

- Nº 16. Recuperado de [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf), el 20 de septiembre de 2016.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22, (49/1), 295-304.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36 (2), 631-643. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>, el 20 de septiembre de 2016.
- Santos, B. (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*, 3ª (ed.). 4. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Sarmento, M. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. En M. Sarmento y M. Gouvêa (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Sarmento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 361-378.
- Schmitt, A., Turatti, M., y Carvalho, M. (2002). A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade*, 5 (10), 1-8.
- Silva, D. (2005). *O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano*. Tesis de doctorado. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Texto de apresentação do Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia-GRUPEGI (s.a.) (s.f). Recuperado de <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br>, el 15 marzo de 2015.
- Vigotski, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, 21 (4), 681-701.

## HABLANDO DE INFANCIAS: UNA INFANCIA COLOMBIANA Y UNA INFANCIA BRASILEÑA, TODOS EXTRANJEROS<sup>1</sup>

Mathualam Pantevis Suarez

Un día un colombiano como yo, adulto, pensando en qué me hacía ser extranjero, a decir verdad, creía que con el simple hecho de vivir en otro país ya era acreedor a dicha nominación. Pero, ¿qué me hacía pensar en esa cuestión de ser extranjero? Primero, me encontraba llegando a un país diferente al mío, Brasil; donde me empezaba a enfrentar a un sin número de nuevas situaciones, como el clima, la comida, la forma de vestir de las personas y de comportarse, condiciones culturales, incluso hasta el idioma hablado era diferente.

Aunque yo sabía que el idioma iba a ser crucial para lograr vivir en este país, no lo consideraba lo más importante en ese momento, ya que me había preparado un poco antes de emprender este viaje y había estudiado la lengua nativa para no tener muchos contratiempos, lo cual ocurrió tal y como lo había pensado: desde que bajé del avión la lengua se me facilitó, pues las personas me entendían y yo también creía entenderlas.

<sup>1</sup> Texto producto de la tesis doctoral (2014-2018) “Coitado menino esta doente!: Relación de los niños con “ser extranjero”. Forma parte, tanto de la línea de investigación Linguagem, conhecimento e formação de professores, como del GRUPEGI/CNPq de UF de Juiz Fora. Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Sabía que existía una diferencia territorial, que éramos vecinos de fronteras geográficas, pero algo me hacía diferente a los habitantes de aquel espacio donde estaba llegando, con características que llamaban mi atención; como sostiene Larrosa (2002), eso que el otro encuentra inquietante es lo que nos hace distinguirnos de los demás, lo que muchas veces nos hace extraños ante los ojos del otro.

No obstante, eso de extraño sólo existe cuando uno de “nosotros” da nombre a ese “otro” que llega a una cultura, como afirma Sabido (2009): reconociendo la existencia de otros en ese contexto específico, que no se conocían por lo distante de ellos pero que siempre existieron y estuvieron allí y en un momento de tiempo, muchas veces ese tiempo circunstancial, los acercaron y se reconocieron en un nuevo mundo, en una nueva cultura de nuevas formas de vida que abren al individuo cosmovisiones acerca de éste.

Mi ingreso a la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF y la inserción al GRUPEGI (Grupo de Pesquisa en Geografia de la Infancia), me llevaron al encuentro con la línea de investigación del Programa de Posgrados Lenguaje, Conocimiento y Formación de Profesores, la cual tiene como objetivo principal investigar las relaciones dadas a través del lenguaje para el conocimiento del mundo.

De este modo, el GRUPEGI me empieza a dar una visión de lo que sería mi trabajo en este país. Muchos autores comenzaron a aparecer en mi vida personal y profesional (Ariés, Qvortrup, Corsaro, Jenks, Prout, Sarmento, Ferreira, entre otros), y aunque, a estas alturas de mi carrera creía saber casi todo sobre niños e infancias, afirmación que hacía desde mi posición como adulto, dichos autores se presentan como un nuevo referente para ampliar mi perspectiva respecto a esas infancias.

En esa relación que comenzaba entre el Grupo y su línea de trabajo, van surgiendo nuevas cosmovisiones que permitirían tener claridad acerca de eso que me había traído a un país tan próximo al mío, pero tan distante y extraño a mí. El Grupo me dio la oportunidad de leer a Vigotski y a Bajtín desde otra perspectiva, para lograr consolidar una visión amplia de las múltiples infancias y las

diferentes posiciones cuando se entra en el mundo de la investigación con niños.

Pero, ¿cuál es la relación de esto? Pues nada más y nada menos que la relación existente entre niños, infancias, adultos y extranjeros. ¿Cómo puede un extraño recién llegado desde otras tierras construir una relación con ese objeto de investigación que tenía en mente? En un principio puede pensarse como tarea fácil, en mi imaginario sería sencillo el trabajo con niños, pues si me lograba comunicar perfectamente con los adultos, con la infancia iba a ser, como dice el adagio popular, “cosa de niños”<sup>2</sup>, en resumidas cuentas: sencillo.

Al comenzar el acercamiento al campo, aquella escuela infantil que derrumbó mi ego adulto me enfrentó con la realidad y se confrontó mi extranjería y la extranjería de otros en un mismo espacio: la escuela, en el encuentro de niños, adultos, extranjeros, extraños.

No llevaba mucho tiempo en Brasil. Mi contacto hasta ese momento siempre había sido con adultos, a los niños los veía en las calles, yendo a las escuelas, algunos presurosos, otros yendo con la vida misma, algunos tímidos, otros extrovertidos, pero ninguno perdía la oportunidad para jugar en cualquier rincón, en cualquier espacio, estaban por todos lados, como sostiene Priore (1999):

Los niños brasileiros están en toda parte. En las calles, a la salida de las escuelas, en las plazas, en las playas. Sabemos que su destino es variado. Existen aquellas que estudian, las que trabajan, las que huelen pegante, las que juegan, las que roban. Existen aquellas que son amadas y otras que, simplemente son usadas. Sus caritas mulatas, blancas, negras, mestizas, desfilan en la televisión, en los anuncios de los medios de comunicación, en las vallas publicitarias de los más variados géneros de consumo (Priore, 1999, p. 7).

<sup>2</sup> En mi país (Colombia) es frecuente escuchar esta frase cuando se trata de decir que alguna situación, tarea, evento, es sencilla de realizar. Hace parte de eso que socialmente consideramos como una infancia inútil, simple, que no es productiva.

