



La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias del mundo

MESA: Antropología y Educación. Debates conceptuales y de investigación

Eje 1: Interculturalidad en educación en el contexto latinoamericano. Problemas, perspectivas, debates y propuestas

Prof. Alejandra Paione.

alejandrapaione@hotmail.com

Dra. Mirta Castedo.

Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. UNLP.

mirror@netverk.com.ar

Abstract

A través de la interacción, las personas podemos conocer al “otro” que antes no habíamos conocido y descubrirlo en “nosotros” mismos, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses del otro y no dando por supuesto que nuestra perspectiva es la única posible.

Leer y conversar acerca de textos que describen los modos de vida, costumbres y gustos de niños y niñas de diversas identidades del mundo son prácticas educativas que pueden contribuir al descubrimiento que el “yo” hace del “otro”, considerando a la identidad de los sujetos como un movimiento entre lo propio y lo extraño, tránsito entre lo uno y lo múltiple.

Desde esta perspectiva presentamos una secuencia de situaciones de lectura que busca promover las reflexiones acerca de la construcción de la noción de alteridad que despliegan los niños y niñas de Educación Primaria.

Esperamos que el análisis desarrollado colabore con las actividades de enseñanza y aporte elementos para fundamentar hipótesis sobre condiciones didácticas que posibiliten el aprendizaje de prácticas educativas interculturales a través de la lectura de textos informativos que versan sobre la diversidad de infancias del mundo.

Palabras claves: situaciones de lectura – textos informativos – alteridad – diversidad de infancias

La interpretación colectiva de textos sobre la diversidad de infancias del mundo

Prof. Alejandra Paione.

alejandrapaione@hotmail.com

Dra. Mirta Castedo.

Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación. UNLP.

mirror@netverk.com.ar

*Cuando alguien, con la autoridad de
un maestro, describe el mundo y tú no
estás en él, hay un momento de
desequilibrio psíquico, como si te
miraras en el espejo y no vieras
nada¹.*

ADRIENE RICH

Introducción

En la vida cotidiana y en interacción con los demás solemos preestablecer imágenes de los otros teniendo en cuenta solo la visión de las cosas de acuerdo a las prácticas culturales de nuestro grupo familiar y comunitario. De esta manera creamos imágenes de otras personas u otras culturas sesgadas sólo por conocimientos propios sin tener en cuenta el desarrollo del otro.

La alteridad se construye reconociendo y legitimando al otro no desde la perspectiva de uno mismo, sino teniendo en cuenta las creencias, formas de vida y conocimientos del otro. Para ello es necesario plantear situaciones que promuevan un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre la vida de los semejantes con la posibilidad de descubrirse “uno mismo” en “el otro” y de posicionarse frente al mundo como “un otro” más.

En las prácticas habituales del aula aún son escasos los espacios para compartir lecturas que ofrezcan alguna “resistencia al lector”². Los intercambios acerca de lo leído suelen ser reducidos a respuestas breves y raramente a la iniciativa de quienes tienen la necesidad de expresar ideas propias pues descansan sobre la credibilidad obligada a la palabra del docente. Además, hablar de la diversidad en la escuela se considera una práctica problemática, muy ideologizada y difícil pues la implicancia en ella como personas suele resultar un obstáculo para tratarla con los niños como objeto de reflexión.

Sin embargo las situaciones de lectura que requieren un esfuerzo conjunto para construir su sentido son necesarias en la escuela. Son prácticas que posibilitan la apertura de un comentario grupal con el propósito prioritario de entender los textos y discutir con otros sobre la temática de la diversidad en donde tanto los niños como el docente, se encuentran involucrados como sujetos. Compartir la lectura de estos materiales permite beneficiarse de la competencia de los otros para construir sentido y entender más y mejor los textos que hablan sobre la diversidad y puede contribuir a explorar y comprender lo desconocido, a encontrar lo próximo en lo distante y lo distante en lo próximo.

En esta ponencia presentamos el diseño de una secuencia de lecturas³ cuyo propósito es ofrecer espacios de interacción con textos informativos que permitan involucrar a los niños de Educación Primaria en la temática de la diversidad cultural.

¹Adriene Rich, *Invisibility in Academe*. La citación corresponde al prefacio del libro de Renato Rosaldo (1991:11), en: Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo.

² Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica.

³ El diseño de las situaciones pertenecen a una secuencia didáctica de prácticas de estudio en el marco del proyecto de Incentivos a la Investigación “Procesos de producción de textos en el Primer Ciclo de la Educación General Básica” de la

Explorar discursos y situaciones que describen la vida de diferentes infancias del mundo supone cuestionar la noción de identidad; identidad que no es igual a la verdad del sujeto y que ya no será sinónimo de fijación y estabilidad sino que significa volver familiar lo desconocido y encontrar en lo familiar las dimensiones del otro para solidarizarse con él. Comunicar estas prácticas de lectura supone además, ayudarlos a producir saberes acerca de los textos y de la lengua en general como así también, a desempeñarse como hablantes competentes capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar en situaciones comunicativas.

La diversidad de infancias en el mundo como contenido referencial

Uno de los problemas en la enseñanza de las ciencias sociales en temas como la infancia, la familia, el barrio, la escuela, es el de suponer que se pueden enseñar sin estudiar (Siede, 2005). Como todos hemos sido niños o niñas, somos parte de una familia, vivimos en un determinado barrio y asistimos a la escuela, entonces podemos enseñar acerca de todo ello. No obstante estos temas que parecen obvios y están muy naturalizados resultan complejos y merecen un estudio especial para trabajarlos en la escuela.

