

Referencia para citar este artículo: Ibáñez-Salgado, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 357-368.

La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas*

NOLFA IBÁÑEZ-SALGADO**

Profesora Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.

Artículo recibido en julio 15 de 2014; artículo aceptado en septiembre 26 de 2014 (Eds.)

• **Resumen (descriptivo):** *Asumiendo la concepción de diversidad como distintas construcciones de mundo, pretendo en este trabajo develar las lógicas que guían las interacciones en las que participan niños y niñas de dos culturas: cultura mayor y cultura mapuche. Comparo las interacciones habituales en el hogar de niños y niñas de clase media de Santiago, y de niños y niñas mapuche de comunidades rurales, y posteriormente en sus respectivas aulas. La metodología es cualitativa, de enfoque etnográfico. Los resultados muestran que las lógicas que guían la interacción en las familias de los niños y niñas mapuche son distintas y en algunos casos opuestas a las que imperan en la escuela, que la diversidad no es acogida pedagógicamente por el profesorado, y que aprendizajes previos de los niños y niñas mapuche se invisibilizan en el aula.*

Palabras clave: diversidad cultural, infancia, educación (Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco).

The diversity in the construction of the world of children of two cultures

• **Abstract (descriptive):** *The conceptualization of diversity, understood as different ways of constructing the world, is taken as a starting point for this work that aims to reveal the different types of logic that guide daily interactions in which children of two cultures participate: the dominant Chilean culture and the mapuche indigenous culture. This study compares habitual interactions in which urban middle-class children from Santiago and mapuche indigenous children from rural communities participate, first in their households as well as in their classrooms. The research employs a qualitative methodology and an ethnographic approach. The results have shown that the types of logic that guide the daily interactions in mapuche families are different, and in some cases even the opposite to those of the dominant culture. Other results show that diversity is not embraced by teachers and that in the classroom, the initial forms of knowledge constructed by mapuche children within their families are rendered invisible.*

Key words: cultural diversity, childhood, education (Social Science Unesco Thesaurus).

A diversidade na construção do mundo de crianças de duas culturas

• **Resumo (descritivo):** *Assumindo o conceito de diversidade como distintas construções de mundo, propõe-se revelar as lógicas que guiam as interações em que participam crianças de duas*

* Para este artículo de investigación científica y tecnológica me basé en estudios sucesivos de tipo descriptivo dirigidos por mí y financiados por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile: Proyecto Fondecyt 1000078, iniciado el 15 de marzo del año 2000 y terminado el 15 de marzo del año 2002; Proyecto Fondecyt 1020496, iniciado el 15 de marzo del año 2002 y terminado el 15 de marzo del año 2005, y Proyecto Fondecyt 1060230, iniciado el 15 de marzo del año 2005 y terminado el 15 de marzo del año 2011. La línea de investigación corresponde al área de Ciencias Sociales, sub área Educación general.

** Profesora de Estado en Educación Diferencial de la Universidad de Chile, Magíster en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, y Doctora en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesora Titular, docente de pre y post grado y Directora del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: nolfa.ibanez@umce.cl



culturas: a cultura dominante e a cultura Mapuche. Primeiramente são comparadas as interações habituais na casa de crianças de classe média de Santiago e das crianças mapuches em comunidades rurais e, mais adiante, em suas respectivas salas de aula. A metodologia é qualitativa, com enfoque etnográfico. Os resultados mostram que as lógicas que dirigem a interação com as famílias das crianças mapuches são diferentes e em alguns casos são opostas às da cultura dominante, que a diversidade não é aceita por parte dos professores e que a escola seria responsável pela opacidade e invisibilidade das aprendizagens anteriores das crianças mapuche na sala de aula.

Palavras-chave: diversidade cultural, infância, educação (Tesouro de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -2. Contextualización. -3. Marco conceptual y epistemológico. -4. Aspectos metodológicos. -5. Resultados. -6. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

Este artículo es parte de una investigación compuesta por estudios sucesivos, que se focaliza en la comprensión y valoración de la diversidad, entendida esta como distintas construcciones de mundo, en cuyo marco he estudiado las interacciones de niños y niñas de dos culturas desde el nacimiento o los primeros meses hasta el tercer año de edad, en sus hogares y luego en sus respectivas aulas, contando con la colaboración activa y permanente de sus padres, madres y familiares. Cuatro niños son hijos de profesionales de clase media de la ciudad de Santiago y dos niñas y un niño son hijos de pequeños agricultores y estudiantes de pedagogía de comunidades mapuche¹ rurales de la Araucanía, región que tiene la mayor población rural indígena y el índice de pobreza más alto de Chile². Con el propósito de develar las lógicas que guían las relaciones familiares en los procesos de socialización primaria de estos niños y niñas, y compararlas entre sí y con aquellas que orientan la convivencia en el aula escolar, analizo la construcción de los primeros sentidos y significados que surgen para ellos y ellas durante sus procesos de socialización primaria; posteriormente, a partir del ingreso de estos niños y niñas a la escuela, estudio sus interacciones en sus respectivas aulas para establecer qué se mantiene de los primeros significados construidos por ellos previamente y de los que se tiene registro sistemático, qué se amplía o modifica, cómo esos aprendizajes

previos son o no aceptados e incorporados en la convivencia en el aula y cuáles serían las similitudes y diferencias entre las lógicas que orientan las interacciones en las que ellos y ellas participan en sus salas de clases, y las lógicas propias de su convivencia familiar³. Los niños de Santiago ingresan a escuelas privadas, y los niños y niñas mapuche a escuelas públicas.