Por otra parte, una de mis intenciones dentro del proceso de investigación era interactuar con los niños en las calles, en los colegios, a través de la observación, para irme incorporando y conocer un poco sobre la dinámica que existía en este país con relación a la infancia. Comencé a ir a algunas escuelas de la Red Pública de Educación de Juiz de Fora, como parte del reconocimiento del espacio al que estaba entrando, no precisamente por los niños sino por lo que significa entrar en una cultura nueva.

En la tercera visita a una de las escuelas se presentó la oportunidad de entrar en contacto con los niños, de poder interactuar con ellos en una sala de clase, fui invitado ese día por la profesora de dicha clase. La profesora me pide presentarme para los niños, contarles un poco de mí y la razón por la cual estaba visitando la escuela. Con toda naturalidad empiezo mi presentación, los niños parecían atónitos, sólo me escuchaban, pensé: “qué niños más tranquilos”, pero al terminar me siento en una de las sillas y ahí acontece lo que daría el rumbo a mi investigación:

Fui sorprendido por un niño de cinco años de edad, brasilero, en cuanto yo intentaba hablar con él, yo hablaba en portugués o *portuñol*<sup>3</sup>, o el confuso portugués que yo creía que hablaba. No sé, sí confuso, portugués, *portuñol* o no hablaba lo que creía que hablaba, la cuestión es que cuando el niño me escucha, vi en su rostro asombro y preocupación y con una sinceridad única puso sus manos sobre mi cara y me dijo: “*Coitado menino, está doente*<sup>4</sup>, *deve ir ao médico!*”. Que en traducción al español sería: “pobrecito niño, está enfermo, debe ir al médico”. (Nota de campo No. 3, mayo 20 del 2014).

Este acontecimiento llegó para mí de manera inesperada, espontánea. Con la experiencia que ya tenía con los adultos, la buena comunicación que creía tener con ellos cayó al piso y fue aquí donde

<sup>3</sup> *Portuñol* es la palabra coloquial usada para definir la mezcla del idioma portugués y español en cualquiera de las formas del lenguaje.

<sup>4</sup> *Doente*, en traducción literal al español hace referencia a enfermedad o alguna persona que sufre de alguna enfermedad.

emerge el interés por esa escuela, específicamente porque allí encontré la punta de la madeja que me envolvía en la relación de los niños con “ser extranjero”, y es de allí que nació mi tesis doctoral: *Coitado menino está doente! Relación de los niños con “ser extranjero”*.

Del mismo modo, me permitió entender que eso que en un principio llamaba “cosa de niños”, por ese constructo histórico-cultural que tengo, de ver las cuestiones de niños como “fáciles o sencillas”, no era así, era una relación compleja, donde la investigación con niños va más allá de observar, dibujar, cantar, preguntar, así como lo resaltó uno de los niños: “[...] usted sí lee libros y Patricia no [hace referencia a la profesora], además, usted siempre está preguntándole cosas a todos, pregunta y pregunta, pregunta demasiadas cosas”. (Nota de campo No. 16, mayo 14 del 2015).

Si bien es cierto, ese niño tenía toda la razón, era una “preguntadera” siempre, cuestionamientos iban y venían todo el tiempo, y fue en ese acontecimiento del 20 de mayo de 2014 que me pregunté: ¿Cuándo fue que me hice extranjero? ¿Qué es ser extranjero? ¿Cuándo me convertí en un *doente*? Fue cuando comencé a revisar en una infancia, en mi infancia, en aquella infancia de este colombiano para poder comprender esa mirada de la infancia brasileña. ¿Sería yo el único *doente* en esta relación con los niños? o ¿históricamente se han construido más *doentes*, no solamente por la forma de hablar sino por muchas diferencias dadas por esa relación jerárquica y de poder?

No era un intento de centrar la investigación en mi vida, era hacer una escucha sensible de esos acontecimientos y tratar de entender por qué era un *doente* desde la mirada de los niños, a sabiendas de que ya no era más uno de ellos; no obstante, nada me impedía revisar mi infancia, mi niñez, y por primera vez me di cuenta que desde muy niño sentía esa extranjería, ese sentirme extraño me era más familiar, más de lo que yo creía, pensé en aquella época que me cambié de ciudad por motivos familiares, y ahí estaba esa sensación de reconocermé diferente a aquellas personas que, aunque pertenecíamos al mismo país, a la misma región, teníamos una enfermedad, nos desconocíamos.

Pensé en ese cambio de ciudad, del cual tal vez en aquellos años mis padres creyeron que no me afectaba en nada pero, enfrentarme a ese contexto que yo veía como *doente*, pues tenía algunas diferencias con la ciudad a que estaba acostumbrado, entre ellas, una de las características de ese pueblo es que era atacado continuamente, pues se mantenía en medio del combate entre las Fuerzas Armadas de Colombia (Estado) y las Fuerzas Armadas Revolucionarias-Ejército del Pueblo (Guerrilla).<sup>5</sup>

A decir verdad, no comprendía muy bien esas cosas de adultos pero, muchas veces llegaba a saber de esos combates por el ruido de la metralla que escuchaba en cada incursión al pueblo,<sup>6</sup> o porque algún conocido de mi familia había sido asesinado: el papá de algún niño o el hermano mayor. Esa fue la estrecha relación que tuve entre “infancia-lugar”, como lo sostienen Lopes y Vasconcellos (2006).

En ese tiempo esa zona del país, si mal no recuerdo, era denominada “zona roja”, designación dada a regiones geográficas en conflicto armado.<sup>7</sup> Pero ese conflicto, nosotros los niños, lo convertíamos en juego, “jugábamos a la guerra”, a dispararnos los unos a los otros con pistolas que hacíamos de algún palo que encontrábamos por ahí y el juego siempre terminaba en risas y algarabía.

En definitiva, ya en ese momento y espacio me sentía extranjero en mi propia tierra, me sentía *doente*, como fui nombrado por aquel niño brasileño, me reconocía extraño sin necesidad de ir tan

<sup>5</sup> La guerrilla que incursionaba en la región donde yo vivía entre 1980 y 1990 era las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), la cual actualmente se encuentra en un proceso de desmovilización para la reincorporación a la sociedad por el Acuerdo Final de Paz firmado recientemente (2016).

