

Educación lingüística en español con niños y niñas: una propuesta para la práctica antirracista

Rodrigo da Silva Campos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Jorge Cardoso Paulino

Secretaria Municipal de Educação de Maricá (Brasil)

Dayala Paiva de Medeiros Vargens

Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Resumen

Este artículo discute las prácticas antirracistas con un enfoque en la educación lingüística en español con niños y niñas. Su objetivo es presentar y analizar críticamente una actividad didáctica elaborada por estudiantes del Curso de Letras: Português/Español, vinculados al proyecto de extensión Taller de Lenguas Adicionales para Niños y Niñas (LICOMzinho) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Alineado con la perspectiva intercultural crítica (Candau, 2008, 2016, 2018), los estudios antirracistas (Silva Junior; Almeida, 2020), decoloniales (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), así como con el enfoque de Solé (2005) sobre la enseñanza de la comprensión lectora y el lugar de la lectura literaria en las clases de lenguas (Santos, 2012, 2018), se concluye, a partir del análisis general del material didáctico, que el tema racial está presente, lo que indica avances en los estudios antirracistas en la formación inicial de profesores. Sin embargo, un examen más minucioso de las actividades didácticas revela una exploración limitada de la identificación racial de los estudiantes y de las subjetividades asociadas a este proceso. Así, se percibe que aún es necesario ampliar y profundizar esta discusión para lograr desarrollos más efectivos a favor de una educación lingüística antirracista para niños y niñas.

Palabras clave: Educación lingüística en español. Prácticas antirracistas. Niñez. Material didáctico.

Educação linguística em espanhol com crianças: uma proposta de prática antirracista

Resumo

Este artigo debate práticas antirracistas tomando como foco a educação linguística em espanhol com crianças. Seu objetivo é apresentar e analisar criticamente uma atividade didática elaborada por licenciandos do curso de Letras: Português/Espanhol, vinculados ao projeto de extensão "Oficina de Línguas Adicionais para Crianças (LICOMzinho)", da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Alinhado à perspectiva intercultural crítica (Candau, 2008, 2016, 2018), aos estudos antirracistas (Silva Junior; Almeida, 2020), decoloniais (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), bem como à abordagem de Solé (2005) sobre o ensino da compreensão leitora e do lugar da leitura literária nas aulas de línguas (Santos, 2012, 2018), conclui-se, pela análise geral do material didático, que o tema racial está presente, indicando avanços nos estudos antirracistas na formação inicial de professores. No entanto, um exame mais minucioso das atividades didáticas revela uma exploração limitada da identificação racial dos estudantes e das subjetividades associadas a esse processo. Assim, percebe-se que ainda é necessário expandir e aprofundar essa discussão para alcançar desdobramentos mais efetivos em favor de uma educação linguística antirracista para crianças.

Palavras-chave: Educação linguística em espanhol. Práticas antirracistas. Infância. Material didático.

Language education in Spanish with children: a proposal for anti-racist practice

Abstract

This article discusses anti-racist practices focusing on language education in Spanish for children. Its aim is to critically present and analyze a didactic activity developed by students of the education program in Letters faculty, majoring Portuguese/Spanish, associated with the extension project "Additional Language Workshop for Children (LICOMzinho)" at the State University of Rio

de Janeiro. In line with the critical intercultural perspective (Candau, 2008, 2016, 2018), antiracist studies (Silva Junior; Almeida, 2020), decolonial studies (Walsh, 2007; Pinto; Mignolo, 2015), as well as Solé's (2005) approach to teaching reading comprehension and the role of literary reading in language classes (Santos, 2012, 2018), We concluded, from the general analysis of the didactic material, that the racial theme is present, indicating advances in anti-racist studies in the initial formation of teachers. However, a closer look at the didactic activities reveals a limited exploration of the students' racial identification and the subjectivities associated with this process. Thus, we perceived that it is still necessary to expand and deepen this discussion to achieve more effective developments in favor of anti-racist linguistic education for children.

Keywords: Spanish linguistic education. Anti-racist practices. Childhood. Didactic material.

Introducción

¿Cuál es la tarea de la educación en el contexto en el que nos encontramos? En un mundo que, como señaló el poeta, se construyó y está empeñado como un banco de almas. ¿Es posible tener una educación que no sea bancaria, que proporcione la liberación de los stocks arrebatados por las acciones de catequesis, plantation e intervención militar? ¿Cómo podemos honrar existencias que serpentean a través del tiempo y ritualizan la vida como algo meramente utilitario? La defensa que hago es que la educación debe entenderse como una forma de elevar las existencias, de movilizarlas, un hechizo movilizad para contrarrestar cualquier lógica de dominación. La educación como dimensión política, ética y estética y práctica del conocimiento comprometida con la diversidad de existencias y experiencias sociales, es, en definitiva, un descolonizador radical (Rufino, 2021, p. 12, trad. nuestra).

