



***Yo no me llamo negro...
Racismo, primera infancia y educación en Bogotá¹***

Elizabeth Castillo
Jose Antonio Caicedo²

A partir del estudio realizado por el Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca, “¿Cómo nos ven, cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá”, se establecieron una serie de conclusiones y recomendaciones en materia de educación para la primera infancia afrocolombiana en Bogotá. El presente texto recoge las consideraciones centrales de la investigación referida, así como los principales retos que enfrenta la institucionalidad responsable de este tema en la capital del país.

La doble invisibilidad de la afrocolombianidad en las políticas sectoriales de primera infancia

El campo de las políticas públicas que nos ocupan en este estudio, incluye por lo menos cuatro ámbitos relacionados con el tratamiento de la afrocolombianidad en el nivel de la educación inicial y preescolar. De una parte se encuentra el referido a las políticas de formación de educadores para atender la primera infancia y el nivel de preescolar; en segundo lugar se encuentran las políticas curriculares definidas para el nivel de la educación inicial y el preescolar; en tercer lugar se encuentran las políticas de evaluación de la calidad para estos niveles educativos; y en cuarto lugar se encuentra el código de infancia y adolescencia que opera como marco de derechos reconocidos para los niños, las niñas y los adolescentes.

Una primera revisión de los lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación Distrital y la Secretaría Distrital de Integración Social de Distrito, permiten señalar la ausencia estructural del enfoque diferencial para el sistema responsable de atender a niños y niñas afrodescendientes menores de siete años. Si bien es cierto, desde el año 2005 se cuenta con el Acuerdo 175 “Por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá y se dictan otras disposiciones”, en el ámbito de la educación inicial y preescolar estos planteamientos no han sido objeto de implementación específica en el terreno pedagógico y/o curricular. Por esta razón, son enunciados que requieren un

¹ Ponencia presentada en la Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real” Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco, Marzo 21 de 2012. Informe proyecto de investigación “¿Cómo nos ven, cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá” ID 3341.

² Profesores e investigadores Centro Memorias Étnicas, Universidad del Cauca.

marco de aplicabilidad para las acciones de atención a la primera infancia afrocolombiana en la ciudad de Bogotá.

De otra parte la SED viene impulsando desde el año 2007, iniciativas tendientes a promover la implementación del decreto 1122 en el sistema educativo distrital, y en ese sentido se ha avanzado de manera significativa en la sensibilización, difusión y formación de maestros y maestras, así como en la promoción de eventos, apoyo a redes y a iniciativa docentes en este campo. Sin embargo, la totalidad de las maestras de preescolar que participan en este estudio, han informado que no han sido convocadas a ningún tipo de evento o capacitación sobre la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aseguran no haber recibido información respecto al enfoque diferencial o respecto a los procesos y proyectos que en esta materia viene impulsando desde la SED.

Este aspecto es especialmente relevante, si se tiene en cuenta que a pesar de ser demográficamente minoritaria, la población afrocolombiana en Bogotá reporta una presencia histórica, que al menos en lo que cuenta para el siglo XX, implica un aporte sustantivo a la vida económica, social y cultural de la ciudad. En ese sentido, la total ausencia de la perspectiva afrocolombiana en el ámbito de las políticas de primera infancia es el rasgo más notable de discriminación

Como se anotaba en la sección descriptiva de los talleres, las maestras consideran que su trabajo es poco valorado por parte de la institucionalidad, y por esta razón viven una especie de “marginalidad docente” que las aparta de procesos muy importantes de la actual política educativa distrital.



A pesar de que desde los años 60 se reporta presencia de población afrocolombiana en localidades como Suba y Kennedy, en la vida de las I.E. y de las comunidades educativas, se manifiestan prácticas de racismo asumidas como “normales”.

Todos estos elementos vistos de modo panorámico permiten señalar una doble invisibilidad de la afrocolombianidad en la política pública, que hace que su tratamiento en el nivel de la educación preescolar se oculte bajo las nociones educativas globales, así como subsumidas en el *universalismo* que prevalece en las orientaciones de los estándares de calidad formulados por el MEN, lo que impide reconocer la diferencialidad que portan los niños y las niñas afrocolombianas, y su vulnerabilidad en un contexto donde son población minoritaria en términos raciales y culturales.

En el mismo sentido, los lineamientos de las entidades distritales (SED y SDIS) contienen un enfoque general en relación con el tratamiento de la diversidad. Sólo en el caso de la población indígena, la ciudad cuenta recientemente con unos Lineamientos Pedagógicos para la atención de su la población infantil cubierta por centros e instituciones de la SDIS. En otro plano, debe señalarse que el conjunto de la política para la primera infancia no incluye la perspectiva diferencial que implica la pertenencia étnica de los niños y las niñas afrocolombianos, por esta razón se presentan tensiones entre las concepciones promovidas desde las políticas nacionales y las provenientes de los procesos familiares afrocolombianos. Aquí queda planteado un debate respecto a los enfoques multiculturales y/o interculturales que deben prevalecer en el diseño de programas y políticas educativas para contextos con presencia de población afrocolombiana y de racismo estructural.

Primera infancia, desplazamiento y racismo: una tríada dramática

El fenómeno del desplazamiento forzado se ha convertido en una situación estructural y de crisis humanitaria que afecta a un amplio sector de la población afrocolombiana. Según el informe de CODHES del mes de mayo del 2011, los afrocolombianos son *“la minoría étnica más numerosa entre el grupo de personas en situación de desplazamiento en Colombia y a su vez quienes viven lo más duro de este drama, pues azotes como la miseria, violencia y discriminación se han ensañado en su contra. Más del 12% de esta población está sufriendo los impactos del desplazamiento, y 98.3% de los afrocolombianos desplazados viven bajo la línea de pobreza”*.

Bogotá se ha tornando de forma acelerada en uno de los principales centros urbanos receptores de familias y comunidades afrocolombianas que huyen de la guerra en zonas como el pacífico y la costa Caribe. Como lo demuestran varios estudios producidos por las entidades responsables del seguimiento a este terrible fenómeno, los niños, las niñas y las mujeres son la población más fuertemente afectada por la situación de desplazamiento forzado. Según ACNUR, en el 2003, el 65% de ellos y ellas eran menores de edad. Específicamente en el caso de niños y niñas, se ha señalado el impacto psicosocial que sufren y las implicaciones de su reubicación en contextos culturales y sociales distintos. Desde los años ochenta, la capital ha venido asistiendo a un crecimiento importante de población afrocolombiana en sus localidades más pobres. Como lo ha señalado Afrodes, el desplazamiento forzado de los afrocolombianos es una fenómeno asociado *“no sólo con la*

dinámica del conflicto, sino con factores estructurales que tienen hondas raíces en un modelo de desarrollo y de orden social que excluye y margina al pueblo afrodescendiente y lo lleva a vivir en condiciones de crisis socioeconómica y carencia de derechos permanente. Entre los factores estructurales de exclusión, señalados por las organizaciones de población desplazada afrodescendiente tenemos: i) Una sociedad que mantiene imaginarios fascistas; ii) El abandono estatal; y iii) El rezago significativo de los derechos económicos, sociales y culturales de las comunidades afrocolombianas³.

Ante este fenómeno, el racismo como una expresión estructural y a la vez latente en nuestra sociedad, se ha venido develando como un rasgo que agudiza la dolorosa experiencia de ser víctima del desplazamiento forzado.

La mayoría de los testimonios arrojados por las docentes que laboran en las comunidades receptoras de familias que viven esta condición, dan cuenta de otro grave problema que se suma a esta tragedia humanitaria, y es de la falta de preparación para enfrentar en los niveles de la educación inicial y la educación preescolar, la llegada de niños y niñas víctimas del desplazamiento, quienes enfrentan las complejas secuelas familiares, emocionales y psicológicas que este produce. En esa medida, las docentes expresaron su falta de preparación para enfrentar y manejar este tipo de situaciones.

En cumplimiento al auto 005, la SED y la SIDS garantizan el acceso de los niños y las niñas afrocolombianas al sistema de atención escolar y social, acceso que se concibe como el otorgamiento de cupos. Pero el “derecho a no ser discriminado” no hace parte de los asuntos que contempla esta política de atención, y queda entonces a merced de las comunidades docentes y educativas, el acceso o no a este derecho. Los niños y las niñas deben enfrentar entonces, de modo directo e indirecto el rechazo, la estigmatización y el racismo que produce su presencia doblemente signada, como desplazados y como afrocolombianos. En algunas localidades como Engativa y Bosa, las docentes plantearon que se presentan muchas dificultades para el arrendamiento de habitaciones a núcleos familiares afrocolombianos, porque a los propietarios, “no les gusta su modo de vivir, de vestir, de hablar... dicen que son gente bullosa y escandalosa, que se llena de hijos...”

