distincts. Cependant, le langage adulte nomme ces objets relationnels distincts, notamment des actions, par les mêmes mots (*donne-moi, tiens, où est..., etc.*) que les enfants apprennent, mais les signifiés correspondent bien à des coordinations de coordinations d'actions consensuelles qu'ils ont ménagées ; c'est-à-dire, *les mêmes mots signifient des choses différentes pour chaque enfant puisque les mots ne réfèrent pas à une réalité externe, indépendante, mais à l'histoire des coordinations d'actions de l'enfant.*

Nous prendrons en exemple l'objet relationnel désigné par le mot « *donne-moi* ». Ce terme a un sens et un signifié différents pour quelques-uns des enfants étudiés ; pour un enfant non mapuche, il signifie la perte de quelque chose, où le sens de tien-mien est impliqué comme « *possession de* », ce qui correspond avec l'histoire des interactions où il a construit cet objet relationnel et comporte un changement dans la disposition émotionnelle de l'enfant, de plaisir ou de « déplaisir ». Pour un autre enfant, mapuche lui aussi, le même mot possède le signifié suivant : passer un objet à l'autre participant de l'interaction, en accord avec ses interactions préalables, sans changement de la disposition émotionnelle. En revanche, dans le cas de deux des enfants mapuches, le développement de coordinations d'actions relevant d'une notion d'appartenance ou possession n'est observé qu'à l'âge de 12 mois (comme par exemple, « tien- mien ») ; dans les interactions dans lesquelles ils participent se produit le développement de sens

ou signifiés plus vastes et plus complexes que chez les enfants non mapuches, raison pour laquelle nous avons nommé « *partager* » les interactions qui impliquent prendre (prends – tiens – passe), enlever (donne-moi), donner ou rendre (prends – tiens – donne-moi), car le flux de coordinations d’actions ne permet pas de les séparer selon les signifiés et les sens distincts que ces mots ont dans notre culture et dans notre langage. Un autre exemple met en relief ce qui vient d’être exposé : une petite fille mapuche de 12 mois reçoit en cadeau un paquet de la part d’un visiteur mais, ne parvenant pas à ouvrir la boîte, elle va dans la cuisine où des gens bavardent en préparant le repas et remet le paquet à un jeune oncle sans rien dire et sans faire de gestes pouvant être interprétés comme demande d’ouvrir ; le jeune homme ouvre la boîte (ce sont des chocolats) et la met sur ses genoux en disant « tu ne peux pas en prendre » ; la petite fille prend quand même des chocolats, va dans une autre chambre, revient accompagnée de deux petits enfants dont l’un plus petit qu’elle-même ; tous les trois prennent des chocolats, retournent dans la chambre en en mangeant, puis reviennent, en prennent encore, la boîte et quelques chocolats demeurant toujours sur les genoux du jeune homme. Les grandes personnes continuent à bavarder en préparant le repas, attentives à ce que font les enfants mais sans faire de commentaires concernant la situation ; le jeune oncle ne prend pas du tout de chocolat. On voit bien ici que la petite fille met à l’œuvre des coordinations d’actions consensuelles *de* coordinations d’actions consensuelles, ou langage proprement tel, mais il n’y a ni mots ni gestes de la part des personnes grandes ou petites nous permettant de distinguer, à nous en tant qu’observateurs d’une autre culture, le « *prends - tiens* » du « *donne-moi* » et le « *mien* » du « *tien* ».

Dans les situations présentes, ces enfants montrent des différences concernant ce qu’ils entendent par les mots et les actions qui auraient un signifié univoque dans le langage adulte.