<sup>6</sup> También se escuchaba que ayudaban a las personas de bajos recursos, sobre todo a campesinos, personas sin tierras y personas que no tenían dónde vivir, se hablaba de que ayudaban a la sana convivencia libre de drogas, robos, pandillas. Todo resulta muy contradictorio.

<sup>7</sup> En mi memoria existen recuerdos sobre estas incursiones, que tienen que ver con: robo a uno de los bancos del estado (Banco Agrario), secuestros, muertes de personas, tanto civiles como pertenecientes al conflicto, destrucción de viviendas, vías de acceso, puentes e infraestructura como redes eléctricas y acueductos, entre otras.

lejos y de tener una zona limítrofe y un cambio de idioma abrupto, simplemente me sentía como dice Galeano (2002, p. 129):

Mis certezas desayunan dudas. Y hay días en que me siento extranjero en Montevideo y en cualquier otra parte. En esos días, días sin sol, noches sin luna, ningún lugar es mi lugar y no consigo reconocirme en nada, ni en nadie. Las palabras no se parecen a lo que nombran y ni siquiera se parecen a su propio sonido. Entonces no estoy donde estoy. Dejo mi cuerpo y me voy, lejos, a ninguna parte, y no quiero estar con nadie, ni siquiera conmigo, y no tengo, ni quiero tener, nombre ninguno, entonces pierdo las ganas de llamarme o ser llamado.

Además de estas situaciones, tenía la responsabilidad de asistir a la escuela y presentar un rendimiento académico dado por las calificaciones y evaluaciones que me realizaban, vivía bajo la presión de tener un óptimo desempeño y pertenecer a una media estandarizada, sobresalir entre otros niños. Éramos evaluados en aquel entonces con variables como: peso, estatura, forma de relacionarnos con los demás, si hablábamos correctamente, entre muchas otras. Los resultados eran comparados con los de otros niños de la misma edad y con los datos que se obtenían de una tabla de desarrollo. ¿Cómo no sentirse *doente* si te indican hasta la hora que te debe dar hambre?

**Figura 1. Horario de recreo y merienda de la jornada de la mañana.**

HORARIO DE RECREIO MANHÃ		HORARIO DE MERENDA MANHÃ	
8:10 / 8:30 h	- sala 4	8:40 / 9:10 h	- sala 4
8:30 / 8:50 h	- sala 2	9:00 / 9:20 h	- sala 5
8:50 / 9:10 h	- sala 3	9:10 / 9:30 h	- sala 1
9:20 / 9:40 h	- sala 5	9:20 / 9:40 h	- sala 3
9:40 / 10:00 h	- sala 1	9:30 / 9:50 h	- sala 2

Fuente: Archivo propio.

Por encima de los juegos, de las alegrías, de las tristezas, existen muchas presiones, algunas de ellas incomprensibles para mí, pero que me mostraban lo diferente que era, lo extranjero que podía sentirme. Buscaba cómo ser llamado de una forma más familiar para sobrevivir a esa infancia, como lo expresa aquella premisa de Gagnebin (2005) “el niño es la criatura de la felicidad imposible: vestida de feliz, exenta de fatigas del sexo y del trabajo, idealmente despreocupada (...) ella ve aquello que el adulto no ve más” (p. 179).

Muchos otros acontecimientos marcaron esa vida de *doente*, no sólo en la infancia como tal, sino en muchas mudanzas en mi propio país y a otros países que me iban marcando y que cada vez me hacía más sensible, y no era simplemente la cuestión de territorialidad geográfica, iba más allá de las zonas limítrofes, se daba diferencia por raza, etnia, forma de vestir, religión, país, acento, lengua (de esta última vine a ser consiente en Brasil y no en esa relación con los adultos).

Esas diferencias que se marcan en el transcurso de nuestras vidas, muchas de ellas dadas en esa relación jerárquica de poder, en eso que Edward W. Said (2002) denomina “fabricación del otro”, muchas veces como medio de represión y control de la sociedad inclusive es reconocido y naturalizado, como lo sustenta el propio David Harvey (1998), haciendo parte de ese orden social del que nos habla Arendt (2007).

Al respecto sabemos que la vida no es vivida de forma tan lineal, como seguir un simple camino que se debe recorrer desde bebé hasta que se es viejo, donde las etapas de desarrollo se marcan por estabilidades y se tornan permanentes. En esa lógica de la modernidad que nos puso en la condición de caminantes sobre el espacio y el tiempo, como si fuésemos desplazados de nuestro medio histórico y geográfico y anduviésemos trayectos individuales en la búsqueda de un futuro al que siempre hay que llegar. De este modo, espacio y tiempo parecen existir como planificaciones en las cuales nos encontramos, que poco afectamos y que poco nos afectan. Un medio habitable que no nos habita, y en esa condición:

Las voces en la historia pasaron a ser vistas y oídas como una sucesión de eventos, sin simultaneidades y sin experiencias de coetaneidad, el tiempo lineal pasa por un espacio también lineal y toda la humanidad camina en busca de una redención asignada en un futuro a ser alzado, cuyo pasado deja de existir y el presente se torna un destello fugaz, instancias a ser superadas (Lopes; Melo, 2016, p. 262).

Y la memoria, el recuerdo de la vida, se inscribe en condiciones precarias, donde tiempos y espacios se encuentran y nos traen recuerdos y sentimientos que son marcados por la intensidad del momento con el pasado remoto y que sabe nuestros deseos futuros, todos fundidos en la experiencia y en el ser que narra a partir del aquí y del ahora. Son designios que hacemos y que marcan nuestras autorías y que al ser transcritas en papel, al tornarse palabras escritas, nos hacen escoger aquello que debe ser visto y lo que ha de ser borrado.

En una investigación que tiene como tema central los niños, las infancias y el ser extranjero, considero que recordar y cartografiar mi infancia en mi país de origen, Colombia, puede ser significativo para comprender la relación de alteridad con los niños del estudio, situados en otro país: Brasil.

Lo anteriormente dicho me permite reflexionar sobre algunas cuestiones en relación con la cultura infantil: ¿Cómo los niños lidian con otras culturas? No solamente de otros niños con los que interactúan, sino con todas las personas que les rodean y con las cuales tienen que relacionarse, sobre todo si consideramos que los profesores, los padres de familia, pertenecen a otra cultura, a una cultura adulta que los mira como diferentes, y que muchas veces nos les permite. En ese aprendizaje de otras culturas, ¿qué traen de ellas para sí?