Leer y hablar sobre la diversidad en la escuela supone la revisión de repertorios escolares homogeneizantes que descansan en la idea de la autoridad de la ciencia y las categorías de verdad, el progreso indefinido, una sola lengua considerada como “prestigiosa”, el mito de la nación y otros dispositivos como únicos organizadores de sentido. “La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX –nos refiere Ferreiro- es la heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales (...) Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias.”⁴

Un conjunto de transformaciones culturales, políticas y económicas sucedidas en Latinoamérica a partir de finales del siglo XX hasta el presente –cambios de identidad nacional producto de la globalización, intenso proceso de urbanización, surgimiento de movimientos sociales y revalorización de culturas tradicionales, migraciones, cambios de la configuración familiar y en el mercado de trabajo, expansión en las telecomunicaciones, etc.- ha delineado un nuevo y complejo escenario político y social. La conjunción de esos procesos ha ejercido un impulso fundamental en la conformación de nuevos mapas culturales y sociales, promoviendo la centralidad de la cuestión cultural en el análisis de los diferentes procesos que configuran nuestras sociedades. (Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. 2007)

“Nuevas voces –afirma Siede- demandan un cambio en el discurso y las prácticas escolares frente a la diversidad, aunque frecuentemente generan nuevos enunciados de la exclusión: el culturalismo y el relativismo cultural van cercenando las manos de la escuela. Si en las primeras visiones los niños eran salvajes o diferentes que debían ser civilizados, adaptados y moldeados, en las últimas cada niño es como es y sólo podemos mirarlo sin intervenir en su historia. Así pasamos de la omnipotencia de querer dejar una marca indeleble en el otro a la prepotencia de impedir que cualquier otro deje una marca en nosotros; de la imposición de un arbitrio cultural a una tolerancia donde la diversidad es inexpugnable. Unas

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (U.N.L.P) Directora: Dra. Mirta Castedo. Equipo: María Dapino, Gabriela Hoz, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Inés Sancha, Viviana Traverso, Yamila Wallace, Cinthia Waingort.

⁴ Ferreiro, E. (2001) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. En. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica

y otras miradas excluyen, porque ambas construyen muros, inhabilitan la palabra, esencializan las diferencias”⁵

La perspectiva intercultural adoptada en este trabajo intenta ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural como una posición esencialista, estática y homogeneizante que no percibe las contradicciones en el interior de los grupos culturales, sino concibe la cultura como conflictiva y la diferencia/diversidad como producto de la historia, el poder y la ideología (Sinisi, 1999)

Desde esta postura, todo lo que heredamos como cultura -“nuestro” lenguaje, historia, tradición, conocimiento, mundo de valores y todas aquellas formas culturales con las que nos sentimos identificados- no se destruyen, pero cuando la alteridad entra en nuestra perspectiva, cuando nuestra cultura se encuentra con otra cultura y la legítima, lo propio se desnaturaliza y se abre al cuestionamiento pues “la cultura de los otros no es sólo para los otros, es también para nosotros”⁶. Por lo tanto, pensar la diversidad más allá de una posición etnocéntrica es revisar nuestra propia culturalidad, significa “la consideración del ‘otro’ con el que ‘completamos’ nuestra humanidad”⁷.

Nombrar la diferencia no implica reconocer las variedades culturales bajo la forma de un espectáculo turístico que no resulta suficiente para comprender la pluralidad de prácticas y valores, ni adoptar una actitud misericordiosa ligada a la tolerancia que encubre la dominación y la asimetría de las relaciones sociales. Comprender que la vida es diferente “del lado de afuera” es pensar la diversidad como zona de diálogo que hace posibles nuevas representaciones y significados. Esto no deja de ser un gran desafío para la institución escolar. “ (...) Aceptar que la diversidad en el aula es la regla y no la excepción, reconocer la singularidad de los sujetos en el interior de cada grupo social o cultural –sin legitimar prejuicios producto de generalizaciones mecánicas-, apreciar el valor que para nosotros tiene la cultura de los otros...”⁸

Lectura de textos informativos e intercambio entre lectores

Las situaciones de lectura que proponemos en esta secuencia tienen la particularidad de incluir “textos difíciles”. La lectura de un texto difícil⁹ durante la alfabetización inicial es una situación didáctica donde los niños se enfrentan –a través de la voz del maestro- a textos que habitualmente no han sido concebidos para un destinatario infantil. Si bien el grado de “dificultad” está en relación con las experiencias previas del lector, estos textos proponen importantes desafíos a los pequeños lectores por su temática, extensión, la complejidad en la construcción de las ideas, la forma de abordar el tema y organizar la información y los conocimientos previos que requiere su comprensión. A diferencia de los espacios didácticos dedicados a la lectura literaria -que posibilitan el ingreso al mundo de la ficción y favorecen la construcción de nuevos sentidos de interpretación acerca de las obras-, la lectura de textos informativos ofrece oportunidades a los niños de discutir el sentido del texto al confrontar interpretaciones con el propósito de obtener información o responder interrogantes sobre un tema específico.

Leer con los niños estos materiales de lectura implica destinar un tiempo didáctico para su interpretación. Se trata de textos con organizaciones discursivas diferentes que habilitan distintas modalidades de lectura para abordarlos (exploratoria, global, intensiva). Al

⁵ Siede, I (2007) “ Educación en el desierto argentino”, En: *La educación política*. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós.

⁶ Lerner, D (2007). “Enseñar en la diversidad” En: Revista *Lectura y Vida*, año 28, N° 28 (pp.6-17) , Buenos Aires, Argentina

⁷ Duschatzky, S. (1996). Op. Cit.

⁸ Lerner, D (2007). Op.Cit.