Nous avons aussi constaté qu’il y a des différences importantes entre les contextes interactionnels des enfants mapuches et ceux des enfants non mapuches. Le contexte interactionnel implique l’espace émotionnel où se passent les interactions, le nombre de personnes qui y participent, le temps des actions des adultes à l’égard des actions des enfants, l’autonomie relative, le style de collaboration entre les membres de la famille, la façon de partager espaces, repas et jeux, la présence ou absence de sanctions explicites ou implicites pour les enfants qui refusent les demandes des grandes personnes, le style plus ou moins instructif des adultes pour guider les actions des enfants, le degré de la référence linguistique aux actions, objets ou relations présents dans l’interaction, entre autres. Les enfants mapuches étudiés apprennent à collaborer et à partager avec autrui bien plus volontiers que les enfants non mapuches observés ; les premiers ont une plus grande autonomie à un âge plus jeune, ne reçoivent guère d’indication sur quoi ou comment faire, le temps de leurs actions et de leurs réponses étant autre que celui des enfants non mapuches que nous avons étudiés. Malgré notre connaissance des différences culturelles importantes dans notre pays, à partir de la supposition que le monde est préexistant, l’école vise principalement à ce que *ce* monde soit bien appris tel qu’il est, les différentes visions de la réalité étant conçues comme des perspectives distinctes pour regarder cette même réalité. A la lumière de nos résultats, c’est là un raisonnement fallacieux. En effet, les objets physiques ou de n’importe quelle classe, *en tant qu’êtres relationnels*, constitutifs du monde initial de chaque enfant, prennent leur sens comme porteurs des caractéristiques propres de la culture familiale de l’enfant. Connaître comment le monde émerge chez des enfants de cultures différentes nous permet de montrer par les faits et non seulement par le discours que la *diversité entre les personnes* ne connote que la *différence* et que ces différences peuvent être ou non désirables pour nous, leur légitimité ne pouvant pas du tout être mise en question.

1.2. La recherche en cours : Comme suite à nos travaux et comme une façon de contribuer à la reformulation du concept de travail sur la diversité en éducation, nous dressons actuellement un registre systématique de quelques-uns des enfants de Santiago

et de la XI région qui sont entrés aux premiers niveaux de l'école, dans le but de décrire, interpréter et analyser comparativement le contexte interactionnel dans le monde de l'éducation (maternelle, CP et CE), à partir d'enregistrement systématique sur vidéo des interactions des enfants à l'école. Les parents d'élèves et les maîtres ont accepté de porter leur collaboration à nos efforts.

Notre hypothèse est que, si nous observons le flux des interactions de ces enfants en salle de classe dans des écoles différentes de Santiago et de la XI région, ayant à la base les résultats antérieurs, nous serons à même de procéder à des analyses comparatives et de mettre au clair comment les signifiés et les visions du monde apportés par les enfants sont reçus ou refusés, comment ils sont modifiés ou accrus dans le langage et comment ils sont acceptés ou non par ceux qui partagent ce contexte interactionnel. Nous pensons aussi qu'il nous sera possible de décrire et d'interpréter comment sont compris ou incorporés les modes de relation que les enfants ont appris dans leur contexte interactionnel familial, dévoilant ainsi des aspects qui rendent facile, complexe ou difficile l'acceptation de la diversité à l'école.

La démarche pour la collecte des données est similaire à celle utilisée pour les travaux précédents, excepté la variable temporelle. Les deux premières recherches ont été axées sur des enregistrements vidéo d'environ 20 minutes chacun, deux fois par semaine pendant la première année de vie de l'enfant et une fois par semaine pendant la deuxième année, les enregistrements des interactions quotidiennes entre l'enfant et sa mère ou un autre parent proche dans la maison familiale. Dans le cadre des travaux actuellement en cours, les interactions de l'enfant en salle de classe sont enregistrées toutes les deux semaines pendant une heure de cours et, de même que pour les travaux antérieurs, ces enregistrements ne sont pas amorcés au préalable et ne focalisent aucun aspect précis mais la configuration globale de l'interaction de l'enfant observé. Les vidéos sont transcrites pour dresser les fiches respectives qui rendront possible l'établissement de critères analytiques et descriptifs pour le dépouillage. L'espace émotionnel où se trouve l'enfant et les caractéristiques des contextes interactionnels dont il fait partie sont aussi analysés.

Nous avons été encouragés par l'intérêt et la collaboration authentiques et durables que les familles des enfants de Santiago et de la IX région ont portés à notre travail. Dans le cas des familles mapuches, ce sont les groupes familiaux complets qui s'y sont engagés, notamment les grands-parents qui ont à maintes reprises exprimé leur optimisme à l'égard des enjeux de ce travail qui, selon eux, pourrait aider à en finir avec la discrimination qu'ils ont eux-mêmes ressentie à l'école. Le bon accueil de nos efforts par les familles mapuches nous a permis de connaître et de comprendre les schèmes d'éducation et de formation personnelle de ces communautés mapuches rurales ; or, selon les spécialistes, il s'agit là d'un aspect crucial dont la méconnaissance constitue un obstacle majeur à l'établissement de méthodologies pédagogiques adéquates à l'éducation de populations ethniquement différenciées. Les résultats de notre étude auraient la possibilité de combler une partie de ce vide.