En ese sentido, las políticas y los lineamientos pedagógicos, no contemplan orientaciones específicas sobre la primera infancia afrocolombiana en situación de desplazamiento. Tampoco existen herramientas o metodologías que faciliten a las maestras de preescolar, reconocer y tramitar las prácticas racistas en sus aulas. Casi la totalidad de las docentes participantes informó, no conocer las pautas ni los materiales producidos por la SED para

³ Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), Asociación de Afrocolombianos Desplazados (Afrodes), Organización de Comunidades Negras (Orcone), Política pública con enfoque diferencial para la población afrocolombiana en situaciones de desplazamiento forzado o confinamiento. *Propuestas para la construcción*, Bogotá, 2008. pp. 13 – 14.

identificar y enfrentar el racismo escolar⁴. De hecho en el marco de los talleres realizados, se expresó que esta era la primera capacitación que se recibía en ese ámbito, y que se requería con urgencia ofrecer programas de formación docente dirigidos especialmente al sector del preescolar.

Por otra parte, se encuentra también la población afrodescendiente asentada en la ciudad desde hace dos o tres generaciones y que habita históricamente localidades como Kennedy, Suba y Ciudad Bolívar. Esta población, cuyos pequeños asisten a los centros educativos distritales y a los centros de educación inicial de la SIDS, son también víctimas del fenómeno del racismo escolar. Ahora bien, en uno y en otro caso los impactos del racismo pueden ser diferenciables, dado el nivel de vulnerabilidad que viven los menores. Vulnerabilidad que se valora en relación con factores como la composición familiar, la situación económica, las condiciones de protección y/o abandono que experimentan los menores.

Al menos en un universo de 76 docentes entrevistadas, 10 reportaron casos de de relativo abandono asociados a la pobreza de las madres, el abandono de los padres o el desmembramiento de la familia extensa. En tres casos se hizo referencia a niños entregados al ICBF, que “rotan” todo el año por diferentes instituciones educativas, y a quienes *es imposible seguirles el rastro*, pues se encuentran bajo la tutela de instituciones de adopción u hogares sustitutos.

El racismo latente es aquel que se hace manifiesto ante la presencia del o la afrodescendiente

- No existen lineamientos pedagógicos, ni de gestión escolar para enfrentar la llegada de los niños y las niñas afrocolombianas en situación de desplazamiento al nivel preescolar. Ellos y ellas están expuestos a la crueldad del racismo estructural de la ciudad.

- Las maestras y los maestros de preescolar no han recibido capacitación alguna en lo referido al enfoque diferencial, la cátedra de estudios afrocolombianos o el trabajo con población en situación de desplazamiento. Tampoco para atender las situaciones de crisis que viven los niños y las niñas provenientes de experiencias de desplazamiento forzado.

- Las instituciones educativas cumplen con el otorgamiento de cupos entendido como derecho a la educación (acceso), pero aún no se ha reflexionado sobre las implicaciones pedagógicas que esto conlleva para contextos mayoritariamente mestizos y seguramente con *racismo latente*.

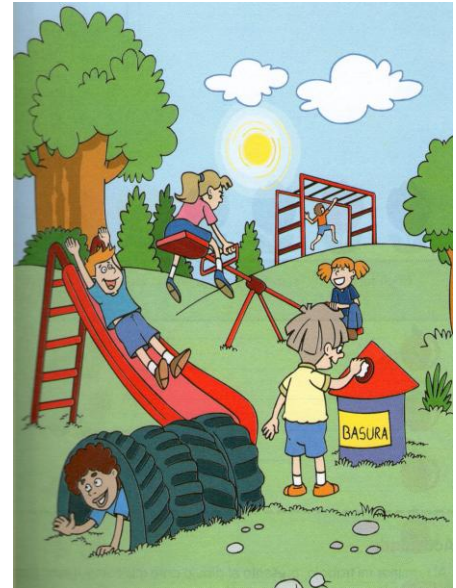


⁴ Nos referimos a la Cartilla Manual de Buenas Prácticas para Vivir Positivo sin Racismo Ni Discriminación. SED 2010.

Este plano del análisis expresa otro problema asociado al fenómeno de la invisibilidad en las políticas educativas, y es el que concierne al ocultamiento u omisión de la situación de crisis y vulnerabilidad de la primera infancia afrocolombiana en Bogotá, y el cuidado y atención especial que entonces requieren de parte de cuidadoras y docentes encargadas del nivel de educación inicial y educación preescolar.

Como en los casos citados en el estudio sobre Racismo realizado por el equipo de María Isabel Mena en el año 2009⁵, la mayoría de las maestras afirmó “no ser racistas”, sin embargo en el curso de entrevistas, conversaciones y visitas realizadas, se fueron evidenciando expresiones y valoraciones que dan cuenta de prejuicios y estereotipos subyacentes, y que afectan de modo importante su concepción de los niños y las niñas afrocolombianas, y probablemente sus prácticas en el aula.

Seguramente por la falta de formación en este campo concreto del trabajo pedagógico, para muchas docentes no existe racismo, porque “todos los niños discriminan naturalmente”. De este modo se equiparan situaciones de la vida escolar asociadas a los problemas de convivencia y aceptación de las diferencias físicas, con el fenómeno del racismo.



¿Los textos escolares son lo de de menos?

Uno de las conclusiones más relevantes que arroja este trabajo es la referida a la centralidad que adquiere o no el tema de los textos escolares en el análisis de la invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en la educación preescolar. Al menos los elementos que se han puesto en evidencia hasta este momento, señalan que los factores asociados son realmente estructurales y no tangenciales al problema de racismo que se experimenta en este nivel de la escolaridad. Por la etapa de la vida que corre durante este ciclo, los niños y las niñas pueden ser más permeables a los impactos de las interacciones con las docentes, los contenidos de la cultura escolar, los prejuicios raciales de sus padres, que a los contenidos que circulan en los textos escolares, que además para este proceso de iniciación al mundo de la escritura y la lectura alfabética, cumplen más una función mediadora y semántica de segundo orden. En ese sentido, la iconografía escolar puede ser un elemento mucho más trascendental que los propios textos escolares, pues en este

⁵ Proyecto: Dignificación de los Afrodescendientes y de su cultura a través de la Etnoeducación en Colombia. (2009). *Investigando el Racismo y la discriminación racial en la Escuela. Informe Ejecutivo*. Bogotá, Colombia.

caso, los personajes y situaciones que rodean “imaginariamente” el espacio del aula de preescolar, juegan también como referencias de identificación y auto identificación.

¿Dónde se sitúa la invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en la educación preescolar? ¿En los textos, en las iconografías escolares, en las culturas escolares, en las prácticas pedagógicas? Este punto es crucial si se entiende que estamos abordando experiencias de socialización primaria, fundantes de valores, creencias y emociones, y de modo secundario de razones, para ser o nos ser racistas.

La iconografía de los ocho preescolares visitados , no incluye imágenes o contenidos alusivos a la afrocolombianidad.

A pesar de contar con presencia de niñas y niños afrocolombianos en las instituciones educativas, prevalece la proyección de imágenes y personajes del mundo de Walt Disney .



En los jardines de la SDIS, los niños y las niñas tienen juguetes para desarrollar sus actividades de juego libre. Entre las actividades y los objetos previstos para ellas y ellos, se encuentran los muñecos y las muñecas, denominados *bebés*. Las docentes de tres de los centros participantes en los talleres, y a quienes se les visitó en sus experiencias institucionales, hicieron alusión a lo que sucede con la bebé *negrita*, como se denomina a una muñeca que tiene rasgos afrodescendientes. Con esta muñeca a veces hay situaciones de rechazo cuando inicia el año lectivo. Algunas niñas mestizas, dicen que no es la más bonita o que es la más fea, y con el paso del tiempo y la intervención de las maestras, se va convirtiendo en una de sus muñecas preferidas.