⁹ Corresponde a una “situación prototípica”, es decir, una situación cuyo funcionamiento ha sido previamente estudiado y cuyos efectos son conocidos porque se han puesto en práctica en diferentes contextos (Lerner, D. 1996-1997, 2001).

mismo tiempo, dan lugar a la intertextualidad pues el recorrido de las lecturas permite la vinculación entre los testimonios infantiles con la posibilidad de expandirlos a través de la consulta a otras fuentes para ampliar la información (uso de atlas, enciclopedias, sitios Web). Por tratarse de textos reconocidos como “difíciles” suelen requerir mucho conocimiento sobre el tema (datos sobre la ubicación geográfica, la configuración histórica y económica del grupo étnico) y estrategias de lectura avanzadas como, por ejemplo, establecer relaciones entre diversas partes del texto no contiguas y considerar claves lingüísticas que funcionan como puntos de apoyo para la interpretación.

Son textos que posibilitan pensar sobre la diversidad; textos que dan lugar a debates acerca de los criterios para establecer lo “diverso” (por etnia, por forma de vida, por conflictos y preocupaciones) y discutir su sentido al confrontar interpretaciones, al releer algunos de sus fragmentos, al conocer otros datos a través de las explicaciones del maestro. Ofrecen oportunidades para ayudar a los niños a comprender el mundo a partir de diferentes formas de entender la realidad y reflexionar sobre su propio entorno y sobre otros contextos que pueden estar a su alcance y que posibilitan la identificación y diferenciación al mismo tiempo.

La tarea durante la interpretación colectiva a través de la intervención docente, pretende acercar a los niños a un conocimiento más objetivo, a descubrir cuánto tienen en común los testimonios leídos entre sí y con ellos mismos, a tomar conciencia de que la diferencia existe, a ayudar a desnaturalizar la propia realidad social y construir identidad a partir de conocer al “otro”. Es través de estas lecturas de ruptura basadas en el diálogo que intentamos reflexionar críticamente sobre lo que se representa como “las propias formas culturales” como condición para entender el carácter relativo e histórico de las mismas y, por lo tanto, suspender gradualmente las acciones que llevan a imponerlas como las únicas posibles.

Las sesiones de lectura en el aula

Momentos de la clase:

Las sesiones de lectura se organizan en tres momentos consecutivos con la previsión de algunas intervenciones generales del docente:

-Antes de leer: el docente muestra y presenta el portador, manifiesta las motivaciones de su elección, comenta algunos detalles que advirtió del texto y que desea compartir y lee datos que considera pertinente para contextualizar la lectura. Posibilita con ello que los niños confronten sus anticipaciones respecto del contenido, de la forma de los materiales y el modo de operar con ellos.

-Durante la lectura: el docente realiza una lectura global y completa en voz alta y luego focaliza en algunos pasajes, fragmentos o epígrafes previamente seleccionados para localizar una información específica que se desea conocer y comentar. Si todo el texto es relevante, comienza realizando una lectura comentada o explicada -parte por parte- reponiendo información que el texto omite. En todos los casos, se lee el testimonio o fragmento de testimonio de vida y se apela a los pasajes ampliatorios en la medida de las necesidades.

-Después de leer: el docente inicia un intercambio partiendo de la contribución espontánea de algún niño en la medida en que suponga un desafío para todos; o bien, el docente comienza el comentario desde sus impresiones o efectos como lector. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído. Seguidamente intenta profundizar el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Durante este momento, el docente relea en voz alta e interviene para que los niños reparen sobre algún aspecto no advertido, propone contraejemplos, recoge alternativas, invita a confrontarlas - a veces, volviendo al texto, en otras ocasiones, reparando en la imagen o en la relación entre ambas- y apela a conocimientos extratextuales. Cuando los alumnos no encuentran soluciones, propone diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Busca, a

lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente. Propone analizar algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con ellos. Brinda información directa que los alumnos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos tienen que elaborar).

Selección de materiales

En función de los propósitos planteados observamos un conjunto de 41 materiales para leer, siendo en su mayoría, textos informativos, es decir textos que proveen información, muestran modelos para organizar el conocimiento y a menudo sirven de punto de partida para inquietudes que duran toda la vida (Betty Carter, en Ana Garralón, 2004)¹⁰

La recopilación no resultó una tarea fácil para el equipo. En el mercado editorial no se ofrecen gran variedad de textos que planteen la unidad y la diversidad como ejes fundamentales para elaborar una propuesta didáctica de lectura e intercambio colectivo. Buscábamos textos que desafiaran la enseñanza y a su vez nos invitaran a descentrarnos para construir juicios más tolerantes con la diversidad.

Del corpus analizado hemos seleccionado para presentar en esta oportunidad, tres textos que responden a las características descritas y al contenido que hacemos referencia en esta ponencia: *Soy huichol*¹¹, *Chicos gitanos*¹² y *Niños como yo*¹³. Los materiales de lectura seleccionados presentan testimonios de vida de niños y niñas que forman parte de diferentes culturas. Se caracterizan por su gran carga informativa que aportan y la forma en que es presentada al lector.

Soy Huichol es un relato enunciado en primera persona de un niño huichol que introduce la diversidad desde lo étnico y las prácticas comunitarias. Es un texto editado por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México. Al no ser producido en nuestro país y al aludir a un pueblo desconocido por los niños marca una diversidad lejana que permitiría abordar y conceptualizar la infancia y convertirla en objeto de estudio para ayudar a comprender la propia.