La reflexión sobre la educación en lengua española con los niños y niñas no está aislada de un debate más amplio sobre el papel de la educación. En las discusiones sobre el tema, es común escuchar preguntas sobre "las mejores metodologías", "los materiales más adecuados", así como "los procedimientos de enseñanza más convenientes". Es natural que surjan

muchos interrogantes, teniendo en cuenta que la formación inicial y continua de los profesores de español rara vez atiende a las especificidades y demandas de los alumnos de 6 a 10 años. Pese a esto, creemos que una pregunta debe ser primordial: ¿Por qué enseñar y aprender idiomas adicionales en los primeros años de la Escuela Primaria? Esta pregunta, a nuestro juicio, precede a todas las demás y nos lleva al famoso trabajo de Geraldini (2006) sobre la enseñanza de la lengua portuguesa. Según el autor, debemos preguntarnos por qué enseñamos, qué enseñamos y cómo los estudiantes aprenden lo que aprenden. Es la búsqueda de esas respuestas lo que nos acerca a la dimensión política de la educación.

El mapeo de formaciones discursivas que tematizan el propósito de la educación en lenguas adicionales para niños y niñas nos lleva a diferentes posiciones respecto de su propósito. Uno de ellos, considerado hegemónico, está relacionado con los intereses del mercado. Es muy común asociar el estudio de una lengua en la infancia con la futura ampliación de oportunidades de inserción laboral, aunque este es un futuro lejano cuando nos referimos a la vida de personas de 6 a 10 años.

4

Sin embargo, el punto de vista del mercado—que, evidentemente, permea no sólo la enseñanza de idiomas, sino también diferentes ámbitos de la vida y la educación— a menudo afecta los discursos en el ámbito de la enseñanza de lenguas para niños y niñas. Algunas declaraciones hechas, por ejemplo, en campañas publicitarias de cursos gratuitos enfatizan la visión del mundo de que los niños tendrán mayores posibilidades de alcanzar el éxito profesional cuanto antes aprendan un idioma adicional (Vargens, 2021). En esta formación discursiva se incluye la concepción generalizada del niño como un futuro adulto (Campos, 2023), cuyas elecciones de vida deben planificarse para que se convierta en “alguien” que encaje bien en el sistema actual.

A pesar de ello, existe resistencia a esa visión, que podemos denominar posiciones contrahegemónicas. Estas dialogan con el punto de vista del epígrafe, de Rufino (2021): una educación que propone plantear las existencias en su diversidad y oponerse a las lógicas de dominación. Es este movimiento discursivo y, por lo tanto, político con el que nos alineamos. Desde esta perspectiva, no procede concebir las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje como una mera adquisición de contenidos centrados exclusivamente en habilidades lingüísticas que, supuestamente, garantizarían a

los estudiantes un instrumento de acceso al mercado laboral en el futuro. Se trata, sobre todo, de ampliar las condiciones para el compromiso discursivo de los niños a través del estudio de la lengua adicional en su complejidad, abarcando conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, con objetivos (trans) formativos y comprometidos con la construcción de una ciudadanía ética, crítica y protagónica. Consiste, principalmente, en reconocer el ser/ser/sentir del sujeto-niño en el presente, en el aquí y ahora.

Una educación lingüística agentiva depende, entre otros factores, de potenciar la formación docente. Y, en consecuencia, como formadores de docentes, debemos prestar atención a una formación emancipadora, crítica y cuestionadora de las prácticas coloniales que nos aprisionan. Entendiendo que la descolonialidad es un proyecto que pretende combatir las marcas actuales del colonialismo en nuestra vida cotidiana, –es decir, un intento constante de cambiar la forma en que miramos el mundo, las cosas y las personas que lo habitan–, este texto propone reflexionar sobre la educación lingüística con niños y niñas a partir de una experiencia educativa concreta en el ámbito de la formación inicial del profesorado de español. Se trata de una actividad con intención antirracista desarrollada por becarios del proyecto de extensión Taller de Lenguas Adicionales para Niños y Niñas (*LICOMzinho*), vinculado al Instituto de Letras de la *Universidade Estadual de Rio de Janeiro* (UERJ). Desde 2021, los graduados trabajan en un taller de español para niños de 8 a 11 años, realizado de forma remota. En 2022, período en el que se desarrolló la actividad que se relata en este artículo, el proyecto contó con ocho becarios.

Además de presentar la actividad realizada por los becarios y resaltar sus tensiones, pretendemos, en este artículo, distinguir las perspectivas multiculturalista(s), interculturalista(s) y decolonial(es) y, también, problematizar la formación del profesorado de lenguas adicionales para los niños en términos de la educación antirracista.

Multiculturalismo(s), interculturalidad(es) y perspectiva decolonial: múltiples posibilidades para construir el mundo

Entendemos que el racismo es una realidad y que, para combatirlo, es imprescindible una fuerte resistencia. Sin embargo, es importante resaltar

que la resistencia al racismo debe ser constante y vigilante, ya que evoluciona con el tiempo, adaptándose y manifestándose de diferentes maneras en nuevos contextos (Moore, 2007).