Analizo aquí resultados relativos principalmente a las interacciones de los niños y niñas mapuche, con lo cual pretendo contribuir a la comprensión de que niños y niñas de otras culturas, en sus procesos de socialización primaria, construyen significados y sentidos para acciones, objetos y/o relaciones que pueden ser distintos a los construidos por niños y niñas que pertenecen a la cultura dominante o mayor, aún cuando todos y todas hablen el mismo idioma y nombren a esas acciones, objetos y/o relaciones con las mismas palabras. Esto implicaría que cuando niños y niñas pertenecientes a una cultura minoritaria llegan a la escuela de una sociedad asimétrica como la nuestra, donde las relaciones interculturales son, como dice Samaniego (2005), unidireccionales, el bagaje conceptual y empírico que esos niños y niñas traen al aula no se visibiliza y por tanto no se valora, lo que va en contra de la preservación de su cultura originaria y constituiría una vulneración de los derechos humanos de ese niño o niña quien, súbitamente, se encuentra en

1 Mapuche en mapudungun significa 'gente de la tierra'; no se pluraliza.

2 Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, 2011.

3 La línea de investigación actualmente se focaliza en el trabajo con familias mapuche de la Región de la Araucanía y de la Región de los Ríos, en el sur del país, y con familias de la etnia aymara en el norte; esto tiene el propósito de conocer y comprender sus concepciones sobre aprendizaje, educación y escuela, y poder articularlas con las nuestras para contribuir a una educación intercultural para todas y todos (proyecto Fondecyt N°1111030/2011-1014).

un contexto donde los modos de hacer las cosas y de interactuar con otros que ha aprendido y que vive en su hogar, no tienen presencia o se entienden de manera distinta. Como ha dicho Adrienne Rich (citada por Bruner, 1991, p. 121), “(...) 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 vieres nada”.

2. Contextualización

Como señalan Villalobos y Valenzuela (2012), Chile tiene una educación profundamente segregada y, como han mostrado Hevia (2003, 2005), Magendzo (2000) y Merino et al. (2007), entre otros, en nuestras escuelas existen aún prácticas y discursos discriminatorios. Junto a lo anterior, la investigación reporta que las prácticas pedagógicas no guardan la debida coherencia con los enfoques constructivistas que priman en la formación docente, evidenciando que la implementación curricular en la escuela y el liceo⁴ aún se mantiene anclada a un enfoque positivista, y que una de las competencias profesionales con menor presencia en el aula es la atención pedagógica a la diversidad del estudiantado (ver, por ejemplo, Alegría & Cisternas, 2003, Ibáñez-Salgado, Druker & Rodríguez, 2009, Flórez, 1994, Jáuregui et al., 2003, Valenzuela, 2006). Esto se explicaría en parte porque la diversidad y la interculturalidad son temas casi ausentes en los currículos de las instituciones de educación superior que forman docentes, como señalan estudios de Alarcón (2005), Durán y Samaniego (2003), González (2002), Ibáñez-Salgado (2010), Redon, Toledo y Rubio (2009), y el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente, Ministerio de Educación (2005); consecuentemente en la escuela, la diversidad, que es condición de la situación educativa, parece ser invisibilizada y no se toma en cuenta el hecho de que distintos sistemas de conocimiento se construyen y reconstruyen en la interacción social entre personas provenientes de culturas diversas,

como tampoco se considera que las sociedades y las culturas son producto de historias que se vinculan, se articulan y se funden pero -como plantean Comaroff y Comaroff (1992)- no pierden su especificidad. Utilizo el término *cultura* para referirme al conjunto de prácticas, conductas, representaciones y estilos de relación relativos a un grupo humano estructurado según ciertas lógicas de sentido que representan cierta estabilidad (Charlot, 2004), cuyo conocimiento, creencias y valores que se forman y se transforman históricamente, se transmiten socialmente de generación en generación (Bonfil, 1991).

En relación con los pueblos originarios, los prejuicios en nuestro país tendrían que ver, según un estudio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2003, p. 60),

(...) con el racismo de la desigualdad que en el caso de Chile se asocia al llamado prejuicio civilizatorio (...). Este prejuicio sitúa la cultura de las etnias como obstáculo al desarrollo y residuo histórico destinado a desaparecer en los procesos de modernización social y asimilación cultural.

El espacio escolar donde comparten niños y niñas mapuche y no mapuche, ha sido señalado por De la Maza y Marimán (2013) como el de mayor discriminación hacia esa etnia, cuestión ratificada por los padres y madres de los niños y niñas mapuche de nuestro grupo de estudio, cuando refieren a su historia escolar.

La población indígena en Chile alcanza el 11% de la población total. Las personas mapuche constituyen la mayoría de esa población -84,11% según el Censo 2012⁵-, y la población mapuche rural más numerosa reside en la región de la Araucanía, la cual, además de ostentar el mayor índice de pobreza del país y uno de los menores índices en los resultados de las mediciones educacionales, según datos del Ministerio de Desarrollo Social (2012), es el centro de lo que se ha denominado ‘el conflicto mapuche’, consecuencia del proceso histórico de despojo y no reconocimiento del que ha sido objeto este pueblo por parte del Estado chileno.