## ¿CÓMO FUE INVESTIGAR CON NIÑOS?

Así pues, la investigación se configuró en 2014, 2015 y 2016, la cual no tenía muy claro a donde quería llegar, o mejor aún, hasta dónde podría llegar a construir esa relación niño-extraño: extranjero. Una investigación etnográfica que se desarrolló en el municipio de Juiz de Fora, en el estado de Minas Gerais, Brasil, en una escuela pública<sup>8</sup> perteneciente a la red municipal, donde asisten niños de diversas edades de primera infancia. Los niños que participaron, sus edades oscilaban entre los 3 y los 5 años.

**Figura 2. Entrada principal: Escola Municipal “Santana Itatiaia”.**



Fuente: Archivo propio.

Para la investigación, nos interesó esa construcción colectiva a través de acontecimientos dados en la relación de niños-extranjero. Cuando digo “nos interesó”, me refiero al hecho de que los niños se hicieron partícipes de esta elección, ya que siempre mostraron interés por las historias o cuentos que se tornaron el instrumento

<sup>8</sup> La Escola Municipal “Santana de Itatiaia” está ubicada dentro del campus de la Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF. Es una escuela de educación infantil.

infalible con el cual se transmitiría nuestro conocimiento, como lo expone Cavalleiro (2010, p. 8):

Desde los tiempos más remotos de la humanidad, el “contar” historias constituye un medio poderoso de transmisión de conocimiento. En las culturas tradicionales las historias informan y forman las generaciones. Relatan un pasado de lucha, de adversidad, de resistencia de nuestros ancestros. Contadas en los más diversos espacios y ambientes, las historias constituyen un poderoso medio de difusión y perpetuación de conocimientos, valores y creencias.

Ahora bien, no solamente se trata de una *escogencia* de mi parte y de una argumentación teórica, sino de una afinidad de los niños, de estas infancias con las que me encontré en la escuela:

João Hugo se sienta a mi lado, yo lo saludo y me pregunta algunas cosas acerca del cuento que la profesora habla, y comienza hablar de un perro, que según entiendo está en su casa, no le comprendo muy bien y pregunto varias veces para poder entenderle, él me dice que no lo interrumpa, que lo deje contar su historia. (Nota de campo No. 20, agosto 20 de 2015).

(...) me convidan a jugar con ellos, proponen hacer algunas lecturas de cuentos, algunas veces les leo en español y les pregunto si me están entendiendo, a lo que responden que sí. (...) hicimos una rueda para contar cuentos, Patricia contó un cuento sobre monstruos (...) (Nota de campo No. 22, septiembre 3 de 2015).

(...) He buscado trabajar con esa diversidad de identidades a través de historias, llevándoles cuentos africanos, indígenas, rusos, alemanes, etc. [conversación con la profesora] (Nota de campo. Septiembre 10 de 2015).

Dado que en el transcurso de este escrito hemos hablando de acontecimientos como materia prima, dichos acontecimientos, desde la perspectiva de Bajtín (1999), vienen a ser esos actos que nos interesan: “(...) en la vida real no nos interesa la totalidad de la persona sino actos aislado suyos, que de una u otra manera nos importan” (p. 13). Y que, de acuerdo con él, estos actos aislados o acontecimientos en su conjunto, nos permitirán comprender y caracterizar el todo.

Los niños son los protagonistas de toda esta historia, sus narrativas son las vivencias y experiencias a través de los ojos del autor que soy yo, transformando esos acontecimientos en cuentos, permitiendo una experiencia dialógica; como lo sostiene Bajtín en diversas obras, “una imagen ha de ser comprendida como lo que es y como lo que significa” (Bajtín, 1999, p. 381). Así las cosas, cada imagen, cada acontecimiento, cada diálogo será comprendido y reconocido tal cual es emitido, vivido, sentido.

De manera que, somos autores creadores y de esta forma damos sentido a todos los acontecimientos vivenciados, recortamos esos acontecimientos y los organizamos estéticamente, como sostiene Faraco (2005), analizando a Bajtín, es aquí donde se da esa producción de cuentos. Lo anterior, lo podemos definir como actividad creadora, que de acuerdo con Vigotski:

Llamamos actividad creadora a cualquier tipo de actividad del hombre que cree algo nuevo, ya sea cualquier cosa del mundo exterior producto de la actividad creadora o cierta organización del pensamiento o de los sentimientos que actúe y esté presente solo en el propio hombre. (Vigotsky, 1999, p. 5).

Dicha actividad es libertadora para el diferente, para el *doente*, el extraño en uso de su imaginación como forma de comprender el mundo y de crear sus propias lógicas, como sostiene Vigotsky (1999). Se trata de un trabajo que da voces a esos niños, pero no una voz que se da como “salvadora” ni que se encuentra en medio de la nada, sino en tanto un reconocimiento político a esos sujetos sociales que sabemos que existen, pero que en muchas ocasiones apagamos por las mismas conceptualizaciones históricas y culturales que traemos de los niños y sus infancias, una infancia colombiana y una y varias infancias brasileñas, todos extranjeros.

Aunque se trate de un proceso “intercultural”, trasciende los límites de las fronteras y de la propia cultura y entra en otros espacios diferenciados. Esas concepciones o definiciones dadas “al otro”, a partir de las “diferencias culturales”, definidas así por algunos autores

como Medina (2007), se dan a través de configuraciones discursivas que muchas veces resultan contradictorias frente al reconocimiento multicultural de la sociedad y sus políticas interculturales.

De este modo, todos somos extranjeros-extraños confluyendo en la escuela, convirtiendo dicho espacio en ese entre-lugar de interacción y de producción de acontecimientos, como lo describe Busch y Vilela (2007, p. 62):

[ Y como todo mundo se encuentra en la escuela, uno acaba aprendiendo un poco de la cultura del otro. Sin percibir, un brasileiro juega *jankenpô*, el juego de hacer con la mano piedra, papel o tijera. El nieto de españoles va a clase de capoeira, una mezcla de deporte, lucha y danza de origen africano y, el hijo de libaneses come una esfirra que la madre prepara junto a una deliciosa pasta italiana. Todo ellos adoran escuchar historias sobre Saci o Curupira, personajes del folclor de Brasil, o forman parejas para bailar cuadrillas en las tradicionales fiestas juninas.