En el entendido de que el currículo, los libros, así como otros materiales didácticos funcionan como discursos y dispositivos de producción de subjetividades, es decir, "[...] un conjunto de percepciones de uno mismo y del mundo que diferentes comunidades de sujetos construyen de manera interactiva [...]" (Pinto; Mignolo, p. 383), es crucial que nosotros, educadores y formadores de docentes, sigamos realizando investigaciones variadas sobre la representación de la diversidad en el entorno escolar cotidiano, las metodologías de enseñanza y materiales didácticos. Un esfuerzo de este tipo es importante tanto para sugerir como para documentar iniciativas que desafíen y critiquen los planes de estudio y las prácticas educativas y discursivas basadas en perspectivas etnocéntricas, racistas, sexistas y heteronormativas.

6 Para ello es necesario recuperar algunos conceptos que pueden ayudarnos a reflexionar sobre el tema. Según Ivenicki (2018), los estudios destinados a promover la diversidad cultural son por naturaleza un fenómeno multicultural. En el contexto educativo, dicha investigación aborda temas que se cruzan y están rodeados de cuestiones vinculadas a perspectivas culturales tanto universalistas como pluralistas. En otro punto, Ivenicki (2020) también sostiene que las investigaciones con orientación multicultural brindan la posibilidad de analizar formas de silenciamiento, así como tácticas de resiliencia y empoderamiento que experimentan las identidades colectivas relacionadas con el género, la raza/etnicidad, entre otras.

Sin embargo, entendemos que es fundamental resaltar, aunque sea brevemente, el carácter polisémico del concepto de multiculturalismo, ya que no es uniforme ni estático en relación con otras corrientes epistemológicas (Silva Junior; Ivenicki, 2015; Ivenicki, 2020).

En este debate priorizamos la visión de Candau (2008), que destaca dos enfoques principales del multiculturalismo: el aspecto descriptivo y el aspecto proposicional. Según el autor, el aspecto descriptivo del multiculturalismo concibe que las sociedades contemporáneas están naturalmente compuestas por culturas diversas, pues "[...] en este enfoque, el énfasis está en describir y comprender la configuración multicultural de cada contexto específico" (Candau, 2008, p. 19-20, trad. nuestra).

Por otro lado, el aspecto proposicional, según el autor, ve el multiculturalismo como un proyecto político-cultural. Esto implica pensar que el multiculturalismo puede concebirse tanto como una forma de abordar las relaciones culturales en una sociedad específica como como una forma de concebir políticas públicas dirigidas a profundizar la democracia y desarrollar estrategias pedagógicas.

Aún dentro de la noción de multiculturalismo proposicional, Candau (2008) descompone el concepto en tres perspectivas: multiculturalismo asimilacionista, multiculturalismo diferencialista (también conocido como multiculturalismo plural) y multiculturalismo abierto e interactivo (Candau, 2008, 2016).

La perspectiva asimilacionista defiende la universalización de la educación, sin cuestionar el carácter monocultural de los contenidos curriculares. Este enfoque enmascara las construcciones históricas y las relaciones de poder, buscando legitimar sus narrativas y conocimientos como universales, neutrales e indiscutibles.

En contraste, el enfoque diferencialista tiende hacia una visión estática y esencialista de las identidades culturales. Según Cardoso Junior y Candau (2018), esta perspectiva conduce muchas veces a la segregación y rechaza la construcción colectiva entre quienes son diferentes. Esta perspectiva multicultural parece liberar a los individuos de involucrarse y asumir responsabilidad por acciones y discursos discriminatorios y prejuiciosos que se observan no sólo en el entorno escolar, sino también en la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, el multiculturalismo abierto e interactivo (Candau, 2016; Cardoso Junior; Candau, 2018) “[...] enfatiza la interculturalidad, considerándola más propicia para la construcción de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas” (Candau, 2008, p. 23, trad. nuestra).

Esperamos que, a través de los autores mencionados anteriormente, hayamos resaltado la complejidad y multiplicidad de significados que conlleva el multiculturalismo como construcción teórica. Desde esta perspectiva, enfatizamos que “[...] el multiculturalismo no es una teoría monolítica, pero su significado varía según contextos históricos, culturales y políticos específicos” (Pinar, 2016, p. 165, trad. nuestra).

En resumen, podemos entender que las perspectivas multiculturales van desde visiones folclóricas y liberales hasta posturas más críticas y poscoloniales. Ivenicki (2018) destaca que, a través del enfoque poscolonial del multiculturalismo, el conocimiento se convierte en objeto de cuestionamiento. Esto es especialmente cierto cuando se reconoce que el plan de estudios está moldeado por fundamentos coloniales dominantes. La visión del multiculturalismo poscolonial presentada por el autor propone preguntas y consideraciones que alientan prácticas pedagógicas que desafían el estándar normativo –blanco, masculino, heterosexual y occidental– que configura los discursos curriculares mayoritarios. En este sentido, de acuerdo con Silva Junior y Almeida (2020), consideramos que

[...] la educación y la escuela pueden contribuir a la perpetuación del racismo y al mantenimiento de discursos inferiorizadores sobre las personas negras en nuestra sociedad, además de ser agentes de transformación social y luchas antirracistas (Silva Junior; Almeida, 2020, p.4, trad. nuestra).