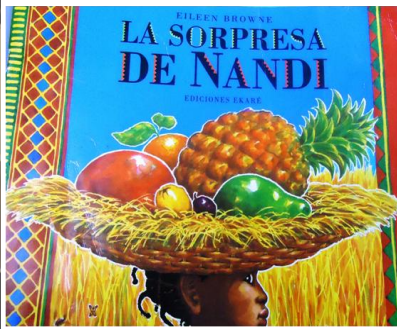
Los juguetes, según la perspectiva psicoanalítica, constituyen objetos transicionales, es decir objetos cargados de significado y con capacidad de transitar como mediadores en el mundo simbólico y afectivo de los niños. En ese sentido, los contenidos presentes en la relación lúdica con los juguetes son también experiencias identitarias y proyectivas.

Desde este punto de vista, los cuentos leídos, los personajes puestos en la pared, las canciones que moralizan y los juguetes, pueden ser vistos como textos preescolares, es

yo no me llamo N E G R I T O

decir pre-alfabéticos, cuyos contenidos son resultado de una relación que los hace decir, que los hace enseñantes de algo. A diferencia de los textos escolares no tienen vida autónoma, requieren de la relación, del uso y de la mediación para *poder decir algo*.

Los juguetes pueden ser vistos como textos preescolares, es decir textos pre-alfabéticos, cuyos contenidos son resultado de una relación que los hace decir, que los hace enseñantes de algo. A diferencia de los textos escolares no tienen vida autónoma, requieren de la relación, del uso y de la mediación para *poder decir algo*.



Hacia un análisis cualitativo de los textos escolares

El presente ejercicio describe los resultados obtenidos después de revisar 46 materiales escolares en uso, en los diferentes preescolares de ocho localidades de la ciudad de Bogotá. Los textos fueron revisados con el fin de analizar la forma como es visibilizada la afrocolombianidad o lo que denominamos la condición racializada⁶ en cada uno de ellos, destacando los roles con los que se los asocia y los contextos en los que se los relaciona. En ese sentido, el ejercicio consta de dos partes. En la primera se realiza una descripción estadística sobre los resultados, destacando el número de apariciones de la racialización, con el fin de cuantificar porcentualmente que tan presente está en los



⁶ Utilizaremos el termino condición racializada o personas racializadas y/o afro indistintamente, porque es la forma como las imágenes retratan este grupo humano. De manera concreta la noción de afrocolombianidad como tal no aparece en lo textos. Esto será un punto de discusión que se retomará en la segunda parte del análisis.

textos escolares de preescolar. En la segunda parte se analiza el tipo de imágenes que contienen los textos, con qué tipo de roles o actividades se asociación y en que contextos son representados.

Desde el punto de vista estadístico hemos privilegiado la recurrencia con que es visibilizada las personas racializadas, con el fin de cuantificar su presencia. Esto con el ánimo de contar con datos estadísticos que permitan medir la visibilidad/invisibilidad de lo afro en el terreno de la educación preescolar. Consideramos que estos ejercicios contribuyen al fortalecimiento del análisis, en la medida que complementan las lecturas cualitativas que han predominado en el análisis de los textos escolares. De otro lado, sirven como base de datos para la intervención en la política pública sobre esta problemática.

Por último, las imágenes de lo racial y/o lo afro, se seleccionaron según criterios fenotípicos, debido a la dificultad que implica identificar que imágenes o ilustraciones corresponden a este patrón. Cabe destacar que este criterio de selección fue complejo debido a que no siempre fue fácil identificar si una imagen correspondía a figuras humanas afros. En ese sentido, lo fenotípico sirvió de elemento de referencia, por lo que en los casos donde no fue claro, quedó a criterio nuestro.

En total se analizaron 16 textos de educación preescolar frecuentemente utilizados en los diferentes jardines de la ciudad de Bogotá. Para analizar la visibilización/invisibilización de la afrocolombianidad en los textos, se utilizó como criterio metodológico y conceptual las ilustraciones sobre figuras humanas y contextos socioculturales, con el fin de identificar personas y culturas y establecer las relaciones entre estos dos ámbitos, porque consideramos que constituyen los ejes significativos más relevantes para dar cuenta del mundo de lo afro.



En ese sentido, el ejercicio muestra las tendencias generales desde el punto de vista estadístico. Esto quiere decir que a continuación presentamos los resultados generales de los materiales por casas editoriales, con el ánimo de hacer mas legible la lectura, ya que un análisis por cada texto, si bien permite un mayor nivel de profundización, se vuelve más denso y el objetivo central del presente estudio es develar la presencia cuantitativa de lo afro en estos materiales. Por esta razón se optó por este criterio de medición.

Los tres textos de la Casa editora Mundo de Niños arrojaron 417 ilustraciones sobre figuras humanas, de las cuales solo 20 aparecieron figuras de personas negras, esto quiere decir que solo el 4% representó a esta población, mientras que en lo referido a los contextos donde aparecen ilustraciones de personas, de un total de 111, en 6 oportunidades se ilustró a los afros, correspondiente al 6.8%. Vale la

pena resaltar que el mayor porcentaje de ilustraciones se registraron en el material sobre competencias ciudadanas. (Ver matriz de datos).

En lo que respecta al texto del Grupo Editorial Educar, se registraron 24 imágenes sobre figuras humanas y 3 de contexto. Se debe resaltar de este material que no se registró ni una sola ilustración que aludiera a lo afro. Llama poderosamente la atención que al tratarse de un texto que busca desarrollar la competencia en la segunda lengua (inglés), el material no incluya ni una sola ilustración sobre el mundo de la negritud, máxime cuando en la actualidad los medios de comunicación, especialmente la televisión ha venido avanzando en la visibilización de la afrocolombianidad. Es decir, mientras en otro tipo de medios se ha venido ganando terreno en este ámbito, en los textos educativos, este proceso avanza muy lento. Sin embargo, para beneficio del material que estamos mencionando se debe resaltar que todas sus imágenes e ilustraciones son neutrales. No obstante, en las figuras se puede notar que ninguna de ellas obedecía el fenotipo negro.

De otro lado, la Editorial Voluntad registró en los cinco materiales analizados un total de 240 imágenes sobre figuras humanas, de las cuales 17 correspondieron a afros, evidenciado un porcentaje del 4%, mientras que en lo referido al contexto, 53 ilustraciones ocuparon el total de imágenes, 7 de ellas relacionadas con lo afro, lo que equivale al 3.8%. De estos materiales es necesario destacar que en tres de ellos, los referidos a los niveles (transición, integrado e intermedio) fueron los que más imágenes de figuras humanas afros reportaron, un total de 16 de 17, contrario a los dos textos sobre competencias matemáticas y de lenguaje, en donde solo apareció una sola imagen.



Por su parte, Zamora Editores LTDA, en su serie de cuatro libros, *Mi Jardín*, registró 204 figuras humanas y 8 de contexto, de las cuales, 10 correspondieron a ilustraciones de personas negras, esto es, el 2% del total de imágenes humanas. De estos materiales lo más sobresaliente a nuestro juicio son tres aspectos, a saber: en primer lugar no apareció una sola imagen de personas negras en contextos socioculturales, en segundo lugar, en el libro de ética y valores no salió una sola ilustración referida a lo afro, lo cual resulta preocupante, teniendo en cuenta que el asunto de la diversidad étnica debería considerarse un tema de la ética y un campo de formación en valores. Sin embargo, en ningún caso lo afro está relacionado con estos asuntos tan vitales en la formación de los niños, y la tercera característica, es que el libro sobre el cuerpo humano registró 9 ilustraciones sobre gente negra, lo cual indica un avance en la manera de representar el cuerpo y sus características al incluir al menos ilustraciones referidas a la negritud.

Por último, de los tres materiales de Susaeta Ediciones S.A., 592 ilustraciones fueron sobre figuras humanas, entre ellas, 31 sobre personas negras, equivalente al 18%, mientras que

en lo referido a contextos y personas se registraron 82 ilustraciones, de las cuales 4 correspondieron a afros, expresando el 0.3% del total de imágenes. Estos textos son los conocidos Nacho, y llama la atención que respecto al material tradicional Nacho Lee, en el cual no se registró ninguna imagen alusiva a lo afro, los dos restantes que son ediciones nuevas han incluido ilustraciones sobre este tema, en total 31 imágenes sobre figuras humanas, no todas positivas, y 4 de contexto, lo cual sugiere un avance, al menos en lo que respecta a la visibilización de la negritud.

