

**HABLA Y DIFERENCIA: ENCUENTRO ENTRE NIÑOS Y EXTRANJERO.
“NO HABLE CHINO, MEJOR HABLE PORTUGUES, ASÍ COMO USTED HABLA”¹**

**FALA E DIFERENÇA: ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E ESTRANGEIRO.
“NÃO FALA CHINÊS, MELHOR FALAR PORTUGUÊS, ASSIM COMO VOCÊ FALA”**

Mathusalam Pantevis Suarez*
Leidy Lorena Montero Caicedo**
Claudia Patrícia Roa Piedrahita***

Resumen: Al hablar de infancias debemos hablar de innumerables niños y niñas inseridos en diferentes espacios y tiempo, lo cual provoca que esas infancias sean singulares, ya que para los niños el habla los conduce a crear un territorio simbólico permitiéndoles el diálogo constante entre unos y otros. Por tanto, el habla se constituye en una posibilidad donde se pueden reconocer las voces, las fronteras, las culturas y las diferencias en función de los contextos en las que se desarrollan sus vivencias y su cotidianidad. Este artículo tiene como objetivo reconocer la relación existente del habla como un elemento fundamental en la materialización del idioma entre un grupo de niños brasileños en edades entre 4 y 5 años de una Escuela de la Red Pública de Educación de la Ciudad de *Juiz de Fora*, en el Estado de *Minas Gerais* – Brasil y un extranjero colombiano de 34 años de edad (investigador). A través de la Teoría Histórico Cultural de Vygotski como metodología se realizan textos narrativos como resultado de la convivencia con el grupo de niños y los procesos de identidad/alteridad que resalta el protagonismo infantil reconociéndolos como sujetos sociales productores de su cultura.
Palabras clave: Teoría histórico-cultural. Lenguaje y cultura. Infancias. Alteridad. Diferencia.

Resumo: Ao falar de infâncias devemos falar de inúmeráveis crianças inseridas em diferentes espaços e tempo o que gera que essas infâncias sejam singulares já que, para as crianças a fala os leva a criar territórios simbólicos permitindo-lhes o dialogo contínuo entre uns e outros. Porém, a fala constitui-se em uma possibilidade onde se podem reconhecer as vozes, as fronteiras, as culturas e as diferenças em função dos contextos em que se desenvolvem suas vivências e sua cotidianidade. O artigo tem como objetivo reconhecer a relação existente da fala como elemento fundamental na materialização do idioma entre um grupo de crianças brasileiros em idades entre 4 e 5

*Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación - Universidad Surcolombiana – USCO. Neiva, Huila, Colombia – mathusalam@gmail.com

**Facultad de Educación – Fundación Universitaria del Área Andina – AREANDINA. Bogotá, D.C., Colombia

*** Programa de Pedagogía Infantil Facultad de Educación – Fundación Universitaria del Área Andina – AREANDINA. Bogotá, D.C., Colombia

****Los datos citados en este artículo hacen parte de la investigación financiada por la Fundação de Amparo da Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) que contó con beca de la Organización de los Estados Americanos (OEA)

anos de uma Escola da Rede Pública de Educação da Cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais e um estrangeiro colombiano de 34 anos de idade (pesquisador). Através da Teoria Histórico Cultural de Vygotski como metodologia se fazem textos narrativos como resultado da con-vivência com o grupo de crianças e os processos de identidade/alteridade que ressalta o protagonismo infantil reconhecendo as crianças como sujeitos produtores da sua cultura.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural. Linguagem e cultura. Infâncias. Alteridade. Diferença.

Introducción

Esdras me pede para gravá-lo:

- Eu: Você mora onde?

- Esdras: aqui, perto da escola,

- Eu: lembra onde eu moro?

- Esdras: em Colômbia, você falou. Fica muito longe. Falam chinês lá, não compreendo nada do que você fala.

- Eu: não, eu falo espanhol, lembra que te falei?

- Esdras: sim, é muito parecido com o Chinês, meu irmão fala como você e não consigo entender nada o que ele fala.

- Eu: seu irmão é da Colômbia?

- Esdras: como é que é? Que falou?

- Eu: te estou perguntando se seu irmão é da Colômbia como eu?

- Esdras: entendi. Não, ele é brasileiro, mas ele fala assim como você está falando, estranho. Você sempre falou assim?

- Eu: assim como?

- Esdras: enrolado, estranho mesmo, né?

- Eu: sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito. ¿você entendeu? [Falei para ele em espanhol]

- Esdras: para com essa brincadeira não fala chinês, melhor fala português, assim como você fala, mas fala português. Não entendo nada. Engraçado.

A brincadeira continuou na mesa e a nossa conversa acaba aí.

(Nota de Campo No. 8, outubro 1 de 2014)

El epígrafe que abre este artículo está en el idioma original que fue producido por respeto a los participantes de la investigación. Este diálogo se dio en el encuentro entre niños brasilerosen edades que oscilaban entre 4 y 5 años y un extranjero colombiano de 34 años de edad, que se encontraban en una Escuela de la Red Pública de Educación de la Ciudad de *Juiz de Fora*, en el Estado de *Minas Gerais* – Brasil. Para mayor comprensión de los lectores a continuación se presenta la traducción al español:

Esdras me pide grabarlo:

-Yo: ¿usted vive dónde?

-Esdras: aquí, cerca de la Escuela,

-Yo: ¿recuerda donde vivo yo?