8

En línea con lo visto anteriormente, Candau (2020) considera que el multiculturalismo abierto e interactivo también puede entenderse como interculturalidad. Sin embargo, la idea de interculturalidad tampoco es única. Hay algunas posibilidades para entender este concepto. Candau (2020, p. 680) propone la interculturalidad crítica como una postura que "[...] cuestiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, de etnia e de raça, de gênero, de orientação sexual, de religião, entre outros". "[...] cuestiona las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, de etnia y raza, de género, de orientación sexual, de religión, entre otros" (trad. nuestra). De esta manera entendemos que

[...] la interculturalidad crítica quiere ser una propuesta encaminada a construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferencias culturales, así como cuestionar y construir alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente (Candau, 2016, p. 21, trad. nuestra).

Finalmente, como propone Walsh (2007), podemos establecer una relación entre interculturalidad crítica y descolonialidad. Esto se debe a que ambos representan un proyecto epistemológico y político de resistencia y lucha contra el pensamiento eurocéntrico que ha predominado en las relaciones globales. Un sistema así promueve discursos e imaginarios que marginan a grupos humanos que no encajan en el modelo establecido de un sujeto universal, moldeado precisamente por esta misma estructura de pensamiento. Tal sistema se entiende como “colonialidad” o “colonialidad del poder”, que, según Pinto y Mignolo,

[...] trasciende la mera noción de colonialismo [...]. La colonialidad del poder se refiere, por tanto, a un código conceptual a partir del cual la idea de civilización occidental se legitima –a través de actores, instituciones, lenguajes– como controladora no sólo de la economía y la autoridad, sino también de la subjetividad y el conocimiento de pueblos y etnias occidentales (Pinto; Mignolo, 2015, p. 383, trad. nuestra).

La noción de que una disputa no siempre es necesaria para subordinar un grupo a otro (Walker; Chaplin, 2002) es relevante y ayuda a reflexionar sobre el oscurecimiento y sometimiento de herencias culturales, narrativas y manifestaciones simbólicas de orígenes indígenas y africanos en el ambiente educativo brasileño. De esta manera, la mentalidad colonial que moldeó el modelo escolar que absorbió el mundo occidental, perpetuó y reveló, en su práctica, la construcción de discursos anclados en la dualidad entre “nosotros” y “ellos”. Incluso hoy, los discursos que permean la vida escolar cotidiana permiten que “el otro” sea esa figura sujeta a inscripciones simbólicas que reiteran la retórica colonial.

Es en reconocimiento del mantenimiento de prácticas coloniales en la educación y de la necesidad de proponer acciones educativas transformadoras que en este artículo recurrimos a la formación inicial docente. Para ello, utilizamos una actividad desarrollada por estudiantes del Curso de Letras: Portugués/Español de UERJ en el ámbito del Taller de Lenguas Adicionales para Niños y Niñas (LICOMzinho). Si bien el mencionado proyecto de extensión universitaria no está vinculado a una institución escolar pública específica, la propuesta político-pedagógica del taller prioriza la educación lingüística basada en la criticidad y la inventiva de acciones para combatir

las prácticas coloniales. En este sentido, entendemos que los objetivos del taller, de alguna manera, convergen con los de la escuela en cuanto a principios éticos, estéticos y políticos, tal como lo definen las *Diretrizes Curriculares Nacionais* en Brasil (2013).

En cuanto al análisis, la elección del Taller de Español para Niños y Niñas de UERJ se justifica por el hecho de que uno de los autores de este artículo es el creador y actual coordinador del proyecto. Nuestro enfoque dialoga con la perspectiva cartográfica del discurso (Deusdará; Rocha, 2021), que presupone el involucramiento del investigador con su objeto de estudio, rechazando explícitamente la objetividad y neutralidad en los procedimientos de investigación.

Nos basamos en la concepción de que la práctica en la formación docente puede crear un espacio dinámico para la investigación, permitiendo la propuesta de acciones educativas, así como constantes reformulaciones teóricas y prácticas. Con este objetivo, los materiales didácticos producidos en el Taller de Español fueron archivados para ser objeto de análisis investigativo.

Observemos, por tanto, cómo la perspectiva decolonial se refleja (o no) en las tareas que proponen los futuros profesores de lengua española a los niños atendidos por el taller.

10

“Profe, si la clase es de español, ¿por qué hablar de conciencia negra?”

Si bien entendemos que el trabajo pedagógico antirracista se extiende a lo largo del taller, la experiencia que aquí relataremos y analizaremos está relacionada con el Día de la Conciencia Negra. Cuando abordamos el tema con los niños del proyecto (atendemos a niños de 8 a 11 años), pedimos a los becarios que seleccionaran un texto que tratara temas relacionados con la lucha contra el racismo y, posteriormente, les propusimos preparar preguntas para debatir con los estudiantes involucrados. El texto elegido fue el conocido poema “Me gritaron negra”, de la escritora afroperuana Victoria Santa Cruz (2013 [1960]):