4 En Chile, el término ‘escuela’ está referido a educación inicial, y primaria y ‘liceo’ a educación secundaria.

5 Los resultados del Censo 2012 en Chile fueron publicados oficialmente, y luego retirados para su revisión.



Dentro de los bajos resultados académicos de la región, los menores corresponden a escuelas con mayoría de estudiantado mapuche (Ministerio de Educación, Simce⁶, 2012). Entre las causas de estos resultados estarían la descontextualización del currículo en relación con el modo de vida de las personas en las comunidades indígenas -por cuanto el currículo oficial es el mismo para todo el país-, y la falta de espacios de participación para las comunidades y familias, siendo el desconocimiento de cómo se dan los procesos de socialización primaria en esas comunidades y de las lógicas que guían esos procesos de aprendizaje, uno de los principales factores que las personas expertas refieren como impedimento para enriquecer las perspectivas metodológicas en educación intercultural (ver, por ejemplo, López, 2001, 2003, Fernández, 2003, Hevia, 2005, Leyton et al., 2005, Lobos & Águila, 2004, Carihuentro, 2007, Quilaqueo, 2007), ya que las interacciones cotidianas con sus lógicas propias conforman, como indica Barreto (2011, p. 637), “un sistema práctico que produce teoría y una tradición teórica que se reconfigura en un sistema práctico”.

3. Marco conceptual y epistemológico

Conceptualizo la diversidad como
(...) la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura (Ibáñez-Salgado, 2004, p. 61),

lo que implica que llegamos a ser observadores en mundos diversos pero igualmente legítimos. Concordando con Maturana (1997), Bateson (1980) y Von Foerster (2005), sostengo que la construcción de mundo está ligada a la experiencia, a las formas de convivencia. En mi trabajo asumo la concepción de lenguaje de la biología del conocimiento de Maturana (1990, 1997), en la cual el lenguaje es una clase especial de acciones verbales y no verbales (coordinaciones de acciones

consensuales recursivas) que hace posible que exista el observador y por tanto lo observado. El lenguaje no es entendido como instrumento que permite la representación de una realidad independiente de quien la distingue, sino como una clase especial de acciones que surge sobre la base de coordinaciones de acciones previas que constituyen, en palabras de Bateson (1980, p. 67) “el proceso generador por el cual las clases son creadas antes de ser nombradas”, y donde aquello que tiene presencia en dichas coordinaciones determina su sentido o significado. Tal como lo he señalado en Ibáñez-Salgado et al. (2012), lo que el niño o niña distingue se configura en esa distinción, y la denominación que él o ella le da después en palabras, gestos o actitudes, designa aquello que ha tenido presencia en el contexto en el cual hizo la distinción, y no algo objetivo o independiente; por esto, las características propias del fluir relacional de las interacciones en las que participan los niños y niñas durante sus primeros años de edad, enmarcan su construcción de sentidos y significados y configuran la estructura básica de su sistema de conocimiento, lo que determina, en palabras de Long (1992, p. 211), “las maneras en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias”. Estas distinciones son las que el niño o niña lleva a la escuela, pero a una escuela que funciona bajo el supuesto de una realidad objetiva, independiente de quien la distingue, por lo cual los objetos y relaciones deben aprenderse ‘tal como son’, sin considerar que el estudiantado pueda traer aprendizajes previos que correspondan a distinciones cuyos significados y sentidos no coincidan con lo conocido y esperado por el profesor o profesora. En este sentido, la educación inicial, parvularia y básica, tiene una responsabilidad mayor porque sus aulas constituyen, después de la familia, el segundo contexto interaccional de la casi totalidad de los niños y niñas de Chile⁷.

Por lo planteado anteriormente, los *habitus* no estarían determinados únicamente por el origen de la clase social, como lo afirma Bourdieu (1997), sino también se vinculan

6 Simce: Sistema de medición de la Calidad de la Educación.

7 En Chile, la cobertura en Educación Básica es prácticamente universal.

directamente con el fluir relacional del contexto interaccional de las familias, existiendo diferencias en la construcción de sentidos y significados incluso -como señalan Díaz y Druker (2007)- entre quienes pertenecen a familias de similar origen en cuanto a clase social. Por contexto interaccional me refiero a una especie de pauta, en el sentido que Bateson (1993) le da a “pattern”, y no a aspectos independientes entre sí, pauta que caracteriza las interacciones en una familia o grupo estable y configura su propia dinámica relacional. Distintos modos de convivencia, distintos contextos interaccionales, necesariamente implicarán diferencias en la forma como los niños y niñas van configurando el mundo, puesto que, en cada caso, habrán aspectos con mayor o menor presencia, mayor o menor relevancia, o incluso aspectos que son inexistentes en un caso y prioritarios en otro, por lo cual los sentidos y significados de acciones, objetos y relaciones no serán iguales, y las palabras que después utilizarán esos niños y niñas no denotarán lo mismo, aunque sean las mismas palabras. Como expresa Von Glasersfeld (2005, p. 37), “Lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber, está necesariamente construido con nuestros propios materiales y solo se puede explicar por manera y forma de construir”. Esta diversidad de construcciones de mundo es lo que los niños y niñas de corta edad llevan como único bagaje a una escuela que funciona en la práctica suponiendo una realidad independiente del sujeto observador, por lo que la profesión docente tiene el gran desafío de operacionalizar sus paradigmas de formación para atender la diversidad, cuestión señalada por la Oede (2010), ya que hasta hoy no parece hacerse cargo de que el conocimiento “ya no puede ser más la representación de un mundo independiente de quien tiene la experiencia” Von Glasersfeld (2005, p. 29), ni parece considerar que los modos en que el profesor o profesora aprende a implementar el currículo, incluyendo el estilo relacional que propicia, inciden en la configuración del mundo que los niños y niñas están construyendo con base en sus aprendizajes previos. Para atender la diversidad en la escuela se requiere una comprensión profunda de parte del profesorado

respecto a que el estudiante o la estudiante que proviene de otra tradición cultural no tiene el marco de referencia que legitima los modos de interacción del grupo al que llega, al mismo tiempo que el nuevo contexto no tiene el marco de referencia de su cultura, por lo que el otro diverso se ve enfrentado a una situación en la que, como hace notar Mandujano (2007), además de no compartir los significados y sentidos propios del nuevo grupo, tampoco tienen allí presencia los de su grupo de origen.