-Esdras: en Colombia, usted dijo. Está muy lejos. Allá hablan chino, no comprendo nada de lo que usted dice.
 -Yo: no, yo hablo español, ¿recuerda que te dije?
 -Esdras: si, es muy parecido al chino, mi hermano habla como usted y no consigo entender de lo que él habla.
 -Yo: ¿su hermano es de Colombia?
 -Esdras: ¿cómo es que es? ¿Qué dijo?
 -Yo: te estoy preguntado que si tu hermano es de Colombia como yo.
 -Esdras: entendí. No, él es brasileiro, pero él habla así como usted está hablando, extraño. ¿Usted siempre hablo así?
 -Yo: ¿así cómo?
 -Esdras: enredado, así extraño, ¿no?
 -Yo: Si. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito.
 ¿Entendió? [Hablé para él en español]
 -Esdras: para con ese juego. No hable chino, mejor hable portugués, así como usted habla, pero habla en portugués. No entiendo nada. Gracioso.
 El juego continuo en la mesa y nuestra conversación acabo ahí.
 (Nota de Campo No. 8, octubre 1 de 2014)

El idioma o la lengua hace parte de aquella identidad/alteridad que de cierta manera nos hace sentir más cercano al otro o que también nos puede alejar de ese otro, para el caso de la nota de campo que se presentó intenta acercar al investigador y al participante de la investigación. En otras palabras, al extranjero y al niño protagonista del acontecimiento en ese encuentro en el salón de clases en una Escuela de Educación Infantil brasileira.

Entonces, podemos definir el habla como un elemento fundamental del idioma y que se materializa en ese encuentro entre niños – extranjero y se presenta como un eje principal en la con-vivencia. Además, es el habla la que nos lleva a crear un territorio simbólico permitiéndonos un diálogo constante en la frontera, entre culturas, reconociendo las voces de los autores de esta investigación.

Para poder describir esos acontecimientos y comprender esas relaciones que se presentan en la con-vivencia niños – extranjero es necesario entender el concepto de vivencia (*perejivanie*) como una unidad indivisible en constante transformación como lo define Vigotski (2010) y se da a través de esa con-vivencia del niño con aquello que encuentra en el medio, en este caso aquel extranjero que irrumpe en su cotidiano con esa habla extraña la cual él no identifica pero re-elabora y devuelve a su cultura para poder comprenderlo.

Los idiomas que se encuentran aquí son el Portugués y el Español (niños – extranjero) el primero es la lengua materna de los niños que participan en la investigación como sujetos activos que construyen y constituyen. El extranjero es el investigador de nacionalidad colombiana, hispanohablante que llegó a esa Escuela de la

Red Pública de Educación Infantil de la *Zona da Mata Mineira* y que irrumpe en el salón.

Cabe aclarar, que en esta investigación el habla no tuvo como única función la comunicación entre los protagonistas sino, que el habla permitió la redefinición del otro, de los sujetos involucrados y los llevo a ser moradores de un territorio simbólico. El habla se convierte así en la prueba irrefutable de nuestra in-completitud por la falta del otro como constituyente nuestro.

El acontecimiento citado en el epígrafe reconoce la lengua materna de los niños (portugués), quienes a su vez la reconocen como propia; los niños permiten la convivencia con una lengua nueva (español) que llega a la sala. No obstante, el investigador intenta comunicarse en portugués o lo que coloquialmente se ha llamado *portuñol* y en algunos momentos el investigador les habla en español sin tener en cuenta el idioma de ellos, quienes denominan esa otra lengua como japonés o inglés; pero, ellos prefieren su lengua materna para una mayor comprensión. Como se evidencia en el siguiente acontecimiento:

(...) pasamos al baño para lavar nuestras manos, en el transcurso de esta actividad:
Amanda: usted habla inglés...
Yo: ¿por qué piensa eso?
Amanda: porque sí, porque la manera de usted hablar es como hablar inglés.
Yo: la verdad yo hablo español, no hablo inglés.
Amanda: yo no sé usted que está hablando pero, yo pienso que usted habla inglés (hace un gesto de estar molesta conmigo).
Yo: pero usted no necesita estar brava conmigo, ¿no?
Amanda: ¿usted habla japonés? Hum (se queda pensando) ¿usted habla italiano? (Ella responde) usted habla es inglés (hace un gesto de que estoy errado al pensar que hablo español)
Yo: Amanda mira, escucha: yo hablo español [se lo digo en español]...
Gabriel Eduardo: ¿a usted le gusta la comida japonesa?
Yo: me gusta, ¿a ustedes le gusta?
Gabriel Eduardo: nunca probé pero, yo quiero probar (mira a Amanda)
Amanda: Yo no quiero...
Gabriel Eduardo: que es eso niña es muy rica la comida de él.
Yo: Amanda, Gabriel esa comida no es de mi país nosotros ya probamos unas comidas de Colombia, ¿recuerdan?
Gabriel Eduardo: si, pero usted creció mucho porque comió muchas palomitas de maíz, ¿no es?
Salen corriendo para la sala, intento buscarlos después y no lo consigo.
(Nota de Campo No. 17, mayo 28 de 2015. Traducción nuestra)

Los niños hacen referencia a la comida, porque en ese encuentro entre niños y extranjero se dio un intercambio cultural no solamente del idioma sino también, de algunos otros aspectos entre ellos la comida, como se evidencia a continuación:

Les llevo a los niños diferentes platos típicos, entre ellos el Guacamole (a base de aguacate, el cual se come con sal y aquí en Brasil se come con azúcar), buñuelos, natillas y arepas. Aunque, en un inicio encontraron las comidas un poco extrañas no se limitaron solo a manifestar como les parecían, sino, que al final todos los niños acabaron comiendo.
(Nota de campo No. 36, octubre 20 de 2016)

Fotografía 1: Arepas colombianas⁵ elaboradas en la cocina de la Escuela



Fotografía 2: Guacamole⁶ elaborado en la cocina de la Escuela



⁵ La arepa es una comida de origen precolombino hecho a base de masa maíz de forma redonda y aplanada y por lo general asadas al carbón o sobre una plancha metálica puesta encima del fuego.