Me Gritaron Negra

Tenía siete años apenas,

apenas siete años,
¡Qué siete años!
¡No llegaba a cinco siquiera!
De pronto unas voces en la calle
me gritaron ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡Sí!
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!
Y me sentí negra, ¡Negra!
Como ellos decían ¡Negra!
Y retrocedí ¡Negra!
Como ellos querían ¡Negra!
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos
y miré apenada mi carne tostada
Y retrocedí ¡Negra!
Y retrocedí...
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
Y pasaba el tiempo,
y siempre amargada
Seguía llevando a mi espalda
mi pesada carga
¡Y cómo pesaba! ...
Me alacé el cabello,
me polveé la cara,
y entre mis cabellos siempre resonaba
la misma palabra
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!
Hasta que un día que retrocedía,
retrocedía y que iba a caer
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¿Y qué?
 ¿Y qué? ¡Negra!
 Sí ¡Negra!
 Soy ¡Negra!
 Negra ¡Negra!
 Negra soy
 ¡Negra! Sí
 ¡Negra! Soy
 ¡Negra! Negra
 ¡Negra! Negra soy
 De hoy en adelante no quiero
 laciai mi cabello
 No quiero
 Y voy a reírme de aquellos,
 que por evitar – según ellos –
 que por evitarnos algún sinsabor
 Lllaman a los negros gente de color
 ¡Y de qué color! NEGRO
 ¡Y qué lindo suena! NEGRO
 ¡Y qué ritmo tiene!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO
 Al fin
 Al fin comprendí AL FIN
 Ya no retrocedo AL FIN
 Y avanzo segura AL FIN
 Avanzo y espero AL FIN
 Y bendigo al cielo porque quiso Dios
 que negro azabache fuese mi color
 Y ya comprendí AL FIN

Ya tengo la llave
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
NEGRO NEGRO
¡Negra soy!

Considerando que la Ley n° 10.639/2003 (2003), que modificó el artículo 26 de la Ley de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Ley n° 9.394, 1996), introduciendo la historia y la cultura afrobrasileña y africana en el currículo escolar, completó su vigésimo aniversario en 2023, entendemos que es pertinente abordar esta temática a través de un género literario creado por una mujer negra y latinoamericana. Coincidimos con lo afirmado por Santos (2018), según el cual:

el uso didáctico de la literatura aún se da de manera incipiente, tanto en los materiales creados para la enseñanza como en el aula, ya sea por la poca práctica que tiene el docente en la construcción de actividades con este género; ya sea por la creencia de que son textos difíciles y poco interesantes para los estudiantes (Santos, 2018, p. 16, trad. nuestra).

13

Según la citada autora, las actividades que impliquen la lectura de textos literarios deben incluir los siguientes aspectos:

(1) saber cómo explorar el texto en todo su potencial; poner en acción todas las estrategias que estén a tu disposición; (3) utilizar sus antecedentes culturales (el conocimiento del mundo que tiene); (4) saber negociar este conocimiento con otros que son diferentes y que ya existen; (5) ampliar su universo de conocimiento; (6) comprender la lógica de la escritura y del escritor; (7) reflexionar sobre el texto, extrayendo mensajes y contenidos y, finalmente, (8) evaluar la importancia de su lectura para uno mismo, para grupos de personas y para el mundo (Santos, 2012, p. 128, trad. nuestra).

La actividad objeto de análisis se organizó para desarrollarse en tres etapas: prelectura, lectura y poslectura, tal como lo señala Solé (2005). En la fase de prelectura se pretende sondear y activar a los estudiantes sobre sus conocimientos previos relacionados con el tema que luego será explorado en

el poema, además de plantear hipótesis sobre el contenido a leer. La etapa de lectura supone una inmersión efectiva en el poema, que, en este caso, se vive no sólo visualmente, sino también auditivamente, considerando su carácter audiovisual, como veremos más adelante. En esta etapa se proponen preguntas específicas sobre el poema para incentivar el desarrollo de diferentes estrategias de lectura que contribuyan a la formación de lectores autónomos. Finalmente, la poslectura tiene como objetivo enriquecer las interpretaciones del poema, establecer conexiones con otros textos y consolidar conocimientos adquiridos, ampliando así la comprensión lectora.

A continuación, se muestra la estructura de la actividad, tal como se describió anteriormente:

PRELECTURA:

1. ¿Qué personalidades negras conoces? ¿Cuántos profesores negros has tenido? ¿Cuántos alumnos negros hay en tu colegio? ¿Cuántos amigos negros tienes?

LECTURA:

2. Vamos a ver y a escuchar un poema llamado “Me Gritaron Negra”, escrito por la autora afroperuana Victoria Santa Cruz. Antes de escucharlo, teniendo en cuenta el título del poema, ¿sobre qué tema(s) crees que va a tratar? Formula hipótesis. Enlace del poema: https://www.youtube.com/watch?v=827u1Kp_Uwk

3. ¿Qué aspectos físicos del cuerpo negro se mencionan en el poema?

4. En el texto, se presenta el recurso de la repetición. ¿Qué palabra se repite a lo largo del poema? ¿Qué sentido(s) se puede(n) construir a partir de tal recurso? ¿Siempre sería el mismo sentido o el sentido cambiaría? Explica tu respuesta.