4. Aspectos metodológicos

Dirijo el desarrollo de la línea de investigación en la perspectiva de la investigación cualitativa descriptiva, con un enfoque etnográfico y participativo, utilizando el método de estudio de caso longitudinal. El grupo de estudio está conformado por cuatro niños no mapuche de Santiago y dos niñas y un niño mapuche de la Araucanía, cuyas interacciones fueron registradas desde su nacimiento o los primeros meses y hasta los 26-28 meses de edad en sus hogares, mediante videograbaciones de 20 minutos en promedio, dos veces a la semana durante el primer año, una vez por semana hasta los 18 meses y una vez cada dos semanas hasta los 26-28 meses. Cuando estos niños y niñas cumplieron cuatro años e ingresaron al Jardín Infantil o Pre-Kinder, dirigí el registro de las interacciones en las que entraron a participar los cuatro niños de Santiago y una niña mapuche en sus respectivas aulas hasta 2° año Básico; las interacciones de la segunda niña mapuche las registré desde Pre-kinder hasta 1° Básico y las interacciones en el aula del niño mapuche durante un año en el nivel de Kinder, ya que el no aceptó asistir antes a la escuela. La frecuencia promedio de los registros es de una clase cada dos semanas durante el año escolar. Mantuve el contacto permanente con los padres, madres y familiares, participantes activos que constituyeron un apoyo fundamental. Con una excepción, estos niños y niñas cambiaron de escuela y todos cambiaron de profesor o profesora, según fueron avanzando en escolaridad. Solo una niña mapuche tuvo durante dos años una docente mapuche; el resto de docentes en Santiago y la Araucanía no eran mapuche. Dirigí la realización de entrevistas en



profundidad a los padres y madres de los niños y niñas mapuche, con el propósito de conocer sus opiniones respecto a su propia educación y a la comparación que hacen con la escuela actual a la que asisten sus hijos e hijas.

El análisis de las interacciones de los niños y niñas, en sus hogares y en sus aulas, se realizó con similar metodología y en dos dimensiones: una relativa a las conductas o comportamientos de cada niño o niña, incluyendo aspectos contextuales como número de participantes, sonoridad del ambiente, espacio emocional en el que se distingue a quienes participan, entre otros; y otra dimensión relativa a las conductas o comportamientos de los sujetos adultos, jóvenes y/o niños y niñas participantes en esas interacciones. Para el primer nivel de análisis consideré macro-categorías preestablecidas, de acuerdo con los fundamentos teóricos de la línea de investigación, y para el segundo consideré las categorías analíticas y descriptivas que iban emergiendo de las situaciones observadas. Realicé un análisis comparativo general entre los contextos interaccionales familiares y escolares, referido a los aspectos más relevantes resultantes del análisis, por cada niño o niña y por nivel escolar.

5. Resultados

Los resultados muestran que los estilos de relación en el seno de las familias mapuche y no mapuche difieren notablemente en cuanto al modo en que las personas adultas y los niños y niñas mayores interactúan con los niños y niñas menores, diferencia que no se observa en la escuela, donde los estilos de relación que propician la mayoría de docentes en ambas regiones, en las distintas aulas, son similares, a pesar de los distintos contextos de desempeño.

En el contexto interaccional familiar de los niños y niñas mapuche, hay menor referencia lingüística a los nombres de los objetos y mayor referencia a las acciones; esto es característico de un estilo de relación en el cual la importancia radica en 'qué se hace' y no en 'con qué se hace', con independencia de que se esté hablando en mapudungun o en castellano. Si se ocupa un objeto como juguete, no se nombra el objeto,

solo se le utiliza con ese fin. Por ejemplo: la abuela de M está en la cocina-comedor, de pie junto a la cuna con ruedas que M ocupa ocasionalmente; la abuela tiene un pequeño zapato rojo que balancea por su cordón, a modo de péndulo, ante la vista del niño, quien lo sigue con la mirada. La abuela le sonríe y le canta una melodía, pero nunca nombra el zapato ni su color; esto es, en ese momento no es un zapato, es un móvil para bebés. En las familias de los niños y niñas de Santiago, en cambio, se enfatiza el nombre de los objetos como "enseñando" ese nombre al niño o niña, desde la más tierna edad y en prácticamente todas las situaciones.