⁶ El Guacamole algunos lo consideran una salsa, otros una ensalada su ingrediente principal es el aguacate el cual es macerado hasta formar una especie de salsa que se puede servir solo o mezclarse con sal, limón, cebolla, tomate, huevo cocido, entre otros ingredientes de acuerdo a la región.

Fotografía 3: Experimentando natilla⁷ y buñuelos⁸



Fotografía 4: Picnic de degustación de algunas comidas colombianas



En ese encuentro de niños – extranjero se fueron derivando cuestionamientos alrededor de esa con-vivencia, de esa vivencia indivisible pero que se va transformando como las cuestiones que planteaban los niños:

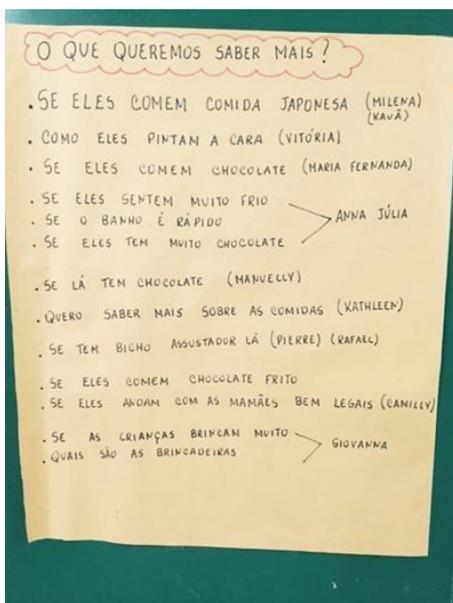
¿Qué más queremos saber?:

⁷ La natilla es un postre a base de harina de maíz, leche, panela, canela y uvas pasas es servido tradicionalmente en época navideña.

⁸ Los buñuelos son a base de almidón de maíz mezclado con queso y huevos, son de forma redonda y se fríen en aceite servidos en épocas navideñas principalmente.

- ¿Sí ellos comen comida japonesa? (Milena)
- ¿Cómo ellos se pintan la cara? (Vitória)
- ¿Sí ellos comen chocolate? (María Fernanda)
- ¿Sí ellos sienten mucho frio? (Anna Julia)
- ¿Sí se bañan rápido? (Anna Julia)
- ¿Sí ellos tienen mucho chocolate? (Anna Julia)
- ¿Sí allá tienen mucho chocolate? (Manuely)
- ¿Quiero saber más sobre las comidas? (Kathleen)
- ¿Si tiene algún bicho que de miedo? (Pierre y Rafael)
- ¿Sí ellos comen chocolate frito? (Camilly)
- ¿Sí ellos andan con las mamás bien chéveres? (Camilly)
- ¿Sí los niños juegan mucho? (Giovanna)
- ¿Cuáles son los juegos (Giovanna)

Fotografía 5: Cartelera en el aula con los niños

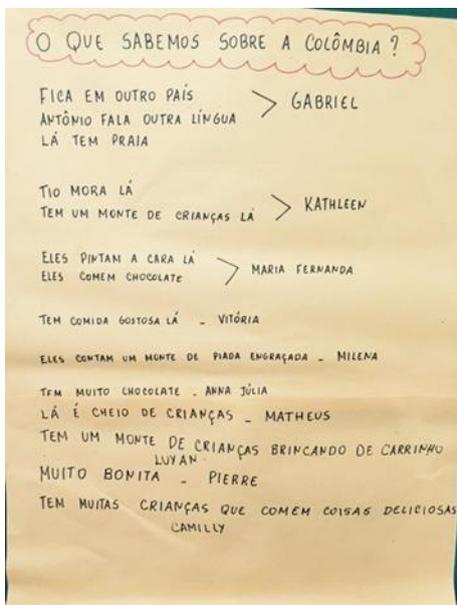


Lo que sabemos sobre Colombia:

- Queda en otro país (Gabriel)
- Antonio habla otra lengua (Gabriel)
- Allá tiene playa (Gabriel)
- Tío [al decir tío están haciendo referencia a mí] vive allá (Kathleen)

- Tiene mucho niños allá (Kathleen)
- Ellos se pintan la cara (María Fernanda)
- Tiene comida rica (Vitória)
- Ellos cuentan un montón de chistes divertidos (Milena)
- Tienen mucho chocolate (Anna Júlia)
- Allá está lleno de niños (Matheus)
- Tiene un montón de niños jugando al carrito (Luyan)
- Muy bonito (Pierre)
- Tiene muchos niños que comen cosas deliciosas (Camilly)

Fotografía 6: Cartelera realizada en el aula con los niños



Aunque, aparecen aquí diversos cuestionamientos respecto a esa vivencia en el encuentro con el extranjero, como se pudo evidenciar en las fotos anteriores. Pero, en la con-vivencia el habla cobraba el papel fundamental, era la verdadera protagonista en este encuentro, causa fascinación, incomodidad, desespero, risas, malgenio, entre otras tantas alteridades. Es por ello que Pantevis (2018, p.46) plantea:

Entonces, ser extranjero se relaciona con el habla de una persona, o mejor, con el mal hablar de esa persona, que hace la diferencia entre muchas otras, pues, es evidente que no tiene necesidad de ropas diferentes, de comidas que consideraríamos exóticas, de religiones, espiritualidades o misticismos que muchas veces consideramos absurdos; para ser un extranjero bastaría

solamente tener un acento o habla diferente a las demás personas para ser tenido en cuenta como extraño o enfermo.