5. ¿El yo-lírico tiene el mismo posicionamiento a lo largo del poema o hay un cambio de perspectiva? Contesta con, por lo menos, 2 fragmentos del texto que comprueben tu respuesta.

6. ¿Cómo te sentiste ante el poema? ¿Qué sensaciones te provocó? ¿Por qué?

7. Tras haber escuchado el poema, ¿tus hipótesis formuladas antes se confirmaron o no? Explícalo.

8. ¿Crees que es importante el tema del poema? ¿Por qué (no)?

POSLECTURA:

9. *Ve el video de la canción "Brown Skin Girl", de Beyoncé, poniendo atención solamente en las imágenes. Después contesta, ¿qué te pareció el video de la canción? A partir de lo que viste, ¿sobre qué crees que trata? ¿Qué sentimientos te provocó? ¿Por qué? Enlace de la canción: <https://www.youtube.com/watch?v=vRFSOMYTC11>*

10. *Ve el video nuevamente, pero ahora con la letra de la canción traducida al portugués. Tras escucharla, contesta: ¿tus hipótesis se confirmaron? ¿Qué te pareció la letra? ¿Estás de acuerdo con lo que afirma? Explica tu respuesta. Enlace de la canción: https://www.youtube.com/watch?v=5SOZJBeu14c&list=RD5SOZJBeu14c&start_radio=1&rv=5SOZJBeu14c&t=232*

11. *¿Qué relaciones puedes establecer entre la letra de la canción de Beyoncé y el poema de Victoria Santa Cruz? Explícalo.*

Entendemos que la propuesta didáctica sugerida anteriormente se alinea con la perspectiva del multiculturalismo crítico, al reconocer que la diferencia es una construcción discursiva. Esto lo vemos como un aspecto positivo, ya que se tiende a evitar la naturalización o el enfoque folclórico de las identidades. Este alineamiento se evidencia en la forma en que las actividades presentan el poema "Me gritón negra", de Victoria Santa Cruz. Al proponer un diálogo, el enfoque busca inicialmente relacionar el tema del poema con las experiencias vividas por los niños, como se ilustra en las preguntas: "¿Qué personalidades negras conoces? ¿Cuántos profesores negros has tenido? ¿Cuántos estudiantes negros?" ¿Hay en tu escuela? ¿Cuántos amigos negros tienes?

Las preguntas propuestas alientan a los estudiantes a desarrollar conocimientos raciales. Sin embargo, estas preguntas no alientan a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias identificaciones raciales. De esta manera, es posible que los estudiantes blancos y no negros no se reconozcan entre sí como racializados. Sin embargo, hay una marcada atención a las interacciones de estos estudiantes con individuos negros en las declaraciones antes mencionadas, posicionándolos como objetos de interés y perpetuando la división entre "nosotros" y el "otro".

Creemos que la dimensión política del poema puede mitigarse cuando no instigamos el (auto) reconocimiento racial de los estudiantes durante la prelectura. Esto se debe a que ambos sujetos negros pueden optar

por permanecer en silencio y los sujetos blancos y no negros pueden no percibirse a sí mismos como participantes y beneficiarios de prácticas racistas. En otras palabras, la exposición y crítica del racismo estructural presente en el poema puede percibirse como algo lejano para todos los participantes en el proceso educativo. Para avanzar hacia un enfoque educativo inter/multicultural y descolonial, antirracista y crítico, es imprescindible afrontar las relaciones de poder basadas en categorías discursivas como raza, género, sexo, etc. Esto es necesario para desmitificar las nociones de diferencia y fomentar oportunidades para establecer relaciones genuinamente equitativas.

Entendemos que la intermediación pedagógica que proponen las declaraciones de los becarios, especialmente a través del videoclip "Brown Skin Girl", de la cantante negra estadounidense Beyoncé, conduce a una valoración superficial de la diversidad. En otras palabras, no reconoce el racismo como un problema presente y, menos aún, como una dinámica que moldea las relaciones de poder y afecto entre estudiantes –ya sean negros, blancos o no negros–, directamente afectados o beneficiados por él.

La construcción de los enunciados sugiere que la diferencia entre los estudiantes es asimilada sin mayores cuestionamientos, haciendo que la discriminación y violencia que enfrenta el yo lírico parezca remota, como si "no nos afectara". Este enfoque puede perpetuar y actualizar los privilegios de raza y clase, colocando al individuo negro como foco y también como solución al racismo. Tal propuesta descuidaría la idea de que "[...] el racismo es un elemento estructurante de nuestras relaciones sociales y de nuestras desigualdades" (Pereira; Lima, 2019, p. 3, trad. nuestra).

Sugerimos que los desarrolladores de materiales didácticos (ya sea en un contexto editorial que abarque a estudiantes de diferentes regiones, o en un contexto más local y situado, en el que cada docente prepara sus materiales para grupos específicos) se reconozcan a sí mismos como individuos racializados y se den cuenta de la importancia de cuestionando los privilegios, la blancura y el poder asociados con estos materiales (Chalmers, 2005). Barry Troyna (1987) destaca que la educación antirracista es una forma constructiva de abordar la racialización, argumentando que la raza y el racismo deben entenderse antes de poder combatirlos. De ahí la relevancia de la alfabetización racial (Schucman, 2012) en los entornos educativos. Aún en este tema, cabe resaltar que cuatro de los ocho becarios que trabajan en el citado proyecto se declararon mestizos y tres blancos, cuando se les

preguntó sobre cómo se entienden racialmente. Uno de los becarios no tomó posición.