Pero São Paulo es solo un ejemplo. En otras ciudades grandes, en pequeñas villas o en las haciendas del interior del país, también es fácil percibir que la cultura brasileira junta un poquito de cada parte del mundo. Descubrir todo ese universo va a ser siempre una aventura fascinante. (Busch y Vilela, 2007, p. 62). ]

La versión en el idioma original (portugués):

E como todo mundo se encontra na escola, um acaba aprendendo um pouco da cultura do outro. Sem perceber, um brasileiro brinca de jankenpô, o jogo japonês de fazer papel, tesoura ou pedra com a mão. O neto de espanhóis vai para aula de capoeira, uma mistura de esporte, luta e dança de origem africana, e o filho de libaneses come a esfirra que a mãe prepara junto com uma deliciosa macarronada italiana.

Todos eles adoram ouvir histórias sobre Saci ou Curupira, personagens do folclore do Brasil, ou formam parzinhos para dançar quadrilha nas tradicionais festas juninas.

Mas São Paulo é só um exemplo. Em outras cidades grandes, em pequenas vilas ou nas fazendas do interior do país, também é fácil perceber que a cultura

brasileira junta um pouquinho de cada parte do mundo. Descobrir todo esse universo vai ser sempre uma aventura fascinante. (Busch y Vilela, 2007, p. 62).

Dicho entre-lugar, lo definimos como un espacio intercultural, puesto que no solamente confluyó la cultura infantil sino también la cultura adulta, la cultura colombiana y brasileña y otras tantas que pueden confluír y de las que hacen parte cada uno de los protagonistas y autores de este texto; así las cosas y de acuerdo con Azibeiro (2003, p. 93):

Entendemos intercultural como los espacios y procesos de encuentro-confronto dialógico entre varias culturas, que pueden producir transformaciones y deconstruir jerarquías. Es ese entrelugar en el cual todas las voces pueden emerger, manifestarse, in-fluir-si así podemos caracterizar la inclusión, de los innumerables tejidos de significados.

Es allí donde comienza y termina este proceso de vivencia y experiencia que buscaba entender la diferencia desde la perspectiva de los niños. En la frontera con el otro es donde surgen indicios de cómo lidian con ella y con la cuestión del ser extranjero, en ese mundo de diversidad, y cómo aparece allí esa construcción de lo diferente.

Esta investigación se sitúa en la frontera, en ese entre-lugar, en donde crea la opción de confluencia de dos idiomas: el portugués y el español. Esa opción en el texto no es de carácter puramente estético, por el contrario, es la que permite profundizar y enfatizar la investigación en el “extranjero” siendo “extranjero” de allí, al tener apartados en ambos idiomas.

Es por ello que el habla se convierte en un punto central en esta investigación, es una frontera de encuentro, pero también de emancipación y de múltiples tensiones. Y aquí se comienza a vislumbrar un tema de investigación importante con niños en condiciones de extranjeros: el diálogo entre diferentes idiomas y lenguas.

Por dicha razón, algunos de los acontecimientos narrados aquí se escriben en lengua portuguesa, dado que dicha lengua es parte

del contexto donde fue realizada la investigación (Brasil), esto con el fin de contar lo acontecido de la forma más natural y real posible, en un intento de no desvirtuar los hechos con la traducción (portugués-español), y por respeto a la autoría tanto de los niños, como de la profesora y la mía como investigador.

Pero, ¿cómo encontrar una forma de mostrar esos acontecimientos lo más aproximado posible a esas realidades, a esas experiencias y vivencias en la escuela? Tal vez debía remitirme a aquellas palabras de Couto (2011, p. 23) en: *E se Obama fosse africano?: e outras intervenções*: “No existe ningún escritor que no haya pasado por la necesidad de encontrar una identidad propia entre múltiples identidades que se escabullen fácilmente al intentar materializarlas, ya sea escrita, oral u otras tantas que se pueden encontrar”.

Pero, como Couto (2011) sostiene, no hay un lenguaje hecho a la medida de los escritores, simplemente encontramos una lengua que nos permite ser únicos e irrepetibles, como puede hacerse a través de los cuentos. En esta investigación se evidenció que entre dichos idiomas (portugués-español) existe una fuerte presencia de los cuentos y que pueden ser una forma de generar las relaciones entre personas (adultos y niños) inmersos en el contexto.

### ¿Y QUÉ FUE LO QUE RESULTÓ DE ESTE CUENTO?

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 (*doente*). Como se puede evidenciar en algunos acontecimientos:



[ Esdras me pide filmarlo:

Yo: ¿Usted vive dónde?

Esdras: Aquí, cerca de la escuela.

Yo: ¿Recuerda dónde yo vivo?

Esdras: En Colombia, usted dijo. Queda muy lejos. Hablan chino allá, no comprendo nada de lo usted habla.

Yo: No, yo hablo español, ¿recuerda que le dije?

Esdras: Sí, es muy parecido con el chino, mi hermano habla como usted y no consigo entender nada de lo que el habla.

Yo: ¿Su hermano es de Colombia?

Esdras: ¿Cómo es que es? ¿Qué dijo?

Yo: Te estoy preguntado si su hermano es de Colombia como yo.

Esdras: Entendí. No, él es brasileño pero, él habla sí como usted está hablando, extraño. ¿Usted siempre habló así?

Yo: ¿Así cómo?

Esdras: Enredado, así de extraño, ¿no?

Yo: Sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito, ¿me entendiste? [le hablo en español].

Esdras: Para de bromear, mejor hable portugués, así como usted habla, pero hable portugués. No entiendo nada. Gracioso.

(Continuamos jugando en la mesa y la conversación termina ahí).

(Nota de campo No. 8, octubre 1 de 2014).

La versión en el idioma original (portugués):

Esdras me pide filmarlo:

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 falo assim?

Eu: Assim como?

Esdras: Enrolado, estranho mesmo, né?

Eu: Sí. Yo siempre he hablado español. Usted es un niño muy bonito. ¿Me entendiste? [Le hablo en español].

Esdras: Para com essa brincadeira, melhor fala português, assim como você fala, mas fala português. Não entendo nada. Engraçado.

(Continuamos jugando en la mesa y la conversación termina ahí).

(Nota de campo No. 8, octubre 1 de 2014).