En ese encuentro con lo diferente (niños – extranjero) lo interesante resulta ser la presencia del otro en la sala de aquella Escuela, ellos no consiguen creer que un adulto como yo (investigador – extranjero) que creció mucho porque comió muchas palomitas de maíz como lo sostenía Gabriel Eduardo en la Nota de Campo No. 17. Ahora bien, en esa con-vivencia la aceptación por parte de los niños fue sin restricción, siempre con una invitación para participar en los juegos, en sus actividades, en sus espacios; sintiéndome aceptado como William Corsaro en alguna de sus investigaciones: “*(Eu) não era mais um adulto tentando aprender as culturas das crianças. Estava dentro dela (...). Participava!*” Citado por Müller & Carvalho (2013, p. 45).

No obstante, los niños reconocen la diferencia entre ellos y el adulto -extranjero, ellos lo acogen e invitan, siempre abiertos a jugar y a con-vivir con el otro, aunque, el otro tenga diferencias notables. Así pues, producto de los acontecimientos dados en la con-vivencia, organizamos estéticamente dichos acontecimientos y re-elaboramos en cuentos⁹ el encuentro entre niños – extranjero para comprender mejor como se da esa relación con otras culturas, otros idiomas, otras lenguas.

Al encuentro con la diferencia

;O menino Esperto!
Era uma vez um menino chamado Pedro.
Ele era muito esperto e ficava curioso com tudo,
com o mundo e com as coisas que havia nele.
Ele tinha três ou quatro anos de idade,
se eu não me engano!
Estudava em uma escola linda como esta aqui.
Ele assistia às aulas todos os dias.
Gostava muito de brincar com seus colegas.
Brincava de carrinho, construía prédios com blocos e desenhava animais,
também gostava de jogar futebol, correr no parque e olhar os passarinhos lá.
Ele era um pouco diferente das outras crianças, ele era muito grande. Ele era
maior que todos seus coleguinhas.
Algumas vezes ele se sentia um pouco mal por isso.
Falavam que ele era assim porque tinha comido muitas frutas.
Que ele comeu muitos legumes e por isso ficou assim.

⁹ Este cuento fue producto de la reelaboración de los acontecimientos en la con-vivencia niños-extranjero, cuando decimos que organizamos estéticamente los acontecimientos es porque los cuentos fueron organizados por el investigador con el material aportado por los niños en esa relación, en ese sentido estamos reconociendo la autoría y el protagonismo infantil.

Outros falavam que era assim, grande, porque comeu muita pipoca. Na
 verdade, gente, ninguém sabia por que ele ficou assim, tão alto.
 Um dia, nosso amiguinho Pedro teve que viajar para muito longe.
 Viajou de avião, dizem que para outro país diferente do Brasil.
 Alguém falou que esse país fica mais longe que o Cascatinha,
 Ainda mais longe que Benfica, muito depois do Rio de Janeiro.
 Ele foi de avião, porque se fosse de ônibus ou de carro,
 demoraria alguns dias para chegar até lá.
 O certo é que o garoto chegou lá. Chegou de avião!
 Depois de viajar oito horas. É como se ficasse a manhã e a tarde na escola,
 um dia inteiro...
 Isso é muito tempo! Ele ficou muito cansado.
 Mas, chegando lá.
 Lá, todo mundo parecia diferente.
 Não diferentes fisicamente! Não!
 Todos se pareciam com ele
 Mas havia muitas coisas diferentes...
 Lá, ele via uma serra e fazia muito frio.
 Então, ele teria que vestir casaco o dia inteiro,
 Porque o friozinho era muito forte.
 Além disso, usava luvas e toca de lã.
 As pessoas lá não comiam feijão,
 Era muito louco isso! Pode acreditar?
 As pessoas comiam abacate com sal!
 E nunca tinham ouvido falar que se fazia vitamina com ele.
 O café da manhã não era só aquele pãozinho quentinho com café com leite,
 as pessoas comiam muito! Ovos, suco de laranja, pão com queijo, frutas e até
 chocolate! Huuum...
 Mas, o que mais lhe chamou a atenção é que as pessoas de lá falavam muito
 engraçado, ninguém conseguia entender o que ele falava, e ele também não
 entendia o que todos estavam falando:
 Lá, as escovas de dente eram vassouras, as panelas eram rapaduras, a mamãe
 era mamá, o pai era papá, o cachorro era perro.
 Mas o menino encontra uma forma de se comunicar com os demais, ele se
 comunicava, sorrindo e abraçando as pessoas,
 E percebeu que mesmo sendo diferentes todos podiam ser amigos.
 Lembrou-se como se sentia diferente de seus colegas por ser mais alto e
 percebeu que não existe problema nenhum em ser mais gordinho, ou mais
 alto, ter os cabelos lisos ou com cachinhos, ter a pele branca, preta ou
 amarelada, falar diferente, outra língua ou com um sotaque diferenciado.
 Por isso, meu amigo:
 Vem cá e dá para mim
 UM GRANDE ABRAÇO!
 FIN...

A continuación, en español:

¡El niño avisado!
 Era una vez un niño llamado Pedro
 Él era muy curioso y vivía interesado en todo,
 Con el mundo y las cosas que había en él.
 Él tenía tres o cuatro años de edad,
 ¡Si no me engaño!
 Estudiaba en una escuela linda como esta de aquí.
 Él asistía todos los días a clase
 Le gustaba mucho jugar con sus compañeros.