2. Quelques implications

C'est la vision du monde construite à l'intérieur de sa famille que l'enfant apporte à son entrée à l'école, la construction de nouveaux sens et de nouveaux signifiés (l'élargissement de son monde initial) relevant du mode que prend la relation interpersonnelle à l'école. Cependant, dans notre culture scolaire, les signifiés et les sens des mots et des actions sont censément similaires pour tous les élèves, le paradigme fondamental demeurant encore celui qui considère l'appréhension de stimuli comme le soutien du processus d'apprentissage. L'enjeu des maîtres est donc que leurs discours et leurs actes entraînent chez les élèves un comportement particulier. En général, les maîtres continuent à employer un style d'enseignement traditionnel et frontal, similaire à celui qu'ils ont eux-mêmes reçu à l'école, et ont tendance à maintenir dans leurs pratiques pédagogiques

la logique de la réaction et la reproduction (Edwards, V. et al. 1995; Ibáñez, N. 1994, 2002; Latorre, M. 2002; Pérez G. A.; 1993). Ceci implique que les caractéristiques ou les attributs d'un objet, une relation ou un concept spécifieraient les changements qui se passent chez l'élève à cet égard ; c'est-à-dire, c'est ce qui est externe – objet, concept ou quoi que ce soit – qui rend compte de la propre existence. Lors de la formation initiale des enseignants, les pratiques pédagogiques habituelles s'appuient aussi sur une réalité objective, indépendante de l'observateur ou des participants de l'interaction. Ainsi, il est assumé que le monde préexiste à sa découverte et il est donc compréhensible que les maîtres attendent de leurs élèves qu'ils apprennent le nom et la signification des objets et des concepts « tels qu'ils sont », indépendamment de leurs histoires relationnelles préalables, ce qui se ramène à refuser les signifiés construits par l'expérience chez des enfants appartenant à des cultures différentes et chez d'autres qui, à l'intérieur d'une même culture, proviennent de contextes interactionnels divers. Si les maîtres pensent que ce qui est externe rend compte du *comment c'est*, ils auront nécessairement tendance à ce que chaque élève puisse connaître de très près ce que quelque chose est « en soi », en comprenant les caractéristiques tout en écartant le signifié construit par l'enfant dans le cours de son histoire d'interactions, préalablement à son entrée à l'école. En revanche, s'il est accepté que le monde émerge dans le langage et se construit d'abord dans le foyer familial, dans la dynamique des styles de relation qui jouent entre enfant et parents dès la naissance, alors il est à espérer que la diversité sera tenue comme légitime, à la manière d'une valeur, et que seront mis en œuvre des situations d'apprentissage qui tiendront compte de ces signifiés et ces sens divers correspondant à des expériences préalables des élèves pour les accroître et les modifier dans le cadre de l'école. Notre étude vise à améliorer les conditions de compréhension de ces processus par le recueil de données sur des aspects distinctifs qui jouent un rôle lors de la mise en place du cursus dans les écoles des enfants de notre échantillon ; il s'agit de comprendre comment ces aspects interviennent et influent dans l'acceptation de la diversité. On sait que l'école développe l'ordre de signifiés universels le long de ses cursus et l'impose par le biais de contrôles sur l'organisation, la distribution et l'évaluation des connaissances, en ignorant souvent, sinon toujours, les signifiés préalables et en coupant la suite de l'expérience de l'enfant (Berstein, B. 1985). Il est à attendre que la comparaison des contextes interactionnels d'enfants de deux cultures différentes en salle de classe nous permette de dévoiler des aspects linguistiques et contextuels non considérés jusqu'ici pour la mise en place des cursus et des méthodes pédagogiques et de collecter des informations utiles au programme d'Éducation Interculturelle de la Région. Nous pensons que la culture discriminatoire de l'école chilienne pourrait être modifiée si les maîtres avaient dans leur formation initiale et dans leurs stages professionnels la possibilité de comprendre la diversité sous un jour nouveau, notamment ceux qui se consacrent à l'éducation initiale, considérée comme la base d'une éducation égalitaire et de haute qualité pour tous.

Références bibliographiques

Cf. article en espagnol.

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 investigación¹, 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^a, 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^a, 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 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 diferenciadas². 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

¹a) Proyectos FONDECYT 2000 N° 1000078 y 2002 N°1020496, en los que la investigadora responsable fue Nolfá 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 Nolfá 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.

² Luis. E. López. PROEIB Andes. 2002.