El aprendizaje respecto a responder a peticiones del sujeto adulto tiene interesantes diferencias de sentido entre los niños y niñas de Santiago y los niños y niñas mapuche. Los modos en que la persona adulta de las familias de Santiago pide al niño o niña la realización de una determinada acción implicarían una exigencia, ya que las peticiones suelen reiterarse hasta que el niño o niña las cumple. Por ejemplo: 'venga': si el niño o niña no va, la persona adulta reitera, se acerca y lo lleva; 'dame (algo)' o 'pásame (algo)': si el niño o niña no pasa lo que se le pide, el sujeto adulto insiste o finge tristeza y/o trata de tomarlo como jugando. Los niños y niñas mapuche, en cambio, aprenden esto con un sentido distinto, ya que aunque la petición se reitere, el sujeto adulto no interviene ni cambia de actitud. Es interesante hacer notar que por lo general, después de unos momentos, el niño o niña mapuche hace o intenta hacer lo que se le pide, pero si decide no hacerlo, no hay consecuencias. Esto podría explicar en parte la tradición de colaboración que generalmente reconocemos en la cultura de los pueblos originarios; consideramos que esta sería una de las razones por las cuales sus niños y niñas aprenden a 'colaborar' y no a solo a 'obedecer'.

En las aulas de los niños y niñas de Santiago, el contexto interaccional se orienta por lógicas similares a las de la convivencia en sus familias. El ingreso a la escuela no implica para ellos cambios importantes relativos al sentido y significado de las acciones, objetos y relaciones considerados para el análisis. En el caso de los niños y niñas mapuche, por el contrario, el

contexto interaccional que se propicia en el aula implica lógicas distintas -en todo o en parte- a las que orientan la convivencia en sus hogares. Para visualizar esto, ejemplificaré con algunos resultados del análisis de tres categorías emergentes: Temporalidad, Autonomía y Compartir.

Temporalidad: La realización de acciones enmarcadas en una temporalidad predeterminada, constituye un significado nuevo que todos los niños y niñas del grupo de estudio construyen en la escuela, pero con una diferencia importante, y es que para los niños y niñas de Santiago este aprendizaje no es contradictorio con lo aprendido previamente en relación con el tiempo en el que se enmarcan las interacciones en el seno de sus familias, y sí lo es para los niños y niñas mapuche. En efecto, la temporalidad de las acciones de los sujetos adultos mapuche respecto de las acciones de sus niños y niñas constituye un hallazgo de investigación: ellos esperan más tiempo que las gentes adultas de las familias de Santiago; cuando solicitan algo a sus niños y niñas, no los apuran para que respondan o realicen alguna actividad, y no acotan sus acciones. Esta lógica presente en el contexto interaccional familiar mapuche es opuesta a la observada en la escuela, donde, con muy pocas excepciones, los estudiantes y las estudiantes de todos los cursos observados son conminados a apurarse, ya sea para responder verbalmente a una pregunta, realizar una acción, terminar una actividad o preparar sus materiales.

Autonomía: Los adultos y adultas mapuche dan espacios de mayor autonomía a sus niños y niñas pequeños, en comparación con las familias de Santiago. En general, los padres, madres, abuelas y abuelos mapuche no direccionan ni terminan las acciones que los niños y niñas inician, y dan pocas instrucciones, priorizando los intereses de los niños y niñas y permitiéndoles resolver pequeños problemas o proceder de modos distintos a los habituales. Los niños y niñas mapuche desde que nacen participan en la dinámica relacional familiar, y aprenden tempranamente a decidir por sí solos cómo continuar una determinada acción, perseverando en sus intentos. Los siguientes ejemplos tomados de los registros de los niños

y niñas mapuche, permitirán visualizar las lógicas que guían las interacciones en relación con la Autonomía y la Temporalidad en sus familias:

- Al año y cinco meses de edad, W camina por la habitación que sirve de cocina, sala y comedor, con un pequeño perro en sus brazos; se dirige hacia la puerta, la abre y deja caer al perro fuera. Su padre y su madre ríen y comentan la acción. Al quedar la puerta abierta, el pequeño perro vuelve a entrar y W lo sigue, sin pedir ayuda, hasta que logra tomarlo en brazos tras varios intentos, durante los cuales la gente adulta no interviene más que para darle una indicación verbal ("*tómalo de la patita*"); W va de nuevo hacia la puerta con el perro en sus brazos, echa al perro fuera de la casa y cierra de inmediato la puerta, con fuerza; el padre y la madre ríen, celebrando que W logra su objetivo.

- Al año y dos meses de edad, MY está en la habitación que es sala, comedor y cocina, con su madre, sus tíos y tías, su abuela, su abuelo y su bisabuela. MY tiene un jarro en la mano y un cepillo de dientes en la boca; se acerca a la bisabuela quien le dice "*no bote el agüita*" (el jarro no tiene agua); MY se dirige al espacio que ocupa la cocina con el jarro en alto y la abuela, que cocina y conversa con los otros adultos, deja su actividad y sin decir nada vierte agua en el jarro; MY mete el cepillo en el jarro y se lo lleva a la boca, luego deja el jarro en el piso y va empujándolo con su pie, derramando agua. La madre, sin acercarse, le dice "*así no se hace con el jarro, recójalo, con la mano*"; MY se agacha frente al jarro que permanece en el piso y lleva el cepillo de la boca al jarro varias veces; luego se levanta con el jarro en la mano y el cepillo en la boca y se acerca nuevamente a su bisabuela, quien le pregunta "*¿terminó?*".

El actuar característico de W hasta el tercer año de edad es el de perseverar para obtener algo que desea, como recuperar un objeto que ha caído tras un sillón o lograr desvestirse sola, situaciones en que los sujetos adultos no intervienen, a menos que ella pida ayuda. A los dos años, W acompaña a su padre y a su madre a traer huevos del gallinero que está a unos 30 metros de la casa; después de varios intentos, W logra tomar entre sus dos manos un

huevo del nido y lo lleva hasta la casa, lenta y cuidadosamente. La familia es pobre, un huevo es significativo en la alimentación diaria; no obstante, los sujetos adultos priorizan el interés de W por realizar esa tarea.