Jugaba con los carritos, construía edificios con bloques de madera y dibujaba animales, también le gustaba jugar fútbol y correr en el parque y ver los pajaritos.

Él era un poco diferente a los otros niños, él era muy grande.
 Él era el más alto entre sus compañeros.
 Algunas veces él se sentía mal por esa razón.
 Decían que él era así porque había comido muchas frutas.
 Que el comía muchas verduras y por eso había quedado así
 Otros decían que él era así de grande porque había comido muchas palomitas de maíz. La verdad amigos, ninguno sabía porque él era así de alto.
 Un día Pedrito tuvo que viajar muy lejos.
 Viajo en avión, dicen que para otro país diferente a Brasil.
 Alguien dijo que ese país era más lejos que ir al Barrio Cascatinha, Aún más lejos que el barrio Benfica, más allá de la ciudad de Rio de Janeiro.
 Él fue en avión, porque si fuera en bus o en carro se demoraría muchos días en llegar allá.

Lo cierto es que el niño llegó allá. Llegó en avión
 Después de viajar ocho horas. Es como si estuviera una mañana y una tarde en la escuela, un día entero.
 ¡Eso es mucho tiempo! El llevo muy cansado.
 Pero, el llevo a su destino
 Allá todo el mundo parecía diferente
 No diferentes físicamente ¡no!
 Todos se parecían a él
 Pero había muchas cosas diferentes...
 Allá, él veía muchas montañas y hacia mucho frío.
 Entonces él tenía que usar abrigo todo el día
 Porque el frío era muy fuerte
 Además de eso, usaba guantes y gorro de lana.
 Las personas allá no comían frijoles,
 ¡era muy loco eso! ¿puedes creer?
 ¡Las personas comían aguacate con sal!

Y nunca habían escuchado hablar que con aguacate se hacía jugo
 El desayuno no era sólo aquel pancito calientico con café con leche, ¡las personas comían mucho! ¡Huevo, jugo de naranja, pan de queso, fruta y chocolate! Hummm....

Pero, lo que más le llamo la atención era que las personas de allá hablan muy gracioso, nadie podía entender lo que él hablaba y él tampoco entendía lo que todos estaban hablando:
 Allá, los cepillos de dientes se le llaman escobas, a las ollas le llama panelas, mamá era mamãe, el papá erapai, el perro era cachorro.
 Pero Pedrito encontró una forma de comunicarse con los demás, él se comunicaba sonriendo y abrazando a las personas,
 Y se dio cuenta que siendo diferentes todos podían ser amigos.
 Recordó como se sentía diferente con sus compañeros porque era más alto y se dio cuenta que no existe ningún problema si eres más gordito, o más alto, o si tienes el cabello liso o crespo, si tiene la piel blanca, morena, negra o amarilla, hablar diferente, otra lengua o con un acento diferente.
 Por esta razón mi amigo:
 Venga pa' ca y dame
 ¡UN GRAN ABRAZO!
 FIN...

Para los niños las diferencias son notables en función de los contextos en los cuales ellos desarrollan su experiencia y vivencia, su cotidiano. Pero, el modo de comprender el mundo tiene una marca cultural que, muchas veces puede ser ilegible

para los adultos – extranjeros, ya que no pertenecemos a esa cultura infantil y simplemente intentamos ser intérpretes de su cultura a la cual no pertenecemos, pero creemos saberlo todo, de esta manera lo argumentan Pantevis y Lopes (2018, en prensa):

(...) reconocer que el pensamiento, el ser y estar del niño, la relación del niño con el mundo no es una relación menor a la que los adultos tienen, no es una relación incompleta ni mucho menos marcada por falencias. No obstante, es una relación que tiene una lógica diferenciada, una lógica propia, una lógica singular.

Los niños tienen lógicas propias de ser y estar en el mundo, son diferentes a los adultos y, por lo tanto, deben estar en constante diálogo con nuestras lógicas, lo anterior provoca que los niños tengan una relación autoral con el mundo.

Muchas veces, por ser adultos consideramos tener ciertas facultades o saberes que nos permiten tener el control sobre esos niños. Pero, realmente en el afán de tener ese control deslegitimizamos esos saberes infantiles y de cierta medida tomamos el protagonismo del *otro* y colocamos por encima el de *nosotros*.

El cuento *el niño avisado* describe nuestro sentir, nuestra vivencia y experiencia, la curiosidad generada en nuestro encuentro niños – extranjero día a día en la Escuela, en lo cotidiano, en la vida. La con-vivencia permite conocer, reconocer y comprender ese otro que parece fantástico y que no sabemos cómo llamarlo para poder aproximarnos a él, aunque sea el idioma el que nos separa en esta relación es lo que nos une. Por lo tanto, la diferencia dada en esa relación de alteridad del otro que hace parte de una cultura, pero, esa cultura no es la nuestra.

Por ende, entendemos la alteridad a partir de la concepción Bakhtiniana donde el otro se refleja en nosotros, como cuando estamos frente a un espejo y se altera constantemente y se consolida no separando sino por el contrario, en la con-vivencia con los demás – socialmente como es explicado por el *Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGE, 2013)* y de acuerdo con Vigotski (2007) como seres de lenguaje que somos, la conciencia siempre se formará en la palabra del otro.

Esas vivencias ofrecen innumerables cuestiones que hacen que los niños no se cohíban de sus libertades, de expresarse ante un Estado y ante un mundo que políticamente defiende que todos somos iguales, sin discriminación, esas cuestiones van apareciendo a través de la con-vivencia, de la vivencia y de la experiencia de ese *nosotros* con los *otros*. Como afirmaría Fanon (2009): “(...) Hablar es emplear

determinada sintaxis, poseer la morfología de tal o cual idioma, pero es, sobre todo, asumir una cultura, soportar el peso de una civilización” (p.49). “Hablar una lengua es asumir un mundo, una cultura” (p.62).