Chicos gitanos es un libro que agrupa testimonios reales de niños y niñas gitanos y que hace su entrada a la diversidad desde las relaciones que traspasan fronteras y desafían el concepto mismo de estados nacionales. Se trata de una diversidad cercana sin contacto personal pero con algunas representaciones que los niños fueron construyendo de manera indirecta o circunstancial acerca del pueblo gitano. Aquello que estando cerca se desconoce puede suscitar numerosos prejuicios y en algún momento del recorrido didáctico es indispensable abordarlos para comprender lo diverso.

Niños como yo es un texto editado en México con la colaboración de UNICEF. Presenta la diversidad de infancias del mundo desde la nacionalidad, los países y territorio a través de la voz de los niños con sus testimonios y de una entidad intergubernamental ocupada en responder las necesidades de los niños del mundo. Del Polo Norte al Ecuador, de América del Sur al sudeste asiático, los textos presentan infancias de todas condiciones que forman parte de diferentes culturas. Niños que habitan en pequeñas comunidades rurales o grandes urbes, en tierras muy frías donde nieva todo el tiempo o hasta en los trópicos calurosos y húmedos; niños ocupados haciendo las mismas actividades y también haciendo otras que le son propias; niños que juegan, van a la escuela, están preocupados por las guerras y quieren la paz, que tienen esperanzas, miedos y sueños...

¹⁰ Garralón, A (coord.) "Taller libro informativo: qué, cómo, cuándo". En: *Educación y Biblioteca*. Año: 2005, Año n°: 17, Número: 147

¹¹ González, Refugio (1999) *Soy huichol*. Ilustraciones de niños huicholes. Fotografías de Jesús Sánchez Uribe. Libros del Rincón. SEP México.

¹² Tenewicki I y Kinigsberg, Y. (1998) *Chicos gitanos*. Producción fotográfica: Tabachink, C y Perinetti, M; Gordon U y Corbalán, I. Buenos Aires, A-Z Editora, Colección Iguales y diferentes.

¹³ Barnabas Kindersley, Anabel Kindersley, *Niños como yo*, "En colaboración con el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)". México, Editorial Diana, 1995

En los tres textos la concepción de lo diverso varía y este “movimiento de extranjería”¹⁴ se torna en objeto de reflexión y en apertura del conocer para los niños durante las sesiones de lectura seguida de un espacio de intercambio.

▪ **Soy huichol.**

Soy huichol es un relato continuo narrado por un niño huichol. Él nos cuenta todas las costumbres de su comunidad, cómo es, dónde vive, cuáles son sus creencias y cómo transcurre el tiempo. Nos describe como es su vida diaria y nos presenta a su familia siendo su abuelo, una de las figuras más importantes para él. El niño nos cuenta que su abuelo un día le enseñó que "el venado es el dios que nos representa y comunica con los demás dioses y cuando queremos cazarlo debemos pedirle permiso para matarlo". Él lo aprendió así y así mismo se lo transmitirá a sus hijos y éstos a los hijos de sus hijos.

El testimonio está precedido de una introducción narrada en primera persona del plural –con el subtítulo “Nosotros, los huicholes”- donde se describe a modo de presentación, la vida de los huicholes (dónde habitan, su lengua, vivienda, vestimenta, recursos naturales valiosos, las fiestas importantes de la comunidad) y costumbres que los distinguen de otros grupos indígenas. Luego, el relato cambia y se enuncia en primera persona del singular. (En la página 8 el lector puede inferir que el narrador es un niño varón: “Los hombres tejemos el ixtle”).

Tanto la información como las imágenes (fotografías e ilustraciones realizadas por niños huicholes cuyos datos figuran al final) están relacionadas y resultan relevantes para la interpretación. El texto exhibe un mapa geográfico de México con la localización espacial de la comunidad: norte de Jalisco, en el estado de Nayarit, y, en grupos muy pequeños en los estados de Zacatecas y Durango.

El relato es ágil, colorido e interesante y muestra una relación diferente con el mundo, la tierra, el sol, los dioses... Hay profusión de léxico mexicano, algunos de los términos –distinguidos con bastardilla en el texto- se definen al final.

Si bien el texto está escrito en español, la página 16 nos relata la ceremonia de la lluvia en ambas lenguas: en huichol y en español. Esta contribución en el relato promueve un reconocimiento y atención a la diversidad lingüística, particular de los pueblos indígenas. Por medio del canto se relatan las historias sagradas del pueblo *wixarika* como las del maíz, el peyote y el venado. De esta manera, la lengua no sólo es reconocida como un instrumento de comunicación, sino como un elemento a través del cual se han transmitido, por varias generaciones, el conocimiento y la cultura huichola.

Presentamos a continuación algunas intervenciones posibles con breves comentarios que pueden ilustrar el proceso de planificación de las sesiones de lectura:

“Este libro me llamó la atención por los dibujos. Me parecieron que eran de niños. Entonces busqué y, efectivamente, en los datos de la obra dice que lo ilustraron niños huicholes y al final están los nombres de todos ellos (lee y muestra). Pero no tenía ni la menor idea de qué era ‘huichol’. Nunca había visto esa palabra. Pasando las páginas encontré este mapa y allí me di cuenta que debía ser un pueblo de México, como los wichis o los mapuches¹⁵. Entonces empecé a leer acá (lee el primer párrafo) y dije sí,... es eso....”

Compartir la curiosidad con los chicos frente a lo desconocido, explicitar algunas dudas y mostrar las estrategias en uso para confirmar anticipaciones resulta una invitación interesante para comprender que la vida es diferente desde otro lugar y que la lectura es un

¹⁴ Frigerio, G.(2003) *Educación y Alteridad*. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires, Novedades Educativas.