El anterior es uno de los acontecimientos vivenciados en el aula y así podría citar muchos otros que marcan el habla como un elemento diferenciador, mágico, interesante, que me hace ser un *doente* para los niños, como sigue a continuación:

Me causa curiosidad que uno de los niños (Esdras) se me acercó y me preguntó: *você viajou para Colômbia nas férias?* Lo cual me sorprendió y le pregunté: *porque você sabe que eu sou colombiano?* Me contestó: *eu pensei! Você falou que trabalhava lá na Colômbia e que você morava lá. Vocês falam essa língua estranha, você fala inglês. Eu sei.* Yo iba a continuar la conversación con él, pero se fue con sus amigos a jugar. (Nota de campo No. 9, marzo 11 de 2015).

En ese momento, yo hablo en voz alta para las niñas, agradeciendo por la comida que nos mandaran y se me acerca uno de los niños (Luan) y me dice que yo estoy enfermo. Yo le pregunto que por qué piensa eso, y él me contesta tímidamente y tocando mi boca y me dice que hablo muy raro. Le pregunto por qué dice que hablo raro y se intimida y me sonrío. Continuamos jugando con las fichas, los carros, los dinosaurios en la mesa, pero cuando me está hablando Luan de que estoy enfermo, ellos dicen que yo soy un monstruo, y

comenzamos a jugar a los monstruos haciendo caras feas los unos a los otros y gritando. (Nota de campo No. 11, abril 9 de 2015).

Estos acontecimientos fueron frecuentes durante los tres años de experiencia y vivencia con los niños en las diferentes aulas. La forma de hablar era la característica que se dio de principio a fin. Para la comprensión de esa cultura infantil y para el reconocimiento de esa participación y protagonismo infantil, se hace necesario no solamente comprender esos códigos comunicacionales o lingüísticos que son propios de esa cultura, sino también entender la importancia que tiene el lenguaje para los niños, en tanto elemento determinante en la relación con la diferencia, con la alteridad que irrumpe en sus rutinas, en sus cotidianos, y llega a ser fundante en la conceptualización y reconocimiento del “otro” que transita en esas fronteras del lenguaje que, para este caso, se trata de ese extranjero, como se puede evidenciar en Vygotski (1991):

Signos y palabras constituyen para los niños, primero y sobre todo, un medio de contacto social con otras personas. Las funciones cognitivas y comunicativas del lenguaje se convierten, entonces, en la base de una forma nueva superior de actividad en los niños, distinguiéndolos de los animales (p. 24).

Nuevamente de acuerdo con Vigotsky (2007), los seres humanos nacemos en el mundo del habla, marcada por experiencias sensorio-motoras, principalmente dadas en el habla y en la palabra. En este orden ideas, no podemos pensar en un mundo estático donde se nace sino en un mundo cambiante, modificable, como argumenta Tomasello (2007) y otros autores. No nacemos en un mundo que solamente está lleno de cosas sociales-culturales, también nacemos en el mundo de las palabras y ese conjunto (social, cultural, palabras) es totalmente desconocido para el niño.

No obstante, el resultado final es el habla, pero no se debe pensar ese resultado como producto del desarrollo humano, como producto de la evolución de la especie, sino con una visión hacia futuro, debido a que el pensamiento y el habla no son estables, ni

paralelos o uniformes como podemos creer; pues aunque como especie tengamos un proceso cultural acumulativo, en dicho proceso se van dando modificaciones, como se argumenta en *Pensamiento y Habla* de Vigotsky (2007).

Para Vigotsky (2007), el concepto es un signo como tal, donde no se puede reconocer la palabra como un simple acto mecánico de articulación, de fonación, se trata realmente de ir más allá para poder entender la unidad entre pensamiento, habla y signo. La palabra es el medio específico para la formación de los conceptos.

En este entendido, esas construcciones hechas por los niños en el transcurso de estos tres años de investigación, de interacción, de un sinnúmero de vivencias, corresponde a esa relación entre lengua y cultura, a esos saberes propios de cada cultura. Que para este caso es la cultura infantil, caracterizada por un lenguaje propio, que en muchas ocasiones es subestimando por los adultos en un acto de demostrar el poder que podemos ejercer el uno sobre el otro, indicando simplemente lo que está “bien” y lo que está “mal”.

Se puede afirmar que no nos hemos permitido conocer y reconocer a ese otro cultural, a esa cultura infantil, porque simplemente lo llamamos parte de nuestra cultura para poder controlarlo, sin darle oportunidad de comprender esos lenguajes de ese mundo, como diría el filósofo Wittgenstein (1968): “los límites de mi lenguaje denotan los límites de mi mundo” (p. 111).

No obstante, las vivencias en la escuela me dieron a conocer muchos aspectos que puede traer esa alteridad del extranjero que irrumpe en el aula, la forma de hablar del otro que llega a modificar ese contexto es lo que realmente constituye esa vivencia. Ese encuentro con todos los sentidos, hace de esa vivencia intensa una escucha sensible por parte de nosotros y del otro.

Una vivencia que ofrece demasiados cuestionamientos por parte de los niños, sin coartarles la libertad de expresarse ante un Estado y un mundo que políticamente reza que todos somos iguales ante él, sin ser discriminado por ninguna razón o motivo, dudas que van apareciendo a través de la interacción, de la vivencia y la experiencia de ese “nosotros” con los “otros”. Preguntas tales como:

**Figura 3. Acontecimientos en el aula.**



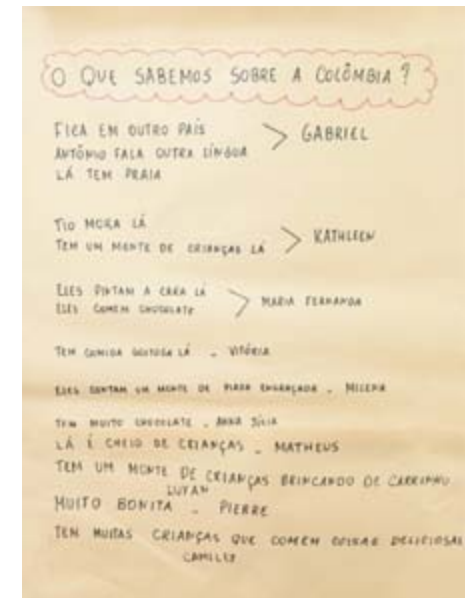
Fuente: Archivo propio.