De la anterior descripción es necesario resaltar algunos aspectos, que resultan importantes para el análisis de las imágenes de la negritud en los textos de educación preescolar. Lo primero es que los textos de la Editorial Susaeta (Nacho) fueron los que más imágenes sobre afros reportaron en términos absolutos, debido a que en sus tres materiales registraron 31 ilustraciones de un total de 592. Sin embargo en términos relativos, los textos de Casa Editorial Mundo de Niños fueron los que más imágenes de afros incluyeron, pues de un total de 417 ilustraciones sobre figuras humanas reportaron 20 sobre gente negra. En tercer lugar esta Voluntad, debido a que de un total de 240 ilustraciones sobre figuras humanas, 17 de ellas ilustraron a la gente negra, claro está, que de esta editorial se analizaron cinco libros, frente a tres de las anteriores. Esta tendencia no es igual en lo referido a los contextos socioculturales, pues los textos de la Casa Editora Mundo de Niños incluyeron 9 ilustraciones de contextos con personas negras de un total de 152, sin embargo los materiales de Voluntad, fueron los que más ilustraciones incluyeron porcentualmente, debido a que registraron 7 ilustraciones de contextos y personas negras sobre un total de 57 imágenes. En tercer lugar, están los materiales de Susaeta, que de 80 ilustraciones sobre algún contexto o ambiente, incluyó cuatro imágenes sobre personas negras ubicadas en algún contorno social. No obstante, es necesario indicar que estos contextos no necesariamente aluden a ambientes afrocolombianos, por el contrario, en todos los casos se presentan entornos donde la presencia de lo afro no tiene nada que ver con el contexto que los soporta. Esto indica que las imágenes son absolutamente descontextualizadas de aspectos culturales, étnicos y naturales.



El segundo aspecto relevante es que en módulos orientados a desarrollar competencias en inglés, matemáticas, ética y valores y comprensión Lecto-escritural, no aparezcan imágenes sobre contextos y figuras humanas afros,⁷ teniendo en cuenta que estas son

⁷ La única imagen sobre contexto y figura humana negra en matemáticas se registró en el texto Consentidos. Módulos de matemáticas y lectoescritura de Editorial Voluntad S.A. Por su parte, los textos de Susaeta sobre lectoescritura, fueron los únicos que en esta competencia incluyeron este tipo de ilustraciones.

competencias básicas, lo que supone, requieren además de la representación positiva de la negritud. Pareciera que las competencias donde los asuntos están mediados por aprendizajes fundamentales como leer, escribir, sumar y restar, la cultura y la condición racial no cobran ninguna importancia, por el contrario se tiende a naturalizar y estandarizar las imágenes con figuras que representan el mundo del mestizaje. Muestra de ello, es que en material Lucecitas B, para competencias ciudadanas de Casa Editorial Mundo de Niños, fue el que más imágenes reportó en términos relativos, al incluir 9 ilustraciones sobre figuras humanas negras y 5 de contexto sobre el mismo ítem, lo cual sugiere un avance importante y es el referido a que la negritud constituye un tema medianamente relevante en el campo de la formación ciudadana, pero el análisis general deja claro que en lo referido a las competencias básicas, lo afro está totalmente desvinculado del proceso de formación cognitiva y moral.

Finalmente, es sumamente importante resaltar que la presencia de lo afrocolombiano o la negritud, todavía sigue siendo marginal en los materiales educativos con los que se trabaja en los jardines infantiles. Pues si retomamos los datos, podemos ver que de un total de 1447 ilustraciones sobre figuras humanas, tan solo en 58 ocasiones aparece representado la negritud⁸. Esto quiere decir, que asistimos a la representación marginal del afro en los textos escolares, en un contexto marcado por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, el cual pareciera que en el campo de la educación, específicamente en el mundo de los materiales educativos de primera infancia, la negritud constituye simplemente un asunto de forma, una especie de imagen más del ambiente, pero de ninguna manera un asunto central en el campo de las competencias y en el ámbito de la formación moral de los niños en el país.

Una mirada cualitativa de los textos

Como lo mencionamos en el marco teórico que guía y sostiene el análisis de este proyecto, la presente investigación se fundamenta en dos categorías iniciales. Por un lado, la noción de textos escolares que ya hemos redefinido para el nivel del preescolar, como dispositivos de visibilización e invisibilización de la afrocolombianidad, y de otro lado, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como mecanismo para enfrentar los procesos de visibilidad de lo afrocolombiano. Para efectos del presente análisis nos focalizaremos en la primera categoría. No obstante, es preciso mencionar un par de salvedades. Lo primero, es que la noción de invisibilidad amerita una



⁸ Sin embargo no todas las ilustraciones representan positivamente a la gente negra, como veremos en la segunda parte del análisis, los roles y actividades en la mayoría de casos reproducen los esquemas estereotipados hegemónicos con los que históricamente se ha imaginado a las poblaciones negras del mundo.

revisión. Este concepto fue acuñado, o al menos, se lo atribuye a la antropóloga Nina S. de Friedemann, quien en los años setenta lo introdujo para “denunciar” la falta de estudios sobre las culturas y comunidades negras en el campo de la antropología. Desde entonces el concepto ha sido extrapolado a muchos ámbitos de la realidad, incluido el educativo. En segundo lugar, asumiremos que la invisibilidad solo es comprensible en el marco del estereotipo como realidad inherente a la racial en los textos escolares.

Ahora bien, de acuerdo al proceso de investigación, proponemos una relectura del concepto de invisibilidad, en la cual se asuma la ausencia/presencia de lo afrocolombiano, no como una noción binaria y contrapuesta, sino como un fenómeno coconstitutivo, es decir, esto implica pensar la visibilidad como estereotipo, asumiendo que detrás de todo estereotipo se oculta algo, y que es importante el análisis de lo que se oculta, como de la forma como lo afro es visible.

El análisis de los textos mostró que en la mayoría de ellos aparece alguna imagen de figuras humanas afro. No obstante, en la mayoría de casos, estas ilustraciones reproducen los estereotipos, es decir, son visibles, pero su presencia se limita a imágenes descontextualizadas, a roles comúnmente asociados con la gente afro como el fútbol, las danzas, e incluso, todavía permanecen representaciones de lo “negro” con lo africano como sinónimo de salvaje (gente desnuda al lado del fuego). En ese sentido, hay visibilidad, solo que en este caso lo visible se transforma en estereotipo o lo que denominamos como el mecanismo de la visibilidad reductiva. Por lo tanto, la visibilidad la entendemos como el proceso que articula la ausencia de personas y contextos racializados en determinados roles y actividades y la presencia de personas racializadas en clave de estereotipo, es decir, reducidas siempre a un mismo tipo de significado.

Por ende, la perspectiva de análisis por la que hemos optado ha sido el análisis de las ilustraciones sobre figuras humanas racializadas, entendidas como *representación*, colocando particular atención al tipo de roles asociados a este grupo y los contextos con los que se los relaciona, con el objetivo de mostrar cómo opera el mecanismo de la invisibilidad/visibilidad. Al respecto Stuart Hall asume la representación como una práctica significativa sobre la diferencia de la siguiente manera:

En el corazón del proceso de sentido dentro de la cultura, hay por tanto, dos “sistemas relacionados de representación”. El primero nos permite dar sentido al mundo mediante la construcción de un conjunto de correspondencias o una cadena de equivalencias entre las cosas -gente, objetos, eventos, ideas abstractas, etc.- y nuestro sistema de conceptos, o mapas conceptuales. El segundo depende de la construcción de un conjunto de correspondencias entre nuestro mapa conceptual y un conjunto de signos organizados o arreglados en varios lenguajes que están en lugar de los conceptos o los representan. La relación entre las “cosas”, conceptos y signos esta en el corazón de la



producción de sentido dentro de un lenguaje. El proceso que vincula estos tres elementos y los convierte en un conjunto es lo que denominamos “representaciones” (Hall 450:2010).

Consideramos que las imágenes sobre la racialización presentes en los textos constituyen procesos de representación, toda vez que las decisiones de incluirlas y asociarlas a determinados roles y/o situaciones, expresa el doble sistema de relacionar las cosas y el mapa mental por el cual le atribuimos significados, a través de cosas, sentidos y signos. Es decir, la forma como aparece lo racial en los textos de educación preescolar indica la manera como se imagina lo afro y el papel que debe cumplir en el proceso de formación de la primera infancia.