¹⁵ Inicialmente esta intervención contenía la siguiente expresión: “... Pasando la páginas encontré este mapa y allí me di cuenta que debía ser un pueblo de México como **nuestros** wichis o **nuestros** mapuches...”. Sustituir el posesivo por el artículo determinante no fue sólo una decisión lingüística sino también sociológica pues la palabra “nuestros” – en este contexto- enfatizaría una idea de subordinación y jerarquización cultural.

camino posible para descubrirla. Desde la perspectiva de los niños, el docente como representante de “los otros” (los adultos, los docentes, “los que saben”, los que supuestamente detentan el poder en la relación pedagógica) puede parecerse a “nosotros”. Es el docente quien toma la iniciativa para tender un puente entre él y los niños operando como lector, mostrando cómo se lee y abordando juntos el camino de lo diverso.

“¿Advirtieron cómo eligen el nombre de cada bebé? A ver ¿cómo es esto? ¿Cuántos nombres tiene cada niño? ¿Los bautizan dos veces?”

Significar el nombre, conocer su procedencia y su trayectoria histórica, comprender el sentido y aceptación que posee para quien lo lleva es una práctica cultural reivindicada como modelo de identidad que no se presenta de igual manera en diferentes culturas. En la vida de un niño y niña huichol hay momentos muy importantes como el nacimiento. El abuelo es el integrante de la comunidad que claramente transmite la cultura. Por ello, después del nacimiento sueña el nombre del recién nacido. Éste es nombrado durante una ceremonia con el nombre indígena que permite ser reconocido y protegido por los dioses. Luego -y por efectos de un proceso de conquista y colonización- los padres buscan un padrino para bautizar al niño o niña en la iglesia y darle el nombre castellano. Este doble proceso de nombrar a los huicholes sólo puede comprenderse en el contexto de una perspectiva bilingüe de desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español que elimina la imposición de una lengua sobre otra.

¿Cómo es la escuela de estos chicos? Eso sí que es distinto... o no? ¿Qué les parece?

A partir de los seis años los niños huicholes van a la escuela y emprenden aprendizajes como muchos niños del mundo pero a diferencia de otros, la escuela es un albergue -ubicado lejos de sus casas- donde los niños duermen y comen. Los viernes regresan a sus casas para retornar al albergue el domingo por la tarde. Sus maestros hablan huichol y español. Ellos enseñan hablar, escribir y leer el español además de enseñar la historia de México, ciencias naturales y hacer cálculos.

Conversar sobre la escuela de los huicholes, reconocer semejanzas y diferencias con la escuela que uno conoce permite abordarla como un escenario cultural que determina usos diversos del tiempo y del espacio, que produce efectos en las personas e instituye significados, que impone ritos, gestos, posturas y rutinas propias. Reflexionar sobre estas vivencias en el proceso de socialización escolar puede colaborar en el reconocimiento de la alteridad al percibir la propia escuela como un espacio diferente, como una escuela entre otras escuelas.

¿Advirtieron ustedes que los huicholes tienen fiestas muy alegres y otras no? Podemos buscar dónde estaba eso y lo releemos? (Releer fragmentos de la pág. 14)

Los huicholes tienen muchas fiestas. Las fiestas más importantes de la comunidad están relacionadas con el ciclo agrícola, celebradas con maíz o peyote –el sustento vital y la manifestación más clara de lo sagrado-. Otras fiestas son la danza del venado -en agradecimiento al dios Venado por su protección en la peregrinación a Real de Catorce- y la fiesta del Sol que se realiza para pedir salud y prosperidad. Estas fiestas son muy alegres. En ellas se canta, se baila y se come carne sacrificada durante varios días. El proceso histórico de la evangelización también ha dejado huellas en la cultura huichola. La ceremonia de Semana Santa, dedicada a la muerte y resurrección de Jesucristo, se lleva a cabo durante los días santos. Durante esta ceremonia a los niños se les prohíbe jugar, hacer ruido, correr, decir malas palabras...

Estas instancias socializadoras marcan con sus particularidades una ruptura de la cotidianidad y constituyen componentes claves de la identidad comunitaria. El tiempo

festivo tiene pautas propias que irrumpen con la rutina diaria. A través de las fiestas los miembros se sienten y se reconocen parte de la comunidad y transmiten la herencia cultural a generaciones futuras. Describir y comentar con los niños estas prácticas peculiares en diferentes entornos culturales, en espacios geográficos específicos y en períodos determinados posibilita buscar paralelismos, comprender los mecanismos de un pueblo para incorporar a los nuevos miembros y fortalecer los lazos sociales; encontrar semejanzas o diferencias con las fiestas que les son propias; descubrir algunas debilidades del carácter socializador y del sesgo identitario de las fiestas de la modernidad...

▪ **Zumayra.**

Zumayra es una niña argentina, criada por padres españoles, que canta y baila flamenco. El papá es guitarrista y cantante del grupo del que también participan su mamá y su hermano. Con el espectáculo “La leyenda” recorre la Argentina con su familia a la que debe mucho de su arte.

El testimonio de Zumayra forma parte del libro *Chicos gitanos*, el primer título de la serie “Iguales y diferentes”. El libro introduce en las primeras páginas datos informativos sobre el origen del pueblo gitano, forma de vida, oficios típicos y la presencia de familias gitanas en la Argentina. También muestra un mapa donde se hace referencia a las distintas procedencias del pueblo gitano: los grupos originarios de la India y Egipto; los *zíngaros* de Grecia, ex Yugoslavia, Rumania, Bulgaria, Hungría y Rusia; y los *calé* de España.