Muchas de esas cuestiones van más allá de si una persona tiene el cabello ondulado o liso, si es de raza negra, blanca, mestiza, entre otras, si pertenece a un país u otros a partir de una condición territorial. La vivencia y la experiencia llevan al niño a querer saber con todos los sentidos, aproximando se al otro sin miedos ni tabúes, sin barreras, sin estereotipos, sin patrones establecidos hegemónicamente para poder entender la diferencia.

El elemento que irrumpe, la novedad en la sala y que se convierte en algo fantástico para su contexto es: la lengua, el habla, el idioma. El habla es donde el niño muestra interés en ese encuentro con el extranjero y prefiere que él no hable *chino* así no sea *chino*, pero, decide que hable su lengua materna –portugués, así como él habla sin reparos y sin correcciones gramaticales, ortográficas, sintaxis, entre otras reglas que contiene cualquier idioma que usted enfrente en el mundo.

La lengua hace parte de la identidad/alteridad, de esa característica de identidad que nos puede aproximar cada vez más al otro como se evidencio en los acontecimientos. Las identidades/alteridades son marcadas desde la diferencia y se dan a partir de innumerables símbolos que trae el sujeto de los contextos donde él se encuentra y donde acontece su cotidiano y que puede variar de acuerdo a como lee sus realidades: “la realidad es marcada por medio de símbolos (...) Existe una asociación entre la identidad de la persona y la cosas que una persona usa” (WOODWARD, 2000, p.10. Traducción Nuestra).

En este sentido, la diferencia se puede marcar en texturas, en sabores, en audios, en el tocar, en formas e imágenes; se puede dar a partir de cosas que comemos, de lo que oímos, de la manera en la que vemos el mundo y lo olemos, en definitiva, la convivencia con esa diferencia, con ese mundo que nos rodea a cada uno de nosotros y que según Pierucci (1999, p.108):

(...) Las diferencias suelen ser sensibles, sensiblemente notables: el color de la piel, el color del pelo, el color del iris, la apariencia de la cara, la forma del cráneo, la textura del cabello, la lengua, el acento, los solecismos, el sexo y el tamaño del sexo, la menstruación, el embarazo, la lordosis, la altura, alguna deficiencia física, la enfermedad, la vejez, la edad del cuerpo (...) (Traducción nuestra).

Los niños son sensibles a esas diferencias, más específicamente al habla de los *otros*, pero, esa sensibilidad es porque las encuentran fantásticas, es el habla algo inquietante, nuevo, extraño, como diría Larrosa (2002) es lo que distingue ese sujeto de los demás, en esa aproximación de varias culturas: infantil, adulta, extranjera, entre muchas otras. Así como Stoer (2001) citado por Fleuri (2003) afirmaría: “Cuanto más las culturas del mundo se aproximan, más son sensibles las diferencias entre ellas” (STOER, 2001, p. 245).

A continuación, otra evidencia de la sensibilidad de los niños respecto a la lengua:

En el desarrollo de una actividad con los niños, nace un pollito de peluche en el medio del aula y la tarea consiste en que los niños junto a los padres describan el acontecimiento. Una de las tareas entregada refiere lo siguiente:

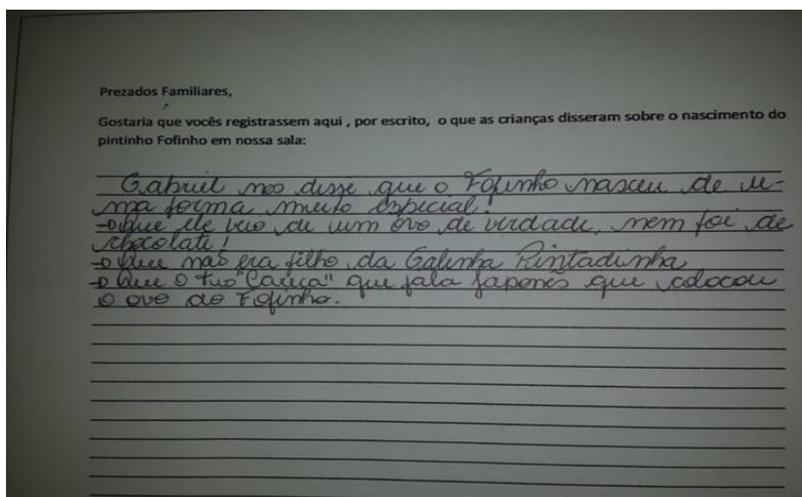
Fotografía 7: Nacimiento del pollito en el aula



Gabriel nos dice que el pollito nació de una forma muy especial –que era hijo de la gallina pintadita –que el tío calvo que habla japonés fue quien colocó el huevo de donde nació el pollito [hace referencia al investigador – extranjero en el aula].

(Nota de Campo No.17, mayo 28 de 2015)

Fotografía 8: Tarea entregada por el niño a la profesora



Todas las cuestiones giran alrededor del habla y sobre el acento que tengo al hablar portugués, los niños lo encuentran fascinante y genera que me aceptan mucho más rápido producto de la curiosidad, fue esa característica la que permitió nuestras conversaciones con el grupo de niños: la forma de hablar. Esos acontecimientos son semejantes a las investigaciones de William Corsaro con niños italianos, los niños veían extraña la pronunciación de él. Puede ser que los niños encuentren en la lengua algo *gracioso* o incluso una *enfermedad* por no saber hablar bien:

Fui surpreendido por un niño de cinco años de edad, brasileiro, en cuanto yo intentaba hablar con él, yo hablaba portugués o portuñol o, un confuso portugués que yo creía que hablaba. No sé, confuso, portugués, portuñol o no, yo creía que hablaba. La cuestión es que: cuando el niño me escucha hablar, pude ver en su rostro asombro y preocupación y con una sinceridad única puso sus manos en mi cara y me dijo: ¡pobrecito niño, está enfermo, debe ir al médico!