En ese sentido, los materiales educativos se analizaron como dispositivos de *representación diferencial racializada*, a través de los cuales se muestran fragmentos y contenidos de la realidad. En un país que se caracteriza por su diversidad étnica y cultural, reconocida jurídicamente en la constitución de 1991, es necesario indagar como en este nuevo contexto político y cultural se hace visible o no, el mundo afrodescendiente. Por ello, el análisis pretende contribuir a los procesos de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluyendo la educación inicial, en tanto dimensión educativa ausente de esta perspectiva. De otro lado, consideramos analíticamente el mecanismo de la invisibilidad/visibilidad, toda vez que hemos replanteado la idea de que lo afrocolombiano han sido invisible en los repertorios de construcción nacional. Para ellos planteamos su otra cara, la visibilidad, en tanto proceso que permite identificar la presencia racializada tanto en sus rasgos dignificantes o estereotipados. El proceso de sistematización de lo racial en los textos educativos de la educación inicial y de preescolar nos llevó a identificar dos tipos de presencias. Por un lado, las imágenes dignificantes que han venido abriendo un espacio en los textos, y la predominancia de las visibilidades estereotipadas, que siguen constituyéndose en el eje central con lo que se asocia el mundo de lo afro en los procesos educativos.

Negritud sin afrocolombianidad

El primer plano de análisis de lo que logramos identificar en los textos educativos corresponde a lo que denominamos *negritud sin afrocolombianidad*, esto significa, que de acuerdo al corpus de materiales analizados surge un primer punto de debate, y es el relacionado con lo afrocolombiano. El ejercicio de investigación nos lleva a plantear que la afrocolombianidad como concepto político y académico no es de uso en estos textos, es decir, al margen de lo “políticamente correcto”, ninguna de las ilustraciones está relacionada con el mundo de lo afrocolombiano, no hay una sola referencia a este término, tanto en las imágenes como en los pocos discursos que contienen los textos de educación preescolar.

Lo que queremos indicar es que las ilustraciones en todos los casos incluyen imágenes sobre “gente negra”, sin que necesariamente las ilustraciones vayan acompañadas de contextos o argumentos donde lo afrocolombiano como un proceso de reconocimiento de los aspectos culturales, territoriales, históricos y étnicos, sea explícita. Las ilustraciones, cuando aparecen, no dan cuenta de asuntos donde lo afrocolombiano sea siquiera mencionado, si bien es cierto, aparecen imágenes como ya se describió en la primera parte, estas pueden ser asociadas a cualquier tipo de negritud en cualquier parte del mundo, pero no exclusivamente a la forma como se vive esta condición en nuestro país.

De este modo, tal como aparecen las ilustraciones, lo afrocolombiano termina siendo invisible, pues el objetivo de las imágenes en este tipo de materiales es articularse a los aprendizajes significativos. En todos los textos las ilustraciones referidas a lo racial carecen de centralidad como complementos de los aprendizajes significativos. Por ejemplo, llama la atención que el texto *“Mi jardín. Pimpones del saber. El Libro de los valores”* de Zamora Editores LTDA, no contenga ninguna referencia al tema del respeto a la diversidad étnica como un asunto fundamental de la ética y como campo de formación en valores. Esto sugiere que a pesar del reconocimiento a la condición multicultural de la nación colombiana, el problema de la diversidad como campo de conflictos y convivencia no ha sido incorporado en este tipo de competencias. Sin embargo, todas las ilustraciones y fotografías que respaldan lo que el texto considera son los valores sociales (coraje, amor, amistad, responsabilidad, perdón, respeto y sinceridad) corresponden a personas mestizas. Asistimos así, al mantenimiento de los “universales morales” y a la representación hegemónica del mestizaje, un rasgo tan alejado de nuestra realidad diversa y multiétnica.

Otro ejemplo es el del texto *“Lucecitas B. Integrado. Educación Preescolar”* de la Casa Editorial Mundo de Niños, sobre competencias ciudadanas. A diferencia del material anterior, en este se incluyen nueve ilustraciones racializadas y cinco de contexto, no obstante, dentro de los temas referidos a las competencias ciudadanas, tampoco se incluye el tema de la diversidad. Esto supone que la formación para la ciudadanía o al menos, la convivencia interracional en los jardines, no forma parte de las temáticas concernientes a la ciudadanía. Además las imágenes sobre lo afro, no están referidas a problemáticas afrocolombianas. Solo una imagen se asemeja a un contexto cultural afrocolombiano⁹, pues en la mayoría de los casos, las imágenes alusivas a lo afro aparecen en grupo como alguien más del paisaje, pero sin ningún contexto y problemática que ponga en el centro del aprendizaje el respecto a la diversidad como una competencia ciudadana.

Esto cobra especial importancia si se tiene en cuenta que en las observaciones realizadas en los centros educativos, el tema de la discriminación racial apareció como un rasgo relativamente constante en las interacciones que se producen hacia los niños y niñas

⁹ Nos referimos a la imagen del texto... donde se representa a una pareja de la Costa Caribe bailando la cumbia. No obstante, esto supone también la reproducción de un estereotipo racial y cultural.

afrocolombianas, lo cual debería ser objeto de trabajo tanto en las practicas escolares como en los materiales escolares con los que se trabaja.

En ese sentido, es fundamental resaltar lo importante de explicitar lo afrocolombiano, pues en la medida que las imágenes solo racialicen a la gente, sin conexión con contenidos morales, solo se contribuye a un proceso de visibilización de la negritud, sin afrocolombianidad, pues lo que aparece en los textos escolares adquiere sentido cuando se nombran las cosas, esto es lo que hace que una ilustración se convierte en un concepto, el cual puede llevar a una tematización sobre diversas problemáticas. Por eso si importa lo que aparece asociado a la figura del afro, de otro modo, las imágenes quedan a merced de la mediación pedagógica (la maestra), que si conoce o está familiarizada con la afrocolombianidad puede asociar las ilustraciones con esta realidad. En lo que observamos en el ejercicio etnográfico, la mayoría de jardineras no están familiarizadas con esta realidad, lo que supone que este *vacío de significado* de las imágenes lleve a que estas pasen desapercibidas como significantes.

Por ello, en el mejor de los casos, nos referimos a la idea de personas racializadas que en términos de categoría de análisis denominamos *negritud sin afrocolombianidad*, es decir, la visibilidad de ilustraciones racializadas pero que no se articulan ni a contextos socioculturales específicos, ni al grupo étnico afrocolombiano, sino como imágenes de apoyo desprovistas de territorio, cultura e historia y por ende de significativo específico sobre lo afrocolombiano.

El estereotipo y la visibilidad reductiva

La revisión de los textos nos llevó a categorizar la inclusión de lo racial como visibilidad estereotipada. En sentido estricto aquí no hablamos de la ausencia de lo racial en estos materiales, lo que se presenta es una asignación de roles específicos que predominaban como imaginarios racistas. De este modo, cuando aludimos a los estereotipos nos referimos al fenómeno que encasilla a un grupo humano a determinados roles, actitudes y capacidades, sobrevalorando unas y negando otras. Nuevamente, nos apoyamos en Hall, quien define esta noción como:

El estereotipo como práctica significativa es central a la representación de la diferencia racial...Los estereotipos se apropian de una cuantas características “sencillas, vividas, memorables, fácilmente percibidas y ampliamente reconocidas acerca de una persona, reducen todo acerca de una persona a esos rasgos, los exageran y simplifican y los fijan sin cambio o desarrollo hasta la eternidad...El estereotipo reduce, esencializa, naturaliza y fija la diferencia”. Segundo, el estereotipo despliega una estrategia de “hendumiento”. Divide lo normal y lo aceptable de lo anormal y de lo inaceptable. Entonces excluye o expulsa todo lo que no encaja, que es diferente...El tercer punto es que el estereotipo tiende a

ocurrir donde existen grandes desigualdades de poder. El poder es usualmente dirigido en contra del grupo subordinado o excluido...En breve, el estereotipo es lo que Foucault llamó una especie de juego “poder/conocimiento”. Clasifica a la gente de acuerdo con una norma y construye al excluido como otro” (Hall, 1998: 27-28).