Todos los niños entrevistados que cuentan sus historias de vida en el libro son reales. Con excelente estética, los testimonios están acompañados de fotos relevantes y textos que amplían información sobre el pueblo gitano: estilo de vida, la escuela, los casamientos, la vivienda, la religión, la lengua, comidas típicas, vestimenta característica. Entre los motivos por los que los niños gitanos aceptaron ser entrevistados hay uno que se destaca: “saben que, si la gente los conoce, los va a entender, a respetar y a dejar de discriminar”.

Cada testimonio se introduce con el nombre e imagen del niño o niña y abarca dos páginas contiguas sin subtítulos en su interior. El relato está enunciado en tercera persona e incluye pasajes en primera con marcas de puntuación que colaboran para distinguir la voz de los niños.

El testimonio de Zumayra es un relato interesante sin empleo de léxico específico. Zumayra nos habla de su destreza artística, sus gustos, su paso por la escuela y tradiciones de su pueblo. También confiesa sus angustias y preocupaciones.

Presentamos también aquí, algunas intervenciones posibles y comentarios que pueden mostrar el proceso de elaboración de las sesiones de lectura:

Antes de leer:

“ Desde muy chiquita he visto gitanas en la calle y siempre me llamó la atención sus amplias polleras, sus adornos y el poder de ‘leer las manos’. Cuando leí el libro *Chicos Gitanos* me enteré de dónde vienen los gitanos y que tienen una cultura muy rica pero poco conocida...y entonces entendí algunas cosas que se dicen de ellos. ¿Ustedes conocen gitanos? ¿Qué saben de ellos? (registrar ideas de los niños sin ninguna intervención. Si no aparecen comentarios como ‘roban a los chicos’, ‘te roban por la calle’, ‘viven en carpas –en tono despectivo–’, la maestra puede decir que eso es lo que ella escuchaba de chiquita)

(...)

Después de leer:

“Este testimonio me hizo cambiar algunas ideas que yo tenía de las gitanas... ¿a ustedes les paso algo parecido?”

El aula puede transformarse en un espacio de diálogo que da lugar a la palabra de los niños y de las niñas para expresarse desde sus propias creencias, visiones, sus prácticas familiares e ir entendiendo la diversidad y aceptar el carácter constructivo de los

intercambios. Para ello, el docente se involucra como un sujeto deseoso de entender al otro, confiesa sus saberes acerca de los gitanos, explicita lo oculto y lo prejuicioso, genera expectativa y enfatiza que al leer y conocer, se puede comprender. Actúa sobre las intersecciones entre lo admitido como posible y lo señalado como diferente y aborda el debate sobre lo diverso desde sus implicancias identitarias. En este proceso de reconocimiento posibilita ver y valorar las costumbres del otro, su historia y su forma de vida poniendo en evidencia la relevancia social de la complejidad y diversidad antes que rechazarla en pos de una uniformidad irreal y excluyente. Sugiere abordar la diversidad, hacerla visible, “ponerla sobre la mesa” para comprenderla como problema. De esta manera posibilita a los niños a pasar de interactuar con la diversidad a conocerla.

“Me llamó la atención cuando Zumayra asegura que hasta los 20 años no se va a casar y que lo va a hacer sólo con un gitano porque es tradición ‘Si no, sería como dejar a los españoles’, explica ella.¿Qué quiere decir eso de que es ‘tradición’?.” (Sería oportuno comentar el testimonio de Jonathan y su opinión acerca de esta tradición)

Los casamientos entre gitanos se organizan con la participación de toda la familia y la fiesta dura varios días. Antiguamente, los padres elegían las parejas de sus hijos aún cuando estos eran adolescentes. Si bien esta costumbre ha tenido cambios, en la actualidad siguen habiendo acuerdos familiares. Los padres de ambas familias se entrevistan y el padre del novio debe pagar por la novia un precio acordado por los progenitores. Según lo indica la tradición, al celebrarse el casamiento, las jóvenes se van a vivir con la familia del marido y deben usar un pañuelo en la cabeza como señal que las distingue de las mujeres solteras.

Zumayra heredó de sus generaciones anteriores esta costumbre por estimarla valiosa y necesaria en la construcción de la identidad de su pueblo. El respeto por las normas y tradiciones garantizan la perduración del pueblo y su forma de vida a través del tiempo. No obstante Jonathan –otro niño que se siente orgulloso de ser gitano- le preocupa esta costumbre y cuestiona la tradición de salir solamente con chicas gitanas, aunque reconoce que a sus padres les disgustaría que tuviera una novia *criolla*.

Generalmente solemos sostener una visión conservadora de la tradición que ve en ella algo que mantener y acatar acríticamente. Sin embargo, las identidades nunca tienen un significado fijo y acabado, sino se redefinen en múltiples y continuos procesos de representación y reconocimiento, se recrean y se reconstruyen incesantemente. La vitalidad de una tradición depende justamente de esta capacidad para renovarse, cambiando en forma -y a veces de fondo- para seguir siendo útil.

Entender estas prácticas culturales como procesos dinámicos y no exentos de contradicciones permite distanciarse de aquellas concepciones con respecto a la cultura como forma estática, esencialista, como algo que nos es dado de una vez y de forma definitiva. Abordar esta perspectiva con los niños posibilita comprender los mecanismos identitarios como representaciones simbólicas socialmente construidas y no como legados pasivamente heredados. Nos proponemos abordar con los niños esta complejidad de los procesos culturales; mostrar que la actividad de crear cultura resulta conflictiva ya que los actores sociales entran en tensión con sus pautas culturales y compiten por imponer sus propias representaciones.