Creemos que al desarrollar una secuencia didáctica centrada en el poema "Me Gritaron Negra" y no abordar la blancura y el racismo estructural, no sólo podemos fomentar una comprensión superficial de la tolerancia, sino también promover un énfasis en la idea de "justicia". Según Pinar (2016), esta primacía es problemática en el contexto del multiculturalismo contemporáneo, porque cuando los educadores están impulsados por un sentido de justicia "subjetivo y abstracto", pueden centrarse excesivamente en las actitudes y comportamientos de los estudiantes, con el objetivo de corregir sus prejuicios. Esto puede conducir a un enfoque pragmático, "[...] reinstalar un instrumentalismo que reduce a los estudiantes a peones en una batalla política, no a estudiantes de una realidad social que pueden modificar mientras trabajan para comprenderla" (Pinar, 2016, p. 171, trad. nuestra).

Señalamos que hasta ahora hemos construido nuestra reflexión a partir de la concepción de que, en el proceso de lectura, los significados se construyen en la interacción entre el lector y el texto. En otras palabras, los significados no son estables ni están dados de antemano, sino que dependen del tipo de interacción entre los sujetos involucrados en este proceso. Por tanto, entran en juego las experiencias de cada lector y los lugares sociales que ocupa. Siguiendo esta perspectiva, los versos "Y odié mis cabellos y mis labios horribles / y miré apenada mi carne tostada / Y retrocedí", por ejemplo, pueden ser interpretados y percibidos de diferentes maneras a partir de la identificación racial de quien los lee. Por lo tanto, creemos relevante abordar inicialmente el tema de la construcción de las identidades de los niños, para luego explorar, en actividades pedagógicas, las complejidades de las experiencias raciales que viven.

17

Consideraciones finales

Al concluir este breve análisis de las actividades realizadas por los becarios del Curso de Letras Portugués/Español de la UERJ en el Taller de Lenguas Adicionales para Niños y Niñas (LICOMzinho), recurrimos a las reflexiones de Santos (2012) y notamos aspectos positivos en cuanto al abordaje de los textos literarios en la enseñanza del español como lengua adicional.

Uno de ellos se refiere a la representación de las mujeres negras latinoamericanas en el proceso educativo. Durante mucho tiempo, en la historia de la enseñanza de lenguas, esto no fue una prioridad entre los criterios de selección de los textos que se utilizarían en el aula. Elegir textos creados exclusivamente para centrarse en determinadas estructuras lingüísticas sigue siendo una práctica común, principalmente en el contexto de la educación en lenguas adicionales con niños y niñas. Por tanto, la elección del texto de Victoria Santa Cruz da señales sobre la percepción de los estudiantes sobre la importancia de privilegiar los textos que circulan socialmente y, por ello, establecen conexiones con la historicidad que los rodea.

Las actividades, en nuestra opinión, requieren una comprensión más profunda de las cuestiones que involucran la relación de los niños con la dimensión étnico-racial del poema y la forma en que se perciben a sí mismos racialmente. En otras palabras, poco se explora sobre el proceso de identificación racial y las subjetividades que de él surgen, aunque este punto es central en el poema elegido.

Hay que reconocer, sin embargo, un aspecto positivo en el acercamiento al texto literario realizado por los becarios y futuros profesores de español: el poema no se utilizó simplemente como soporte para enseñar vocabulario de un campo semántico concreto o para introducir un componente gramatical, algo que suele suceder cuando se utiliza literatura en clases de lenguas. El hecho de que los becarios no adoptaran este enfoque más convencional ya lo consideramos un progreso epistemológico. Identificamos en las preguntas una atención a la dimensión estética del texto literario, es decir, a las subjetividades que emergen de la interacción de los niños con el poema.

Se concluye que la temática racial está presente, indicando avances en los estudios antirracistas en la formación inicial del profesorado. Sin embargo, un examen más detenido de las actividades docentes revela una exploración limitada de la identificación racial de los estudiantes y las subjetividades asociadas con este proceso. Así, queda claro que aún es necesario ampliar y profundizar esta discusión para lograr avances más efectivos a favor de la educación lingüística antirracista de los niños y niñas.

Creemos relevante enfatizar nuestra comprensión del empoderamiento como “[...] la alianza entre tomar conciencia crítica y transformar en la práctica, algo desafiante y revolucionario en su esencia” (Berth, 2019,

p. 91). Candau (2020) destaca que, a su juicio, nadie empodera a otros. Según ella, las iniciativas educativas deben promover, a través de una perspectiva intercultural crítica, procesos en los que individuos y grupos sociales marginados comiencen a identificar la capacidad intrínseca que poseen, abrazando el vigor que los define como entidades y protagonistas sociales, similar a lo que Victoria Santa Cruz Lo logró haciéndose valer y exclamando: NEGRA SOY.