De este modo, las ilustraciones incluidas en los materiales analizados cumplen las características de lo que Stuart Hall define como estereotipo. En primer lugar, las ilustraciones rayan en la visualización de roles y actividades que se asumen propias a los afros. Estamos hablando de actividades deportivas como el fútbol principalmente y el boxeo, es decir, la mayoría de imágenes reducen la complejidad del mundo afro a estas imágenes simplificadoras que reducen sus posibilidades representacionales a otros ámbitos de la vida. En segundo lugar, como categoría de división entre lo normal y lo patológico, podría pensarse que las ilustraciones establecen un mundo de lo natural, que en este caso se refiere a la predominancia del mestizaje como referente significativo y de representación de la realidad, mientras que lo afro constituye un asunto marginal, cuando no exótico. En tercer lugar, las ilustraciones claramente evidencian una relación de poder explícita, pues quienes diseñan los textos de preescolar responde a dos orientaciones fundamentales: los estándares y las competencias establecidos por el Ministerio y en ese sentido, resaltan los temas que las directrices nacionales exigen, excluyendo otros asuntos como lo afrocolombianidad. En el mismo orden de ideas, las ilustraciones reafirman lo que impone la política educativa¹⁰.

Esencialización, clasificación y poder constituyen los tres rasgos fundamentales comprometidos en la visibilidad reductiva de lo racial en los textos escolares de preescolar. Llama la atención la coincidencia de este hallazgo con el estudio realizado por Sandra Soler sobre los textos de ciencias sociales, donde la autora plantea que la diversidad étnica es excluida de modo parcial, referida a temáticas como la esclavitud en el caso de los afrodescendientes y en muchos casos limitada a representaciones esencialidad, que poco contribuyen a transformar las imágenes prejuiciosas sobre los grupos étnicos. En uno de los apartados argumenta que:

Los integrantes de los grupos étnicos no aparecen representados mediante nominalizaciones, como individuos que realizan o realizaron acciones importantes para el país. No son héroes de la historia colombiana, ni ejemplos para los y las jóvenes. Siempre se representan de manera colectiva, como miembros de

¹⁰ Otra característica, no menos importante de expresión de poder tiene que ver con el hecho de que las imágenes se producen en base a lo que prima en el mercado del texto escolar, lo que conlleva a que los materiales sean de uso casi que exclusivo de las maestras o de niños de clases medias y altas, debido a sus altos costos. Lo anterior tiene como consecuencia que el mundo del mestizaje sea el referente primordial, tanto de las jardineras como de la mayoría de niños no afrocolombianos.



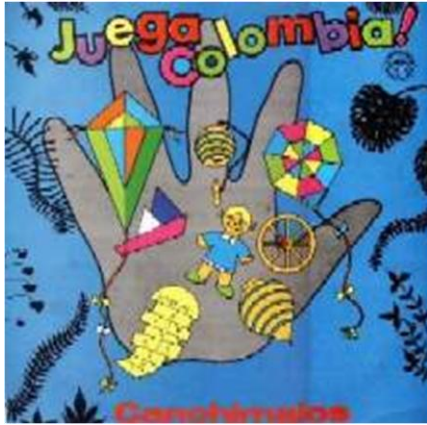
grupos, que incluso reconocen los autores de los textos para muchos son invisibles, excepto por algunas de las actividades que realizan, como el fútbol o la música (Soler sf. 115).

De acuerdo a Said, las representaciones estereotipadas redundan en la consolidación de imágenes sin tiempo histórico, en donde el grupo y los individuos quedan marginalizados de la historia y de los procesos de cambio social, pues siempre se los ve como entidades inmodificables, se podría decir que este tipo de imágenes envuelven el “objeto de la representación” en un *eterno intemporal*, por lo que “los objetos son lo que son porque son lo que son de una vez y para siempre, por razones ontológicas que ningún material empírico puede expulsar o alterar” (Said, 1990: 98).

Lo que planteamos de modo concreto con este tipo de visibilidad reductiva, según lo analizado en los textos es que las ilustraciones sobre lo racial, reproducen los viejos esquemas mentales sobre lo afro. El ejercicio nos permite constatar la hipótesis de que los textos educativos de preescolar son dispositivos de reproducción del racismo epistémico, en la medida que mantienen vigente un modelo de realidad en lo que lo mestizo se naturaliza como referente paradigmático del mundo, mientras que lo afro se naturaliza también como referente estereotipado de la realidad.

Los textos escolares constituyen de este modo, una simbología del poder blanco-mestizo en el cual la realidad es pensada, representada y manifiesta como un mundo de predominancia cultural, moral y epistémica de lo blanco-mestizo. En ese sentido, los textos contribuyen a mantener vigente lo que Hall ha denomina como *régimen de representación*, a través del cual se actualiza los viejos modelos coloniales si transformar de modo radical este pasado simbólico en el presente.

Hall, considera que las imágenes estereotipadas que sirven de fuente para las representaciones racializadas siempre son elaboradas sobre la base de imágenes precedentes. Así por ejemplo, la representación estereotipada de los negros tiene sus antecedentes en tres momentos históricos: la esclavitud, el imperialismo y los procesos migratorios posteriores a la segunda guerra mundial. En todos esos momentos se ha mantenido imágenes estereotipadas de los negros, las cuales son reafirmadas sucesivamente, es lo que denomina su intertextualidad, por lo cual, se erige como un régimen de representación racializado e históricamente constituido. Así, la diferencia racial ha sido marcada en base a tres acontecimientos, manteniéndose hasta la actualidad. Pero este régimen de representación funciona en dos planos. Por un lado, en el plano de lo simbólico, pues lo que es real es también construido por la fantasía sobre la otredad, así la realidad es percibida por la forma como el que ejerce la esterotipación imagina al estereotipado, es una producción visual por medio de las prácticas de representación, el otro ámbito es lo que no se expresa, ni se verbaliza pero es imaginado, pero no se puede mostrar, así el significado profundo funciona con lo real y lo imaginado, sobre todo cuando alude al estereotipo sexual (Caicedo 2008)



RONDA:

Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos, tenemos una guitarra, y
en ella todos cinco tocamos.

Profesor: negritos!

Alumno: mande mi señor

Profesor: su amo los va a vender

Alumno: pero por qué, pero por qué?

Profesor: porque no saben saltar
(cualquier acción).

Alumno: si no sabemos lo aprenderemos,
si no sabemos lo aprenderemos!
(responde saltando o con la acción).

Puntos críticos

Cuando iniciamos el presente estudio sobre la presencia de la afrocolombianidad en los textos escolares de la primera infancia en Bogotá, nos enfrentábamos a un reto de gran magnitud para la cultura escolar de la capital, debido a que se trataba de indagar un asunto de mucha sensibilidad humana y social. Nuestro objetivo se focalizaría en los textos, deberíamos escarbar el mundo de las imágenes e iconografías de qué manera lo afrocolombiano se hacía visible. Pero como la investigación social siempre tiene una claridad en la partida y muchas incertidumbres en la llegada, rápidamente nos dimos cuenta que tanto la categoría de texto escolar con la que iniciamos, al igual que el propio dispositivo -texto escolar- eran insuficientes para comprender la dimensión del racismo hacia los niños y niñas afrocolombianos en esta ciudad. Nuestra presencia en los jardines, nos llevó por un camino de observaciones etnográficas que nos sugirieron nuevas rutas de análisis. Los diálogos con las maestras en talleres, charlas informales y algunas entrevistas, nos confirmaron la necesidad de ampliar la noción de texto escolar y las formas de manifestación del racismo más allá del texto en sí. Las charlas con los niños y niñas, y por supuesto, los análisis de cartillas, canciones, iconografías, literatura infantil, entre otros, nos llevaron a concluir que el problema fundamental del racismo escolar se manifiesta más allá del aparato escolar y que una comprensión profunda y compleja requiere de entender que el racismo constituye un fenómeno estructural que contiene distintos planos, uno de ellos, el que se expresa en la escuela. Teniendo en cuenta estas consideraciones, presentamos las conclusiones del estudio.

Tres planos de exterioridad sobre el racismo escolar

Una de las primeras conclusiones que deja el estudio, radica en el que el racismo escolar constituye una práctica recurrente en la formación inicial en la ciudad de Bogotá. Por racismo escolar estamos entendiendo el conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas a subvalorar a los niños afrocolombianos a través de todos los dispositivos que la escuela provee -textos en su acepción más amplia, lenguajes, políticas de conocimientos

y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y rechazo hacia los niños y niñas afrodescendientes-. No obstante, después del ejercicio investigativo consideramos que es necesario, de cara a la intervención política, tener en cuenta que esta forma de racismo no puede ser analizada, ni intervenida política y pedagógicamente, al margen de los factores exteriores escolares, pues el racismo escolar constituye una “pequeña” expresión del racismo estructural. En ese sentido identificamos tres planos exteriores de análisis en este fenómeno.