(Nota de campo No.3, mayo 20 de 2014. Traducción nuestra)

De esta manera, los niños crean sus propios significados y sentidos que, tal vez, se hacen ilegibles a los adultos por no tener las mismas significaciones que se dan a partir de esa conciencia social adulta, pero, se hace una conciencia social en la cultura

infantil que valida aquellas significaciones que le permiten reconocer al *otro*, apropiándose del *otro* y hacerlo parte de *nosotros*.

De esas con-vivencias que se establecen en ese medio social como lo argumenta Rubinstein (1979, p.168) citado por Araujo (2013, p.149): “la persona se forma en la interacción que se establece entre hombre y el medio circundante. En la interacción con el mundo, en la actividad que realiza, el hombre no sólo se manifiesta como es, sino también como se forma” (Traducción nuestra).

En consecuencia, en dichas con-vivencias el niño crea significados y sentidos o símbolos lingüísticos y comunicativos como los define Tomasello (2003, p.11):

(...) lo más importante es que los niños humanos usan sus habilidades de aprendizaje cultural para adquirir símbolos lingüísticos y otros símbolos comunicativos. Los símbolos lingüísticos son artefactos simbólicos particularmente importantes para los niños en desarrollo porque en ellos están incorporados los medios por los cuales las generaciones anteriores de seres humanos de un grupo social consideran provechoso categorizar e interpretar el mundo para fines de comunicación interpersonal (Traducción nuestra).

De esta manera, los niños comprenden el mundo que los rodean y lo definen de una forma que se hace comprensible para ellos y muchas veces incomprensible para los adultos. Es como una traducción simultánea de una lengua específica, el lenguaje de una cultura a la cultura infantil. Por consiguiente, en la con-vivencia los niños crean significados y sentidos o símbolos lingüísticos y comunicativos como los define Tomasello (2003).

A manera de cierre...

Alrededor de la Escuela existe un área donde hay muchos árboles los cuales colindan con el patio donde los niños salen a recreo, Emilie una de las niñas del grupo [4 años de edad] me toma de la mano y me pide que la acompañe a buscar entre los arboles al pájaro Cucú:

Emilie: aquí es donde vive el pájaro Cucú que te dije...(apunta con el dedo hacia los árboles que están junto al patio).

Yo: ¿Qué debo hacer?

Emilie: usted tiene que gritar pájaro Cucú ven, ven, tiene que llamarlo por el nombre de él: Cucú, ¿usted no sabe?

Yo: Cucú, Cucú, Cucú (grité tres veces hacia los árboles y Cucú no apareció).

Él no me responde Emilie, ¿Qué puedo hacer?

Emilie: Llámalo de nuevo.

Yo: Cucú, Cucú...

Emilie: usted no lo está llamando bien (parece un poco molesta conmigo)

Yo: ¿qué paso?

Emilie: él nunca te va a entender de esa forma, no lo llame más, deje así

Yo: ¿Por qué? Yo quiero que él aparezca aquí
Emilie: (brava conmigo) porque él no te entiende niño, deja, deja así (Emilie sale corriendo y yo voy atrás de ella)
Emilie: olvídale, nosotros venimos después, vamos para el salón.
(Nota de Campo No.16, mayo 14 de 2015. Traducción nuestra)

En muchas ocasiones separamos las conversaciones de los niños de sus contextos, de sus cotidianos y por esa razón algunas veces encontramos que esas conversaciones pueden ser inverosímiles. Pero, en el caso de Emilie el adulto no entendía, ni creía porque tenía que llamar a un pájaro, que para ese momento él consideraba que nunca iba a aparecer, no obstante, tiempo más tarde indagando en el aula entendería porque el pájaro Cucú aparecía entre esos árboles.

Su aparición se daba al finalizar los recreos e indicaba no solamente que debíamos volver al salón sino también, que no deberíamos olvidar los juguetes y demás objetos que habíamos sacado del salón al patio, el pájaro Cucú aparecía muchas veces en forma de marioneta.

Por ende, al separar esos sonidos, esa habla o la forma de llamar el pájaro Cucú pudo cambiar el sentido dado por el niño a ese acontecimiento. Aunque, para el investigador pudiese ser ilógico y parte de la fantasía propia del niño. Al respecto del sentido que cobra esas palabras Vigostki (2007, p.15 - 16) sostiene:

El sonido, separado del pensamiento, perdería precisamente aquellas propiedades específicas que lo hacen un sonido del habla humana y lo distinguen de todos los demás sonidos existentes en la naturaleza. Por eso, en un sonido privado de sentido resta estudiar solo sus propiedades físicas y psíquicas, o sea, no lo específico de él, sino lo que tiene en común con todos los demás sonidos que existen en la naturaleza.