**Figura 4. Acontecimientos en el aula:  
“¿Qué más queremos saber?”**



Fuente: Archivo propio.

**Figura 5. Acontecimientos en el aula:  
“Lo que sabemos sobre Colombia”.**



Fuente: Archivo propio.

Ese mundo va más allá de cómo nos podemos vestir, de qué es lo que comemos, si es deliciosa aquella comida, si son bonitas o no aquellas vestimentas, si las personas juegan cosas divertidas y si tienen carritos para divertirse y construir aquel mundo de chocolates que puede hacer la diferencia territorial, de la frontera entre una cultura adulta y una cultura infantil, de un “nosotros” y de un “otro” extranjero.

En esta investigación fuimos juntos a vivenciar ese mundo de sabores y colores, un mundo que sólo solo se puede vivenciar y experimentar si ponemos todos los sentidos, es por ello que la comida, los juegos, las ruedas infantiles y los cuentos hicieron parte de este “cuento”, de esta construcción de la “diferencia diferente”.

**Figura 6. Acontecimientos en el aula:  
“Vamos experimentar comidas”.**



Fuente: Archivo propio.

Fuimos invitados a ser parte del equipo de *vivenciadores*, de experimentadores. Viajamos y descubrimos juntos por esos mundos que ya conocíamos, pero a través de una visión adulta. Hicimos nuestro propio avión para ir hasta... y volamos por un mapa.

**Figura 7. Acontecimientos en el aula:  
“Vamos a conocer el mundo”.**



Fuente: Archivo propio.

Sin embargo, lo que siempre sobrepasó esa vivencia fue el habla de esa persona que llegó a la escuela, “ese otro” que no era igual a “nosotros”. Siempre fue “raro”, “extraño”, escucharlo hablar. Era como un ser venido de otro planeta; obviamente ese planeta era otro país, pero lo que realmente interesaba era que hablaba diferente, como se puede evidenciar en el siguiente acontecimiento: “(...) [cuando los niños me escuchan hablar por primera vez] comienzan las preguntas alrededor: ¿de dónde es?, ¿dónde queda ese lugar? Uno de los niños responde rápidamente: “*é de outro planeta, ele é extraterrestre*”. Todos los niños ríen [...]”. (Nota de campo No. 3, mayo 20 de 2014).

En conclusión, múltiples infancias, muchos niños, muchos extranjeros, todos *doentes*, y finalmente es el habla lo que llama la atención en esta relación de alteridad, tanto para los niños como para mí como adulto y extranjero; es eso: cómo somos llamados, siempre en busca de identificarnos con esos sonidos, con esos mundos, siempre buscando ese llamamiento familiar, como sostiene Galeano (2002), para no perder las ganas de ser llamado y de llamar. Cierro aquí con uno de los cuentos resultado de las experiencias y vivencias en el aula, en la rutina escolar y como producto de esas lenguas que nos hacen *doentes*:

[ *¿Qué lengua enredada es esa, muchacho?*

Era una vez...

Creo que no solamente una vez,  
de hecho fueron muchas veces,  
puedo asegurar que fueron muchas  
que yo lo escuché hablando japonés,  
pero, no era cualquiera, no era cualquier japonés,  
era de esos japoneses que hablan inglés...

¿Por qué usted sabe que en el mundo existen dos clases  
de japoneses?

Uno que habla japonés y otro que habla inglés.

Y él era uno de esos chicos japoneses que hablan inglés.

Él era muy gracioso.

No sabía hablar bien.  
 Por ejemplo: una vez para decir tiburón, él dijo tubarão.  
 ¿Qué lengua enredada es esa, muchacho?  
 ¡Creo que no es una lengua normal!  
 Es de esas cosas que usted solo escucha decir a un loco,  
 de un propio enfermo.  
 Aunque no podía entender lo que él hablaba,  
 siempre jugábamos los dos.  
 Era la única cosa en que nos comprendíamos bien o ¿no?  
 No sé explicar, era tan complicado.  
 Una vez él llevó a la escuela unas comidas extrañas.  
 ¡Me pareció un poco raro pero, comí!  
 Llevó su bandera, la bandera de su país, lo cual me pareció  
 maravilloso.  
 Los colores eran maravillosos, muy alegres: amarillo, azul y rojo,  
 parecidos a los colores que se ven en mi Brasil.  
 Pero aun así, de las cosas que encontré más locas de esa  
 convivencia era: esa forma de hablar, ese acento que él tenía,  
 esas palabras que yo no podía entender,  
 siempre pensé que él estaba enfermo, que debería ir al médico.  
 Hacer alguna terapia.  
 Porque esa lengua que él hablaba era rara,  
 era extraña, no podía diferenciar.  
 Pero, cuando estábamos juntos era maravilloso.  
 ¿La diferencia es así? Una vez le pregunté a él,  
 le he dicho varias veces: me responde por favor.  
 Yo siempre hablo de usted, ese extranjero de lenguas extrañas.  
 Que un día llegó a mi salón y ni siquiera se presentó.  
 Lo acogí como mi amigo, como mi hermano, incluso  
 nosotros sabíamos que: ¡era diferente!

Nota: Para que usted me entienda dejo un dibujo que hice, para que  
 sepan cómo éramos cuando estábamos juntos, el muchacho que  
 está del lado derecho es él, estoy señalándolo con mi dedo para que  
 usted sepa cuál es, y el otro soy yo. ]

**Figura 8. Acontecimientos en el aula: “¿De qué lado está?”.**



Fuente: Archivo propio.

[También hice un mapa para que usted entienda de dónde es  
 él: los dos Japoneses los pinté de color azul en la parte inferior, el  
 que está de lado derecho es el Japón que habla inglés, encima en  
 color verde está Brasil y en la parte inferior, al lado izquierdo,  
 en color azul, está el otro Japón, aquel que habla japonés. Fin ]

**Figura 9. Acontecimientos en el aula:  
 “Nos ubicamos por colores”.**



Fuente: Archivo propio.

La versión en el idioma original (portugués):

***Que língua enrolada é essa rapaz?***

Era uma vez...