El actuar característico de MY desde muy pequeña, es demandar algo de los otros. Antes del año interrumpe su almuerzo moviendo su cuerpo y la mamá entiende que quiere bailar, se levanta, pone música y la niña baila; no le importa calentar la comida de nuevo. Antes de los dos años y cuando apenas balbucea, MY logra que los integrantes de su numerosa familia dejen lo que están haciendo y bailen con ella una ronda.

Compartir: A diferencia de lo observado en las familias de Santiago, en las interacciones en las que participan los niños y niñas mapuche durante el primer año de edad no se observa la construcción de significados que impliquen la noción de posesión ('mío-tuyo'). Por ejemplo: está la familia mapuche en la mesa, una de las abuelas que tiene a M en su regazo extiende la mano y uno de sus hijos adultos le pasa, desde el lado opuesto de la mesa, un trozo del pan que come; la abuela parte en dos el trozo que recibe, le da un pedazo a M y come el otro. Nadie dice "dame", "pásame", "toma", o algo similar. Otro ejemplo: W tiene 9 meses y está con su primo de 8 meses, una niña de 7 años y otros familiares que conversan en la misma habitación. La niña de 7 años simula hablar por un teléfono celular de juguete, diciendo "aló"; W intenta tomarlo pero la niña no se lo da y se lo pasa al primo, W le quita el juguete al niño, luego la niña mayor se lo quita a ella. Ninguno de los dos bebés reclama o llora por tener el objeto, al contrario, W sonríe y ningún adulto dice nada al respecto. En estas situaciones, las acciones referidas a pasar, tomar, dar, quitar, recibir, etc., se dan en un entrecruzamiento en el cual nosotros, sujetos observadores de otra cultura, no las podemos distinguir separadamente. Por esto he llamado 'compartir' a esta clase de coordinaciones de acciones.

Durante el tiempo que una de las niñas mapuche tiene una profesora mapuche, observamos en su aula interacciones similares a las descritas relativas a Autonomía, Temporalidad y Compartir. Por ejemplo: cuando

W tiene 4 años, los niños y niñas están sentados frente a una hoja en blanco, donde la profesora les ha pedido que dibujen algo relacionado con la contextualización que hizo previamente. W tiene un lápiz en la mano, pero no lo usa; una compañera se levanta de su puesto, se para al lado de W y sin decir nada, toma el lápiz de la mano de W, dibuja algo en la hoja y se lo devuelve. No hay demostración alguna de molestia o sorpresa en W o en su profesora porque la compañera le 'quita su lápiz' y 'raya su hoja', sino más bien una actitud de complacencia, por cuanto la acción de la compañera tiene el sentido de colaborar con quien tenía dificultad para realizar lo solicitado⁸. En las otras aulas observadas, en ambas regiones, las profesoras y los profesores, quienes son atentos y afables con sus estudiantes, suelen enfatizar el sentido de posesión ('mío-tuyo') en relación con los objetos presentes en la interacción, lo que es concordante con la orientación que sobre la tenencia de objetos se observó antes en las interacciones familiares de los niños y niñas de Santiago, pero que se opone a lo observado en el contexto familiar de los niños y niñas mapuche. Situaciones que ilustran este aspecto son las pequeñas disputas por la posesión de objetos, o materiales que son frecuentes en las aulas de los niños y niñas de Santiago, pero que no se observan en las aulas a las que asisten los niños y niñas de la Araucanía, donde la gran mayoría o la totalidad de los individuos estudiantes es mapuche.

En las aulas de los niños y niñas mapuche, las situaciones que implican autonomía desaparecen tempranamente. En el caso de W, al pasar a 1° básico la nueva profesora -no mapuche- revisa frecuentemente lo que W está haciendo, dándole indicaciones sobre cómo debe corregir o seguir con la actividad, y W empieza a solicitar cada vez con mayor frecuencia su aprobación para continuar ("tía, mire, ¿está bien así?"), lo que se hace reiterativo; y ya en segundo año básico no se

8 Aunque en los ejemplos de la categoría *Compartir* utilizamos la palabra 'quitar', no hay duda de que para los sujetos participantes en las interacciones descritas, estas acciones no significan lo que denota 'quitar' en nuestra cultura.

observa en los registros analizados ninguna situación en la cual se visualice la autonomía desarrollada por W previamente.

En el caso de MY, su autonomía y la característica de demandar determinadas acciones a los otros solo se observa durante parte de Pre-kinder. Su profesora, al igual que en el caso de W, le da frecuentemente indicaciones precisas sobre cómo seguir la actividad que está realizando y cómo debe hacer para corregirla. A partir de Kinder, MY siempre se ve dedicada a tratar de cumplir instrucciones. Lo siguiente es tomado de la transcripción de una clase en ese nivel:

“Profesora: *Que no se les olvide, siempre hay que empezar de arriba para abajo Martín. Acá igual la Yanka, igual empezó pintando el auto, yo no les dije que empezaran pintando el auto, sino el pollito de arriba para abajo, parece que me entendieron mal (...); escuchen bien lo que les estoy diciendo: siempre se comienza de arriba para abajo. Yo no tengo que pintar porque se me antojó pintar el rojo al medio del auto, no. (...) el pollito primero y de ahí pintan para abajo. ¿Me escuchaste Yanka?, ¿me escuchaste Alejandro?. Sigue trabajando no más Yanka, sigue pintando el pollo y la hoja, una vez que termines acá pasas al lado de los círculos, lo pintas también del mismo color: si el pollo es amarillo, el círculo es amarillo, si la hoja es amarilla, el círculo es amarillo, si el auto es rojo el círculo tiene que ser rojo...” (Ibáñez-Salgado, 2009: Informe Avance. Ejemplos MY, octubre 2008).*

En cuanto a los padres y madres de los niños y niñas mapuche del grupo de estudio, sus relatos evidencian una historia escolar marcada por la discriminación hacia su origen étnico, especialmente al avanzar en escolaridad y asistir a cursos con mayoría de estudiantado no mapuche. Sus hijos e hijas no han compartido aún con compañeros y compañeras no mapuche, dado que aún están en los niveles escolares básicos en escuelas de sus comunidades o de comunidades mapuche cercanas, y no tienen experiencias escolares de discriminación. Para los padres y madres es importante que sus niños y niñas autoafirmen su identidad mapuche, aún cuando el medio escolar y social general les sea adverso. Es interesante señalar que estos

ascendientes, que tienen menos de 30 años de edad y nombres propios comunes en la cultura dominante, han puesto a sus hijos e hijas nombres en mapudungun -su lengua originaria-, lo que es hoy una tendencia entre las personas mapuche de la región, como una forma de reivindicación, según entiendo. Antes, quienes ahora son los abuelos y abuelas de los niños y niñas del grupo de estudio no pusieron nombres mapuche a sus hijos e hijas, y la mayoría no incentivó el aprendizaje de la lengua nativa para tratar de evitar que se repitiera la discriminación sufrida por ellos.

Los padres y madres de los niños y niñas mapuche coinciden también en señalar que la escuela tiene gran importancia porque enseña contenidos que les permitirán a sus hijos e hijas desenvolverse adecuadamente y ser independientes económicamente, pero consideran que la educación, en su sentido amplio, corresponde a la familia y a la comunidad.

6. Conclusiones

La investigación me permitió establecer la permanencia, ampliación o modificación en la escuela de algunos de los primeros sentidos y significados construidos por los niños y niñas del grupo de estudio en sus procesos de socialización primaria, y analizar comparativamente el contexto interaccional de sus respectivas aulas, en Santiago y la Araucanía. Las interacciones en estas aulas se orientan por lógicas similares a las presentes en la convivencia familiar de los niños y niñas de Santiago, pero son distintas y a veces opuestas a las que guían la convivencia en las familias de los niños y niñas mapuche. Si bien las familias de los niños y niñas mapuche cuyas interacciones estudio conservan en sus interacciones habituales los modos de ‘hacer las cosas’ propios de su cultura, en el aula escolar los modos de relación que se propician no dejan espacio para que tenga presencia la autonomía y la capacidad de resolver problemas que estos niños y niñas aprendieron antes, en el seno de sus familias.

En las aulas observadas, en ambas regiones, mayoritariamente no se acoge ni se trabaja pedagógicamente la diversidad;

también mayoritariamente se observa una implementación curricular anclada en la perspectiva de una realidad objetiva, igual para todos y todas, lo que impediría relevar las reales capacidades de los niños y niñas y niñas que han tenido modos de convivencia distintos a los de la sociedad mayor.

Más allá de las diferencias entre los modos de conocer y aprender de los niños y niñas mapuche y no mapuche de nuestro grupo de estudio, y de la contradicción que los niños y niñas mapuche deben afrontar cuando ingresan al sistema escolar, los resultados también muestran que los sentidos o significados de objetos y relaciones construidos en los contextos interaccionales primarios de todos estos niños y niñas, y que han sido considerados en el análisis, se amplían durante los primeros años de escolaridad mayormente en el sentido que se establece como no deseable en el discurso educativo, opacando aquello que sería prioritario de lograr según ese mismo discurso, como es el formar personas solidarias, autónomas, capaces de resolver problemas, creativas y respetuosas de los otros.

La imagen colectiva que tiene la sociedad chilena sobre las capacidades cognitivas y sociales de las personas de los pueblos originarios, recogida en encuestas, mediciones e investigaciones, como por ejemplo, Poblete (2003), Naciones Unidas (2009), Facultad de Ciencias Sociales (2003), Merino et al. (2007), Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011), muestra una profunda contradicción con lo observado en mis estudios, en los cuales he registrado aprendizajes cognitivos y actitudinales en los niños y niñas mapuche hasta los 26-28 meses, que superan lo esperado en niños y niñas tan pequeños. También he sido testigo de situaciones que evidencian las capacidades de innovación y emprendimiento de los integrantes de sus familias, aún en circunstancias adversas, así como su interés en colaborar para mejorar la situación educacional de sus niños y niñas. Pienso que esto hace urgente y necesario que la formación de profesores y profesoras priorice la formación en competencias de desempeño docente para la atención pedagógica a la diversidad del estudiantado, entendiendo esta diversidad como

diferencias en la construcción de los sentidos y significados que dan lugar a una visión de mundo, y que la política pública chilena se haga cargo de diseñar e implementar acciones, por cierto inéditas, que reconozcan y releven socialmente las capacidades y habilidades de quienes pertenecen a los pueblos originarios, para contribuir a modificar la equivocada percepción que sobre aquello tiene la sociedad mayor y que, en gran parte, es también responsabilidad histórica de dicha política.