Es por ello, que no debemos separar las palabras de los contextos en los que son producidos, debemos entender los niños y sus infancias no solamente desde una dimensión temporal sino también, desde una dimensión geográfica. Debemos entender las infancias y sus diferencias en esos encuentros desde los territorios usados por los niños, territorios re-elaborados y resignificados que dejan de ser ese territorio llámese escuela, calle, parque, casa, barrio, entre otros, a un espacio o lugar lleno de emociones, el cual puede afectar y alterar en cierta medida a los sujetos que se encuentran en él. Como lo afirmarían Lopes y Vasconcellos (2005, p.39):

Los niños. Al apropiarse de esos espacios y lugares, reconfigurándolos, reconstruyéndolos y, además, apropiándose de otros, creando sus territorialidades, sus territorios usados, A eso llamamos de territorialidad de los niños, de la geografías construidas por los niños (Traducción nuestra).

No obstante, al hablar de infancias debemos hablar de innumerables niños y niñas inseridos en diferentes espacios – tiempo que provocan que esas infancias sean singulares, no es lo mismo ser un niño o niña indígena, negro, blanco, entre otros. Como lo expresa Medina y Pantevis (2018, p.95): “Es distinto ser niña o niño negro indiferentes geografías...”

No se puede separar a esas infancias de esos contextos, es decir, el niño, así como tiene una dimensión temporal dada por la edad cronológica también, tiene una dimensión espacial y es aquí que hablamos de la relación que tienen esos niños y niñas con los contextos en los cuales están inseridos o donde se desenvuelven. En este sentido Lopes y Pantevis (2018, p.498) afirman que:

El ser y el estar en el mundo de todas las personas, además de estar situadas también en un tiempo, también son marcados por el espacio, evidenciando que todas las acciones presentan siempre una dimensión histórica, siendo esa condición geo-histórica la que permite la constitución de la geografía de la Infancia (Traducción nuestra).

En consecuencia, este proceso de alteridad y de afectación se puede reconocer a partir de metodologías como la Teoría Histórico – Cultural de Vygotski que resalta el protagonismo infantil y reconoce a los niños y niñas como sujetos sociales productores de su cultura. A través de artefactos como la fotografía, los dibujos y de mapas vivenciales podremos entender la relación que tienen esos sujetos con ese medio y la afectación que se puede generar en dicho proceso.

Por ende, la invitación como maestros y maestras investigadoras con niños es poder realizar un ejercicio no de interpretación sino, de reconocimiento de las propias producciones de los niños y niñas viendo los acontecimientos tal y como ocurren como lo argumenta autores como Bajtín. Es dejar salir la voz de ese sujeto que por años ha sido apagada por el poder de la hegemonización por el poder de nosotros los adultos que creemos tener la verdad sobre los más débiles:

Es aquí donde se conjuga una pregunta y una respuesta dada en un cronotopo evidentemente diferente: ¿sabes dónde es tu lugar en el mundo? (você sabe onde é o seu lugar no mundo?) La respuesta puede ser: es ahí donde vivo, en

Brasil [Colombia, México, Argentina, Bolivia, entre muchos otros] (é aí onde eu moro, no Brasil mesmo). Una pregunta y una respuesta sencilla, pero, son de aquellas preguntas y respuestas que te llevan a reflexionar donde es tu lugar en el mundo y si ese lugar es donde naces, en donde vives o en donde estas circunstancialmente (PANTEVIS, 2018. p. 187).

Referencias

ARAUJO, Elaine. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: MATURANO, Andréa; VALDÉS, Roberto. (Org.) **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes Russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 67 – 110.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Madrid: Ediciones Akal, S. A., 2009.

LARROSA, Jorge. ¿Para qué nos sirven los extranjeros? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 67-84, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 fev. 2015.

LOPES, Jader Janer Moreira; SUAREZ, Mathusalam Pantevis. “É de outro planeta, ele é extraterrestre”. Revisitando os estudos em Geografia da Infância no Brasil. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul./dez. 2018, p. 495-512.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: Reflexões sobre uma Área de Pesquisa**. Juiz de Fora: FEME Edições, 2005.

MANFRIM, Aline Maria P.; NAGAI, Eduardo Eide; MIOTELLO, Valdemir; Grupo de Estudos Gêneros do Discurso - GEGE (Org.). **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. 2. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2013.

MEDINA, Patricia Melgarejo; PANTEVIS, Mathusalam Suarez. Diferentes racismos. Encuentros con niñas y niños afrobrasileños y afromexicanos. Acercamientos conceptuales descolonizadores. **Revista Científica RA-XIMHAI**, Sinaloa, v.14, n.2, p. 87 – 108, jul./dic. 2018. Disponible en: <<https://drive.google.com/file/d/1O4kJffb9IUUVGliv9qM-CzmM8RHpwp-ID/view>>. Acceso en: 24 ene. 2019.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria. O Futuro da Infância é o Presente. In: As Crianças em Foco. **Revista de Educação**. 2013. Edição n. 1, p. 42 – 55.

PANTEVIS, Mathusalam Suarez. **Coitado menino está doente: Relación de los niños com el ser extranjero**. Tese (Doutorado) – Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

PANTEVIS, Mathusalam Suarez; LOPES, Jader Janer Moreira. Espacios geográficos y niños: muchas infancias / Vivencias de un grupo de investigaciones con infancias en Brasil - *Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI*. Em: PANTEVIS, Mathusalam Suarez; LOPES, Jader Janer Moreira e MEDINA, Patricia Melgarejo. (Coord.). **Diferentes geografías de la infancia: experiencias y vivencias**

investigativas en Latinoamérica Tomo 1: Prácticas, saberes y conocimientos. ISBN 978-958-5539-41-9. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2018.

PIERUCCI, Antônio. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

STOER, Stephen. Desocultando o voo das Andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). **Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação da crise”**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245 – 275.

TOMASELLO, Michael. **As origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamiento y habla**. Traducción de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

VINHA, Márcia Pileggi; WELCMAN, Max. Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11a ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 -72.