Hasta ahora, los estudios realizados en Colombia sobre el racismo escolar han considerado solo sus planos interiores, es decir, se ha leído desde sus propios dispositivos de funcionamiento, lo cual ha limitado el análisis a la “cultura escolar”, y sus dispositivos de funcionamiento -textos, currículos, políticas de conocimiento y la administración educativa-. Si bien es cierto, estos estudios han sido valiosos para comprender el modo como el racismo se manifiesta en el sistema educativo, consideramos que existen planos exteriores que están íntimamente relacionados con esta problemática, los cuales nos llevan a pensar que el racismo escolar es solo el síntoma de proceso más complejo.

Por consiguiente, el presente estudio hizo un desplazamiento hacia lo que denominamos planos exteriores al racismo escolar, entendiendo por ello, las circunstancias sociales que producen racismo por fuera de la escuela, pero que afectan su cotidianidad. Tal perspectiva indica que el racismo debe pensarse de modo estructural tanto en la vida cotidiana como en su forma institucional. En ese sentido hemos identificados tres planos exteriores sumamente importantes para pensar la intervención pública frente a este asunto.

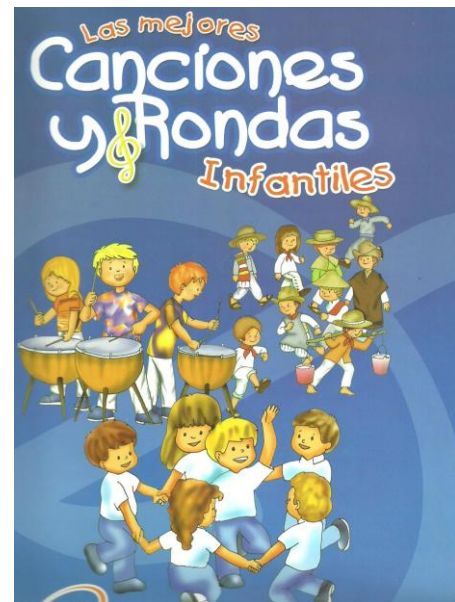
El primero de ellos tiene que ver con la pregunta por la presencia de la población afrocolombiana en una ciudad como Bogotá, es decir, quiénes son los afrocolombianos en la capital, de dónde provienen y por qué razones se encuentran viviendo en esta ciudad. Antes de preguntarnos por los afrocolombianos en la escuela, tenemos claro que debemos saber las historias que hay detrás de cada persona afro en la capital. De este modo, nos referimos a tres tipos de afrocolombianidad, a saber, los migrantes, los desplazados y los afrobogotanos. Aunque todos cobijados por el rasgo fenotípico que los asemeja biológicamente, es claro que este matiz no deja ver sus diferencias y los impactos que esto tiene en sus vidas. Lo que queremos indicar es que las trayectorias biográficas reflejan tres modos de experimentar la discriminación racial, por lo cual no basta con concebir a la población afro como portadores de racismo fenotípico solamente, sino que se requiere articular el análisis con las trayectorias de vida de los sujetos.

Desde hace cuarenta años el proceso migratorio se tomó el país, Bogotá no estuvo al margen de la llegada de “gentes de afuera” a su territorio. Aunque este fenómeno se ha estabilizado en los últimos diez años, no quiere decir que haya parado, por el contrario a la capital siguen llegando personas en busca de mejores oportunidades de vida que no encuentran en sus lugares de origen. Parte de esos nuevos habitantes son niños, los cuales al ingresar a los jardines llegan con toda la carga cultural de origen que

rápidamente se transforma en diferencia cultural y racial. En segundo lugar, en los últimos veinte años, la presencia de la población afro en la capital se ha incrementado producto del desplazamiento. Esto ha hecho que la gente no llegue por “voluntad”, sino motivada por la máquina de la guerra, lo cual hace que a la carga racial, se sume el estigma que carga los desposeídos de la tierra. Los niños afrocolombianos y desplazados constituyen otra diferencia cultural en la escuela. Por último, producto de estos dos procesos, tenemos muchos niños nacidos en Bogotá, los cuales han asimilado la vida cultural citadina, al punto que se autoreconocen como capitalinos. En ese orden de ideas estamos hablando de tres formas de la afrocolombianidad que tiene que tramitar el racismo como un fenómeno que se experimenta en los jardines y por fuera de ellos. Queremos decir que a los jardines no solo llegan “negros” u afrocolombianos, también llegan niños migrantes y desplazados, rasgos que hacen más difíciles las condiciones de adaptabilidad al contexto de llegada.

De este modo, el primer plano de exterioridad tiene que ver precisamente con la presencia en los jardines de niños y niñas afros llegados de otras regiones y los nacidos en la ciudad, lo cual establece dos mundos distintos, especialmente, para los migrantes y desplazados, quienes enfrentan la discriminación racial por cuestiones culturales y fenotípicas, lo cual hace más difícil los procesos de adaptabilidad al contexto. Nos referimos a que el racismo que experimentan a diario en los jardines es un efecto colateral de ser “extraños” en un contexto que no cuenta con ningún tipo de recurso pedagógico, ni ningún tipo de política pública que garantice sus derechos como migrantes o desplazados afrocolombianos.

El segundo plano de la exterioridad tiene que ver con los imaginarios regionales con los que nos hemos construido como nación. Quizás movidos por lo que Peter Wade ha denominado la topografía racial, en Colombia existen ciudades negras y ciudades blancas o mestizas. Bogotá representa una de las últimas, y esta imagen que se ha transformado por la fuerza de los acontecimientos, hace que todavía predomine la idea de la capital como ciudad del mestizaje, por el cual las políticas públicas para la primera infancia están diseñadas para niños mestizos como paradigma de homogeneidad, dejando de lado la presencia de un número cada vez más amplio de niños y niñas afrocolombianas en los jardines y en las escuelas. Esto explica, en parte, porque las políticas públicas de la capital en materia de asistencia infantil siguen ancladas en el modelo de un niño universal, lo cual lleva a que no existan políticas diferenciadas para tramitar los problemas que afectan a los niños y niñas afros migrantes y desplazados. Si la ciudad vive aun en un imaginario mestizo, las políticas públicas reproducen en su intervención el mismo paradigma. En este sentido, la infancia afrocolombiana y los



problemas que la aquejan en su vida cotidiana está desamparada por las políticas del distrito en materia de derechos que protejan su vulnerabilidad como personas discriminadas por raza y cultura.

El tercer plano de la exterioridad tiene que ver con la cultura racista que circulan alrededor del hecho escolar y se localizan en las mentalidades de la ciudadanía. Si hablamos de un imaginario mestizo, de políticas orientadas a la infancia como mestizaje, es apenas lógico que el corolario de este fenómeno sea el racismo de la ciudadanía. Es decir, la niñez afrocolombiana se enfrenta en la vida diaria a una ciudadanía mayoritariamente racista, lo cual genera un ambiente hostil sobre todo para aquellos que llegan, pues los demás agentes sociales son producto de la matriz andinocéntrica que tiene como modelo el mestizaje y por ende condena la diferencia. Incluso, si el niño o la niña afrocolombiana son visibles y valorados en la escuela, en la calle, en el barrio, en escenarios públicos, vuelve a sufrir en muchos casos los dramas de la discriminación racial. Nos referimos a que los demás agentes que se relacionan orgánicamente con la escuela portan una mentalidad racista, que hace que en muchos casos no acepten a las maestras afrocolombianas en sus barrios o que legitimen el rechazo de sus hijos hacia los afros. Esto nos llevó a plantear la categoría del racismo latente, concebido como la práctica discriminatoria que empieza a exacerbarse a medida que la ciudad se transforma en su composición étnico-racial, generando dinámicas conflictivas debido que muchos agentes sociales no aceptan la presencia e interacción con población afrocolombiana.¹¹

Por lo tanto, la primera conclusión que arrojó el estudio, es que el racismo en el sistema escolar no puede analizarse solamente al interior del sistema educativo, esto quiere decir, que los racismos simbólicos, representacionales y discursivos de los textos escolares constituyen un síntoma de un problema más grave, pues las prácticas racistas están impregnadas como ideología en la sociedad y como una práctica silenciosa en la vida institucional y cotidiana. Podría decirse que lo que se refleja en los textos, es un síntoma de un fenómeno estructural. Por estas razones consideramos que la escuela es una buena síntesis del orden social, en la medida de que esta representa es un pedazo de nación y solo en la medida en que la sociedad deje de ser racista, los será también la escuela. En razón a lo anterior, consideramos que la política pública debería ser menos sectorial, pues no vale de nada un niño o una niña afirmada en su escuela y con baja autoestima por fuera de ella. Esto debería tenerse en cuenta para generar políticas tendientes a visibilizar a los sujetos de la afrocolombianidad de manera positiva y sensibilizar a la población sobre los efectos negativos del racismo.