Lista de referencias

- Alarcón, P. (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 3, pp. 63-84.
- Alegría, M. & Cisternas, T. (2 0 0 3) . Significados y Saberes que Orientan las Acciones Educativas de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Actas Congreso FID 2003*. Santiago de Chile: Umce.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), pp. 635-648.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bateson, G. (1993). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Bonfil, G. (1991). *México profundo. Una civilización negada*. México, D. F.: Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural. Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. Tesis de grado, Magíster en Educación con Mención en Currículum y Comunidad Educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile, Chile.

- Comaroff, J. & Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Charlot, B. (2004). *Educación y Culturas*. Santiago de Chile: Monde Diplomatique.
- De la Maza, F. & Marimán, J. (2013). Los mapuche del sur de Chile y sus relaciones interculturales. En J. Durston (coord.) *Pueblos originarios y sociedad nacional en Chile*, (pp. 127-150). Santiago de Chile: Pnud Chile.
- Díaz, T. & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII (1), pp. 63-77.
- Durán, T. & Samaniego, M. (2003). *La problemática de construcción del conocimiento en ciencias sociales en la Araucanía. Propuesta interdisciplinaria de trabajo desde la antropología y la epistemología*. Lima: Cooperación Alemana, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2003). *Encuesta tolerancia y no discriminación. Tercera Medición*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Fernández, F. (2003). *Hacia la construcción de una educación pertinente: la educación intercultural bilingüe en la primera región*. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Caracas: Mc Graw Hill.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino, 1880-1990*. Santiago de Chile: Dibam.
- Hevia, R. (2003). *La educación en Chile hoy*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Hevia, R. (2005). *Culturas originarias: integración y desarrollo de nuestra diversidad*. Santiago de Chile: LOM.
- Ibáñez-Salgado, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, pp. 61-74.
- Ibáñez-Salgado, N. (2009). *Informe avance proyecto Fondecyt 1060230. Ejemplos: Transcripción Kinder MY. Escuela Santa María de Boroa, octubre 2008*. Santiago de Chile: Umce.
- Ibáñez-Salgado, N. (2010). La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, 15 (2), pp. 82-110.
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz, T., Druker, S. & Rodríguez, M. S. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 19 (59), pp. 215-240.
- Ibáñez-Salgado, N., Druker, S. & Rodríguez, M. S. (2009). Informe Final Proyecto Fonide N° 55. Santiago de Chile: Mineduc. Instituto Nacional de Derechos Humanos (2011). *Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: INDH.
- Jáuregui, R., Carrasco, L. & Montes, I. (2003). *Evaluando, evaluando: ¿Qué piensa y qué hace el docente en el aula? Informe Final de Investigación*. Arequipa: Universidad Católica Santa María.
- Leyton, M., Mancilla, P., Navarrete, V. & Painean, P. (2005). *Noción de Educación Intercultural Bilingüe en experiencias educativas de dos escuelas ubicadas en comunidades mapuche de la IX Región*. Tesis de grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Lobos, J. & Águila, M. (2004). *La educación como construcción social y la educación intercultural bilingüe, revisión crítica de una propuesta; enfocada en los casos de Trapa-Trapa y Puerto Choque*. Tesis de grado de Licenciado en Antropología. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Long, N. (1992). *Battlefields of knowledge*. London and New York: Norman Long and Ann Long.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Documento de apoyo/ Promelac VII*. Cochabamba: Unesco.

- López, L. (2003). *Conferencia como director del Programa de Educación Intercultural Proeib Andes. OEI, Oficina regional de Buenos Aires. Primeras Jornadas de Educación Intercultural en Jujuy*. Jujuy: OEI.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, pp. 173-200.
- Mandujano, F. (2007). El Secreto del Hombre Invisible-El papel de la visibilidad conductual en la identidad y el cambio. *Athenea Digital*, 11, pp. 23-33.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Merino, M. E., Pilleux, M., Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2007). Racismo discursivo en Chile. En T. A. Van Dijk (coord.) *Racismo y Discurso en América latina*, (pp.137-179). Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Encuesta Casen 2011*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente. Serie Bicentenario*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Resultados Simce*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Naciones Unidas (2009). *Informe Naciones Unidas Examen Informe Cerd, Chile, agosto 2009*. New York: Naciones Unidas.
- Ocde (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: Ocde Publishing.
- Poblete, M. P. (2003). Discriminación Étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli. *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 55-64.
- Quilaqueo, D. (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la interacción de saberes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1 (1), pp. 37-46.
- Redon, S., Toledo, L. & Rubio, G. (2009). *La vivencia de "lo común" en la escuela: Prácticas y configuraciones de representación simbólica de cohesión social y construcción de comunidad en niños y niñas de cuatro a diez años de edad. Informe de investigación Proyecto Fonide*. Santiago de Chile: Fonide.
- Samaniego, M. (2005). *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*. Barcelona: Cidob.
- Valenzuela, I. (2006). *Hacia la construcción del saber especializado del profesor: el saber pedagógico*. Valparaíso: Instituto de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Villalobos, C. & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y Cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27 (2), pp. 145-172.
- Von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (coord.) *La realidad inventada*, (pp. 38-43). Barcelona: Gedisa
- Von Glasersfeld, E. (2005). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick (coord.) *La realidad inventada*, (pp. 20-37). Barcelona: Gedisa.