Como docentes, a la hora de producir material didáctico dirigido a niños y niñas, debemos reflexionar sobre algunas cuestiones cruciales: ¿Qué perfil de alumno o niño pretendemos formar? ¿Qué concepciones de la niñez permean nuestro trabajo pedagógico? ¿Con qué perfiles de niños y niñas estamos trabajando: blancos, negros, no blancos, indígenas, cis, trans, de capas sociales altas, medias o bajas (además de muchas otras preguntas relevantes)? Es nuestro deber combatir la idea falaz de una infancia universal, ya que esta infancia sin estrés será automáticamente leída como blanca, para promover la eliminación de las múltiples infancias que existen en la sociedad y la reiteración del blanco como norma.

Esperamos que este texto pueda agudizar la mirada sobre los materiales didácticos del español dirigidos a los niños y a las niñas, reconociéndolos como dispositivos de producción de subjetividades. Al fin y al cabo, “[...] es necesario, a partir de la comprensión de que la subjetividad se produce constantemente, luchar por nuevos campos de posibilidades, inventando cada día nuevos modos de existencia, nuevas relaciones con uno mismo y con el mundo” (Soares; Miranda, 2009, p.421) Estamos avanzando, pero aún queda mucho camino por recorrer. Sigamos comprometidos con la formación docente antirracista y decolonial.

Referências

BERTH, J. **O que é empoderamento?** São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática

“História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/ DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 jun. 2024.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. **Ensino de espanhol na infância: o que dizem os livros didáticos sobre crianças?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Apresentação. In CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

20

CANDAU, Vera Maria.. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, p. 678-686, 2020. (número especial). DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 16 jan. 2024.

CARDOSO JUNIOR, Wilson; CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e ensino de artes visuais do Colégio Pedro II. **Educação**, v. 43, n. 4, p. 721-740, 2018. DOI:10.5902/1984644432894. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32894> Acesso em: 16 jan. 2024.

CHALMERS, F. Graeme. Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez. 2005.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, 2018.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**, v. 12, n. 32, p. 30-45, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/890> Acesso em: 16 jan. 2024.

MCLAREN, Petter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araujo; LIMA, Thayara C. Silva de. Performance e estética nas lutas do Movimento Negro Brasileiro para reeducar a sociedade. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 9, p. 1-30, 2019.

PINAR, William. Multiculturalismo, nacionalidade, cosmopolitismo. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (org.). **Estudos curriculares**: ensaios selecionados. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Julio Roberto de Souza; MIGNOLO, Walter D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2016. DOI: 10.15448/1984-7289.2015.3.20580 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/20580> Acesso em: 16 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTA CRUZ, Victoria. 2013, 28 de setembro [1960]. **Me gritaron negra**. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/me-gritaron-negra-a-poeta-victoria-santa-cruz/>. Acesso em: 13 jun. 2024

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Ana Cristina dos. Lectura interactiva: la producción de material. **Revista APEERJ**, v. 5, n. 5, p. 124-128, 2012. (20 años de APEERJ: el español un idioma universal)

SANTOS, Ana Cristina dos. "Prólogo". In: CLÍMACO, Adriana Ortega.; MILREU, Isis.; ORTEGA, Raquel da Silva. (org.). **Ensino de literaturas hispânicas: reflexões, propostas e relatos**. Campina Grande:EdUFCG, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012, 160f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. –, Universidade de São Paulo, 2012.

SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; ALMEIDA, Ricardo Pinheiro de. "Cabelo é como pensamento": entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, e020073, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100245&lng=pt&nr=m=iso. Acessos em: 16 jan. 2024.

22 SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço; IVENICKI, Ana. "Sou Negão Com Prazer!" Em busca de possibilidades de problematizar o processo de construção das masculinidades negras. Seminário Enlaçando Sexualidades: moralidades, família e fecundidade, 4, 2015, ANAIS [...] Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. Barcelona: Editorial Graó, 2005.

TROYNA, Barry. **Racial inequality in education**. London: Tavistock, 1987.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. Sentidos coloniais-capitalísticos e educação em línguas adicionais para crianças. **Revista Abehache**, v. 19, p. 70-88, 2021. Disponível: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/372> Acesso em: 13 jun. 2024.

WALTER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

WALSH, Catharine. **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Línguas: abordagens, metodologias e tecnologias (EAL).
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-1722-5260>
E-mail: rodrigocampos.rsc@gmail.com

Prof. Dr. Jorge Cardoso Paulino
Secretaria Municipal de Educação de Maricá (Rio de Janeiro – Brasil)
Grupo de Estudos Multiculturais (GEM)
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-5920-5719>
E-mail: jorgepaulino.jcp@gmail.com

Prof.ª Dr.ª Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Universidade Federal Fluminense (Brasil)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Grupo de Pesquisa Práticas de Linguagem, Trabalho e formação docente
Grupo de Pesquisa Discurso e Educação Linguística
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-6606-626X>
E-mail: dayalavargens@gmail.com

Recebido 21 abr. 2024

Aceito 7 jun. 2024