¹¹ El estudio demostró que la forma como opera el racismo se da a través de formas que no implican confrontación, ni violentas, como insultos, maltrato físico o verbal, sino básicamente como rechazo, chistes, apodos que llevan a una práctica racista sin conflicto aparente. Este tipo de racismo es más complejo de identificar porque se basa en la idea de que convivimos, pero sin aceptar al otro diferente.

yo no me llamo
NEGRO

Baja autoestima y autonegación: dos rasgos de la infancia afrocolombiana en la educación inicial

La segunda gran conclusión de este estudio tiene que ver con la afectación que el racismo produce en los sujetos discriminados. Nos referimos al hecho de que el racismo latente y el racismo escolar producen un impacto profundo en la niñez afrocolombiana, en la medida que se ve afectada su dimensión psicológica, lo cual tiene graves consecuencias en la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.

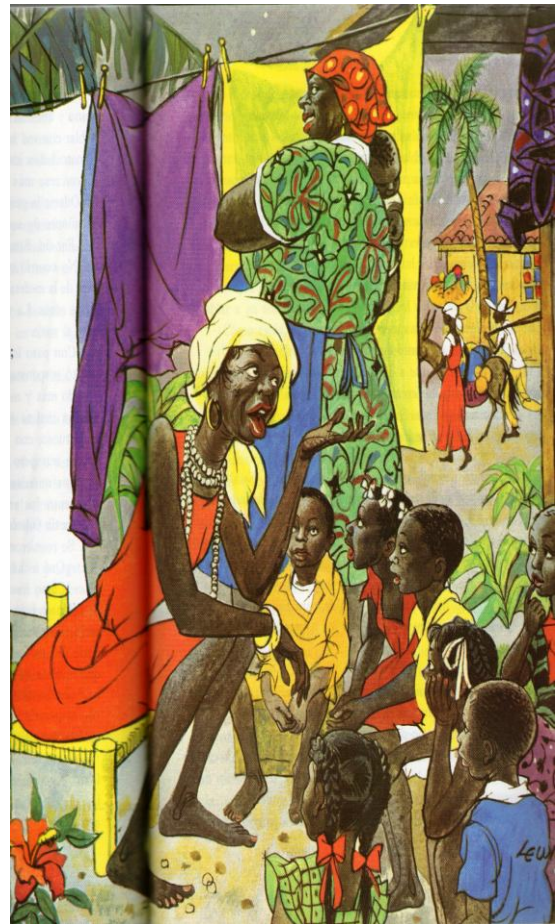
Estamos hablando del impacto en las identidades individuales que se manifiesta en baja autoestima, autonegación y falta de reconocimiento de los sujetos vulnerados por el racismo. En este sentido consideramos que el racismo no constituye solamente una práctica de orden pedagógico, sino fundamentalmente de orden subjetivo. Las formas como el racismo opera dentro y fuera de la escuela llevan a que los niños y las niñas afrocolombianas sientan pena por su propia condición racial y en muchos casos hasta sean hostiles con personas afrocolombianas. Esto se expresa en acciones como la soledad en el aula, distanciamiento frente a los demás niños, poca participación en actividades lúdicas y pedagógicas. Existe por lo tanto una afectación emocional que tiene serias repercusiones en la interacción, lo cual genera niños y niñas que no quieren ser lo que son, que sienten pena de si mismos, que no les gusta que los relacionen con nada asociado a la afrocolombianidad, niñas que quieren verse desde pequeñas como los otros. En el caso de los niños desplazados y migrantes, la situación es más compleja porque además de sufrir el racismo por rasgos fenotípicos, experimentan el racismo cultural, que se expresa en burlas por su forma de hablar, en muchos casos incomprensión por parte de las docentes que no entienden que son niños y niñas que provienen de lugares donde los ritmos de vida y las comidas, el clima son diferentes. Esto lleva a que en muchos casos se considere que los niños y las niñas afrocolombianas son menos hábiles para las actividades escolares o que debido a los cambios de contexto su adaptación sea lenta, lo



que no se ve como tal, sino que por el contrario se raze en explicaciones estereotipadas. Por lo anterior consideramos que nos enfrentamos a un panorama complejo que requiere de políticas públicas orientadas a reparar emocionalmente a los niños y niñas afrodescendientes que enfrentan a diario la discriminación racial. Esto implica que es necesario trabajar con todos los actores involucrados con la primera infancia para que las orientaciones pedagógicas, la formación de las docentes y en general el sistema escolar, contribuyan a reparar los daños psicológicos. Nos referimos al racismo que afecta las identificaciones con la afrocolombianidad, ese que se lleva en el silencio del alma que hace que todos los días estos niños no quieran ser vistos como afrocolombianos y busquen a toda costa eliminar de sus vidas toda huella de negritud.

Los textos son lo de menos

La tercera gran conclusión de este estudio tiene que ver con los textos escolares, que fue el objeto de inicio de la investigación. Encontramos que el texto alfabético no tiene un lugar central en la formación de la primera infancia, asunto que nos permitió identificar otros dispositivos que cumplen la función de texto escolar, como son las canciones, rondas, juguetes, etc. Estos dispositivos cuentan con menos regulación, puesto que estos no circulan en la escritura, sino en la práctica pedagógica, y por lo tanto se constituyen en la principal herramienta de las maestras. Esto nos llevó a concluir que en el contexto de la primera infancia, el texto alfabético no cumple la función pedagógica que en la secundaria y que en este nivel se requiere de políticas que afecten directamente las prácticas pedagógicas que reproducen el racismo. En ese sentido, consideramos que las prácticas pedagógicas deberían tener como uno de los temas centrales en el proceso de socialización el racismo, no como un asunto marginal o folclórico, sino como un eje central en la formación de la primera infancia. Para ellos creemos que es fundamental que la formación de las maestras en las facultades de educación, contribuya a formar contra el racismo como un asunto central de la pedagogía. De igual manera, los lineamientos curriculares de primera infancia, así como la atención a la población de ciclo inicial deberían pensar el racismo como una práctica que vulnera la condición de vida de niños y niñas afrocolombianas.



En ese sentido creemos que la actual administración debe tener en cuenta, por lo menos, dos esfuerzos primordiales. El primero de ellos, realizar un trabajo de producción visual, en el cual se produzcan materiales, iconografías, afiches y todo tipo de material tendiente a dignificar la imagen de los afrodescendientes, donde se muestren imágenes positivas que operen como reparación simbólica. En segundo lugar, es necesario que los jardines escolares se provean de juguetes y material didáctico que incorporen las corporalidades, las estéticas y las simbologías de la afrocolombianidad como una forma de reparación pedagógica, pensando en la socialización primaria que acontece en estos centros de formación. Con esto consideremos que se puede generar un proceso de equidad en el marco de la diversidad.

En ese mismo sentido, sugerimos que se debe exigir a las cuatro principales editoriales productoras de textos de preescolar, atender la normatividad existente con referencia a las poblaciones afrocolombianas y como una forma de poner en vigencia la nueva ley contra la discriminación racial, para que el diseño y la diagramación visibilicen positivamente la afrodescendencia con sus múltiples expresiones, otorgándole un lugar protagónico en la vida contemporánea de la sociedad.

Finalmente, creemos que esto solo es posible con la participación de las organizaciones afrocolombiana, que desde su tribuna política cuentan con la legitimidad para interpelar los programas de formación docente que se imparten en las universidades y las escuelas normales, de las cuales egresan los docentes. Es también urgente exigir a facultades de educación ocuparse de una formación que tenga en cuenta la diversidad de modo estructural, apuntando a una concepción de infancia que no siga anclada en la universalidad blanco-mestiza, sino en las múltiples formas de niñez propias de la Bogotá del siglo xx.

Y colorín, colorao esté cuento no se ha acabado...