Acho que não somente era uma vez,  
de fato foram muitas vezes,  
posso garantir que foram muitas mesmo  
que eu escutei ele falando japonês,  
mas não era qualquer um, não era qualquer japonês,  
era daqueles japoneses que falam inglês...  
Por que você sabia que no mundo existem dois japoneses?  
Um que fala japonês mesmo e outro que fala inglês.  
E ele era desses caras japoneses que falam inglês  
ele era muito engraçadinho  
não sabia falar direitinho.  
Por exemplo: uma vez para dizer tubarão, ele falou: “tiburón”  
que língua enrolada é essa rapaz?  
Acredito que não é uma língua normal!  
É daquelas coisas que você só pode escutar falar se vem  
de um maluco, de um doidão mesmo.  
Ainda que eu não conseguia entender o que ele falava,  
a gente sempre brincava junto  
Era a única coisa que a gente compreendia direito, ou não?  
Não sei, era tão complicado.  
Uma vez ele levou para escola umas comidas estranhas  
eu achei meio esquisito mas, eu comi!  
Levou sua bandeira, a bandeira de seu país, eu achei legal,  
as cores eram maravilhosas, muito alegres: amarelo, azul  
e vermelho,  
parecidas com as cores que você vê no meu Brasil.  
Mas, mesmo assim das coisas que eu sempre achei mais  
doidas era: esse jeitinho de falar, esse sotaque dele, essas  
palavras que eu não conseguia entender.  
Sempre achei que ele estava doente, que deveria ir ao médico!

Fazer alguma terapia...

Porque essa língua que ele falava era estranha,  
era esquisita, Não conseguia diferenciar mesmo.  
Mas quando estávamos juntos era maravilhoso.  
A diferença é assim? Uma vez eu perguntei para ele.  
Eu falei várias vezes para ele, me responde por favor!  
Eu sempre falo de você, esse estrangeiro com línguas estranhas  
que um dia chegou na minha sala e nem se apresentou,  
acolhi como meu amigo, como meu irmão, mesmo a gente  
sabendo que: era diferente!

Nota: Para você me entender deixo um desenho que eu fiz, para que  
saiba como a gente era quando estava junto, o cara da mão direita é  
ele, eu estou apontando com meu dedo para que você saiba qual é  
e o outro sou eu mesmo:

(...)

Também fiz um mapa para que você compreenda de onde ele é: os  
dois Japões ficaram de azul na parte de baixo, aquele que está do  
lado direito é o Japão que fala inglês, acima dele, em cor verde, pode  
ver o Brasil e na parte de baixo, na mão esquerda, em cor azul, fica  
o outro Japão aquele que fala japonês mesmo: FIM...

**REFERENCIAS**

- Arendt, H. (2007). A crise na educação. En H. Arendt. *Entre o passado e o futuro* (pp. 221-247). São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva.
- Azibeirio, N. (2003). Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidade populares. En R. Fleuri (org.), *Educação intercultural: mediações necessárias* (pp. 85-107). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*, 10ª (ed.). (Tatiana Bubnova, trad.). México: Siglo XXI. (Primera edición en español 1982).
- Busch, A. y Vilela, C. (2007). *Um mundo de crianças*, 1ª (ed.). São Paulo, Brasil: Panda Books.

- Cavalleiro, E. (2010). Prefácio. En G. Moura (org.), *Estórias Quilombolas. Coleção Caminho das Pedras vol. III*. Brasília, Brasil: Ministerio de Educación-Secretaría de Educación Continua-Alfabetização e Diversidade.
- Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano? E outras*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Faraco, C. (2005). Autor e autoria. En B. Brait (org.), *Bakhtin: Conceitos-Chave* (p. 37). São Paulo, Brasil: Contexto.
- Gagnebin, J. (2005). Infância e pensamento. En J. Gagnebin. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* (pp. 167-181). Río de Janeiro, Brasil: Imago.
- Galeano, E. (2010). La pálida. En E. Galeano. *El libro de los abrazos* (p. 129). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Larrosa, J. (2002). Para qué nos sirven los extranjeros. *Educação & Sociedade*, 23 (79). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10850.pdf>, el 16 de julio de 2017
- Lopes, J. y Mello, M. (2016). Tinha cebola “desmaiada”: Bakhtin e o pesquisar com. *RevistAleph*, (25), 250-268.
- Lopes, J. y Vasconcellos, T. (2006). Geografia da Infância. *Territorialidade Infantis. Currículo sem Fronteiras*, 1 (6), 103-127. Recuperado de [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop\\_vasc.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf), el 19 de julio de 2017.
- Medina, P. (2007). Configuración de Fronteras, Interculturalidad y Políticas de Identidad. *Revista Tramas*, (28), 171-194. Recuperado de [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-276-4355dhh.pdf), el 14 de agosto de 2017.
- Priore, M. (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Sabido, O. (2009). El extraño. En E. León (ed.), *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (pp. 25-27). Barcelona, España: Anthropos.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. (María Luisa Fuentes, trad.). Barcelona, España: Liberduplex S.L.U.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*, 1ª. (ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. (Alejandro Ariel González, trad.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue.
- Vigotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. (Francisco Martínez, trad.). Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotski, L. (1991). *A formação social da mente*, 4ª (ed.). (J. Neto, L. Barreto, y S. Afeche, trad.). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. (1968). *Tractatus Logico-Philosophicus*. (J. Giannotti, trad.). São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

## TEATRO CON BEBÉS: UNA LECTURA A PARTIR DE LA PEDOLOGÍA<sup>1</sup> HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI

Claudia da Costa Guimarães Santana, Luiz Miguel Pereira

Los procesos de aprendizaje cultural son formas especialmente eficaces de aprendizaje social porque son tanto: *a*) formas especialmente fieles de transmisión cultural (que crean un trinquete cultural especialmente eficaz) como *b*) formas especialmente eficaces de creatividad e inventiva social-colaborativas, es decir, procesos de sociogénesis en los que múltiples individuos crean juntos algo que ningún individuo podría haber creado por sí solo. Esta eficacia especial deriva directamente del hecho de que, cuando un ser humano está aprendiendo «a través» de otro, se identifica con esa persona y con sus estados intencionales, y a veces también con sus estados mentales. (Tomasello, 2007, p. 17).

<sup>1</sup> *Pedología* fue un término introducido por el americano Oscar Chrismann en 1983; definida etimológicamente como la Ciencia del Niño. Lev S. Vigotski, al abordar la Pedología en el contexto soviético de transformaciones sociales, la definió como la Ciencia del Desarrollo Cultural de Niño (Cf. Santana, 2016).