▪ **Esta.**

Esta es una niña maasai que vive en Tanzania, en la sabana de África oriental. Su comunidad vive en grupos de chozas ubicadas en círculo rodeando a los animales que cría. Tradicionalmente el pueblo maasai es nómada, transita de un lugar a otro en busca de pasto fresco para el ganado. Todos los días la familia de Esta debe caminar seis kilómetros en busca

de agua. “Algunas veces -dice Esta- hay sequía y entonces el agua es mala. Odio la sequía porque lo que una planta se muere”.

El testimonio de Esta forma parte del libro *Niños como yo*. El texto presenta testimonios de vida de niños que forman parte de diferentes culturas. Posee un prólogo escrito por un representante de UNICEF y una tabla de contenidos organizada en capítulos que se corresponden con el nombre de continentes (América, Europa, África, Asia). El libro posee variadas fotografías a distintas escalas que aportan sentido para interpretar la información.

Cada capítulo se inicia con una doble página; se introduce con título mayor y una nota central breve que aporta datos geográficos y descriptivos del continente. Exhibe un mapa orográfico con localizaciones espaciales e información sobre sus pobladores; presenta los niños que aparecen en el continente con indicaciones de número de página para su correspondiente ubicación, fotografías de paisajes naturales y cultura sobresaliente del continente con epígrafes explicativos; también muestra otros niños de la región, animales y una serie de objetos que identifican el continente.

Cada testimonio de niño o niña se desarrolla a simple y doble página. Se introduce con el nombre y una presentación breve que aporta datos básicos y familiares del niño. La acompañan fotografías y epígrafes subtítulados con construcciones nominales que contienen descripciones o explicaciones referidas a distintos tópicos: familia, vivienda, escuela, comidas, vestimenta, juegos y juguetes, costumbres, amistades.

El relato está enunciado en tercera persona e incluye pasajes en primera con distintas marcas de puntuación que colaboran para distinguir la voz de los niños: uso de comillas en el cuerpo del texto, uso de bastardilla en epígrafes

El testimonio de Esta es un relato muy interesante y una genuina invitación a conocer otra forma de conectarse con la gente, el lugar y los recursos naturales. En los epígrafes hay presencia de léxico específico destacado en bastardilla. El texto, la cuidada diagramación y la calidad de las imágenes se conjugan en el libro como una totalidad de excelente estética. Esta síntesis colabora en el proceso de lectura de los niños y adultos.

Presentamos también aquí, algunas intervenciones posibles y breves comentarios que pueden mostrar el proceso de elaboración de las sesiones de lectura:

“¿Por qué será que Esta y los demás niños y jóvenes se visten de maneras tan diferentes?
(...)
“Me llamó mucho la atención esto de que tienen dos nombres. ¿Es lo mismo que tener un sobrenombre?”

A Esta le resulta muy cómoda la *rubeka*, pero cuando asiste con sus amigos a la escuela lleva un uniforme. El texto muestra fotografías con ambas vestimentas para ser usadas en diferentes ámbitos (la casa, la escuela). Estas dos maneras de vestirse puede ser objeto de reflexión con los niños para advertir que los tipos y modalidades de ropa están vinculados con las dos culturas de pertenencia: la cultura originaria y la de los colonizadores británicos.

De igual manera sucede con los nombres. Esta es su nombre cristiano pero su familia la llama Nengótnye que significa “niña que es amada por sus padres”. Al igual que otros pueblos –los huicholes, los gitanos- los nombres originarios de los maasai portan un significado especial.

Tras la llegada de los colonizadores los maasai perdieron parte de sus tierras convertidas hoy en reservas naturales, zonas agrícolas o ciudades. Aunque se han esforzados por mantener vivas sus tradiciones, la creación de fronteras y de límites territoriales forzó un cambio en su estilo de vida. El uso del inglés junto con el swahili y el maasai; la alternancia de la *rubeka* y los uniformes escolares; la portación de un nombre cristiano y otro maasai;

entre otros, son algunos rasgos que dan cuenta de este proceso dinámico y complejo de representación y reconocimiento de la identidad cultural que se reconstruye incesantemente.

“Ahora le voy a releer una parte que seguro que les va a llamar la atención (LA FAMILIA DE ESTA). ¿Qué les parece?”

Los maasai son un pueblo polígamo. A menudo los matrimonios se celebran con grandes diferencias de edad. El papá de Esta tiene dos esposas. Cada una de ellas vive en una cabaña con sus hijos. Esta tiene dos hermanos y una hermana y varios medios hermanos y hermanas.

Seguramente para los niños, la familia de Esta es muy diferente a la que ellos conocen. Sin embargo es posible plantearles desde este contexto, lo común, lo semejante pues hay niños que conviven con familias ensambladas y tienen también medios hermanos. Esta vinculación podría fluir nuevamente y plantear otras diferencias al tratarse de una familia poligámica que presenta simultaneidad de esposas mujeres.

Nos proponemos entonces entrar por la diversidad lejana para abordar el concepto de familia como objeto de conocimiento y desarticular la tendencia a instaurar modelos preestablecidos propios de la enseñanza tradicional. Se trata de explorar y hacer visible la diversidad de modalidades familiares inmersas en variables culturales que les dan sentido y comprender mejor su propio entorno como una familia entre otras posibles.

Conclusiones

Ofrecer a los niños situaciones de interpretación colectiva de textos que abren al conocimiento de experiencias culturales diversas sobre niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, culturales o geográficos del mundo puede representar una contribución en la promoción de la igualdad en un marco de reconocimiento de las diferencias. En algunos casos, los lectores se descubrirán semejantes en algunos aspectos y distintos en otros. En todos los casos reconocer lo igual y comprender lo diferente puede ayudar a apartarse de los prejuicios y la discriminación.

Atreverse a leer “textos difíciles” sobre diversidad de infancias del mundo durante los primeros años de la escolaridad contribuye no sólo a la formación del lector y a la preparación para emprender con éxito estudios posteriores, sino también al desarrollo de prácticas para comenzar a participar en la vida ciudadana. No obstante “el trabajo sobre lo difícil, es muy difícil en la escuela”¹⁶. La necesidad de adecuar los saberes a las posibilidades cognitivas de los niños y a sus conocimientos previos sin desnaturalizar el objeto de enseñanza es un gran desafío que demanda definir con cuidado las condiciones didácticas en las cuales es posible leer estos textos en el aula.

Advertir que las prácticas y los saberes se modifican necesariamente al ser comunicados nos exige ejercer una constante vigilancia para que estos materiales de lectura no sean empleados con la intencionalidad didáctica de enseñar comportamientos sociales, cargados de moralinas y mensajes. No se trata de moldear al otro a nuestro antojo e inculcar una identidad a través de la lectura. No implica mostrar una imagen folclorizante de la diversidad o declarar una actitud tolerante de simple y superficial aceptación del otro. Se trata de “propiciar modos más abstractos del pensar”¹⁷ acerca de testimonios de niños que hablan y muestran de qué modo construyen sus vidas.

En estos espacios dialogados de lectura, la intervención docente es fundamental para ayudar a conocer y comprender al otro. Para ello, es preciso pensar cómo y hasta dónde sostener la incertidumbre entre el docente y los niños en el proceso de construcción de sentido, cuándo brindar información, cuándo devolver un problema, cuándo dar la propia

¹⁶ Lerner, D.(2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

¹⁷ Colomer T.(2005). Op.Cit.

interpretación... “La riqueza y la complejidad del desafío es que nos movemos en un terreno donde la incertidumbre es mayor que las certezas. Se trata de partir de la diversidad para llegar nuevamente a ella: la diversidad es legítima. A la vez, la unidad es un referente del camino, ya que los patrones comunes nos permiten entender y validar la diversidad que mostramos. Se trata, en definitiva, de un nuevo marco de comprensión del conocimiento científico que debemos enseñar en la escuela”¹⁸

Textos de lectura seleccionados para la secuencia

- Barnabas Kindersley, Anabel Kindersley (1995) *Niños como yo*, "En colaboración con el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)". México, Editorial Diana.
- González, Refugio (1999) *Soy huichol*. Ilustraciones de niños huicholes. Fotografías de Jesús Sánchez Uribe. Libros del Rincón. SEP México.
- Tenewicki I y Kinigsberg, Y. (1998) *Chicos gitanos*. Producción fotográfica: Tabachink, C y Perinetti, M; Gordon U y Corbalán, I. Buenos Aires, A-Z Editora, Colección Iguales y diferentes.

Bibliografía consultada

- Aisenberg, B y Alderoqui, S (comps.) (1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.
- Castedo, M (1999) “Saber para leer o leer para saber”. En: Castedo, M; Siro A y Molinari C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Castedo M, Dapino, M y Traverso, V., “En torno a la biblioteca”. Documento de trabajo N° 1. Proyecto de Incentivos a la Investigación: *Procesos de producción de textos en el primer ciclo de la educación general básica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Directora: Mirta Castedo, 2007 (documento de circulación interna)
- Colomer, T. (2005) “Leer con los demás” en *Andar entre libros*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007) *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0 – mayo.
- Diez, M. L.; Martínez, M. E.; Thisted, S.; Villa, A. (2007) . *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires Niveles Inicial y Primaria* Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 1 – agosto.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Capacitación. Documento N° 4. Curso de capacitación docente: *Leer en sala de cinco y primer año de EPB*. Coordinación: Mirta Castedo, Claudia Molinari y otros. Buenos Aires, 2007.
- Duschatzky, S (1996) “De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad” en: *Propuesta Educativa*. FLASCO, Buenos Aires, Año 7, N° 15, diciembre 1996, pps. 45-49
- Ferreiro, E. (2001) “Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia”. En. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (2003) *Educación y Alteridad*. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares. Buenos Aires, Novedades Educativas.

¹⁸ Siede, I (1998) “Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza”, en: Calvo, Serulnicoff, Siede. *Retratos de familia... en la escuela*. Paidós, Buenos Aires

- Garralón, A (coord.) “Taller libro informativo: qué, cómo, cuándo” En: *Educación y Biblioteca*. Año 2005, Año n° 17, Número 147
- Lerner, D; Lotito, L; Lorente, E; Levy, H; Lobello, S y Natali, N (1997): *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento N° 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- G.C.B.A. Buenos Aires.
- Lerner, D; Lotito, L; Lorente, E; Levy, H; Lobello, S y Natali, N (1997): *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Documento N° 5 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- G.C.B.A. Buenos Aires.
- Lerner, D (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D (2007). “Enseñar en la diversidad” En: Revista *Lectura y Vida*, año 28, N° 4 (pp.6-17) , Buenos Aires, Argentina
- Siede, I (1998) “Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de la enseñanza”, en: Calvo, Serulnicoff, Siede. *Retratos de familia... en la escuela*. Paidós, Buenos Aires.
- Siede, I (2005) “Imágenes cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela”, en Revista *La educación en nuestras manos*, N° 73, junio 2005 (pp. 30-33) Buenos Aires, Argentina.
- Siede, I (2007) *La educación política*. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela. Buenos Aires, Paidós.
- Sinisi, L.(1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares ´multiculturales´. Estigma, estereotipo y racialización” en: Neufeld.M.R- Thisted, J.A (comps.) “*De eso no se habla...*” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba.