TRENZANDO HISTORIAS DE LIBERTAD: CREACIÓN DE UN LIBRO-ÁLBUM TEJIDO CON ENFOQUE DIFERENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

HELIANA ROCIO HERRERA TORRES

PAOLA ANDREA GROSSO LARA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, 2017

TRENZANDO HISTORIAS DE LIBERTAD: CREACIÓN DE UN LIBRO-ÁLBUM TEJIDO CON ENFOQUE DIFERENCIAL PARA LA PRIMERA INFANCIA

HELIANA ROCIO HERRERA TORRES

PAOLA ANDREA GROSSO LARA

Trabajo de Grado para optar al título de:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

DIRECTORA

DINAH OROZCO HERRERA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

PROYECTO CURRICULAR DE LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

BOGOTÁ, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del director

_____

Firma del jurado

Bogotá D.C, Mayo de 2017

PRELIMINARES

ASPECTOS FORMALES

Tipo de documento	Informe final de Investigación-creación
Acceso al documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Facultad de Ciencias y Educación Licenciatura en Pedagogía Infantil
Título	Trenzando historias de libertad: Creación de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial para la primera infancia
Autores	Heliana Rocío Herrera Torres Paola Andrea Grosso Lara
Director (a)	Dinah Orozco Herrera

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Palabras clave	Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Primera Infancia, Literatura Infantil no canónica, Libro-álbum con enfoque diferencial
Descripción	Por medio del siguiente trabajo de investigación, se busca dar a conocer el proceso pedagógico con el cual se dio paso a la creación del artefacto estético, durante el período 2015-2016, como aporte a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en primera infancia, frente a la problemática del

	racismo latente, como producto de los saberes eurocentrados impartidos por la escuela.
Fuentes	AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona. BONILLA, E. RODRÍGUEZ, P. (1995) Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Ed Norma. BUITRAGO, J. (2012) El libro álbum, un género para niños. En revista Tiempo de leer, Ediciones SM Colombia; Págs. 2-6 CAÑAMARES, C. (2007) La ilustración en el álbum para "primeros lectores" Un recurso del autor para ¿facilitar la comprensión? Págs. 67-74 CERVERA, J. (1989) En torno a la literatura. En CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n° 12. COLOMER, T (2010) Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Editorial Síntesis; 2da edición págs. 9-59 ESCALANTE, D. (2008) Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. Universidad de los Andes, Venezuela. GOVEA V. (2011) Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. Revista Omnia. Universidad del Zulia, Venezuela. Págs. 26 - 39 HALL, S. (2013) El espectáculo del "otro". Sin garantía: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Corporación Editorial Nacional, Ecuador (1ra edición 2010, pp. 419-445) DE MAUSE, L. (1982) Historia de la infancia. Barcelona: Alianza Universidad. Págs. 123-126 MENA, M. (2009) Investigando el racismo y la discriminación racial en la

escuela. Informe ejecutivo. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C-Aecid.

OROZCO, D. (2015) Políticas Educativas Interculturales en Didáctica del Lenguaje, la Lectura y la Literatura en la Escuela. Conferencia presentada en Educación Intercultural bilingüe de la Pontificia Universidad Javeriana, Ministerio de Educación de Perú, Módulo Gestión escolar y políticas educativas interculturales, Colombia.

ORTIZ, F. (2013) Kilele, accesorios con identidad afrocolombiana. Colección Entre Tropas; Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca.

ORTIZ, V. (2013) Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. Artículo de reflexión teórica producto del proyecto titulado "Percepción y prácticas corporales estéticas de un grupo de universitarias de Cali: una visión étnico-racial de clase y género" Línea de investigación en psicología social. Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia.

QUIJANO, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 122-151.

QUINTERO, J. (2015) Desde la raíz hasta las puntas Sobre la forma en el peinado afronortecaucano de Villa Rica. Universidad del Valle

RIVERA, M. (2014) Memoria afirmativa afro/negra. Aportes desde la psicología social construccionista. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

ROS, N. (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación. Organización

de Estados Iberoamericanos.

VALENCIA, E. (2010) Revista Tejiendo Esperanzas. Asociación de Mujeres Afrocolombianas, Amafrocol. Ministerio de Cultura.

VARGAS, L. (2003) Poética del peinado afrocolombiano. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología. Bogotá.

VEGA, A. (2003) Cartografía. Manual de apoyo para material didáctico. Ministerio de educación. Chile

VILLA, W. (2008) La Cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro"

WALSH, C. (2005). (Re) Pensamiento Crítico y (De) colonial. Editorial Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Introducción, Pág. 13-35

WALSH, C. (2010) Pedagogías decoloniales, prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1; Lo pedagógico y lo decolonial; entretejiendo caminos. Serie pensamiento decolonial.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Desarrollo integral de la primera infancia. Proyecto 735

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Sistema Distrital de Formación Artística. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Abril de 2013

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 133 DE 2006. Lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Educación. (2016) Polifonías de la diversidad, Orientaciones para una educación inicial desde un enfoque diferencial en los colegios oficiales de Bogotá: Documento de trabajo para Maestras y Maestros.

Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Ley general de educación. Ley 115 de 1994. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292

Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015.

Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. (2008) Coordinador Axel Rojas, Ed. Universidad del Cauca, Colección Educaciones y culturas.

CASTILLO, E. (2012) Yo no me llamo negrito, racismo en la primera infancia. 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.

Censo general de 2005; Población Afrodescendiente DANE https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf

Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Congreso de la república. 2006. Recuperado de: http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf

Congreso de Colombia. Día de la afrocolombianidad. Ley 725 de 2001. Recuperado de

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084_archivo_pdf.pdf

Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia. (2013) Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Investigación en colaboración con Campaña Nacional por el Derecho a la Educación de Brasil, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, en el marco del Programa Niños con Todos sus Derechos.

Constitución Política de Colombia, República de Colombia, 1991.

El derecho a no ser discriminado: Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Observatorio de discriminación racial. Universidad de los Andes. Colombia, 2008. Recuperado de: http://www.odracial.org/files/r2_actividades_recursos/fi_name_archivo.269.pdf

Fuenmayor, V. El cuerpo: síntesis de las artes de la corporeidad a la razón sensible

Freire, P. Pedagogía del oprimido. Santiago, 1969. Recuperado de http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Gentili, P. (2012) América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Siglo XXI Editores Buenos Aires.

Grosfoguel, R. (2012) El concepto de "racismo" en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? Universidad de California, Berkeley, USA. http://www.revistatabularasa.org/numero-16/05grosfoguel.pdf

La terapia del arte. Revista de creatividad y salud. Entrevista a Yesica Escobar.

	Tomado de http://laterapiadelarte.com/numero-19/entrevistas/yesenia-escobar/ Ley 70 de 1993. Tomado de: http://www.convergenciacnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/LEY%2070%201993.pdf Lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia en el Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Editor: DVO Universal.2013 Ministerio de Cultura. (2014) Lenguas nativas y criollas de Colombia. Recuperado de http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx NAVARRO, E. (2014) Origen y resistencia de los peinados afrodescendientes como estrategia pedagógica. OYAMBURU, J. (2006) Compartiendo el libro álbum. Editorial: Impresora Madrid. Santiago. Chile RICO, A. (1998) Las fronteras del cuerpo. Ediciones ABYA_YALA. Quito. Ecuador. UNESCO. Las voces de los esclavizados, los sonidos de la libertad. (2007) Capítulo 4: del olvido a la memoria. Editores: Beckles, H. Sheperd, V. Ver para leer. (2006) Ministerio de Educación de Chile. Editorial: LOM Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Utambulisho Wangu (mi identidad) La creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a partir de las representaciones culturales en el Jardín de la SDIS La Manuelita, ACOSTA, Y. AMARIS, K. LOZANO, M. RIAÑO, N.
Contenidos	El presente trabajo está subdividido por capítulos, en los cuales se describe en primer lugar el sentido que éste tiene, el porqué y el para qué de la

	investigación, así como la pregunta y la temática principal que direcciona el proyecto y los objetivos que se plantean como propósitos fundamentales para llevar a cabo dicha creación. Así pues, se reseñan algunos estudios previos relacionados con la temática en cuestión, y se pasa a describir de forma amplia, los planteamientos teóricos que se tienen en cuenta para la investigación con y para los niños y niñas, en función de develar aspectos del racismo y la discriminación racial en la primera infancia. Se retoma además una base legal, que sustenta el trabajo, es decir, todas aquellas leyes y decretos que motivan a la creación de una herramienta pedagógica para la implementación de la CEA. Así mismo, el marco pedagógico, se refiere a los fundamentos bajo los cuales se rige este proyecto de investigación, que da cuenta de la formación como Licenciadas en Pedagogía Infantil, distanciándonos del enfoque tradicional y asistencialista en la educación inicial. Por último, se encuentran las fases o etapas del proyecto realizado; su descripción y análisis, los resultados, conclusiones y recomendaciones pedagógicos que surgen del mismo.
Metodología	El enfoque de este proyecto de investigación es cualitativo, es decir, se basa en la observación y la descripción, en vista que en el campo de las Ciencias Sociales la investigación es heterogénea, pues nos muestra distintas posibilidades de abordar la realidad social, a partir de la percepción que como pedagogas en formación, podemos inducir de los sujetos que se desenvuelven en el contexto estudiado, es decir, la forma en cómo los niños y las niñas de pre jardín I del Jardín Infantil SDIS la Manuelita interpretan su mundo en relación con el problema de investigación, así como sus comportamientos, conocimientos, actitudes y valores, cuyos resultados permiten dar cuenta del

	significado social que tengan éstas variables como construcción histórica en constante transformación y validación por parte de los mismos/as individuos en el contexto
Conclusiones	Este proyecto de creación e investigación, permitió la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el jardín infantil La Manuelita, por medio de los ejes de la literatura y el arte, teniendo experiencias significativas para la primera infancia, fomentando las no prácticas de racismo y discriminación desde sus primeros años de vida. Tomando como base las actividades de sensibilización, se trabajó el reconocimiento de sí mismo/a y de los demás; desde la noción del cuerpo, específicamente en la cara y el pelo, promoviendo a la vez el acercamiento al color de la piel, las partes de la cara, los tipos de cabello, en relación con el color marrón y la población afrodescendiente, a través de los cuentos, canciones, poemas y videos para la elaboración del libro-álbum diferencial. La creación y adaptación de la historia de personaje esclavizado llamado Olaudah Equiano nos permitió acceder a una herramienta pedagógica no tradicional, para dar a conocer de una forma clara y atractiva los diferentes sucesos vividos por las y los africanos/as, desde el reconocimiento del territorio, fauna, tradiciones y costumbres por medio de diferentes mapeos, la trata trasatlántica, el conocimiento de las actividades laborales de las y los esclavizados y así como sus posteriores estrategias de escape y la creación del palenque, a través de diversas actividades lúdicas.

TABLA DE CONTENIDO

1. Planteamiento del problema……..16

1.1. Descripción……..16

1.2. Delimitación……17

1.3. Pregunta problema……...……...19

2. Objetivos…….....19

2.1. Objetivo general……...……...19

2.2. Objetivos específicos…….……..19

3. Justificación…….……..19

4. Antecedentes…….…….23

4.1. Investigando el racismo en la escuela (2009) Alcaldía Mayor de Bogotá…….....24

4.2. Yo no me llamo negrito, racismo en la primera infancia (2012) Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo……..…...25

4.3. Origen y resistencia de los peinados afrodescendientes como estrategia pedagógica (2014) Ereilis Navarro Cáceres...…….....26

4.4. Otros antecedentes……..…….....26

4.5. Colectivo Cucurumbé y el libro-álbum Utambulisho Wangu (2013-2014).....
.....27

5. Marco teórico……..…...28

5.1. Eurocentrismo y colonialidad: Representación de lo "otro/a", la diversidad en el contexto escolar y la diáspora africana…...…….……...…28

5.2. El cuerpo y el cabello afro, los peinados como forma de resistencia de las comunidades afrodescendientes……...35

5.3. Literatura Infantil y libro-álbum con enfoque diferencial…..…….42

6. Marco legal……47

7. Marco pedagógico…….……....56

8. Marco metodológico.....63

8.1. Población y contexto……...65

8.2. Duración…….....66

8.3. Fases de Investigación…….66

8.3.1. Descripción, análisis e interpretación……...67

8.3.1.1. Fase de sensibilización (Período 2015-I).....67

8.3.1.2. Fase de investigación y herramientas pedagógicas (Período 2015-II).....75

8.3.1.3. Fase de diagnóstico y producción (Período 2016-I).....83

8.3.1.4. Fase de culminación (Período 2016-II)…….....89

9. Resultados...……....94

9.1. Etapa I...……...95

9.2. Etapa II...……96

9.3. Etapa III……...98

9.4. Etapa IV……...99

10. Conclusiones……...100

11. Recomendaciones pedagógicas……...101

12. Referencias bibliográficas……...…103

13. Referencias y Web grafía…….……..……105

"La mujer afro lleva la vida en el pelo, antes de escapar las esclavas roban granos de arroz y de maíz, pepitas de trigo, frijoles y semillas de calabazas, cuando llegan a los refugios abiertos en las junglas, sacuden su cabeza y fecundan así la tierra libre"

Eduardo Galeano, 100 relatos breves: Ellas llevan la vida en el pelo (2002, p. 34)

"La historia única crea estereotipos y el problema con los estereotipos no es que sean falsos sino que son incompletos. Hacen de una sola historia la única historia"

Chimamanda Adichie, El peligro de una sola historia (2009)

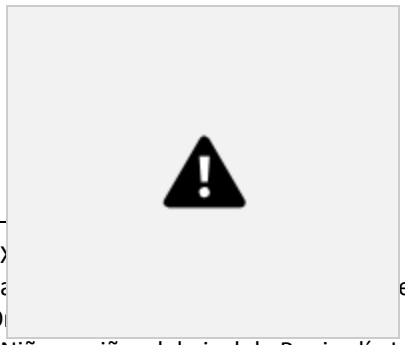
"La costumbre de llevar trenzas sugiere que la habilidad de hacerlas no se truncó ni con la travesía por el Atlántico, ni con la trata esclavista."

Nelly Mendivelso Rodríguez

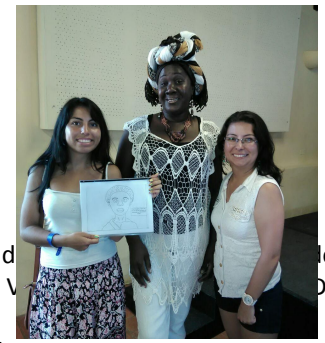
Jefe Oficina de Comunicaciones, Universidad Nacional de Colombia

2004

123







[1] Y ce o d del Ca esi a V Dinah O

[2] Niños y niñas del nivel de Pre jardín I- 2015 del Jardín Infantil SDIS La Manuelita

[3] Junto a la autora y peinadora Ereilis Navarro Cáceres en el marco del Festival de Poesía Negra y Cantos Ancestrales en Cartagena de Indias.

1. INTRODUCCIÓN:

El racismo se asocia generalmente con la negación de cierto color de piel u otro, así como los rasgos fenotípicos de algunas personas, pero aunque éste sea predominante, en realidad existen diferentes formas de racismo por aspectos culturales, étnicos, religiosos, entre otros. Así pues, el racismo emerge históricamente en el sistema-mundo, conforme a Franz Fanon (2010; citado por Grosfoguel, 2012; p. 93) responde a una

> Jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el "sistema-imperialista/occidental-céntrico/cristiano/capitalista/patriarcal/moderno/colonial". Las personas que están arriba de la línea de lo humano son reconocidas socialmente en su humanidad como seres humanos con subjetividad y con acceso a derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Las personas por debajo de la línea de lo humano son consideradas sub-humanos o no humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por tanto, negada.

Por ello, el racismo y la discriminación racial son más frecuentes de lo que se cree, debido a la inmersión en el entorno social, implantado desde todas las esferas del poder; presente en los jardines infantiles[4], las escuelas y el ámbito laboral. Ésta forma de jerarquización además está relacionada con la discriminación de género; frente al rechazo por las características del cabello de las mujeres afrodescendientes, quienes por cierto, han estado históricamente en la base de la sociedad, como lo enuncia Gentili "¿Mala suerte femenina? Estimo que no. Y tiendo a pensar que aunque las mujeres y la población negra mejoraron significativamente sus posiciones dentro del sistema escolar, los mercados de trabajo se han mantenido tan sexistas y racistas como lo eran

[4] Ver Discriminación étnico-racial págs. 51-55; la discriminación racial presente en el lenguaje de las niñas y los niños en primera infancia de Brasil, Perú y Colombia en *Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia (2013)*

hace algunas décadas atrás" las desigualdades a nivel educativo y laboral se mantienen[5]. Por ello, con frecuencia son rechazadas sus tradiciones, cosmovisiones y estética, en relación con la integralidad de su ser, debido a que por sus características propias, las mujeres afros no obedecen al cánon de belleza impuesto por occidente europeo, y por ello reciben con frecuencia apodos y denominaciones peyorativas que desconocen su trascendencia histórica como seres de gran relevancia en el desarrollo de la sociedad.

Es por esto que se pretende reivindicar en el ámbito pedagógico, la tradición cultural de los peinados afrodescendientes como manifestación no sólo estética, sino histórica, social, política e incluso económica, como se verá más adelante. Para ello, se tiene en cuenta los trabajos de investigación, revistas, artículos, proyectos y tesis de grado en las diferentes áreas del conocimiento, de autoras como Lina María Vargas Álvarez con su proyecto de grado de la Universidad Nacional de Colombia titulado *Poética del peinado afrocolombiano* (2003). Por otro lado, Emilia Eneyda Valencia Murrain, Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Valle, peinadora, activista y Presidenta de la Asociación de Mujeres Afrocolombianas (AMAFROCOL), es autora de la revista *Tejiendo Esperanzas* (2010), en honor al evento anual que lleva el mismo nombre; en cuyo festival se realizan diferentes actividades como talleres, conferencias, y en especial, concursos en los que participan las más prestigiosas peinadoras afrodescendientes de algunas regiones del país, entre algunos otros trabajos de investigación que estaremos mencionando más adelante.

Es así como se puede observar que los peinados afrodescendientes han sido objeto de estudio recientemente en la academia, con una visión amplia de la identidad afrocolombiana, que va más allá de lo estético, pues aunque cada producción intelectual es diferente, todas tienen en común el factor histórico; pues no desconocen el origen de ésta práctica cultural hacia la descolonización de las representaciones culturales del cabello y la estética del peinado afro. Además, cabe resaltar que el análisis de dicha práctica cultural tiene razón de ser, en la existencia de las peluquerías y

[5] Ampliar información. Ver Gentilli, Pablo (2012) América Latina, entre la desigualdad y la esperanza; p. 210.

barberías, es decir, la actividad del trenzado que realizan las y los afrocolombianos que de forma paulatina ha adquirido otro derrotero en el campo investigativo, pues se ha complejizado hasta ser relevante su significado y estructura, más que su presencia, vista de forma superficial como un hecho exótico.

Por eso, se propone abordar ésta temática desde una perspectiva de la africanía y la diáspora africana en las Américas, teniendo en cuenta los distintos aspectos que la constituyen y que hemos nombrado, es decir, la integralidad de los peinados afrodescendientes, pues el poco conocimiento que hay respecto a ésta, sobre todo en el ámbito escolar y preescolar, hace que se implante una idea de belleza excluyente, en la que por lo general se desplazan otras formas de ver y construir la realidad. Por lo tanto, éste no es un tema que surge para saber cómo se realizan o cómo son los peinados y los tejidos del cabello de la población afrodescendiente, sino que se pregunta en realidad sobre lo que sucede frente a ésta práctica y cómo es vista socialmente hablando, respecto a su funcionalidad como mecanismo de resistencia al sistema colonial, pero además, al sistema moderno, pues es bien sabido que la forma de esclavización moderna para las mujeres afros es el alisado y el blanqueamiento.

De ahí existe la posibilidad de investigar en el aula de clases las relaciones entre pares, aun cuando hay o no racismo y discriminación racial, con una intervención necesaria y permanente, que logre mitigar las consecuencias de éste flagelo en nuestra sociedad, a partir de una herramienta pedagógica que esté al alcance de los niños y las niñas en primera infancia, pero que además logre ser útil en los diferentes niveles escolares.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

1.1 Descripción: El problema surge en el transcurso del Seminario de Investigación hacia la implementación en la Práctica formativa[6] en la línea de profundización de Lenguaje,

[6] Asignaturas obligatorias desde séptimo a décimo semestre de la Línea de Profundización en el pensum de la LPI.

Comunicación y Creación del proyecto curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el fin de plantear la forma de construir un libro-álbum con enfoque diferencial en relación con el tejido, que hace alusión al trenzado como manifestación cultural de las comunidades afrodescendientes, cuyo interrogante no tendría como respuesta aspectos de orden estructural y de forma, sino de fondo, puesto que en el ámbito pedagógico tiene gran relevancia el proceso y el modo de creación con y para los niños y las niñas en primera infancia en el aula de clases, la cual se convierte en el laboratorio de experimentación de la praxis pedagógica hacia la transformación de las realidades sociales de las y los educandos en determinado contexto.

Los actores fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje a quienes va dirigido el proyecto pedagógico de aula y sobre el cual se realiza el proyecto de investigación, se encuentran en el Jardín Infantil SDIS[7] La Manuelita, el cual es un espacio fundamental en la educación inicial, hacia el desarrollo integral de la primera infancia, en donde sólo hasta el año 2014 se implementó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos[8] con el colectivo Cucurumbé[9], lo cual nos permite dar cuenta de la ausencia de material didáctico con los fines mencionados, no sólo en el contexto escolar sino también en el preescolar, por lo que es primordial, dar continuidad al trabajo realizado, y así, obtener logros en cuanto a la forma en cómo se relacionan los sujetos con la población afrodescendiente, quienes tienen una fuerte presencia en la localidad de Suba -donde está localizado el jardín infantil- pues es la más grande de Bogotá y tiene cerca de unos 14.478 habitantes afro, con una proporción aproximada de 15% según el Censo Nacional del 2005.

1.2. Delimitación: En ese sentido, la temática de los *peinados afrodescendientes* se ha elegido principalmente por dos aspectos: primero, por la supremacía histórica de una serie de prejuicios, imaginarios, estereotipos y representaciones infundadas desde occidente europeo sobre la historia

[7] Secretaría Distrital de Integración Social
[8] En el marco legal será ampliada la información de ésta, en adelante la CEA.
[9] Grupo de Investigación dirigido por la docente Dinah Orozco Herrera, conformado por estudiantes de la LPI de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, quienes hicieron importantes aportes en la implementación de la CEA.

africana y sus descendientes, quienes han aportado sus saberes en los distintos ámbitos sociales, culturales, políticos y estéticos, y en segundo lugar, por el desconocimiento generalizado por parte de los niños y las niñas en el contexto escolar, sobre dicha problemática, para lo cual se propone, partir de la observación por medio de las diferencias tanto físicas como culturales de la población mencionada.

Por ello, el enfoque de la temática en cuestión pretende abordar los saberes en el contexto escolar, y resaltar la importancia de éstas expresiones, que tuvieron lugar en cierto momento histórico de la diáspora africana, como práctica de liberación a las comunidades africanas despojadas de sus raíces geográficas e identitarias propias, pero no de su memoria ancestral.

En este sentido, la estrategia metodológica de ésta investigación es cualitativa, apoyada en el método de investigación acción, que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria, con miras hacia la des/eurocentralización y la transformación del entorno escolar; en la implementación del proyecto pedagógico de aula y la construcción de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial que nos plantee retos no sólo en su diseño, estructura y contenido, sino también en el uso pedagógico que como docentes le damos a ésta herramienta en el aula de clases. Por lo tanto, para la elaboración y la ejecución partimos de la historia africana hasta la representación de lo afrodescendiente en la actualidad, con los tejidos y peinados como expresión cultural predominante; íntimamente relacionada con el papel que ha desempeñado la mujer afro desde la época de la colonia, a partir de imágenes no estereotipadas, para resaltar la diversidad de color de piel y desmitificar la idea de “raza”.

Lo anterior es de gran relevancia, por el desconocimiento de la historia africana, la trata trasatlántica, la diáspora, la abolición de la esclavitud y los aportes culturales por parte de los sujetos afrodescendientes, afectan a la población colombiana en general, ya que al ignorar estos acontecimientos de gran relevancia, se tiende a perpetuar las implicaciones negativas que radican

en la época de la colonización, y que en la actualidad aún persisten, como lo son el racismo latente y la discriminación racial.

Ésta problemática influye especialmente en la infancia que representa el ahora y el mañana en nuestro país, por lo que consideramos vital el trabajo pedagógico realizado con y para la población específica de primeros infantes entre 3 a 4 años del nivel de Pre jardín I del Jardín Infantil SDIS La Manuelita, en el transcurso del 2015-2016, a través de la construcción de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial desde la voz femenina; a la vez que, se creará un libro-álbum desde la historia de vida real de un personaje africano llamado Olaudah Equiano, quien fue un nigeriano esclavizado a sus catorce años, y por ende, se convirtió en un vocero fundamental del movimiento esclavista (UNESCO, 2007; p. 12). Por lo tanto, los peinados afrodescendientes son el medio y el fin por el cual podemos dar a conocer los sucesos históricos de dicha población, con el fin de transformar las realidades escolares a partir del diálogo intercultural y el respeto por el "otro/a". De este modo, surge la siguiente pregunta problema que direcciona el presente proyecto de investigación:

1.3 Pregunta problema:

¿Cómo construir un libro-álbum tejido desde la tradición estética de los peinados africanos, que relate su historia y la de sus descendientes, a los niños y niñas de 3 a 4 años del Jardín Infantil SDIS La Manuelita en el transcurso del 2015 - 2016?

2. OBJETIVOS

2.1 General:

Construir un libro-álbum tejido desde la tradición estética de los peinados africanos, que relate su historia y la de sus descendientes, a los niños y niñas de 3 a 4 años del Jardín Infantil SDIS La

Manuelita en el transcurso del 2015 - 2016

2.2 Específicos:

- Contextualizar a los niños y niñas acerca de la trata trasatlántica y la institución de la esclavitud.
- Indagar acerca de los diferentes tipos de cabello de las mujeres afrodescendientes, su papel, significado en las rutas de escape y liberación durante la esclavitud.
- Diseñar un libro-álbum con enfoque diferencial mediante la representación de los diferentes peinados afrodescendientes.

3. JUSTIFICACIÓN:

¿Es discutida la historia de África en el contexto escolar colombiano? ¿Desde qué punto de vista se hace dicha discusión? ¿Qué aspectos se resaltan de este continente? La respuesta a éstas y otras preguntas son sencillas. Basta con observar los libros de consulta y guías escolares para advertir de la necesidad de "descolonizar el saber" en palabras del sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2010)[10], pues la ausencia de ésta parte de la historia y del mundo es evidente, aunque poco cuestionada, debido a que:

> África sigue siendo un continente desconocido por la opinión pública colombiana; de hecho, los conocimientos acerca del continente están limitados por miradas sesgadas. Este desconocimiento se explica por su casi ausencia en los medios de comunicación salvo en momentos de disturbios sociopolíticos o de conflictos y crisis económicas (tales como las hambrunas), y la poca iniciativa en favor de la enseñanza de temáticas africanas en escuelas, colegios y universidades donde se puede favorecer la investigación en distintas áreas de estudios africanos. (CEA; 2008, Pág. 98)

Por lo anterior, es importante la implementación del proyecto pedagógico de aula sobre los peinados y tejidos afrodescendientes como manifestación cultural con sentido histórico, político

[10] Boaventura de Sousa Santos. Descolonizar el saber, Reinventar el Poder. Uruguay (2010)

y estético en el Jardín Infantil SDIS La Manuelita, dado que éste es un espacio de formación y de socialización para la primera infancia, donde se fomentan distintas formas de racismo y discriminación racial que se reproducen en nuestra sociedad de forma latente como herencia colonial, cuya problemática pretende ser negada porque supuestamente está superada, pero que sin duda, afecta a los sujetos inmersos en determinado contexto social, especialmente a los niños y las niñas, pues según la *Consulta sobre la Discriminación en la Educación en la Primera Infancia* (2013) "Las discriminaciones más percibidas en las escuelas colombianas son la racial, le sigue la discriminación por estatus económico y, en tercer lugar, por igual, las discriminaciones por el puesto de trabajo y el aspecto o la apariencia física." (Pág. 88)

La discriminación racial es predominante en el jardín infantil y en la escuela, en vista que no se hace un reconocimiento positivo de las diferencias tanto físicas como culturales de cada sujeto, pues todos los niños y las niñas tienen consigo una trayectoria; personal, familiar, cultural, en la cual configuran sus experiencias, habilidades, conocimientos e intereses, que componen su subjetividad.

Por lo tanto, en este proyecto se busca que por medio del lenguaje y el arte, se generen espacios de participación y reflexión alrededor de situaciones problemáticas que surgen en el aula; donde confluyen infantes de diferentes culturas y territorios, formas de pensar y de ser, ritmos de aprendizaje diversos, con lo cual, los y las docentes debemos buscar y crear alternativas para responder a esos fenómenos de multiculturalismo y pluralismo presentes en el jardín infantil y en la escuela.

De este modo, la construcción de un libro-álbum tejido que reúne los aspectos mencionados, es sin duda alguna, la oportunidad para generar un acercamiento entre los primeros infantes hacia su formación como lectores, dado que este género es definido como «libros destinados a niños de corta edad que comunican información o cuentan historias a través de una serie de imágenes combinadas con textos relativamente cortos o sin textos en absoluto» (Nodelman, 1988: VII;

citado por Fernández, 2014; p. 116)[11], que cumplen además con ciertas funciones que están ligadas a sus características, relacionadas con la educación artística y literaria, así como a los procesos de socialización que se generan; pues a partir de ellos, los niños y las niñas pueden sentirse identificados/as, reconocerse y reflejarse en su contenido e ilustraciones y tener un acercamiento con su entorno y su contexto socio histórico.

Es necesario tener en cuenta la importancia de dicho género destinado a la infancia, no sólo en el ámbito de la educación formal; en el que el aprendizaje debe ser significativo como lo plantea el pedagogo David Ausubel (2002), sino también en los distintos espacios con enfoque cultural, artístico, entre otros, dirigidos a niños y niñas, adolescentes y adultos, por lo que el libro-álbum se convierte en una herramienta a partir de la cual se pueden llevar a cabo interacciones entre los sujetos mencionados, con el fin de generar reflexiones en torno a un tema en específico, y explorar otras dimensiones temporales y espaciales que nos ofrece la literatura, en especial la literatura infantil, como lo enuncian Escalante y Caldera:

> El fundamento de todos estos géneros es la función imaginativa de la literatura que permite al alumno el enriquecimiento personal, el conocimiento del acervo cultural de su contexto social, la reafirmación de su identidad y el contacto con diferentes mundos lo cual favorece el desarrollo del pensamiento divergente. (2008, p. 2)

En ese sentido, la literatura infantil es uno de los pilares de la práctica pedagógica, hacia el disfrute de la lectura, la construcción del conocimiento, el potenciamiento de habilidades imaginativas, creativas y de comunicación, que favorecen el desarrollo cognitivo y del lenguaje, y dinamizan las relaciones intra e interpersonales de los niños y las niñas. Recordemos que la literatura hace parte de los distintos lenguajes artísticos, compuestos además por la música, la

[11] Cita original en Nodelman, Perry (1988) Words about pictures: The narrative art of children's picture books, Atlanta, University of Georgia Press: «books intended for young children which communicate information or tell stories through a series of many pictures combined with relatively slight texts or not texts at all» (Nodelman, 1988: VII)

danza, entre otras manifestaciones expresadas a partir de un "objeto de arte que satisface sus necesidades estéticas de conocimiento" (Ros, 2004; p. 1) hacia el desarrollo de las distintas dimensiones del niño/a: ética, cognitiva, estética, socio-afectiva, comunicativa y corporal.

De igual forma, este proyecto de investigación aportará al reconocimiento de las culturas afrodescendientes y sus expresiones culturales; especialmente los peinados como forma de resistencia a un sistema deshumanizante, que tiene sus raíces en la época de la colonización española y un impacto en las sociedades modernas, evidenciadas en las representaciones y estereotipos del concepto de "lo negro" como externo, como "otro". Sobre este asunto Vargas (2003) afirma que:

> La estética de los "blancos" alrededor del cuerpo gira alrededor de las facciones finas y el cabello y los ojos claros. En general, todo lo no occidental o lo que no se ciña a este modelo es feo, o por lo menos gracioso o exótico, pero indigno de asumirse como bello. Es claro que cada pueblo define sus parámetros de belleza corporal de acuerdo con los rasgos físicos de sus miembros; a lo que nos vemos abocados en tanto pueblos cuyo origen no se basa únicamente en el aporte europeo, es a aceptar los modelos occidentales como los válidos y los mejores en una jerarquía establecida para dominar no sólo la política y la economía subordinadas, sino también sus patrones culturales. (pág. 126)

Desde ese punto de vista, es importante resaltar el predominio del modelo estético blanco constituido históricamente como un valor de belleza y poder, que sitúa a las comunidades afrodescendientes a un estatus subordinado en el orden racial colonial (Ortiz, 2013; p. 178) en el cual se remontan los orígenes de la segregación racial en Colombia, debido a que el color de piel, la "pureza de la sangre" y la apariencia, son aspectos que configuran la clasificación de los sujetos y les atribuye una serie de características generalizadas, que en el caso de lo afro, suele relacionarse con lo "exótico" y lo "sensual", como lo afirma Ortiz (2013).

Es por eso que el libro-álbum con enfoque diferencial, constituye un importante aporte no sólo a la institución en la cual implementamos nuestro proyecto de aula, sino también como antecedente

teórico, debido a que además, son pocos los materiales bibliográficos, de consulta y didácticos que reúnan todos los aspectos en cuanto a la temática de los peinados afrodescendientes como forma de resistencia y de manifestación cultural e identitaria, en el ámbito pedagógico hacia la implementación de la CEA.

Para ello, el contenido de las diferentes páginas se realizará a partir de la técnica del tejido, con imágenes de cinco tipos de peinados representativos, para reivindicar el papel de la mujer afro como precursora de resistencia al sistema colonial deshumanizante, así como un texto breve que de forma metafórica da a conocer cada estilo, como si se tratara de una mujer empoderada que conoce claramente su historia ancestral y no la oculta, a pesar de los parámetros sociales de homogeneización.

4. ANTECEDENTES:

Para iniciar de forma global con la temática que compete a este trabajo de investigación, cabe resaltar que el libro-álbum tejido con enfoque diferencial que surge del mismo, cuenta con ciertos antecedentes previos, que apuntan a dar respuestas a problemáticas pedagógicas y/o sociales, que guardan cierta similitud. Sin embargo, son sólo algunos estudios en materia de racismo y discriminación racial, peinados afrodescendientes, literatura infantil; libro-álbum con enfoque diferencial, educación inicial y primera infancia afrocolombiana, pues hasta el momento existen muchos más trabajos y otros tantos en proceso, de la comunidad académica, especialmente de las poblaciones interesadas en transformar su propia realidad, las y los afrodescendientes, que desde 1991 con la Constitución Política e incluso antes, emprendieron un proceso por la defensa y reivindicación como sujetos de derechos.

4.1. Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Informe ejecutivo. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá (2009)

Este informe ejecutivo coordinado por la maestra María Isabel Mena, compila los hallazgos del

proyecto Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la etnoeducación en Colombia, denominado: Profesores conscientes de sus propios complejos y prejuicios, trabajan para superarlos. Desde este punto de vista, se dan a conocer los resultados de la aplicación de una encuesta en la que se manifiestan las ideas, prejuicios y prácticas, de los agentes educativos mencionados; partiendo de la existencia del racismo en la escuela, debido a que "La naturalización racial se instala entonces como una categoría básica de clasificación social para hombres y mujeres, y a partir de esta se establecen diferencias desde el fenotipo como la pigmentación, la forma de la nariz, el tamaño de los labios, el tipo de cabello, características que colocan a unos, en estado de superioridad, y a otros, en una categoría de inferioridad." (2009; p. 44). Todo ello, acompañado de un taller de identificación para los maestros/as, para conocer la forma como se perciben (blancos, mestizos, afros, indígenas, etc.) y cómo ello influye en su quehacer pedagógico frente al racismo.

En conclusión, se denota que la CEA no está siendo tenida en cuenta por múltiples factores que los mismos docentes reconocen y por ello hace falta generar más esfuerzos a nivel institucional, en la formación docente y en la producción y divulgación de materiales de apoyo, pues como ellos/as mismos proponen, la CEA en el PEI[12] podría reducir los impactos del racismo en la escuela de forma notoria y significativa.

4.2. Yo no me llamo negrito, racismo en la primera infancia (2012) Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo:

Esta conferencia reúne las principales consideraciones, resultados y conclusiones obtenidos en la investigación "¿Cómo nos ven, Cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación en Preescolar en Bogotá" que pretende

[12] El PEI o **Proyecto Educativo Institucional**, es la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Ver más en http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79361.html

reconocer las representaciones de dicha población en los textos de preescolar en Bogotá, así como, generar recomendaciones en primera infancia a la institucionalidad, en relación con la afrocolombianidad, los materiales pedagógicos, la formación docente, las políticas públicas y los lineamientos educativos con la labor cotidiana de los maestros y maestras.

Para ello, la observación etnográfica en este estudio permitió ampliar las categorías de análisis y revisión de los textos escolares, así como tener en cuenta la voz de las maestras, los niños y las niñas de los jardines infantiles relacionados, a partir de entrevistas, charlas informales y talleres que permitieron dar cuenta de la invisibilidad de la noción de afrocolombianidad y la permanencia de la negritud, aunque ésta siga siendo marginalizada.

> 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. (2012; p. 16)

De este modo, se puede evidenciar a partir de los resultados, que el racismo es una práctica reiterada en la primera infancia, debido a que los textos preescolares siguen reproduciendo estereotipos racistas, que hacen que los niños y niñas afrocolombianos/as se sientan avergonzados, por su condición racializada, y ello repercuta en la baja autoestima y autonegación, por la evidente ausencia de la implementación de la CEA en primera infancia, que debe contar con la participación de las organizaciones y establecerse en los programas de formación docente.

4.3. Origen y Resistencia de los Peinados Afrodescendientes como estrategia pedagógica (2014) Ereilis Navarro Cáceres:

Es una obra didáctica publicada con el apoyo de la Institución Educativa Distrital “Denis Herrera

de Villa" que reúne poemas y diversas actividades para ilustrar de forma innovadora el drama de los esclavizados en la época de la colonia, para que ésta temática sea abordada en la escuela y se logre generar un acercamiento con las representaciones culturales de los peinados con su sentido y trascender histórico, que dieron paso a la conformación de Palenque de San Basilio, primer pueblo libre de América[13], dado que la elaboración de los mapas y rutas de escape en el cabello de las mujeres sirvió para obtener la libertad de los descendientes de quienes actualmente habitan este territorio, tal como lo plantea la autora.

4.4. Otros antecedentes

De igual forma, Farid Yurnet Ortiz Camilo dedica algunos apartes en su trabajo de grado de Tecnología en Diseño Industrial de la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca denominado *Kilele* (2013) en la colección Entre Tropas, en el cual indaga acerca de la estética y la trayectoria histórica de estos peinados para la creación de accesorios artesanales alusivos a la forma de estos.

Por otro lado, el proyecto de grado de la Universidad del Valle sobre la forma en el peinado afronortecaucano de Villa Rica titulado *Desde la raíz hasta las puntas* (2015) de la autora Johanna Quintero Torijano es un extenso trabajo de pregrado en el área del Diseño Industrial, que pretende identificar patrones inmersos en los peinados de las mujeres, para conocer cómo se apropian de su corporalidad a través de ellos, pues peinar es incluso un ejercicio matemático, que requiere de cierta pericia para elaborar los más sofisticados peinados.

4.5. Colectivo Cucurumbé y el libro-álbum *Utambulisho Wangu (2013-2014)*

Además de los trabajos mencionados, el Colectivo Cucurumbé realizó un importante trabajo de

[13] Cáceres. E; Poema "Nacimiento de Palenque": ¿Dónde está Benkos?, se ha llevado a los esclavos, lo buscamos y los buscamos, y no lo hemos encontrado. ¡Busquemos en las montañas, de los montes de maría, caminamos y caminamos, y el camino no encontramos! Se escuchó un lumbalú, se escucha un mapalé, se escucha una algarabía, pero no es una alegría. ¿Qué son esos gritos? huele a libertad, fueron las mujeres, que supieron plasmar, en todos sus trenzados, el camino de libertad. Hoy las tejedoras, de este gran legado, muestran sus peinados, ya que es respetado.

sensibilización en la misma institución en la que el Colectivo Kilombo (del cual surge este proyecto de investigación) estuvo implementando sus propuestas pedagógicas en relación con la CEA en la primera infancia. Así pues, se llevaron a cabo acciones diversas para el reconocimiento de la población infantil en dicho espacio, así como la diversidad y la interculturalidad, por lo que se estructuraron, con el fin de crear artefactos estéticos como libro-álbum, instrumentos musicales africanos, títeres afrocolombianos, muñecas afrocolombianas y una página web que reúne todas estas apuestas teóricas, empíricas y pedagógicas.

El primero de ellos, titulado *Utambulisho Wangu (mi identidad) La creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a partir de las representaciones culturales en el Jardín de la SDIS La Manuelita*, realizado por Yenny Dayana Acosta Melo, Kelly Yojana Amaris Ardila, Mayra Alejandra Lozano Córdoba, Nidia Ximena Riaño Riaño; en ese entonces, estudiantes del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital, quienes realizaron un rastreo de los imaginarios y prejuicios presentes en niños y niñas de 3 a 5 años de la institución mencionada, que dio como resultado la elaboración de un libro-álbum inspirado en Sofía, una niña afrodescendiente quien como muchas, no se siente identificada y 'aceptada' por su entorno social.

De este modo, a través de una serie de intervenciones pedagógicas se logró identificar el desconocimiento de los niños y niñas respecto a éstas temáticas, pues concebían a las personas afrodescendientes como seres que no habitan el contexto bogotano y por lo tanto no son próximos ni semejantes a ellos y ellas, lo cual motivó a generar acciones para revertir las consecuencias de éstas representaciones. Por eso, el resultado fue una mayor identificación por parte de los niños y niñas con el color marrón y con ésta población, además de la creación del libro-álbum para tal fin.

5. MARCO TEÓRICO:

5.1. Eurocentrismo y colonialidad; representación de lo "otro/a", la diversidad en el contexto escolar y la diáspora africana:

Epistemológica y teóricamente, este proyecto se aborda desde las apuestas teóricas de autores como: Aníbal Quijano, desde el eurocentrismo y la colonialidad, para después comprender las consecuencias que éstas han tenido con la complejidad de la representación de lo otro/a, según los estudios de Stuart Hall. De ahí la necesidad de abordar lo que Catherine Walsh y la docente Dinah Orozco propone a partir de la descolonización de los saberes sobre todo en el ámbito académico y escolar, pues el desconocimiento de la Diáspora africana como hecho histórico, ha trascendido y dejado consecuencias nefastas en la sociedad.

En el continente americano, desde hace siglos emergió el eurocentrismo como un patrón de poder y dominio, mediante paradigmas de connotación racial en "indios", "negros" y "mestizos", quienes han sido despojados de sus propias identidades sociales, culturales e históricas. Al mismo tiempo, este dominio se extiende al poder del mercado, la producción, y explotación de los recursos y la mano de obra de los "dominados", por parte de los "dominantes" quienes se autodenominan como "blancos", según la jerarquía social que establece una relación entre seres "superiores" e "inferiores", cuyas denominaciones permitían una clasificación de un orden político, para justificar el disciplinamiento de un cuerpo colonizado, sometido y ejercitado por sus rasgos genotípicos y fenotípicos, cuya configuración permitió establecer la pirámide social en la época colonial y, por ende, en la modernidad, a partir de la cual surge la idea de "raza" como categoría fundamental en la modernidad. Al respecto Quijano (2000) afirma:

> La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (p. 122).

Esta modernidad se localizó principalmente en Europa como centro del mundo, con la incorporación de la homogeneización de la cultura, la historia y especialmente el conocimiento a partir del desarrollo capitalista, que reubica una nueva perspectiva temporal eurocentrada de la historia de los pueblos colonizados en América, cuyo continente continuó siendo despojado, no sólo de su población nativa (indígenas), sino también de su memoria ancestral, a la vez que numerosos pueblos africanos también fueron dominados al ser secuestrados y esclavizados, a partir del control y el dominio del mercado mundial en la división social del trabajo, con el fin de idealizar e imponer sólo un principio de la historia humana.

Es primordial entender que la modernidad tiene sus orígenes a partir de la colonialidad, pues recoge sus legados, de tal modo que es una reconstrucción de esa hegemonía a partir de mecanismos de legitimación del conocimiento científico que pretende ser universal, y por ende, invisibilizar y categorizar otros conocimientos desde una perspectiva binaria oposicional en la cual, el segundo término supuestamente define a los pueblos colonizados: civilizado/primitivo, científico/mágico, racional/irracional, moderno/tradicional.

Toda ésta homogeneización traspasó a América Latina, al perpetuar la globalización mundial, en búsqueda del poder/control de la división social-política del trabajo en beneficio de los blanco-europeo occidentales, la producción y los recursos, a través de la colonización y dominación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y la imposición del concepto de "raza" como un instrumento dominante de poder moderno imperial, debido al eurocentrismo epistémico en el que son negados estos legados intelectuales.

Aníbal Quijano plantea que la colonialidad del poder, del saber y del ser, subalternizó e invisibilizó la existencia del ser y sus modos de pensar, como lo cita Walsh: "Quijano habla también de la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento" (2005, p. 19). Por ello, es necesario descolonizar los patrones del poder y

saber, en aras de descentralizar el legado de Europa y tratar de insurgir ante el capitalismo, moderno-global, puesto que, desde el punto de vista histórico-político e ideológico, la escuela ha sido parte de la "tríada de la colonialidad del poder, la colonialidad del ser y la colonialidad del saber" como lo plantea Castro Gómez (citado por Orozco, 2015: p. 1)

Es así como, el intelectual jamaiquino Stuart Hall en su texto *El espectáculo del "otro"* (2013), señala que, para comprender cómo se llevan a cabo las distintas representaciones de lo "otro" y de la "diferencia", se abordan distintas perspectivas, desde cuatro explicaciones teóricas: Inicialmente, con la mirada lingüística de F. de Saussure, argumentando que la diferencia es lo que genera significado, y que a partir de allí es como se construye, como una oposición y un contraste binario: por ejemplo, entre lo blanco/negro, masculino/femenino, entre otros. No obstante, se manifiesta una relación de poder desde el discurso, entre estos dos polos, que simplifica y excluye otras distinciones.

En segundo, lugar cita a M. Bajtín, quien desde su estudio del lenguaje explica que la construcción del significado sólo es posible a través del diálogo con el "otro", el cual es un proceso de dar y recibir de varios interlocutores, donde es modificada su intención y significado en la integración con el otro. Sin embargo, este argumento deja de tener fuerza, porque cada sujeto posee un significado establecido, y al dialogar con un "otro", que tiene consigo una cultura diferente: lenguaje, costumbres, cultura, no puede construirse un nuevo significado.

Desde la antropología, Hall plantea que "La cultura depende de dar significado a las cosas asignándoles a diferentes posiciones dentro de un sistema de clasificación. La marcación de la "diferencia" es así la base de ese orden simbólico que llamamos cultura." (2013, p. 421) Lo anterior, puede generar sentimientos y prácticas negativas, donde se establece una categoría de culturas "puras", mientras que otras son vistas como intrusas o impuras, y por ello son estigmatizadas y rechazadas, debido a la pretensión de restablecer el orden y la normalidad. Esta diferencia es poderosa y atractiva por ser un tabú y una amenaza hacia la cultura.

Por otra parte, el psicoanálisis sugiere que es fundamental el "otro" en la constitución de sí mismo/a y su identidad sexual, apoyada en la teoría de Freud del Complejo de Edipo; de los deseos inconscientes del niño hacia su madre y la niña hacia su padre, en una búsqueda por la satisfacción erótica. En cambio, para el psicoanalista Jacques Lacan, el niño se reconoce a sí mismo, y se relaciona con el "otro" y con su contexto, para el desarrollo del lenguaje y la identidad sexual.

De este modo, la diferencia ha permitido el avance del significado, aunque ha posibilitado una categorización de lo 'bueno' y lo 'malo', que produce una contrariedad y una agresión hacia el "otro", como lo describe Frantz Fanon (citado por Hall, 2013: p. 423) "La teoría psicoanalítica en su explicación del racismo, sostenía que mucho de la estereotipación racial y la violencia surgía del rechazo del blanco hacia el "otro" para dar su reconocimiento "a partir del lugar del otro" hacia la persona negra."

Es así como se da inicio a la racialización del "otro", desde el siglo XVI con la esclavización de las y los africanos y sus descendientes, y en la Segunda Guerra Mundial con la idea de la existencia de las razas, que se mantiene aún hoy, pese a que ha sido refutada desde la ciencia, pues el afán de categorizar por grupos humanos tan sólo se debe a rasgos diferenciables como el color de piel, el cabello y la forma de la nariz, sin que haya en realidad una distinción genética que genera divergencias[14]. Por lo tanto, las representaciones a lo largo de la historia, dan cuenta del racismo mercantil, en el que se establece un imperio sobre un mundo aparentemente domesticado.

Como primer ejemplo encontramos en el siglo XIX una ambivalencia, en cuanto a que África era vista positivamente como un lugar misterioso, con una iglesia cóptica que se presentaba como cristiana. Esta imagen cambió al declarar que los africanos/as eran descendientes de Ham, condenados por la biblia a ser sirvientes, simbolizados con lo primitivo, y se volvieron a poner de manifiesto en el siglo de las luces, cuando se clasificaron las sociedades en una escala evolutiva

[14] Véase Un concepto no científico: la raza por Javier Llanos (2007) en La Vanguardia

de “barbarie” hasta lo civilizado, en la que se considera a África como un lugar atroz que no hacía parte del mundo porque supuestamente no tenía historia alguna, sólo monstruosidad, caníbales, demonios y hechiceros.

Por consiguiente, estos imaginarios se popularizaron en las publicaciones de registros, mapas, imágenes, narraciones, entre otros; que proporcionan una imagen del continente africano como un lugar de exploración por el blanco y el encuentro con lo exótico, sujeto a domesticidad, y a su vez, la publicidad desarrolla la reinvención de la raza como lo argumenta Richards (citado por Hall, 2013: p. 425) que lo llama “espectáculo” porque la publicidad emprendió un despliegue de la fantasía visual de signos y símbolos. Es así como se comienza a difundir la idea de la victoria de Europa sobre África, que da lugar a un espectáculo de objetos y producción de mercancías que justificaban la expansión imperial, como movimiento civilizador de progreso.

Así mismo, en el siglo XIX en Estados Unidos, durante el período de abolición de la esclavitud, se fortalecen los imaginarios de la población africana, mediante argumentos que apoyaban las diferencias físicas humanas, y que aparentemente explicaban la inferioridad física y mental, asumida como una inestabilidad: pereza y salvajismo innato de la gente negra, lo que creó unas distinciones de poder de la “raza” blanca, al suponer que su cultura era superior, y que las diferencias son naturales y no culturales, pues éstas se manifiestan en el cuerpo, y son sujetas a ser imitadas por la civilización. Por lo tanto, a las personas negras se les atribuía el carácter de seres inferiores, primitivos y fieles, lo cual reduce la cultura al naturalizarla, lo que además proporciona los rasgos imaginarios que se denominan estereotipos.

Estos estereotipos se diferencian de las tipificaciones, pues estas últimas permiten conocer parte del mundo circundante y de las personas a partir de ciertas características, mientras que los estereotipos son la forma en cómo se reducen estos rasgos, como explica Hall “Los estereotipos retienen unas 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.” (2013,

p. 430)

Es así que se hace una clasificación y se fijan las diferencias en la búsqueda de una supuesta normalidad, mientras que todo lo que esté fuera de ésta, es considerado como algo negativo o tabú. Por ello, los estereotipos emergen un poder/saber que es dirigido contra el grupo excluido o al "otro", pues la visión del grupo dominante es la hegemonización por medio del discurso.

En efecto, la historia de la escuela y las universidades en América Latina y en Colombia se encuentra permeada por la herencia del proyecto de modernidad y "progreso", como un dispositivo de legitimación y divulgación del conocimiento científico y una monoculturalidad eurocentrada. Esto se observa con gran arraigo en el siglo XIX, en Colombia donde se implanta una memoria colectiva que constituye una identidad nacional, que anula la presencia de las comunidades indígenas y afrodescendientes en el marco histórico y sus aportes culturales, pues se le da protagonismo al legado de la hispanidad.

> Con esta idea decimonónica, aún nuestra escuela colombiana es heredera de más de dos siglos de eurocentrismo, catolicismo y de un fuerte sesgo colonial, por tanto, ha funcionado como centro exclusivo de legitimación, producción y circulación estándar del conocimiento científico, lo que contraviene la idea de "diversidad", sobre todo en lo referida a modos distintos de producción de conocimiento, pensamiento y cosmovisiones, que se producen por fuera de sus lógicas. (Orozco: 2015, p. 4)

Es por ésta razón que en el ámbito escolar, se desconoce la historia de los pueblos descendientes de la Diáspora Africana, cuyo suceso fue un desplazamiento geográfico forzado, en el cual se reubican poblaciones africanas en territorios distintos a los originarios, por medio de un fenómeno de esclavización, debido al poder colonial. Éste importante acontecimiento de la historia de la humanidad ocurre por la crisis económica del sistema feudal, la iglesia católica en Europa y del sistema político de la monarquía, que buscó la expansión de nuevos territorios, lo cual es ampliamente conocido como "descubrimientos".

Este fenómeno implicó que las y los seres humanos nacidos en África Occidental y Central, fueran convertidos en mercancías, con el fin de ser esclavizados en las Américas. No obstante, dichas poblaciones eran portadoras de una "memoria, prácticas, creencias, símbolos e imaginarios propios de su origen y de sus interrelaciones histórico-culturales africanas localizadas en un tiempo y en un espacio" (Díaz, 2003; p. 223)

Estos territorios a los cuales llegó la expansión de Europa, fueron saqueados y explotados por su gran riqueza en recursos y metales preciosos, con un posterior exterminio de la población nativa. Por ende, los colonizadores buscaron mano de obra a través de la esclavización de personas africanas, lo cual representó el encuentro de tres mundos distintos, tal y como se narra en la CEA sobre las condiciones históricas que produjeron la Diáspora Africana:

> Este hecho marca un nuevo rumbo en la historia de las poblaciones aborígenes, de las sociedades europeas y las africanas, debido a que ese encuentro se caracterizó por el saqueo, la dominación y el sometimiento violento que los europeos ejercieron sobre los nativos y paulatinamente la esclavización de los africanos, que empezaron a ser arrancados por la fuerza de sus lugares de origen para trabajar en tierras americanas. (2008, p. 85)

La migración forzada de hombres y mujeres africanos, fruto de la esclavización, resultó clave para el "desarrollo agrícola e industrial de muchas colonias y futuras repúblicas, las riquezas de la industria azucarera del tabaco, del café, del cacao" (Ortiz, F; 2013, p. 1) es decir, el crecimiento económico en América Latina sería impensable sin la mano de obra de dicha población que con sus saberes propios impulsaron el sector productivo del 'Nuevo continente'. A pesar de las rupturas, la pérdida de los vínculos familiares y culturales, las y los africanos y sus descendientes reinventaron sus prácticas ancestrales como memoria colectiva; lo cual se expresa en ciertas continuidades materiales e imperceptibles que perduran como la espiritualidad, el trenzado del cabello, las tradiciones orales, entre otros, tal como lo menciona Valencia (2010):

> Los peinados africanos; conocidos como tropas, trencitas, gusanillos, crinejas, cangas, motiaos, etc.

> constituyen un lenguaje identitario que hace resistencia al nuevo tipo de esclavitud… Ellos al igual que los cortes pericraneales, se resisten a ser expropiados y borrados como lo fueran otrora nuestras lenguas, nuestras religiones, nuestros nombres y apellidos, nuestros lazos parentales e incluso nuestras almas." (p. 5)

Pese a que las y los africanos esclavizados/as provenían de distintos territorios, sus culturas fueron vistas desde la mirada del europeo, como si éstas fuesen una sola, asociada con lo bárbaro y lo impuro, por lo cual se les asignó la tipificación de 'negro' bajo de la idea de evangelizar y hacer olvidar a esta población de sus aparentes orígenes con el demonio (Díaz, 2003; p. 220)

De igual forma, las comunidades afrodescendientes se apropiaron de su territorio de origen, y a la vez, del territorio en el que viven, a pesar de su condición de marginalidad, pues se establece el reconocimiento de la identidad étnica y cultural, a través del cimarronaje, la lucha, la resistencia y la adaptación, con la recreación de las expresiones de su linaje junto con sus descendientes.

Incluso, la inscripción de los apellidos de hombres y mujeres africanos/as y sus descendientes, recuerda la lucha y la intención permanente, precisamente por la designación étnica africana, la cual establece una conexión simbólica con el territorio y origen africano "lo cual riñó con el poder escritural de amos y escribanos que insistían en asignarles los apellidos de sus propietarios esclavistas" (Díaz, 2003; p. 220)

Es por esto que, el poder eurocéntrico ha escrito la historia que se enaltece a sí misma, además de que oculta e invisibiliza a las comunidades negras y sus saberes, lo cual, en la actualidad se ve reflejado en la marginalización y la discriminación racial para con los mismos individuos, a partir de ideas construidas como herencia colonial, debido a que "Uno de estos estereotipos ha consistido en considerarlos portadores de 'costumbres salvajes' e inferiores intelectual y moralmente..." (CEA, 2008; p. 195)

Así eran representados las y los africanos así como sus descendientes, por parte de los europeos, dado que "Los discursos raciales sobre lo étnico influyeron, desde el comienzo, en las relaciones

entre propietarios y esclavos, entre esclavos y libres o entre los mismos esclavizados.” (Díaz, 2003; p. 226) la diáspora africana como producto de la enajenación de la identidad de seres humanos produjo consecuencia que aún hoy se ven reflejadas en las interacciones sociales de las y los individuos, ya no como relaciones de poder entre amos y esclavos, pero sí con otros modos de segregar ciertas poblaciones por sus características físicas.

5.2. El cuerpo y el cabello afro; los peinados como forma de resistencia de las comunidades afrodescendientes:

La imagen establecida del continente africano es superficial, y así mismo se da a conocer en las escuelas; como un lugar salvaje, ausente de organización social, política y económica, por eso es necesario crear mecanismos de igualdad y pertenencia en el aula, y así reivindicar la esencia de la africanía, para superar la idea simplista que de África se tiene en el contexto escolar; para lo cual se debe ampliar la mirada histórica de este territorio, desde mucho antes de la esclavización, es decir desde el siglo XV, y abordar sus dimensiones culturales y no sólo reforzar las problemáticas de éste continente. Lo mismo sucede con las presencias de las y los afrocolombianos, así como con sus valores y manifestaciones culturales, sobre todo con sus cuerpos y la forma en cómo son representados, casi siempre de forma exagerada.

> Por mucho tiempo, desde antes de 1991, el cuerpo de la mujer afro era expuesto como una aberración o exageración, esto producía en ellas la necesidad de fajarse y reducir el tamaño de sus senos y cola, porque se entendía que era una exageración y no era atractivo a la vista. Lo que no sucede ahora, si bien el cuerpo delgado es bello, las protuberancias son importantes, entonces el cuerpo afro se reivindica. (Quijano; 2015, p. 37)

No obstante, al considerar la palabra “cuerpo” es necesario retomar su significado así como sus cambios históricos. Ésta palabra proviene de una raíz latina, que a su vez es procedente del

griego; utilizada y adaptada según las necesidades cognitivas y comunicativas; que desde las ciencias naturales se manifiesta así: "…cuerpo a todo lo que ocupa un espacio y que por lo mismo posee tres dimensiones, es perceptible y mensurable." (Rico, 1998: p. 20) Por tal razón, se piensa que el cuerpo abarca del mismo modo lo psíquico, como los pensamientos, emociones y sentimientos, lo cual es una interacción entre lo material e inmaterial.

De esta misma manera, se jerarquiza el cuerpo para legitimar y dar envergadura a ciertas partes del mismo, como sucede en occidente europeo donde se resalta la cabeza, y en los pueblos orientales se encuentra el vientre como centro de energía. Es así que al cuerpo se le otorga un trato y un significado distinto culturalmente, y es por esto que se utiliza vestuario y accesorios distintivos para el arreglo de las personas según el rango o categoría que tiene en un grupo social. Así pues, la cultura es el medio donde se desarrolla el ser humano en sus ideas, prácticas y patrones de vida, integrados en la memoria colectiva.

Por consiguiente, el cuerpo es la imagen social del "otro/a", es decir, de lo que los demás forman de nosotros mismos como sujetos de acuerdo a sus opiniones e ideas; porque es el reflejo de la imagen que percibimos desde el exterior, y así creamos una interpretación subjetiva, como lo explica Rico "La interpretación de los otros se vuelve nuestra propia interpretación. Entonces sobreviene la zozobra, el sentirnos expuesto ante el juicio social, al quedar presos de las estimaciones corporales vigentes en una cultura" (1998, p. 159)

En consecuencia, se busca alterar constantemente el cuerpo superficial por medio del vestuario, los peinados, el maquillaje, pues el sujeto está a merced de la vanidad, para ser aceptado/a socialmente. Así, tanto el hombre como la mujer dependen de ésta manipulación exterior del "otro/a", pues a partir de allí crea un modelo físico-corporal que se impone así mismo/a como prototipo cultural.

En Latinoamérica, la conquista y la colonización tuvo entre otros efectos, estos legados ancestrales como patrones sociales, culturales, y religiosos, que aquejan a la población

afrodescendiente, sobre todo a las mujeres, que supuestamente desempeñan un papel pasivo en la sociedad, debido a que:

> Durante el siglo XIX la Mujer Afro en su condición de esclava, perdió su Voz, lo que sabemos de ella se debe a registros históricos que revelan la invisibilización, discriminación y exclusión de la Mujer Afro en lo social y en lo público; ello se hace evidente en las crónicas escritas por hombres, a quienes llamó la atención en algún caso particular la participación de mujeres en hechos y sucesos que le ocurrieron a hombres —la mujer es únicamente parte secundaria de los sucesos—(Caicedo, 2010: p. 18)

Es así como la autoimagen se ha perdido por lo que históricamente se ha dicho de la mujer afro, pues se ha sustituido por los modelos de la corporeidad cultural europea y norteamericana que se trata de imitar; mediante el alisado voluntario de su cabello y el uso de extensiones, como una autoflagelación capilar (Valencia, 2010: p. 5) además, los medios de comunicación con los diferentes reinados de belleza, publicidad, cosmética, ropa, consumo, entre otros, incitan a adquirir éste cuerpo deseado. Es por esto que Quintero (2015) afirma que:

> Para la peinadora, la forma es su campo de acción y la intervención a través de esta le sirve para expresar su cultura y su posición como agente de acción y transformación, pero como el peinado no es autoportante requiere de una estructura o soporte que articule y a su vez reivindique su relación con el entorno, y es a través del cuerpo, específicamente la cabeza, en cuanto se apropia de ese espacio la forma es peinado, la peinadora genera sentidos en cada una de las trenzas que teje, un lenguaje de formas que expresan y significan. (p. 48)

Es decir, que el cuerpo es el vehículo a través del cual los hombres y las mujeres, sobre todo éstas últimas se apropian de su cuerpo, lo legitiman en una sociedad racializada y le dan forma a través de los peinados con los cuales se expresan y significan su relación con el mundo a través de múltiples lenguajes, pues el cuerpo es una forma de habitar, es decir de relacionarse y transformar el entorno, además de apropiarse de su corporalidad según Quintero (2015). Una de las formas es a partir del cabello, el cual es una extensión del cuerpo (Quintero, 2015: p. 48) de larga trascendencia histórica, social, cultural, económica y política, una de las más preciadas

huellas de la africanía (Valencia: 2010, p. 5) que dan cuenta de las diversas connotaciones que recibe de acuerdo al contexto, el cabello de quien lo posee por sus características, de tal modo que en siglos anteriores:

> La longitud del cabello, también definía el estrato social al que se pertenecía. Cabellos muy largos pertenecían a la nobleza, los cabellos más cortos a los esclavos y artesanos, criados y sirvientes. Las razones eran obvias, estos últimos no podían llevar el cabello largo por su trabajo, para evitar el calor y el contagio de parásitos y la insalubridad; además no tenían tiempo ni servidumbre que les cuidara el cabello, a diferencia de los nobles. (Correa; 2009, p. 4)

Por ello, responder a los cuestionamientos sobre el simbolismo del cabello y sobre todo, el de las y los afrodescendientes, va más allá de lo estético. Tal como lo enuncia Correa en su artículo sobre *El Pelo* "el cabello no está solamente para cubrir la cabeza no, éste tiene otra función, otro significado, otra representación en el contexto social; el pelo define a la persona y eso varía de acuerdo a la cultura y la época." (2009, p. 3) pues sabemos que no es lo mismo el cabello en unas culturas y en otras, ya que por ejemplo en algunos contextos éste se oculta como en Medio Oriente por la fe del islam y otras que obligan a las mujeres a ser reservadas y modestas, y así cubrir su cabello sobre todo si están casadas, mientras que cuando está desaliñado en Asia se relaciona con sexualidad, por otro lado, en África subsahariana el pelo largo se relaciona con fertilidad, y suele ser lucido con diferentes estilos que caracterizan la individualidad así como pertenencia a un grupo o población determinada. Sin embargo, en cuanto a la estética de las mujeres afrodescendientes referente a su cabello:

> ...los peinados y la indumentaria se convierten en formas de expresión para representar lo que para ellas significa belleza afro, son las manifestaciones más inmediatas que evidencian un profundo deseo por el embellecimiento corporal, pero esto no es un valor estético superfluo, detrás viene un interés por –el verse bien– y –sentirse bien– (Quintero; 2015, p. 45)

Para lo anterior hay que examinar qué se entiende por estética y por belleza. Desde la visión de la producción cultural y artística, enmarcada en la idea de modernidad, la cual ha pautado las características de lo que es considerado "bello" o "hermoso", lo "blanco" es considerado como estéticamente correcto, respecto al cuerpo, como el cabello, las facciones físicas y el color de piel; y las otras estéticas corporales que no ingresan en estos patrones establecidos por occidente, son considerados feos, graciosos o exóticos. Para seguir este planteamiento la autora Lina María Vargas plantea que la estética; "...es una producción humana y simbólica que está atada a las contingencias del contexto social en el cual se produce y consume" (2003, p. 129)

Así que históricamente esta producción estética, es la manera de idealizar lo moderno, occidental y lo eurocéntrico. De este modo, muchos pueblos aceptan y creen que lo más valioso y lo mejor son los modelos establecidos por occidente europeo en todos sus aspectos, desde lo social hasta lo cultural, a partir de un sistema de jerarquización. Es así cómo se articula lo subordinado o "inferior" con imaginarios colectivos y estereotipos, por ejemplo, el sujeto "negro" es definido como perezoso por naturaleza, malo y con bajo déficit intelectual. A raíz de estas apropiaciones y estos estereotipos se ha seguido un continuum de dominación.

Con todo esto, se establece una simbolización de lo estético, del mercado en la demanda y consumo de la nueva cultura como lo es, el trenzado del cabello, que ha funcionado como medio económico de subsistencia, pero cuya práctica ha recaído en el desconocimiento de elementos espirituales, simbólicos y de significado, como lo es el oficio de los peluqueros y peinadoras afros y su arte en el ejercicio de diseñar el trabajo manual.

La práctica del trenzado del cabello plasma la identidad afro de quien lo lleva, y es el cabello el que funciona como vehículo a partir del cual se diseñan y elaboran diferentes formas de expresión, a partir de "La complejidad de una trenza suelta o tejida sobre la cabeza; de recoger pequeñas trenzas para aprovechar la mayor cantidad de pelo y, luego de ellas sacar unas más grandes de diversas maneras…de hacer la espina de pescado, el banano, el guineo, los sucedidos,

los gusanillos o tropas. (Vargas; 2003, p.133)

De este modo, la estética del cabello es el marcador de la identidad étnico-cultural que resignifica a la ancestralidad africana, y es el cuerpo, el mecanismo que porta la cultura a través del vestuario, los adornos y el aspecto físico; es en definitiva, la imagen que da a conocer a la sociedad. Esto conduce a interpretar que al retomar las raíces culturales también se ombligan las memorias de la africanía, de las víctimas de la esclavitud, con su espiritualidad, ética, social y material.

En este aspecto de lo material, el cuerpo afro -más exactamente la cabeza y el cabello que la cubre- fue un medio de transporte de diferentes semillas de origen africano como las nueces de cola, extendida en varios continentes, entre otras semillas de plantaciones, como una ingeniosa estrategia por parte de las mujeres negras, para asegurar la supervivencia alimentaria de su comunidad (Valencia; 2010, p. 13). Pero esto no fue lo único que cargaban en su cabello, al trabajar en las minas podían guardar granos de oro que escondían en las trenzas como lo argumenta Vargas en una entrevista a la maestra Leocadia Mosquera:

> [...] Y ella (la abuela Gregoria) me decía que de árbol (de cola) lo había traído la abuela, la mamá de ella….que traían acá (en el cabeza) las semillas, las trajeron de África. Y los traían metidos en trenzas [...] pero la verdad era que en el pelo las traía, y apenas llegaba a la casa, empezaba a desbaratarse y a sacarse los puchitos, lo puchitos, y ahora sí lo ponía a secar y todo eso… y sacaba el platino y el oro. (2003, p. 138)

Es así como el transporte transatlántico de semillas y de oro fue la manera de no dejar extinguir la herencia africana y reavivar en este "nuevo mundo", al fundar y establecer nuevos caseríos y palenques. Además, el cuerpo afro fue una vía de resistencia a la subalternización, para generar mecanismos de sobrevivencia y de búsqueda de la libertad. Por ende, el cuerpo afro fue un mecanismo de comunicación intersubjetiva con el "otro/a" y de intercambio de códigos compartidos entre pares, lo cual generó como consecuencia una estrategia significativa de lucha y empoderamiento, debido a que "La Mujer Afrodescendiente siempre ha sido consciente desde el

plano de su cotidianidad, sea la que sea que le ha tocado vivir, que también tiene propuestas originales y creativas que ofrecer.” (Caicedo, 2010: p. 44) pues aunque la voz femenina ha sido acallada, sabemos que las mujeres afrodescendientes han ejercido importantes labores para mantener las tradiciones culturales en beneficio de su comunidad desde tiempos inmemoriales.

Así pues, el cuerpo preservó y reflejó la memoria colectiva, tal como lo demuestra el caso en las comunidades del Pacífico, al darles el nombre de sucedidos a un estilo de peinado, los cuales son: “Especie de trenzas sueltas, una sucedida y cogida con otra que generalmente usamos para estar en la casa y/o para dormir. También se le atribuye este nombre porque se dice que, las mujeres por medio del peinado contaban lo que les había sucedido durante el día; cómo les había ido en la mina, en los sembrados, etc.” (Valencia, 2010; p. 16) éstos reflejan el diálogo que tienen aún hoy, la peinadora con la persona a la que peina, que no necesariamente se ubican en una peluquería sino que por lo general se encuentran en los corredores al frente de las casas; y es allí donde se pueden observar mujeres de distintas edades como las abuelas hasta las niñas más pequeñas, trenzando y aprendiendo a trenzar, como si de algún modo estuviesen tejiendo una relación parental, en la que expresan el relato de algún suceso que tuvo lugar en las labores diarias, pues:

> “...Por lo general una mujer mayor le teje el pelo a su hija, sobrina o ahijada mientras le relata a ella y a quienes la rodean cómo le fue en la mina o en el colino y va consignando esa narrativa mediante distintas formas que le da al peinado que hace… Así los sucedidos son tejido oral y material de lo que sucede durante el día de las mujeres quienes los trenzan.” (Vargas, 2003; p. 137)

Lo anterior, como parte del legado cultural en el Chocó, especialmente en el campo. De esta forma, los ancestros tejieron rutas de escape, puesto que las esclavizadas en la época de la colonia, diseñan la ruta de escape mediante trenzas en el cabello de las jóvenes, para que los hombres decodificaran los mapas en los peinados, en los que la frente marcaba el sitio donde se encontraban ubicados. Además, la nuca, simbolizaba el sitio a donde debían ir para ponerse a salvo. Por lo tanto, los tejidos son estrategias de escritura no alfabética y mecanismos de

resistencia de los esclavizados y esclavizadas. Con base en la utilización del cuerpo como un escenario de aspectos claves de identificación étnica, tal como lo indica Vargas (2003):

> En algunas religiones africanas y afroamericanas, por ejemplo, los turbantes pueden significar determinada jerarquía dentro de la comunidad de culto; en la santería, el cuidado de colocarse o no cosas sobre la cabeza -donde está montado o montada la o el orisha- y el llevar la cabeza rapada cuando uno se inicia en la religión; en el rastafarianismo el uso de las drelas largas implica el reconocimiento divino, y la formación de bloques de cabello medianos (congos) o grandes (bongos) siendo estos últimos los que determinan el liderazgo basado en la sabiduría de quien los lleva". (p. 139)

Es así como el cabello se convierte en un indicador de identidad, de tal modo, que las personas afrodescendientes buscan el reconocimiento en su comunidad en estos ritos de paso, que en muchos casos perpetúan sus tradiciones culturales, o pueden de lo contrario, reflejar la dominación de la cultura occidental, pues hay quienes alteran sus cabellos mediante el alisado, hacia la búsqueda de la belleza canónica de lo "blanco". Ésta práctica estética eurocentrada refleja cómo los mismos africanos/as y sus descendientes se auto-exotizan desde este patrón de belleza occidental y, por ende, buscan salir de estos imaginarios, porque socialmente han sido estereotipados alrededor de su cuerpo, su sexualidad, la relación con la música, la danza, entre otros; como consecuencia de la dominación y el consumo, debido a que el estándar de belleza es establecido además, por las grandes industrias, pues los productos químicos para el alisado así como los tecnológicos como el peine caliente, la plancha de ropa, la plancha de cabello y las extensiones son exportados, por eso "Algunas mujeres han encontrado un lugar de resistencia precisamente desde esta oferta y en la preparación de productos apropiados a nuestro tipo de cabello como bálsamos naturales tónicos capilares" (Rivera, 2014; p.90)

5.3. Literatura Infantil y Libro-álbum con enfoque diferencial:

Según Juan Cervera (1989), se puede considerar *Literatura Infantil* a todas aquellas producciones literarias dirigidas al público infantil, que no son necesariamente didácticas ni documentales (1989, p.157), dado que ésta debe estar orientada hacia el disfrute por parte de los niños y las niñas, materializado en la evidente manifestación de sus gustos e intereses.

Además, la literatura infantil y juvenil ofrece al lector/a; acceso al imaginario colectivo, aprendizaje del lenguaje y las formas literarias, la socialización cultural, entre otras. Al respecto, Colomer afirma que "el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos" (2010, p. 16)

Tal es el caso del libro-álbum, el cual debe su existencia a una multiplicidad de etapas creativas, que dan cuenta de la noción de niño y niña, desde una perspectiva socio-histórica, en el que, las temáticas y particularidades de cada obra literaria, sugieren una forma de comunicación entre el autor/a, el niño/a y el momento histórico de la obra. Al respecto, Buitrago (2012) afirma que:

> El cambio de valores que trajo consigo el siglo XX se refleja igualmente en las temáticas, ya no dominadas por el uso didáctico o por el lema "noble y provechoso pasatiempo" de hace tres siglos. A partir de entonces se relativiza cualquier actitud paternalista y ejemplarizadora, desafiando criterios de conducta social o incluso de autoritarismo. De esta manera, se da un alejamiento de la directriz tendenciosa de determinar patrones a favor de la creación individual y, por qué no decirlo, de la creación literaria.

Así pues, se le da un giro trascendental al sentido de la literatura, pues parte de ésta comienza a ser vista desde los mismos orígenes de la escuela, como una herramienta educativa, que busca introducir a los individuos en los preceptos de la religión y del razonamiento. Lo anterior coincide con la ausencia de la infancia en la historia[15] y sus constantes referencias en la literatura y las narraciones orales (De Mause, 1982; p.123), los principios de la educación tradicional y

[15] Véase: Lloyde de Mause. (1982) Historia de la Infancia; p. 123. Barcelona: Alianza Universidad

moralizante; el aprendizaje memorístico y la educación bancaria.

Dichos antecedentes comenzaron a generar ciertas pautas para la creación de libros, en los que se fueron introduciendo de manera paulatina, imágenes e ilustraciones; pasando por los libros gráficos, los cómics, entre otros, hasta llegar al libro-álbum contemporáneo. Esta herramienta es muy actual, pero según algunos expertos sus orígenes se remontan al siglo XVII con el educador Juan Amós Comenio, en su libro *Orbis sensualium pictus* que traduce "El mundo en imágenes" fue el primer libro ilustrado para niños a modo de enciclopedia, que utilizaba la imagen como un medio para atraer al niño[16] al aprendizaje. Más adelante, en la primera mitad del siglo XIX fueron apareciendo los libros ilustrados, los cuales se basan en que la imagen es creada de acuerdo al texto, mientras que en el siglo XX comenzaron a elaborarse libros en los que la imagen se libera del texto y es lo que conocemos como libro-álbum moderno (Ver para leer; 2006, p. 11).

Incluso la evolución de este género literario se relaciona directamente con la concepción de infancia, en la que actualmente los niños y niñas se definen como sujetos activos/as de derechos, con conocimientos y experiencias previas, sin las cuales seguramente no sería posible la interacción con el libro-álbum desde las más tiernas edades, así como los procesos que se generan para facilitar la comprensión de éstas producciones, dado que, según Cañamares:

> Desde el primer momento en que el niño tiene contacto con el libro dispone de dos ayudas, una externa y otra interna. La externa proviene de un adulto mediador que actúa principalmente, en el ámbito familiar y en el escolar. Las ayudas internas son las que emanan del propio texto y le ayudan en su proceso de adquisición de la competencia lectora; son, sobre todo, los paratextos y los recursos que emplea el autor para facilitar la comprensión de sus textos a lectores de estas primeras edades. (2007, p. 67)

Dado que "La utilización conjunta del texto y la imagen es un recurso usado por los autores para facilitar la comprensión de sus textos a lectores que todavía no tienen la suficiente competencia

[16] Se utiliza únicamente la noción de 'niño' para recalcar la exclusividad que tenía la educación para este único sujeto, no para la niña, a propósito de las desigualdades históricas de género.

lectora.” (Cañamares, 2007; p.67), el libro-álbum es un género especialmente pensado para la infancia, pues los niños y niñas poseen una extraordinaria capacidad de lectura de su contexto, aprenden a reconocer todo aquello que los y las rodea a través de los canales de percepción, los cuales deben ser constantemente estimulados. Pedro C. Cerrillo citado por Cañamares (2007: p.67) afirma que:

> “Desde hace tiempo se admite que el niño no tiene capacidad de lectura autónoma consciente hasta los seis o siete años. No obstante, su relación con la literatura –por la vía de la oralidad– comienza en el mismo momento de su nacimiento; por lo tanto, el niño iniciará el periodo escolar (que es su primer contacto con la cultura oficial) con el conocimiento y la práctica de una serie de canciones, cuentos, juegos mímicos, retahílas de diverso tipo, oraciones y sinsentidos, dichos o cantados por los adultos, pero singularmente diferenciados de los que los propios adultos puedan decir o cantar para recreo de ellos mismos”.

Es por esto que las imágenes e ilustraciones se convierten en un importante recurso visual, creado con una intencionalidad, que estimula la imaginación, permite la recreación mental de una serie de sucesos narrados y la conexión con experiencias y aprendizajes previos, para la construcción de nuevos conocimientos, pues lo que se ve y lo que se lee va más allá de lo evidente.

Por consecuencia, la literatura infantil debe tener un tratamiento artístico y creativo, en el que se aproveche todo su potencial expresivo, por lo que “ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización.” (Cervera, 1989; p.161) es por ésta misma razón por la que ciertas producciones distan de hacer parte de la literatura infantil, como los libros de texto que suelen tener como objetivo, dar respuestas y conceptualizaciones, en detrimento del goce y el deleite por la lectura.

Particularmente, el libro-álbum posee un potencial narrativo excepcional que, sin duda alguna, favorece la formación de pequeños lectores; al observar las imágenes e ilustraciones, cargadas de un enorme simbolismo, a la vez que el texto, funciona para completar y precisar el significado

y/o suceso que el autor/a pretende dar a conocer, a través de los cuales se generan múltiples consecuencias y efectos, pues así como se lee el texto se lee la imagen, debido a que "En la actualidad las ilustraciones se contemplan como elementos que, además de integrarse en el texto y complementarlo, sirven para establecer una comunicación visual con el lector a fin de ser estímulo imaginativo e incentivar y reforzar las relaciones afectivas entre el lector y el libro." (Cañamares, 2007; p. 69)

Es menester ser breve aunque minucioso en la escritura e imaginativo en cuanto al uso de metáforas y lenguajes expresivos, frente a la preocupación que señala Fanuel Hanán Díaz, citado por Buitrago "La tendencia a banalizar los textos es un rasgo que he observado en ciertos libros álbum. Los libros álbum no son libros de imágenes, son libros álbum. Por tanto, los textos deben ser tan prolijos y cuidadosos como las imágenes." (2012; p.6) Así mismo, las imágenes requieren de una composición conformada por Signos Icónicos; los cuales remiten un referente reconocible, y Signos Plásticos; en los que se puede distinguir el color, la luz, la perspectiva, etc. (Ver para leer; 2006, p. 17)

Es por esto que la representación de la imagen se adapta a lo que se cuenta. No obstante, se pueden encontrar libros-álbumes que prescinden del texto y le dan preponderancia a las imágenes, pues están basados en diferentes conceptos. Como ejemplo de ello encontramos la serie de *Chiguiro* de Ivar Da Coll, en la que el autor se vale de imágenes para estructurar un hecho en el cual se marca una secuencia narrativa.

Así mismo, en la creación y edición de un libro-álbum, tiene tanto valor artístico como semántico; el diseño, tamaño de la letra, la composición gráfica y escrita, los colores, las formas y los ángulos, para atraer al niño/a como al adulto para un pleno disfrute y comprensión respecto al tema o situación narrativa. De esta manera, el libro-álbum ayuda a que los niños/as produzcan imágenes mentales para construir una lectura de la imagen con la integración de la palabra, por lo cual se establece el reto de "alfabetizarnos visualmente", pues la comprensión y el deleite narrativo sólo son posibles cuando se logra entender la imagen, al recurrir a los elementos

sintácticos de la lingüística.

En lo referente a literatura infantil afrocolombiana son pocas las publicaciones que se encuentran, precisamente por la ausencia de producción y divulgación de materiales con fines didácticos en la escuela o en las bibliotecas para la promoción de la lectura. Además, no suelen ser trabajos que llamen la atención hacia un espacio comercial y de consumo, por lo que, se puede presumir que hay personas que por voluntad e interés propio han decidido elaborar sus propias creaciones literarias a un público infantil olvido, las y los niños afrocolombianos (as).

Por lo general, si de recuperar las culturas y preservarlas se trata, se pueden resaltar los que actualmente se están pensando, inspirados en la tradición oral y las prácticas culturales de ciertas comunidades, como es el caso de los Cuentos para dormir a Isabella, del Ministerio de Cultura, a través del cual se recoge la memoria colectiva del pueblo afropacífico,

De igual modo, la escritora y poeta Mary Grueso Romero ha realizado varias publicaciones de libros de cuentos ilustrados, entre ellos, “La muñeca negra” y “La niña en el espejo” donde resalta la importancia del reconocimiento y representación de los niños y niñas afrodescendientes, desde los distintos escenarios sociales. Otra de las exponentes es la docente y escritora Yesenia Escobar Espitia con su libro ilustrado llamado “Mamá Avo”, la autora resalta el papel de la mujer como transmisora de la herencia cultural e histórica de origen africano por medio de la oralidad, teniendo en cuenta la reivindicación que tuvo el cabello de la mujeres en el proceso de liberación de los esclavos.

6. Marco Legal:

En el contexto colombiano se inició un cambio para proteger y defender la diversidad cultural, consagrado en la *Constitución Política de Colombia* del año 1991, la cual declara en el Artículo 7 que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.” (p. 1) No obstante, en el *Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población*

afrocolombiana (ODR, 2008) la realidad de éstas comunidades pone en entredicho el mito de la democracia racial en Colombia, ya que, a pesar de las cifras del DANE, según el Censo Nacional en el año 2005, el 10.6% de la población colombiana es afrodescendiente -sin contar con quienes no se reconocen como tal-, lo que representa cerca de unos 4'311.757 personas, que de acuerdo con el mismo estudio, tienen un 84% más de probabilidades de ser desplazados, en comparación con la población en general. Estos datos son alarmantes, pues indican la preocupante situación socioeconómica y de discriminación que tienen que encarar las y los afrocolombianos en todos los aspectos de la vida cotidiana.

Uno de estos aspectos es la educación contemplada en el Artículo 10 de la Carta Política, en donde se afirma que "...La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradición lingüística propia será bilingüe" (1991; p. 2) de ésta forma se busca que la implementación de la lengua castellana sea compartida con la lengua nativa de cada comunidad, para no perder estos rasgos que hacen parte de la identidad de cada cultura, aunque en la actualidad esto no se aplica a cabalidad.

Así mismo, se reconocen derechos fundamentales tales como la igualdad y la libertad de todo ciudadano/a, para garantizar el desarrollo social, político, espiritual y cultural, en la búsqueda de una equidad, como se resalta en el *Título II: De los derechos, garantías y los deberes*, Capítulo 1, en el Artículo 13, 18, 19 y 20; en especial en el Artículo 13 que declara "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica." *(1991; p. 2).* No obstante, en el contexto social estos derechos no son respetados en su totalidad, pues la realidad está permeada por pautas eurocéntricas, que condicionan una serie de imaginarios como son los estereotipos, los cuales caracterizan a las personas según su condición física o sexual, y traen como consecuencia la discriminación en cualquiera de sus múltiples expresiones, y por ende la desigualdad social.

Desde la igualdad de los derechos, se considera la educación como medio para alcanzar y construir el conocimiento, hacia la formación de ciudadanos/as para el mejoramiento cultural, político y social, tal como se encuentra en el Capítulo 2, Artículo 67 en el que indica que "...La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente..."

De esta misma forma en el Artículo 68 en uno de sus apartados se declara que "...Las integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural..." (1991; p. 12) Como se indicó, prevalece el fortalecimiento de los valores culturales y territoriales, así como la apropiación de la identidad histórica de cada sujeto.

Del mismo modo, la Ley 70 de 1993 reconoce los derechos territoriales, políticos, medioambientales, culturales y educativos de los pueblos afrocolombianos, así como sus prácticas tradicionales de producción y reproducción; como parte de la lucha contra el racismo y la discriminación racial. En esta misma ley en el Capítulo VI, titulado: *Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural*, en el Artículo 32 "El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales" *(p. 10)*; y en el artículo 39 en el que

> "El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de éstas comunidades" *(p. 11)*

Para ello, se establecen las medidas necesarias hacia el reconocimiento en todos los niveles educativos, de la población afrodescendiente por sus aportes al desarrollo histórico y cultural de la nación. Por todo esto, desde la Ley General de Educación; la Ley 115 de 1994, se pretende promover una educación acorde con el acervo cultural, como lo expone el Artículo 55 que define

la etnoeducación al considerar que *"Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (p. 14).* De esta forma, la educación intercultural promueve el respeto a las creencias y tradiciones de cada sujeto, para que sean tenidas en cuenta en el proceso de enseñanza/aprendizaje; para el conocimiento de la identidad y el reconocimiento del "otro/a" y de sí mismo/a.

Por todo esto se ha implementado la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), para constituirse como una estrategia pedagógica y curricular orientada al reconocimiento de la historia de las culturas afrocolombianas, hacia la erradicación del racismo y la discriminación racial en la escuela. Ésta fue reglamentada mediante el Decreto 1122 de 1998, e implementada en el sistema educativo distrital; que se integra para garantizar los derechos individuales y colectivos de una comunidad étnica; con sus experiencias sociales y culturales, creencias y saberes, lo cual es indispensable para un desarrollo incluyente, como lo propone la Secretaría de Educación Distrital (SED):

> De reducir la segregación y discriminación con el programa de Construcción de Saberes, Educación Incluyente, Diversa y de Calidad para Disfrutar y Aprender (PDD), con el cual propone reducir las brechas de inequidad de la educación….potencie sus capacidades para la apropiación de saberes y garantice el derecho a una educación de calidad y asegure la aplicación del enfoque diferencial para todos los grupos étnicos (citado por La Cátedra de estudios Afrocolombianos en Bogotá, 2015, p. 12)

El principal propósito es visibilizar las presencias históricas de las poblaciones afrocolombianas; lo que supone por un lado, superar los obstáculos que no permiten su organización y acción política y por otro lado, mostrar su participación histórica, pues se han concebido éstas comunidades como pasivas frente al papel que desempeñan en la sociedad, de ahí la necesidad de dignificar éstas comunidades, y mostrar las demás perspectivas que han sido ocultadas desde el punto de vista eurocéntrico.

Por consiguiente, la propuesta educativa de la CEA tiene un carácter intercultural, crítico y

pedagógico, con el propósito de descolonizar los saberes escolares y dejar de lado los estereotipos que causan la exclusión social. De ésta forma los objetivos son: la visibilización de las culturas afrodescendientes, el reconocimiento de la identidad y la dignidad de los niños, las niñas y los adolescentes en el contexto educativo, y la erradicación del racismo y toda forma de discriminación racial.

Desde la educación se posibilita la comprensión de la multiculturalidad; sus valores materiales, simbólicos, costumbres, creencias, espiritualidades, etc., que cada persona posee y así le da sentido al mundo. Por consiguiente, se deben tener en cuenta las diferentes dimensiones para tal fin, las cuales son: la política-social, que busca el reconocimiento del aporte significativo de las y los afrocolombianos en la construcción del estado-nación, en el marco de lo histórico, cultural, político y territorial. Desde ese sentido, la dimensión pedagógica pretende establecer nuevos campos de conocimiento en el encuentro con el "otro/a".

También se considera necesario el acercamiento a la dimensión lingüística, porque es la forma de rescatar, mantener y contextualizar la historia de las culturas afrodescendientes, por medio de la literatura y la narración oral, sin dejar de lado la escritura, ya que por medio de ésta se pueden recoger las experiencias y los conocimientos propios (ancestrales) como parte de la construcción de la memoria colectiva.

En ese sentido, se complementa con la dimensión espiritual y ambiental; debido a que el legado de los imaginarios, mitos, cantos y prácticas medicinales y religiosas, deviene de la apropiación de los recursos del medio, y guarda una relación armoniosa con la naturaleza. Es por esto que se establece una etnoeducación para todos y todas, ya que posibilita la comprensión de diferentes representaciones del mundo, como se propone en la CEA:

> …implementar acciones que permitan consolidar una educación intercultural crítica, una etnoeducación para todas y todos, en la se fortalezca la identidad étnica de la población escolar afrocolombiana e indígena, y permita a la población escolar mestiza identificar la prácticas conocimiento y significados que las

> diferentes culturas aportan a su propio identidad. (2015; p. 23)

Por tal razón, desde la perspectiva intercultural se potencializa el conocimiento y la valoración de la diferencia, hacia la equidad social; lo cual debe ser tenido en cuenta en las prácticas pedagógicas de las y los docentes; con bases teóricas, metodológicas y didácticas, para la comprensión social, histórica, política y económica de las diferentes culturas.

Ahora es oportuno resaltar que al iniciar el siglo XXI el Congreso de la República estableció el 21 de Mayo como Día Nacional de la Afrocolombianidad, con la Ley 725 de 2001, en conmemoración a los 150 años de la abolición de la esclavitud en Colombia (21 de mayo de 1851) frente a la necesidad de recuperar la memoria histórica y llevar a cabo acciones encaminadas al mismo propósito, por parte de algunas organizaciones en beneficio de la población afrocolombiana, coordinadas por parte de distintos departamentos desde el Ministerio del Interior.

Por otro lado, encontramos el Código de Infancia y Adolescencia con la Ley 1098 del 2006, donde se evidencia el reconocimiento, garantía, cumplimiento de derechos de los niños, niñas y adolescentes, hacia la prevención de amenazas y vulneraciones a sus derechos, pues éstos prevalecerán sobre los derechos de los demás. En esta medida, los adultos, la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables de la atención, cuidado y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Así mismo, los pueblos indígenas, afrodescendientes y demás grupos étnicos gozarán de los derechos que están consagrados en los diferentes estatutos como se expone en el Capítulo II del Artículo 41 del mismo código, que determina que se debe *"Garantizar la etnoeducación para los niños, las niñas y los adolescentes indígenas y de otros grupos étnicos, de conformidad con la Constitución Política y la ley que regule la materia" (2006 p. 22)*. Por lo tanto, el Estado debe velar por los derechos fundamentales y necesidades básicas de las comunidades indígenas, afrodescendientes, raizales, palenqueras, gitanas y Rrom; en el marco de la educación, así como,

garantizar el respeto en el entorno escolar y rechazar las prácticas de discriminación. Sin embargo, se observa con gran preocupación que esto no se cumple con rigurosidad, pues en algunos casos las prácticas de exclusión y marginalización son promovidas desde los mismos establecimientos escolares.

Por lo tanto, uno de los escenarios que deben fomentar y permitir el encuentro de conocimientos de diversas culturas son las instituciones educativas, las cuales tienen como propósito una educación de calidad, donde la cultura, la ciencia y la tecnología sean fundamentales para el aprendizaje (2006, Artículo 42; p. 25) consideradas como obligaciones especiales de las instituciones educativas. Del mismo modo, en el Artículo 43; Numeral 2, se manifiesta que para inculcar el respeto hacia el otro/a se debe "*Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o sicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores." (2006; p. 26*).

Lo anterior, en vista que en el contexto nacional, la población afrodescendiente debe afrontar diferentes tipos de discriminación, como por ejemplo en el sistema educativo, dado que el estado no garantiza en las políticas públicas, el acceso y la permanencia a los diferentes niveles escolares, y lo que ello implica, ya que son centralizadas, y esto obliga a que las familias deban asumir las cargas económicas y la educación de sus hijos e hijas, y aun cuando logran superar estas dificultades y están inmersos en el sistema, también deben superar otra serie de obstáculos estructurales y culturales. De no hacerlo, las comunidades afrodescendientes se ven expuestas a reproducir los mismos patrones de desigualdad y de pobreza, y como lo indica el *Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana "La educación para los afrodescendientes no garantiza la protección de sus prácticas culturales"* (2008; p. 41) hecho que se refleja en las dificultades de orden pedagógico al interior de las escuelas en Colombia.

Por lo tanto, la Secretaria Distrital de Integración Social ha puesto en marcha un Plan de Desarrollo (2012 – 2016) desde el *Proyecto 735: Desarrollo Integral de la Primera Infancia*, que plantea una serie de labores encaminadas a superar la desigualdad, la segregación y la

discriminación social en el distrito capital, con la primera infancia como punto de partida para la realización de este objetivo, dado que es en esta etapa (desde la gestación hasta los cinco años) que se definen aspectos fundamentales del desarrollo, que deben ser potencializados integralmente a partir de acciones dirigidas no sólo hacia ésta población, sino también a las familias y a la ciudadanía en general, para mejorar la calidad de vida de todos y todas. Por lo tanto, la implementación de la *Política Pública Social del Distrito*, busca generar un modelo de ciudad más equitativo y sin ningún tipo de distinción, para así:

> "Modificar las condiciones que restringen la formación de las personas, el acceso a condiciones de salud y nutrición adecuadas para su desarrollo integral, al conocimiento científico y a la producción y consumo de bienes culturales; así como al conocimiento y apropiación de valores culturales que les permitan asumir diversos roles, sin recibir presiones o amenazas, ni ser discriminados por sus identidades de género, religión, política, adscripción étnica o cultural." (2012; p. 2)

Por lo tanto, se propone una reducción de la segregación social y espacial, al generar acciones más equitativas que promuevan el acceso a los bienes y servicios básicos, hacia el disfrute de los derechos humanos en los distintos territorios, en los que se deben garantizar condiciones adecuadas de salud, nutrición, educación, recreación, entre otros; para brindar una atención integral desde el desarrollo del sujeto niño/a.

En ese sentido, la misión de todas las instituciones públicas y privadas que dediquen sus esfuerzos a garantizar el desarrollo integral de la primera infancia, desde el modelo inclusivo y diferencial de buena calidad; mediante la implementación de los estándares y lineamientos de la educación inicial; deben promover experiencias pedagógicas desde el arte y la cultura, así como prácticas de cuidado en lo referente al estándar de nutrición y salubridad. Del mismo modo, se desarrolla a partir del enfoque diferencial, acciones que garanticen los derechos de los niños y las niñas para el pleno disfrute de los mismos, la igualdad en oportunidades y la celebración de la diversidad.

De esta manera, se establecen los *Lineamientos generales para la formación y fortalecimiento*

del arte y de la lectura del Sistema Distrital de Formación Artística, que surge en el marco del *Plan de Desarrollo Económico Social, Ambiental y de Obras Públicas,* el cual fue en el periodo de Bogotá Humana 2012-2016, donde su principio es reducir la segregación y la discriminación, desde el desarrollo humano. Por ello se incluye la educación artística en el contexto educativo, cuya finalidad es el desarrollo de los aspectos cognitivos, socio-afectivos y físico-creativos; pues las prácticas artísticas son expresiones de pensamientos, sentimientos y emociones individuales y colectivas, con un sentido de pertenencia, que además permitan darlas a conocer a las diferentes culturas para un reconocimiento mutuo, hacia la participación, la convivencia y el respeto.

De acuerdo con lo anterior, el *Decreto 133 de 2006: Lineamientos de Política Públicas de fomento a la lectura para el periodo 2006 – 2016*, busca el fortalecimiento de instituciones educativas de educación formal, tal como se propone en el Capítulo II; Artículo 10: *"Estimular una pedagogía por proyectos que propicie una transformación de las prácticas pedagógicas en donde la lectura y la escritura se realicen de manera significativa y estimulante" (2006; p. 6)*

Por consiguiente, se pretende innovar en el ámbito pedagógico hacia el fomento de la lectura y la escritura; pues éstas son prácticas significativas y estimulantes hacia el desarrollo cognitivo. Así mismo, se proponen espacios no convencionales para la formación de lectores y escritores en los diferentes procesos, para garantizar acompañamiento y sostenimientos de programas para su permanencia; esto se resalta en el Capítulo VI en el Artículo 24.

Este programa de lectura y escritura está dirigido a toda la comunidad, especialmente a la familia y a la primera infancia; en el Artículo 27 se mencionan, entre otros agentes importantes, a los investigadores universitarios como parte de los Gestores y Responsables del programa en mención, además de otros/as vinculados con la infancia, que según el Artículo 28, es la población participante (niños y niñas de 0 a 6 años) así mismo, según el Artículo 29 tiene como objetivo *"Propiciar las relaciones afectivas entre niños, padres, madres y adultos responsables para fortalecer el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños a través de la palabra y la lectura de*

libros y otros materiales escritos." (2006; p, 12)

Desde este punto de vista, es importante llevar a cabo una serie de acciones contempladas en el Artículo 30: tales como; promover la tradición oral mediante la vinculación de los abuelos, la lectura en voz alta, la creación y divulgación de materiales y libros adecuados con nanas, rimas, poemas, cuentos y libros de imágenes adecuadas para la primera infancia y la vinculación de la familia a la lectura compartida, así como diferentes agentes que promuevan el fortalecimiento del aprendizaje del lenguaje hablado y escrito, entre otros. (2006; p. 12, 13).

Aquí debemos referimos también a los *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial*, que se otorgó en el *Plan de desarrollo de Bogotá Humano de (2012-2016),* al reconocer el alcance que tiene este ciclo de vida para la construcción de futuros ciudadanos/as, y así reducir la discriminación y la segregación. De ésta forma, la educación inicial es un proceso de desarrollo histórico, que va de la mano en una construcción colectiva del otro, de sus experiencias y de los aportes de conocimiento. A causa de ello, se garantiza y predominar el cumplimiento de los derechos fundamentales de la primera infancia.

Por ello, se busca que los jardines infantiles reorganice sus prácticas pedagógicas para desarrollar los procesos de aprendizaje en la primera infancia, al fortalecer del desarrollo integralmente como el proceso paulatino a las pautas sociales que vincula y adapta a los niños y niñas a la vida social y cultural. Por lo tanto la educación inicial es un escenario donde sea incorpora la inclusión del otro, al reconocerlo y restablecer los derechos de géneros, culturas, condiciones étnico-raciales y condiciones de discapacidad, como lo plantea uno de sus objetivos:

> Establecer condiciones y propuestas pedagógicas desde un enfoque de atención diferencial, que garantice a niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos sociales (indígenas, afrodescendientes, raizales, rom, víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, entre otros) su inclusión educativa y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos. (2013; p. 43)

De tal modo, se busca garantizar, proteger y promover la equidad en el marco de los derechos.

Así mismo, se genera potencializar el desarrollo de la infancia por medio de experiencias significativas involucrando el juego, el arte, la literatura y exploración del medio, al ser los pilares fundamentales de la educación inicial; permitiendo desarrollar actividades propias de ellos

Es así, que utilizan a la literatura como un pilar clave para este desarrollo, porque es la forma de expresarse de forma simbólica una emoción, sentimiento, idea, preguntas entre otros, de esta forma no lo explica: "…la literatura como el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas." (2013; p.55)

De tal modo, todos los niños y niñas son sensibles al sonido, a las imágenes y a los símbolos que da la comunicación y este se encuentra en el lenguaje literario. Pero al trabajarse con el lenguaje oral, escrito y no verbal, abre la posibilidad de presentarle el mundo que lo rodea, conocer su historia, su cultura y la de los demás. Este contacto es por medio de poesías, adivinanzas, canciones, cuentos o historias dadas en libros en diferentes presentaciones como libros-álbum, libros interactivos, libros de imágenes, entre otros; permitiendo el acercamiento y explorar otros lenguajes y su fortalecimiento en la capacidad lingüística.

Así mismo, al relato permite a los niños y niñas se interroguen, forme hipótesis y buscan en la lectura la primera fuente de conocimiento y de investigación; al ser ellos lectores desarrollan, paulatinamente la apropiación de la lengua escrita y de esta forma se garantiza a la primera infancia el acercamiento a la tradición oral que transita en la memoria cultural.

7. MARCO PEDAGÓGICO:

El presente proyecto tiene un enfoque diferencial basado en la individualidad de cada niño y niña, reconocida para abrir paso a la diversidad cultural en el aula de clases en la educación inicial, asumida como un desafío político, ético y pedagógico, en el cual se promueve el

conocimiento por parte de la primera infancia, quienes son ciudadanos/as que poseen así las libertades y justicias necesarias para evitar las humillaciones y los agravios en el ámbito escolar y social a partir del reposicionamiento de la práctica docente y el reconocimiento cultural en cuanto a que, los maestro/as en general, son seres "transformadores de la cultura y la sociedad, que tienen unos saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares con los cuales aportan a que su labor sea pertinente, contextualizada, intencionada y propositivamente crítica." (Polifonías de la diversidad; 2016, p. 7) además, los niños y las niñas tienen capacidades participativas, en la toma de decisiones y en la proposición de alternativas y dignidad en sí mismos/as.

Es así como, las acciones pedagógicas tuvieron como principal fin el desarrollo de las capacidades morales y políticas de las y los educandos, en un contexto de igualdad de derechos; hacia el reconocimiento de los ritmos y particularidades de grupos que reclaman la creación de espacios para la pluralidad; entendida como diversidad funcional, la socialización en contextos multiculturales, orientaciones sexuales, géneros, entre otros, como expresiones humanas diversas, que fueron tenidas en cuenta, para comprender desde la interseccionalidad, las relaciones dominantes que se han construido y que han llevado a la complejización de la situación de ciertas comunidades excluidas históricamente. "En ese sentido, la maestra y el maestro de la educación inicial que aboga por una educación no discriminatoria articula a sus prácticas pedagógicas lenguajes, interacciones y saberes acorde con las necesidades de las niñas y los niños, así como con el nivel de desarrollo de sus capacidades." (2016, p. 12)

De esta misma forma, la pedagogía del reconocimiento para la educación inicial permite "la relación humana, la posibilidad de inclusión y relación intercultural" según Honneth (2007; citado en Polifonías de la diversidad, 2016, p. 19) como un trabajo que inicie desde la familia y sus prácticas de crianza, donde el cuidado, el afecto, la solidaridad y la compasión son enseñadas, conjuntamente con la escuela, en el fortalecimiento de la autoestima y la autoimagen de los niños y las niñas, permitiendo un cambio en las prácticas sociales, para no seguir fomentando distintas formas de discriminación que se reproducen en la sociedad.

Es bien sabido que la escuela ha sido responsable de la transmisión de ideas, lenguajes y prácticas racistas como discriminatorias, y es así que se ha producido y reproducido la desigualdad social, cultural, económica y lingüística mediante un currículo y un discurso ideológico dominante, que son relativos al género, etnia o condición social. A su vez, este discurso pedagógico en la escuela, ha tenido la propiedad de transmitir una determinada ideología, cargada de estereotipos sociales y étnico-raciales, valores y normas, que son tomados por los niños y las niñas como modelos para su propia conducta y pensamiento. Manifestado por Van Dijk (citado por Orozco, 2005: p. 5)

Desde este punto, la escuela desempeña un papel fundamental en la sociedad pues es la encargada de validar ciertos conocimientos, tal como ha ocurrido tradicionalmente con la educación bancaria, denominada así por Paulo Freire (1972), la cual está sometida al saber colonial y a la memorización de conceptos sin sentido ni relación alguna con el contexto social, caracterizada por la transmisión de ideas, lenguajes y prácticas racistas y discriminatorias. Por eso, este mismo autor propone en contraposición una educación liberadora, ya que plantea la necesidad de que él o la docente esté a favor de los oprimidos, para contemplar desde un descubrimiento de su propia historia, la transformación de éste legado de la realidad. Para ello, se debe dar un giro decolonial donde se lleve a cabo la producción de conocimiento desde una pedagogía crítica, como un camino para refutar el pensamiento eurocentrado; y como dispositivo transformador del sujeto oprimido, en su historia, cultura y su contexto.

Por lo anterior, la autora Dinah Orozco en su texto titulado Políticas Educativas Interculturales en Didáctica del Lenguaje, la Lectura y la Literatura en la Escuela, insta a proponer “una praxis pedagógica intercultural y decolonial como estrategia pedagógica, que se constituya desde el saber, tradiciones, cosmología, filosofía y espiritualidad del otro y sus distintos modos del ser, saber y existir” (2005, p. 8) De hecho, nuestro país necesita un cambio desde las políticas públicas educativas con praxis intercultural y decolonial en la escuela, teniendo como fin la interlocución con la diversidad del mundo, con sus múltiples saberes, valores y formas de

producción de conocimiento, y destacar la memoria histórica de las diferentes comunidades, al permitir el trabajo en las diferentes áreas del currículo, y ser útil con la transformación al pensamiento y las prácticas educativas de los y las docentes.

Por lo tanto, se hace necesario que el o la docente re-posicione su experiencia pedagógica por medio del diálogo y respondan con proyectos pedagógicos de aula, que contengan experiencias innovadoras y didácticas desde las políticas públicas interculturales para promover esta pedagogía liberadora. También debe adaptar las diferentes didácticas de enseñanza-aprendizaje partiendo de la función intercultural que cumple el lenguaje, la lectura, la literatura y la escritura a partir del enfoque dialógico desde las diversas posibilidades (verbales y no verbales) de los y las estudiantes. De otra parte, se genera la perspectiva política de las y los educandos como sujetos activos de una sociedad, críticos en relación del texto y con el contexto; y, por último, desde la perspectiva estética, el texto aporta experiencias que pueden ser expresadas mediante el cuerpo.

De esta manera, Orozco sugiere abordar la lectura y la literatura de culturas diversas para iniciar un acercamiento a la apropiación cultural, y así lograr la resignificación del conocimiento social e histórico que garanticen la inclusión del saber del "otro". Estas lecturas y obras literarias se proponen abordar de las siguientes maneras: la perspectiva cognitiva; en la que el sujeto es constructor de su propio conocimiento a partir de estrategias de lectura. Segundo, la perspectiva sociocultural, con la que los y las estudiantes son sujetos partícipes de una cultura escrita.

Al (re)posicionar estas prácticas pedagógicas de enseñanza- aprendizaje de la lectura y la literatura desde el diálogo de saberes inclusivo, se (re)significan los conocimientos sociales e históricos para garantizar la continuidad de los saberes respecto al "otro". A la vez, el abordaje de la comunicación no canónica es una práctica que politiza de manera estético- ética a los actores del proceso.

Por lo anterior, el pensamiento crítico en América Latina, emerge como parte de un trabajo de

discusión, encaminado hacia la reflexión respecto a la problemática sobre la geopolítica del conocimiento, la cual hace referencia a los nexos entre colonialidad, capitalismo y modernidad. Por ello, busca una (re)significación desde el punto de vista de los estudios culturales para dialogar estos problemas sociales que se ven en la actualidad.

El (re)pensamiento crítico y transdisciplinar es fundamental en relación con la cultura, la política y la economía, como lo cita la autora Catherine Walsh "La posibilidad de (re)pensar y (re)construir los estudios culturales como espacio de encuentro político, crítico y de conocimientos diversos." (2005, p. 15); es poner en debate un pensamiento crítico frente al poder de la modernidad, para poder gestar propuestas innovadoras y así pensar de "otro" modo.

De ésta manera, se piensa en la reconstrucción del conocimiento subalternizado, y se crean nuevos modelos de análisis crítico, para tener "otra" perspectiva de producción y de pensamiento. Este planteamiento de un nuevo paradigma del pensamiento crítico (pensamiento otro), pretende construir modos de pensar y ser distintos, fuera de los límites impuestos por el poder colonial; para proponer un pensamiento "otro" libre con la posibilidad de analizar, criticar, cambiar, y así obtener un conocimiento y por ende, usos nuevos de poder hacia la decolonialización. Es así como, pensar en el "otro/a" es la forma de liberarnos de la colonialidad, para posicionarnos estratégicamente en la diferencia mediante la lucha de poder, saber y ser, es decir, desde un sentido decolonial, para contribuir a una sociedad distinta.

Es por esto que la interculturalidad afecta positivamente la sociedad, permite un nuevo relacionar entre lo propio y lo otro, como un mecanismo para reconocer el legado histórico de las comunidades, sin recaer en lo eurocéntrico, para realizar transformaciones y construcciones de un conocimiento y pensamiento-otro en palabras de Walsh *(pensamiento crítico fronterizo);* y construir una nueva posición social de conocimientos y lograr la decolonialidad del poder, saber y ser.

Por lo tanto, este espacio que será creado para y con los niños y niñas, servirá para fortalecer los

lazos de convivencia a partir del reconocimiento del "otro/a" con sus diferencias culturales e históricas, por lo que, nos posicionamos desde una perspectiva decolonial, a partir del pensamiento crítico en el aula con praxis intercultural, a través del diálogo de saberes, en los que se expresan distintos modos de ser, saber y existir, tal como lo manifiesta Walsh (citado por Orozco, 2015: p.8)

> Se necesita posicionar perspectivas que se comprometan con la pedagogía crítica. Requerimos una praxis pedagógica intercultural y decolonial como proceso/proyecto y estrategia pedagógica, cuyo punto de partida no sólo se construya "desde" las luchas de los pueblos históricamente subalternizados (como indígenas y afrodescendientes), sino también "con" sujetos, saberes, tradiciones cosmológicas, filosóficas y espirituales, redes de conocimientos y modos radicalmente distintos de ser, saber y existir.

Todo ello, en conjunto, posibilita otros modos de relacionarse, de reconocerse y de ser en la escuela y en el jardín infantil, lo que contribuye además a la construcción de la identidad, en un entorno social en el cual todos y todas tenemos cabida, al ser legitimados los saberes y, por ende, la existencia de cada sujeto, tal como lo plantea Walsh "La interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición social distinta tanto del conocimiento como de existencia." (2005: p. 25)

Es así como se pretende ampliar las posibilidades, y ofrecer nuevas perspectivas en el aula, donde se considera importante, que converjan distintas miradas históricas, más allá de las que hemos aprendido por generaciones; una perspectiva en la que todos y todas podamos conocernos y aceptar la diversidad, pero no desde la mal llamada "tolerancia", pues no se trata de tolerar a los demás, sino de hacerlos parte y convivir como iguales en derechos, pero diferentes, subjetivamente hablando.

Considerar las culturas en la construcción de las propuestas educativas permite que los niños y niñas sean protagonistas en su formación educativa, pues son quienes producen el conocimiento desde su saber, y no simples objetos de estudio, lo cual es importante para reconocer, valorar y

respetar la diversidad en la sociedad, dado que la función de la escuela ha sido la de reproducir los conocimientos occidentales, sin tener en cuenta el valor de las expresiones culturales, el lugar que ocupan y que deben ocupar éstas. Como lo exponen Wilmer Villa y Ernell Villa en *La Cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de "lo otro"*: "Al reconocer al 'otro', estamos promoviendo una sensibilización por parte de la infancia y contribuimos al disfrute de la diversidad y a la mitigación de la exclusión a las distintas etnias, prejuicio que ha estado marcado históricamente." (2008: p. 63)

Es por esto que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos busca fortalecer la identidad de los grupos étnicos afrocolombianos, raizales y palenqueros, respecto a la diversidad, por medio de la orientación a maestros y maestras, para reflexionar en cuanto su labor, saberes y prácticas actuales, teniendo en cuenta la diversidad que converge en nuestro país, y se ve reflejada en el aula de clases.

En ese sentido, los proyectos de la CEA están encaminados hacia una reestructuración del currículo, en la que se interpele el conocimiento oficial y a partir de propuestas de visibilización y accesibilidad para la comprensión de la historia, culturas y trayectorias afrodescendientes. Por ello, se dio inicio al proyecto con un proceso de autoformación docente, que involucró por lo menos tres asuntos que son: la *actualización*, la *innovación* y la *investigación pedagógica*, frente a la carencia de éstos conocimientos en la vida escolar, para llevar a cabo dichos procesos de implementación de la Cátedra, mediante el desarrollo integral e interdisciplinar que éste requiere, pues no se puede reducir a una asignatura o área del plan de estudios, dado que compete a todas las áreas del conocimiento.

Es así como la CEA propone una política de conocimiento en la escuela, que da valor y reconocimiento a los distintos saberes y a quienes los producen, teniendo en cuenta los saberes ancestrales, pues éstos sólo encuentran cabida en la escuela hasta la contemporaneidad con las propuestas interculturales y multiculturales, que por supuesto, son necesarias para no seguir promoviendo y reproduciendo contenidos que emiten valores e ideologías que sólo benefician a

la clase dominante y ponen en desventaja a las demás perspectivas sociales.

Por lo tanto, “se hace necesario pensar la memoria política de grupos silenciados como los afrocolombianos para construir opciones de historia, a través de la cual se hace posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de personas significativas para narrar otras versiones diferentes y quizás, más cercanas a la realidad” (José Antonio Caicedo citado por Adolfo Albán Achinte; 2010, p. 456) lo cual puede ser posible a través del arte, para la re-significación de las presencias de las y los afrodescendientes, su dignificación y fortalecimiento de la identidad, en contraposición con lo que ha venido significando la afrocolombianidad en la circulación de imágenes incluso en los entornos educativos, en los que aún se identifica dicha población con la esclavitud, la servidumbre y el desempeño en actividades corporales, que nada tienen que ver con la realidad, pues la representación de ellos y ellas ha sido amplia en los distintos campos del saber, especialmente las artes.

No se trata de negar aquello que los antepasados padecieron a manos de los esclavistas, todo lo contrario, se debe realizar un rastreo “a través de un saludable involucramiento con el pasado, como parte de una formidable tarea teórica de la diáspora como recuperación, que una discursividad poética y analítica con un ¨potencial orientador de la acción¨ podría ser producida” en tanto se realiza una mirada crítica a la historia para escribir un futuro diferente, a partir de la educación.

Así pues, como lo afirma Freire “Como distorsión del ser más, el ser menos conduce a los oprimidos, tarde o temprano, a luchar contra quien los minimizó” sin embargo, de ahí radica la tarea como educadoras/es; como seres humanistas, que ejercemos nuestro poder de liberación hacia el ser alienado que requiere despertar su conciencia y no temer, pues sólo así dejará de ser dominado/a. Quizá, el siguiente paso para la transformación es luchar contra el miedo a la libertad y gozar plenamente del ser, a partir de acciones que superen el mero reconocimiento de la realidad, que pueden ser claramente evidenciables en el aula, a partir de la praxis del

educador/a, que se compromete con su labor.

8. MARCO METODOLÓGICO:

El enfoque de este proyecto de investigación es cualitativo, es decir, se basa en la observación y la descripción, en vista que en el campo de las Ciencias Sociales la investigación es heterogénea, pues nos muestra distintas posibilidades de abordar la realidad social, a partir de la percepción que como pedagogas en formación, podemos inducir de los sujetos que se desenvuelven en el contexto estudiado, es decir, la forma en cómo los niños y las niñas de pre jardín I del Jardín Infantil SDIS la Manuelita interpretan su mundo en relación con el problema de investigación, así como sus comportamientos, conocimientos, actitudes y valores, cuyos resultados permiten dar cuenta del significado social que tengan éstas variables como construcción histórica en constante transformación y validación por parte de los mismos/as individuos en el contexto (Bonilla y López, 1995; p. 92)

La etnografía como método de recolección de datos responde a la necesidad de abordar estudios en pequeña escala y a profundidad, en investigaciones de carácter cualitativo. El desarrollo histórico que ha tenido la etnografía, ha permitido que ésta se implemente y vaya más allá del campo de la antropología, ampliando su aplicación como una "teoría de la descripción" (De Tezanos, 1981; p. 2) que posibilita el uso y la flexibilidad de distintas herramientas para la recolección de datos; como las diversas entrevistas no estructuradas, dirigidas a distintos académicos, que han nutrido el trabajo de investigación, y que al ser tan numerosas, extensas y dirigidas al colectivo, toman el carácter de charlas que no han sido grabadas ni transcritas, pero sí reseñadas en la fase de sensibilización de este trabajo.

Por otro lado, la técnica de observación participante permite la interacción con el otro/a, el análisis del comportamiento y el uso del lenguaje en el ambiente preescolar, en este caso, a través de la ejecución del proyecto pedagógico "tejiendo diversidad" con un esquema y propósitos

preestablecidos, en un contexto específico de estudio, que no se limita sólo a las actividades propuestas sino que se extiende a la rutina diaria de dicha población.

Por eso, la etnografía en el campo de la educación permite comprender las interacciones, procesos de socialización que se llevan a cabo entre las y los participantes procedentes de diversas culturas, que convergen en el aula. Así pues, De Tezanos afirma que "no se hacen estudios de casos sino estudios en casos" y se dan precisamente por los medios que se han elegido para la recolección de datos (Observación participantes, entrevistas, documentos, entre otros.)

En ese sentido, la Investigación-acción como forma de indagación en el aula, es fundamental. Se trata de planificar acciones, implementarlas y someterlas a observación, reflexión y cambio. Para Kemmis y McTaggart (1988, citado por Torrecilla, p. 3) es una indagación autorreflexiva, que tiene como características; que es participativa, es en espiral (planificación, acción, observación, reflexión) es colaborativa (entre las personas implicadas) crea comunidades autocríticas, por lo tanto, es un proceso sistémico de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).

Por consiguiente, el modelo de Whitehead (1989, citado por Torrecilla, p. 16) es el que se emplea en este proyecto de investigación, debido a que se basa en sentir o experimentar un problema; que fue planteado desde el inicio, y luego, imaginar la solución del problema; para lo cual es pensado el diseño y construcción del libro-álbum con enfoque diferencial para la primera infancia, posteriormente, poner en práctica la solución imaginada; que ha sido creada con y para los niños y niñas, expuesta en el aula, y por último, evaluar los resultados para modificar la práctica, dado que la investigación-acción es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales que tiene el objeto de mejorar las acciones en el marco social o educativo, así como la comprensión de las situaciones en que éstas tienen lugar.

Así mismo, el tipo de investigación es descriptiva, porque es la manera de presentar y explicar detalladamente la pregunta problema, características y aspectos más relevantes de la historia y tradición de la temática en cuestión, para la recolección de datos e información, por medio del uso de libros, revistas y proyectos.

8.1. Población y contexto

La práctica formativa hacia la implementación de nuestras propuestas, se llevó a cabo en un espacio en el que, con anterioridad se había realizado un convenio institucional, el cual es el Jardín Infantil SDIS La Manuelita; ubicado en el barrio Suba Rincón, Localidad de Suba al noroccidente de la ciudad de Bogotá D.C.

Este jardín infantil presta el servicio de lunes a viernes de 7:00 a.m. a 4:00 p.m. (en cuyo horario asistíamos en calidad de practicantes los días martes en la jornada de la mañana) a niños y niñas desde los 10 meses a 5 años de edad, quienes a su vez se encuentran en diferentes niveles de preescolar como son: sala cuna, caminadores, párvulos, pre jardín y jardín. Dicho espacio busca satisfacer las necesidades básicas de la primera infancia tales como; alimentación, protección, cuidado, educación, entre otros.

En este sentido, la población a la cual va dirigida este proyecto de investigación es finita, debido a que la conformaban 15 niños y niñas de 3 a 4 años de edad del nivel de pre jardín I, en el periodo del año 2015, del cual podemos destacar la presencia de Shayra, una niña afrodescendiente que representaba ésta población, que hasta hace unos años era realmente una minoría en el jardín infantil, pero que con los procesos de la implementación de la CEA ha ido creciendo en dicho espacio. Posteriormente, en el transcurso del año 2016 se retomó ésta propuesta con un grupo nuevo que llegaba al mismo nivel de preescolar; de 13 niños y niñas de 2 a 4 años, quienes eran en su mayoría niños, mestizos, de los cuales, dos de ellos tenían necesidades educativas especiales, tales como discapacidad motora en miembros inferiores, y

trastorno de bipolaridad y autismo infantil en el orden de la discapacidad intelectual, cuyas condiciones representan otro tipo de diversidad en el aprendizaje.

8.2 Duración: El proyecto de investigación ha tenido lugar en el período 2015 – 2016, establecido por ser éste el lapso de implementación del proyecto pedagógico de aula en el jardín infantil y su correspondiente trabajo de construcción del artefacto estético con y para la primera infancia, en el desarrollo de múltiples acciones encaminadas a la sensibilización propia, así como la del 'otro/a' en el ámbito pedagógico y artístico en la creación de un libro-álbum con enfoque diferencial.

8.3. Fases de Investigación:

A continuación presentamos las etapas o fases del proyecto de investigación, en el desarrollo de la práctica formativa, a través de las actividades realizadas en el proyecto pedagógico de aula en las diferentes sesiones, a lo largo de los períodos 2015 y 2016.

8.3.1. Descripción, análisis e interpretación:

8.3.1.1 Fase de sensibilización (Período 2015-I)

Para iniciar, debemos mencionar que ésta fue una fase de auto-sensibilización; a causa del desconocimiento de la historia africana, la diáspora, la abolición de la esclavitud y los aportes culturales, por parte de las y los afrodescendientes, debido a la inmersión del eurocentrismo y la modernidad desde los entornos educativos y en general, en la vida cotidiana, de los cuales surgen imaginarios e ideas distorsionadas o erradas sobre la diversidad, por lo que además identificamos ciertos prejuicios propios relacionados con el racismo y la discriminación racial. Por ello, se realizó un proceso para desaprender y aprender la historia desde otra perspectiva, para así comprender los saberes multiculturales, que tradicionalmente han estado alejados de la escuela; y

sentir, percibir y reconocer la diversidad, lo cual nos permitió desarrollar un nuevo discurso acerca de la temática en cuestión.

De igual forma, se realizó un acercamiento hacia los estudios afro diaspóricos, por medio de: documentos e investigaciones (de diversos autores que se amplían en el marco teórico y en los antecedentes), literatura e insumos importantes como libros-álbum, poesías e historias en relación con la formación preescolar, que serán nombrados más adelante. Así mismo, audiovisuales; textos documentales y recursos cinematográficos como; *Afrolatinos, la historia que nunca nos han contado*, *Raíces* de Alex Haley; *Criadas y señoras (The help)* por Tate Taylor, *Mandela: Del mito al hombre* por Justin Chadwick, entre otras.

Por otro lado, se realizaron entrevistas que transversalizaron todo el proceso de formación como Licenciadas en Pedagogía Infantil, a algunos/as militantes de la comunidad afrodescendiente tales como Emilia Eneyda Valencia Murrain (a quien ya mencionamos con anterioridad) pues tuvimos la oportunidad de conocerla en el evento *Tejiendo Esperanzas* en Bogotá, y nos hizo importantes aportes en cuanto a la bibliografía para el proyecto de investigación. Astrid Liliana Angulo Cortés del *Colectivo Agua Turbia*, artista especializada en fotografía, quien dio a conocer su trabajo "Quieto pelo" en el mismo festival, y más adelante, tras conocer nuestra investigación, hizo algunos aportes al libro-álbum tejido, como artefacto estético en construcción.

Ereilis Navarro Cáceres, Licenciada en Español y Literatura de la Universidad del Atlántico, quien estuvo presente en el *Festival de Poesía Negra y Cantos Ancestrales* con su conferencia titulada *Motiao Kabeo Suto Ane Se Kumbessa*, en lengua palenquera, que traduce "Origen y resistencia de los peinados afrodescendientes como estrategia pedagógica", refiriéndose a los poemas y actividades que se encuentran en su libro homónimo, para adentrarse en la historia y el sentido de estas prácticas culturales que prevalecen. Además, Cirle Tatis

Arzuza y Rosa Caribe, realizaron una conferencia en la Universidad de Cartagena sobre “La batalla por un pelo” para combatir el racismo y el endoracismo presentes en la ciudad, a modo de conversatorio en el que cada asistente relataba las situaciones en las que se ha sentido discriminado por su pelo.

Así mismo, Mayerly Beleño, activista y líder del grupo *Entre Chontudas*, en el que se resalta la esteticidad negra políticamente, y se promueven y divulgan prácticas que resaltan el orgullo del cabello de las mujeres afrocolombianas, brindó un espacio en el cual dio a conocer sus conocimientos relacionados con los tipos de cabello afrodescendiente y su lucha por la reivindicación, no sólo por ésta extensión del cuerpo sino por la mujer que lo porta, como ser histórico, que ha sido relegado a estar en la base de la sociedad.

Adicionalmente, contamos con la fortuna de entrevistar a otras importantes figuras intelectuales como el palenquero y activista Aiden Salgado Cassiani, la lideresa afrocolombiana Alba Nelly Mina, el docente chocoano Jhonmer Hinestroza Ramírez, la maestra María Isabel Mena García quien es directora del proyecto 'Dignificación de la cultura afrodescendiente a través de la etnoeducación', la poeta afrocaucana Mary Grueso, además de Astrid Liliana Angulo, Paola Lucumí y Wilson Borja, (los tres últimos, artistas pertenecientes al *Colectivo Agua Turbia*)el babalao cubano, artista y docente Adrián Gómez, y Cristina Daza Rodríguez perteneciente a la dirección de asuntos étnicos de la Bogotá Humana. Todos ellos y ella han aportado grandes experiencias desde sus saberes al colectivo Kilombo en general, que no solo ha servido para fortalecer el proceso de investigación y el pedagógico, sino también la formación como seres humanos, antes que como profesionales de la educación.



Ésta sensibilización y aproximación a investigaciones y documentaciones relacionadas, nos permitió seguir indagando a lo largo del proceso de investigación y asistir a los diversos espacios

a los que hemos sido convocadas como asistentes en el *Festival de Poesía Negra y Cantos ancestrales* en Cartagena, XII encuentro *Tejiendo esperanzas* en Bogotá, XI Semana Raizal, encuentro de artistas afrodescendientes IRA (Imaginación radical afro) organizado por el *Colectivo Agua Turbia*, el Seminario internacional: Racismo y discriminación racial en la educación superior del IPAZUD[17], el Seminario nacional de educación inclusiva y éxito escolar por la Fundación Mapfre y la OEI entre otros, e incluso como ponentes en la IX versión de *África en la escuela* dando a conocer los procesos pedagógicos del colectivo en general, en la mesa de "Infancia y Racismo", y como talleristas en el Colegio Fe y Alegría San Ignacio como aporte a la implementación de la CEA, que actualmente están adelantando los estudiantes de últimos grados de bachillerato en dicha institución, y en el marco del Festival de Literatura Afro e Indígena en la ciudad de Quibdó-Chocó.





Así pues, se realizó simultáneamente un proceso de sensibilización con los niños y las niñas de acuerdo con sus edades, intereses, características y necesidades, del nivel de Pre jardín I del Jardín Infantil SDIS La Manuelita; a partir del proyecto de aula "Tejiendo diversidad" que contempla actividades sobre los sentidos y el reconocimiento del cuerpo humano y sus diferencias.

[17]El Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano IPAZUD de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es una unidad dedicada a la academia, la investigación y la extensión en torno a los conflictos de la vida social y el mundo público. Más información en http://ipazud.udistrital.edu.co/index.php/43-quienes-somos/582-que-es-ipazud

Regularmente las prácticas pedagógicas se iniciaban con diferentes juegos para tener un acercamiento de las practicantes para con los niños y las niñas y de forma inversa, tales como: "El enano y el gigante", "Patos al agua", "El león y los conejos" y "El juego de la granja", entre otros; para motivarlos/as a las siguientes actividades. Así mismo, se promovió el uso del libro-álbum en el aula de clase hacia el fomento de la literatura infantil; la lectura y la escucha, del que podemos destacar como primera alternativa: *Elmer, el elefante de colores* del autor David McKee, cuyo relato e imágenes hacen alusión a la diversidad, que resulta ser útil para introducir dicha noción en el ámbito preescolar y escolar, pues las diferencias también se hacen manifiestas en los animales, que sabemos, son de interés para la población infantil.

Al terminar éste y otros relatos, los niños y las niñas observaron su propio cuerpo; el color de la piel, el cabello y demás, para ver las diferencias con sus compañeros/as, a la vez que se realizaban diferentes interrogantes para conocer las ideas previas e imaginarios que tienen los niños y las niñas acerca del tema en cuestión, tales como ¿De qué color es tu cabello, tus ojos y tu piel?, ¿Se parecen al cabello, ojos y color de piel de tus compañeros/as?, ¿Te pareces a alguien de tu familia?; A lo cual respondían, señalando algunas diferencias como: *"mira el pelo de él es corto", "yo soy más alta que todos", "soy blanco", "mi mamá me peina con moñas", "mis ojos son café", "mi piel es amarilla"* de ésta forma, se hizo un símil con la situación del elefante Elmer, quien era diferente a los demás, del mismo modo que nosotros y nosotras somos diferentes, así como los muñecos "quitapesares" que realizamos con palitos de helados, papeles de colores y lana; todos/das los personajes resultaron ser distintos entre sí, de acuerdo a las características que cada niño y niña les atribuían.

Los niños y las niñas ya reconocían algunos colores, las partes del cuerpo humano y las diferencias que tienen con sus semejantes, sin embargo, éstas eran calificadas algunas veces negativamente: *"el pelo de ella es feo", "él es un raro", "yo soy más bonita que ella", "él es un gordo feo"*. De ahí la necesidad de sustituir estos estereotipos eurocéntricos de belleza, reconocernos y reconocer a los demás como seres íntegros y bellos, porque en este contexto se

siguen dichas prácticas simbólicas que son dadas desde las valoraciones y expresiones de perjuicios para discriminar al otro por su aspecto físico. Desde esta perspectiva se buscó la erradicación de los estereotipos -racismo y discriminación- por medio del reconocimiento de sí mismo y de los demás.

En concordancia con lo anterior, empezamos a observar nuestro entorno en relación con el color marrón, que está presente en diferentes objetos y que tiene múltiples tonalidades, así como el color de la piel de cada persona. Es así como, la proyección del cuento de *Niña bonita* de la autora Ana María Machado, sirvió para el reconocimiento de este color característico de la población afrodescendiente, dado que este cuento brinda una perspectiva diferente sobre lo que es considerado "bello" de acuerdo con los cánones de belleza establecidos en occidente.

De igual modo sucedió con la leche y el chocolate que funcionaron como ejemplo para identificar el color de piel de cada niño y niña en diferente medida, y la plastilina (blanca y café) con la que se buscaba el color de la piel de la protagonista *Niña bonita* y la del conejo. Al poder comparar los colores que surgían de dichos experimentos, los niños y las niñas notaron que el color blanco de la leche no se podía comparar con la piel de ninguno/a de nosotros/as, y que cada uno/a requería de cantidades distintas de chocolate o de color café en el caso de la plastilina, para llegar a su color de piel. Es por esto que los niños y las niñas reconocen el color marrón como 'el color del chocolate' y así hacen alusión a las personas de color de piel como el chocolate.

Esto nos conduce a deducir que el color de la piel proviene de una mezcla, así como se observa en el libro-álbum *Niña bonita* de Ana María Machado, en el que los hijos del conejo no son todos iguales a él, pues no son blancos sino cafés como la mamá, y así mismo todas las personas somos diferentes. Por eso se enfatizó sobre el hecho de que el color de la piel no tiene nada que ver con la belleza, y que cada quien debe aceptarse y sentirse bien tal como es; porque provenimos de una familia y cultura distinta y por ello, somos diferentes. Así reforzamos la autoestima de los niños y las niñas; a partir de imágenes de revistas y la manipulación de materiales como la plastilina, con la que además se reconoció el personaje del libro-álbum mencionado y se comparó

con Shayra como la protagonista de la historia, quien desde ese momento se convirtió en la 'niña bonita' para los mismos niños y niñas.

Por consiguiente, los sentidos y las funciones del cuerpo humano fueron fundamentales en la intervención pedagógica. El primer sentido que se abordó fue el tacto, para que los niños y las niñas reconocieran que el contacto con la piel nos permite percibir diferentes elementos del entorno, de textura suave y áspera, y de temperaturas como el calor y el frío; y que ni el color de la piel ni el físico nos influencia en ésta forma de conocimiento. Para lo anterior, diseñamos un camino de las texturas y colores, en el que invitamos a los niños y las niñas a descubrir sus manos y pies para que observen los diferentes tipos de color de piel de sus compañeros/as, motivándolos a pensar si todos sentimos igual. Para afirmar esta idea, ellos/as pasaron por dicho espacio para interactuar y percibir las diferencias de cada elemento, y más adelante, pintaron y decoraron la silueta del cuerpo humano, específicamente el cuerpo infantil.

De éste modo, los niños y las niñas tuvieron contacto con diferentes objetos que estimulaban su sistema sensorial, y que podían variar entre lo agradable y lo desagradable, pues lo expresaban muy fácilmente con su cuerpo; la velocidad y el ritmo con el que pasaban por cada estación, o el tiempo que permanecían allí, al pasar rápido o tocarlo con suavidad, así como las expresiones de risas, susto o gritos como *"profe yo no paso por eso", "esto parece nubes", "que chévere"; "quiero pasar otra vez"*.

Para seguir trabajando los sentidos, el libro-álbum llamado *La sorpresa de Nandi* de Eileen Browne nos permitía conjuntamente el acercamiento a una comunidad étnica del suroeste de Kenia – África; con sus tradiciones y características propias, en un ambiente atractivo para los niños y las niñas, en el que reconocen frutas, animales y la fauna, que es semejante a la de nuestro contexto. Se iniciaba con el relato o proyección del libro-álbum; que describe la travesía que tiene la protagonista Nandi para llevarle un regalo a su amiga Tindi; es así, que desencadena el encuentro con diferentes animales y desaparición paulatina de las frutas, que al llegar a su destino se produce una gran sorpresa. Posteriormente, se trabajó el sentido de la vista, a partir del

cual observamos algunas imágenes de las protagonistas, animales y frutas del cuento, recreadas mediante un mural, con el que los niños y las niñas se apropiaron de la historia e interactuaron con sus personajes.



De lo anterior, logramos evidenciar que los niños y las niñas conocían algunos animales salvajes como el elefante, el mono, la jirafa y el loro, y a lo largo de las sesiones conocieron otros como el avestruz, la cebra y la cabra. A través de su cuerpo, realizaban actividades como la imitación y el juego de roles, fundamentales para el desarrollo motor, emocional, entre otros, mostrando su preferencia por un animal específico y sus características como *"yo tengo un mico en mi casa y es igual a ese", "el elefante tiene una trompa muy grande", "la jirafa de la película", "yo salto como un mico"*. Por otro lado, se observó también el gusto de Shayra, distinto al de los demás, por contemplar detenidamente los personajes de Tindi y Nandi y a la vez, su protección hacia estas figuras, al sentirse identificada.

El siguiente sentido que fue estimulado en ésta fase fue el del oído, a partir de actividades de sensibilización sonora; de los diferentes animales, en un intento por 'escuchar a África' por medio de sonidos característicos y de la canción llamada "Nefanta" de Ismael Lö, para mantener la atención y concentración de los niños y las niñas. Esto se realizó a medida que se relataba el cuento y se elaboraba un instrumento musical con materiales reciclables y reutilizables (frascos plásticos, piedras, cinta, papeles de colores).

Para ahondar en la cultura Africana, se realizó una actividad llamada 'Jugando a ser "Kayayo", y así como Nandi, transportábamos las frutas sobre la cabeza. Para ello, les enseñamos a partir de las ilustraciones, cómo llevar un recipiente plástico, el cual simulaba ser el frutero, pero que en realidad tenía figuras de espuma, para que ellos experimentaran dicha forma de transportar alimentos y objetos sin dejarlo caer. En este encuentro se evidenció el gusto por la música, que

fue expresado y manifestado a partir de la activa participación y atención en las indicaciones, preguntas e imitaciones de los sonidos. Así mismo, se observó las diferentes estrategias que creaban los niños y las niñas para solucionar una situación dada, como en el juego de roles mencionado, así como el vínculo entre compañeros/as por medio del trabajo colaborativo.

En cuanto al sentido del gusto y el olfato, los/as invitamos a degustar las frutas y a que ellos/as mismos/as adivinaran de cuál se trataba, con algunas preguntas sugestivas tales como ¿Qué crees que acabaste de comer?, ¿A qué sabe lo que comiste (dulce, salado, amargo, picante)?, ¿Te gustó? Por eso, les dimos a conocer las frutas sin picar (piña, naranja, mango, mandarina, ciruela, banano, aguacate) para que los niños y las niñas tuvieran la posibilidad de interactuar y reconocer su olor, textura, tamaño, etc. Además, se llevó a cabo un concéntrese de imágenes de frutas para que entre todos buscaran la pareja respectiva con el animal que según el relato del libro-álbum le corresponde, para finalmente, formar un frutero para Tindi.

En ésta etapa preescolar, el niño y la niña puede exteriorizar sus conocimientos a través del lenguaje verbal; debido a que en este caso, algunos/as enunciaron también sus experiencias, a partir de frases como: *"profe el banano se lo comió el mico", "a mí el aguacate me lo dan dentro de la sopa", "me gustan las ensaladas de frutas", "en el jardín nos dan mucha mandarina", "no quiero piña, me pica la lengua"*.

Por otro lado, se realizaron ejercicios para reconocer las partes del rostro, enfocándonos en los diferentes rasgos físicos de la población afro en relación con la infancia participante, como una forma de resaltar la diversidad y la que ésta representa. Por eso, los lenguajes poéticos no podían faltar, así que trabajamos durante varias sesiones "Rotundamente negra" de Shirley Campbell, que fue bastante útil para llegar a este fin, junto con algunas preguntas tales como: ¿Cuál es el color de la piel de la mujer del poema?, ¿Es igual al color de la piel de algunos/as de nosotros/as? ¿Por qué ella se siente tan orgullosa?, Luego de ello, los niños y las niñas pidieron repetir el poema e incluso cantarlo, a medida que se realizaban otras actividades; respondían a los interrogantes anteriores como *"los ojos son para ver televisión", "mi piel es blanca", "mi pelo*

me lo peinan con colas" y "ella es del color del chocolate", entre otros. Lo anterior fue útil para el reconocimiento del cabello con sus diferentes texturas, cortes y peinados.

Otra actividad de motricidad fina consiste en el decorado; con algunos trazos y el uso de materiales diversos, de las facciones de la cara de la mujer afrodescendiente que se menciona en el poema, las cuales se encontraban en desorden y los niños y las niñas debían ponerlas en su lugar. Lo mismo se hizo mediante el arte comestible (galletas, chocolate en crema, gomas) que fue una oportunidad para que disfrutaran de nuevas sensaciones, así como la posibilidad de realizar representaciones del conocimiento, de una forma creativa.

8.3.1.2. Fase de investigación y herramientas pedagógicas (Período 2015-II)

Se realizó una indagación del tema en específico sobre los peinados afrodescendientes y se empezó a explorar sobre el modo en cómo éstos se pueden incorporar en el aula de clases con el grupo mencionado. Cabe resaltar que ésta investigación fue constante en el proceso de la práctica, de la cual se encontró que los tejidos del cabello afro tienen una simbolización y representación como estrategia de fuga, cuya forma de resistencia fue ideada por las mujeres afrodescendientes; por lo que puede ser trabajada en el ámbito escolar desde la historia de África como territorio y no desde la esclavización de las y los africanos así como sus descendientes. Para ello, además retomamos aspectos relevantes de la travesía de ésta población hacia las Américas, de tal suerte que, investigamos algunos antecedentes, relatos y anécdotas de personas que vivieron el flagelo de la esclavitud; sin embargo, al ser un suceso cruel y violento, nos dimos a la tarea de representarlo de una forma gráfica, lúdica y metafórica para que sea más comprensible para los niños y las niñas.[18]

En este proceso, la profesora Dinah Orozco Herrera nos sugirió documentarnos de dos textos como *Del olvido a*

[18] Imagen realizada para ilustrar el cuento creado por las practicantes

la memoria, biografía de Olaudah Equiano Hilary McD Beckles y Verene A. Shepherd, y *El racismo científico del siglo XVIII y las estrategias de auto-representación: La narrativa interesante de Olaudah Equiano* de Mar Gallego Durán, que narran la historia real de un niño llamado Olaudah Equiano, quien vivía en Nigeria y fue esclavizado a sus catorce años. Por consiguiente, a nivel pragmático, fue recreada dicha historia de vida en el aula; por medio de imágenes y pequeños cuentos que se narraban en cada sesión, con una actividad relacionada con los acontecimientos relatados, tales como: el reconocimiento de los continentes a partir de un twister, así como las características de África, el cual era el lugar del que provenía nuestro personaje: las actividades económicas (pesca, siembra) la fauna, las condiciones climáticas, sus paisajes, entre otros, con una maqueta elaborada por las practicantes, que de forma ilustrativa tiene la delimitación del continente mencionado, la vegetación, el desierto y el extenso mar que lo rodea. Posteriormente, las actividades de las y los esclavizados en América, lo cual significó un importante hito para la economía en la época de la colonización, pues se puede resaltar la siembra, la minería, las labores domésticas, entre otras, y finalmente, las estrategias o rutas de escape con el tejido de las trenzas y la elaboración de mapas como cartografía humana, la creación del palenque y la lucha incansable hacia la libertad con un laberinto selvático, de tal modo que éste resulta ser más interesante y atractivo para los niños y las niñas en primera infancia, pues simula ser un suceso vivido por parte de ellos y ellas.



Para lo dicho, se dio inicio a ésta fase retomando los aspectos trabajados sobre el rostro y el color de la piel, para emprender un trabajo con el cabello y los y peinados afro, ya que como sabemos, la historia no reconoce a ésta población y sus importantes aportes en los cambios sociales, intelectuales, culturales y políticos, y es fundamental precisamente, rescatar estos saberes en el ámbito escolar; para fortalecer el reconocimiento y la identidad de éstas comunidades. Por ende, recordamos el poema de Shirley Campbell

“Rotundamente negra” para la realización del rostro afro con las diferentes partes de la cara, el cabello y el peinado que cada uno/a quiso; con pintura, foamy, bolas de icopor y lana de colores, a partir de distintas imágenes y fotografías de personas afro, que observamos detenidamente y hablamos de sus características con el fin de develar las ideas e imaginarios presentes en la infancia

Los niños y las niñas reconocían las partes de la cara y el color marrón como el color del chocolate, no obstante, al utilizar la lana para el cabello, ellos y ellas pedían en su mayoría que ésta fuera lisa y no crespa, lo que da cuenta del principal estereotipo de belleza que ha sido inculcado desde los diferentes medios de comunicación, así como en la cotidianidad, al suponer que la belleza de una mujer se define por ser lacia, tener su cabello largo y manejable; es así, que al trabajar y decorar nos comentaban que la lana lisa es bonita y fácil para pegar y que la otra era fea.

Éstas ideas, cuestionamientos y dudas que traen los niños y las niñas sobre la diversidad física y cultural, nos permitió diseñar una herramienta pedagógica sobre el territorio africano, para comprender la esclavitud, la trata transatlántica y la lucha por la búsqueda de la libertad de las y los africanos y sus descendientes, la cual es una maqueta ilustrativa acompañada de un twister de los continentes. Posteriormente, se dio paso a la (recreación de la historia de un niño africano que estuvo en un proceso de esclavitud, trata transatlántica y su liberación; aunque, cabe aclarar que ésta recopilación fue recreada, de acuerdo a los sucesos vividos por el personaje “Olaudah” quien fue tenido en cuenta porque fue una importante figura del movimiento esclavista.

El juego era esencial, así como las rondas infantiles como “mi carita redondita” entre otros; para reforzar algunos conocimientos y fomentar la participación de los niños y las niñas. Es así como, la historia creada con fines pedagógicos, se dividía por capítulos para cada sesión. El primero de ellos se tituló “El fuerte niño Olaudah”, en el que se relata cómo es el niño físicamente y quienes componen su familia en el territorio del cual provenía (África). Por lo tanto, tuvimos en cuenta diferentes preguntas como ¿Qué color de piel tiene el niño del cuento y su familia?, ¿Cómo te

imaginas el lugar donde vive?, para que ellos y ellas lo expresaran a través del dibujo. Dicho personaje lo relacionaron con los muñecos elaborados con bolas de icopor, mencionando que tiene el color de piel como el chocolate, su ropa es larga como un vestido y sus ojos podían abrirse y cerrarse al moverlo, dándole vida a ésta figura.

Más adelante, abordamos las características del continente africano en cuanto a su ubicación espacial, por ello, se realizó una cartografía donde se ubicaba en un plástico azul los mapas de los continentes con imágenes significativas de cada uno de ellos, buscando que reconozcan la organización del mundo a través de la interacción de las ideas previas y nueva terminología. Esta actividad fue algo compleja, en cuanto al desconocimiento del espacio marítimo y la existencia de otros países, y aún más, de otros continentes, por eso, se hacía alusión a los tiburones, rayas, los cocodrilos, y otros animales, que son de interés para los niños y las niñas, además de que para llegar a esos lugares hay que ir en barco o en avión. De ésta forma logramos que comprendieran que África es un territorio muy lejano, y nuestro personaje proviene de Angola, que queda allí mismo.[19]



En el segundo capítulo llamado "¿Cómo es África?", se hace un relato de los aspectos más relevantes; las actividades cotidianas, el clima, las costumbres, la fauna y la flora, debido a que tradicionalmente se ha abordado la historia desde una perspectiva eurocéntrica, y se presenta a África como un continente salvaje e incivilizado, por ello, es necesario tomar distancia de éstos imaginarios. De este modo, los niños y las niñas pudieron interactuar con la maqueta realizada, en la cual encontraron lo más relevante del continente; las casas con sus particulares formas, la vegetación, el desierto y el mar, y así, ellos y ellas fueron añadiendo a los animales construidos

[19] 2° imagen ilustrativa elaborada por las practicantes, con la cual se pretende generar un acercamiento con los animales, por parte de los niños y las niñas.

por ellos/as mismos/as y después, a las personas; *"aquí viven los pescados"* decía uno de ellos mientras señalaba la franja azul de la maqueta: el mar, o *"en el pasto vive el elefante", "mira profe las casas no tienen puertas", "en este lugar hay arena"*.

Para abordar nuevamente el tema de los continentes, se realizó un twister con las imágenes más representativas de cada continente y sus respectivos mapas: América del norte, América del sur, África, Asia, Europa y Australia y el mar en la parte central, para que los niños y las niñas ubicaran uno de sus pies en un mapa y la mano en el círculo que asocie a las características de éste lugar. Para ello, previamente hablamos de los continentes y sus características, con los animales como figuras mentales para tal fin, así estaban más atentos/a para recordar lo enseñado, permitiendo socializar las imágenes y mapas, haciendo énfasis en el continente africano, ya que allí vive nuestro personaje principal.

En el capítulo llamado "Mi historia Bantú", Olaudah le describe a los niños como es África y por ello los niños y las niñas interactuaron con el personaje y la maqueta, y así se sintieron todos y todas parte de la historia, de esta misma forma buscamos saber qué posibles ideas previas tenían del territorio, a partir de algunos interrogantes en cuanto a: ¿Cómo te imaginas a África?, ¿Cómo son los habitantes de éste lugar? ¿Qué características tiene su vestuario? Se hizo énfasis en ésta última pregunta porque se pretendió, que los niños y las niñas por medio de las imágenes, crearan con papeles de colores el vestuario de los habitantes, que ubicaron posteriormente en la maqueta; para ver si logran recrear un vestuario diferente a la conocida por ellos.

Por lo anterior, es evidente que los niños y las niñas, al pedirles ser parte de la creación artística de un personaje para la maqueta, lo caracterizan con su cabello crespo y suelto, la ropa muy colorida y como es de esperar; con pantalones o vestidos, pues es lo que ven en su contexto, mientras que lo que es representado en las imágenes expuestas para indicar cómo es el vestuario según el clima de estos territorios, es algo desconocido para ellos y ellas.

Por otro lado, invitamos a los niños y las niñas a ver un seriado llamado "José el rey de los

sueños" a partir del cual abordamos el fenómeno de la esclavitud, en relación con el capítulo cuarto de nuestra historia llamado "¿A dónde me llevan?", y además, se hizo alusión a algunas características ya mencionadas anteriormente respecto a África, por medio de una obra de teatro. En este espacio se les hacía mención del audiovisual, para recordar cómo estaban vestidas las personas y qué animales vieron; la mayoría de los niños y las niñas expresaban a través de su cuerpo las actividades que realizaban los esclavizados y la condición de la persona que estaba atada, así como de forma verbal con frases como *"profe ellos pican la tierra", "están sucios", "les pegan con correas", "ellos están tristes"*.

Es por esto que se realizó una actividad, la cual consistía en desplazar algunos objetos de un lugar a otro en el patio del jardín, indicando que por grupos debían realizar las labores con las manos atadas, en orden y de forma cuidadosa. En este juego se evidenció el disgusto de algunos niños/as, al sentirse amarrados y con dificultad para movilizarse, por lo cual no culminaron el trabajo asignado, y pedían que se le soltaran las manos para poder realizarlo con más facilidad. Así fue más comprensible el fenómeno de la esclavitud para los y las niñas.

De lo anterior, se realizó un nuevo capítulo titulado "Un continente desconocido", en el cual se contextualiza a los niños y las niñas en cuanto al territorio al que llegaba nuestro personaje así como las actividades que realizaba en las minas, los cultivos, el cuidado de los animales, entre otros, y el maltrato que recibían los seres que padecían el flagelo de la esclavitud. Por eso, una de las actividades realizadas, fue un juego de encontrar las parejas; donde se dieron a conocer algunas imágenes de objetos que tenían alguna relación por sus usos, por ejemplo: la oveja con la lana, la planta de maíz con la arepa, la vaca con la leche, la mina con el oro.

Este juego fue útil para que los niños y las niñas conocieran de dónde provenían estos productos y alimentos, por ello se llevó a cabo de forma grupal, a medida que decoraron su imagen con diferentes materiales. También se realizó con todo el grupo la creación de collares con algunas pepitas doradas, que hacían alusión al oro extraído en las minas.

Otra de las actividades se llamó “Cultivemos”, en la cual dejamos una cantidad determinada de tierra sobre un plástico en el suelo para que los niños y las niñas, hicieran uso de los rastrillos y las palas que les proporcionamos, y así distribuyeran en toda la superficie dicho elemento, y después, en un vaso plástico lleno de tierra junto con una semilla, realizaran el proceso de sembrado. Se buscó que los niños y niñas experimentaran una de las prácticas que los esclavizados/as realizaban forzosamente, donde se observó el gusto por el trabajo con diferentes materiales y la utilización de elementos para su labor y de esta forma aprendieron cómo es el proceso de sembrado y cuidado de una planta, recordando la imagen de Equino al estar realizando esta práctica.

En este sentido, logramos comprender el fenómeno de la esclavitud como uno de los temas más complejos para abordar con la infancia, ya que no existen hasta ahora herramientas pedagógicas para lograr un acercamiento sensitivo por parte de los niños y las niñas desde sus más tiernas edades, y que además sea neutral; por ello se resalta la historia que numerosos pueblos, especialmente africanos, tuvieron que afrontar.

Tras el trabajo del capítulo anterior sobre la esclavitud en el sistema colonial, creamos uno que lo presidía y que narraba una de las formas de resistencia menos conocidas, por parte de los y las afrodescendientes, para que los niños y las niñas comprendan la historia de éstas comunidades desde otra perspectiva. A este capítulo le llamamos “Rutas de escape”, donde contamos cómo éstas poblaciones esclavizadas buscaban su libertad, a partir de imágenes y preguntas como: ¿Qué sentirías al estar lejos de tu familia?, ¿Qué harías para escapar?, ¿Cómo guardarías comida y dinero si no tuvieras bolsillos en tu ropa y maleta?, ¿Cómo te esconderías para que no te vieran?

Así pues, los niños y las niñas contemplaron diferentes alternativas como *“profe yo les pego”, “me voy corriendo”, “mi mamá no me deja solo”, “les peleo”,* entre otros; así mismo, a través de su cuerpo representaban las posibles acciones como expresión a éstas preguntas; al saltar, mover sus brazos en posición de pelea, correr y huir. Además, mediante el juego y la exploración

del medio se les indicó los puntos cardinales, con el cuerpo y la posición del sol, en el patio de jardín, con el respectivo dibujo hacia el oriente con una flecha hacia arriba (amanecer) y otro sol ocultándose con una flecha hacia abajo y algunas montañas en el occidente (donde se esconde o se acuesta), a partir de lo cual hicimos énfasis en que el sur queda a su espalda y el norte queda enfrente, teniendo en cuenta las anteriores ubicaciones, les indicamos que debían correr a medida que las practicantes diéramos la instrucción para que se desplazaran. Esto también sirvió para que los niños y las niñas aprendieran a ubicarse espacialmente, al tener la referencia del sol, que nos permitió hablar paulatinamente del norte, sur, oriente occidente, pese a que inicialmente se confundían.

Nuestro propósito era dar a conocer una de las estrategias de escape, la cual consiste en el tejido del cabello. Por ello, se les entregó a cada niño y niña tres cintas satinadas que estaban unidas a la pared; por consiguiente, se les explicó cómo debían tejer una trenza, y al finalizar, se unieron todas para formar un camino en el suelo, donde pasaron por diferentes elementos que representaban un lugar de América con: árboles, casas, montañas, ríos, animales, etc. En esta actividad se les indicó que las trenzas son realizadas por y para las mujeres, en especial las mujeres afro, que realizan diferentes representaciones y formas artísticas en sus cabezas, con significados, con el fin de indicar un camino para buscar la salida. Al no poder cruzar la cinta para hacer la trenza, algunos niños y niñas crearon otra estrategia como enrollar, hacer nudos y rizarlos, buscando unir las cintas y poder crear el camino, lo cual nos devela la importancia de idear nuevas formas de abordar ésta práctica cultural.

Se hizo una recopilación de los cuentos elaborados por capítulos, para conformar la historia de Olaudah y darle un fin a este, por ello se realizó un ejercicio de reconstrucción de lo que se había llevado a cabo durante el semestre para comprobar ciertos logros, hallazgos y dificultades. Así mismo, se hizo un juego de baile tejido, donde los niños y las niñas en torno a un bastón con varias cintas de colores bailaban y se intercalaban formando un tejido, éste conjugado con algunas canciones relacionadas con las temáticas abordadas a lo largo de las sesiones pasadas: ¡A

bailar! Rima de Guillermina y Candelario, Quilapayún/ a la mina no voy, Chocquibtown/oro.

También se realizó un túnel de escape como actividad de motricidad gruesa; donde la cinta pasaba por diferentes obstáculos para llegar al palenque (lugar de reunión) y lograr su libertad. Dicho túnel estaba ambientado con música de suspenso para generar un efecto dramático en los niños y las niñas, y así lograran sensibilizarse hacia la experiencia de escape. Realizamos el recorrido temático desde un viaje en barco, elaborado con cartón (alusivo a la diáspora africana) a medida que observábamos algunas imágenes de personas afrodescendientes, la maqueta de África, los trabajos realizados por ellos y ellas, sus fotografías, e imágenes y sonidos de animales de África y América como nuevo continente. Los niños y las niñas recordaron y describieron algunas anécdotas como la siembra de la planta que llevaron a sus casas.

8.3.1.3. Fase de diagnóstico y producción (Período 2016-I)

Las dos primeras fases fueron fundamentales, pues así se realizó un análisis de lo que significó la práctica formativa como eje principal de la investigación, debido a que se identificaron logros y avances significativos en cuanto al cumplimiento de los objetivos iniciales y las proyecciones durante el proceso, así como las falencias y debilidades que se esperaban fortalecer. Es por esto que muchas de las actividades implementadas se mantuvieron, mientras que a otras se les hicieron los respectivos ajustes con el fin de alcanzar los propósitos, para con el nuevo grupo de niños y niñas que ingresaban al mismo nivel mencionado con anterioridad, y que sin duda, tenían otras características, intereses y necesidades que hicieron del proyecto pedagógico de aula un nuevo proceso con múltiples retos y aprendizajes.

Fue, de antemano, un segundo ciclo de sensibilización con niños y niñas que incluso eran más pequeños que los anteriores, y sus procesos de comunicación eran distintos, debido a que presentaban otro tipo de habilidades relacionadas con el lenguaje, y algunos también tenían algunas necesidades educativas especiales. No obstante, esto no fue un impedimento para abordar

tan compleja temática con los niños y las niñas, por el contrario, representó un gran desafío como pedagogas, pues además el grupo era mucho más tranquilo y atento ya que, pese a tan corta edad, los primeros infantes ya comprenden muchas de las reacciones de sus compañeros y compañeras, y en vez de rechazarlos/as, había un proceso de aprendizaje social que resultó ser de bastante provecho.

La sensibilización y fortalecimiento de los temas del cuerpo y características de África, así como el aprendizaje y reconocimiento de las comunidades afrodescendientes, a partir de la reflexión sobre la estrecha relación que existe, mediante la multiplicidad de lenguajes y emociones, que se abordaron a partir de diferentes videos, imágenes, mapas, libro-álbum como: *Niña bonita* de la autora Ana María Machado, acompañada del experimento de reconocimiento del color marrón con la leche y el chocolisto; para explorar las tonalidades de dicho color (suave, fuerte, oscuro), al comparar estos resultados con su propio color de piel.

De esta forma, ellos realizaron en plastilina la cara de la "niña bonita" y un muñeco en palitos de paleta, donde se les permitía crear las características tanto psíquicas como físicas que le quisieran dar, con respecto a los protagonistas del cuento. En esta actividad se evidenció que los niños y las niñas reconocen las diferencias en cuanto al color y las actividades que realiza cada personaje, y lo asocian con dinámicas que les gusta realizar.

Posteriormente, se planteó como objetivo el reconocimiento de su cuerpo por parte de los niños y las niñas así como el de sus semejantes, en relación con el color marrón, a través de la experiencia sonora con la ronda infantil "Mi carita redondita" así como, la constante observación de sí mismos/as frente al espejo, con preguntas sugestivas tales como: ¿Cuáles son las partes de la cara y para qué sirven?, ¿Cuáles son las partes del cuerpo?, a las cuales ellos y ellas respondieron *"él es más pequeño", "mira mis ojos son bonitos", "yo si tengo una moña", "mis ojos son así",* de esta manera se explicaba que todos y todas somos diferentes, que algunos podemos tener el pelo largo, corto, crespo y de diferentes colores, así como los ojos y la piel, y

en general todo nuestro cuerpo.

Por consiguiente, se realizaron juegos a partir de los cuales, se escondían las diferentes partes de la cara: ojos (tapas de gaseosa), nariz (medio pimpón), orejas (cartón paja) y boca (realizada en foamy) que tenían que buscar y completar para formar una cara; de esta forma la armaron y la pintaron de color marrón.



En este espacio se observó que los niños y niñas al incentivar su curiosidad, recordaron las partes de la cara porque a medida que lo realizaban diferentes interrogantes surgían como ¿Cuántos ojos tenemos?, ¿bocas?, ¿orejas? por eso creaban el rostro de acuerdo a lo que ellos y ellas observaban y recordaban. Dicho conocimiento se fortaleció a través del arte comestible, al realizar una cara con gomas, galletas y chocolate. Con todo esto se evidenció, que al proponer actividades didácticas y llevar a los niños y niñas a experimentar con diferentes materiales sensitivos e innovadores, podemos fortalecer sus saberes y fomentar espacios de imaginación y creación.

Para acercar a los niños y niñas a una noción más amplia del continente africano, llevamos el cuento llamado *La Sorpresa de Nandi* de Eileen Browne, acompañado de juegos y actividades sensitivas, de acuerdo con la temática de los animales, frutas y costumbres de este lugar desconocido para ellos y ellas. Al iniciar, previamente ambientamos el patio del jardín con hojas secas, palos, plástico verde y piedras, alusivos a la naturaleza, con la cual tienen muy poca relación en el jardín infantil. De esta forma, partimos de la lectura en voz alta del libro-álbum

mencionado, y al finalizar les preguntamos: ¿Qué animales aparecen en el cuento?, ¿Qué animal les gusta?, ¿Todos los animales comen lo mismo? Algunos tuvieron en común el gusto por los elefantes y los micos, y mencionaban que sus alimentos provienen de los árboles porque son las frutas.

Los sonidos de los animales salvajes fueron estimulando su sistema auditivo, pues lograban descifrar de forma paulatina a cual pertenecen e incluso, de forma voluntaria imitaban dicho material sonoro. Junto con ésta actividad, crearon diferentes maracas con botellas plásticas, piedras y con los papeles de colores dibujaron el animal que más les gusto y lo pegaron en sus maracas. Los niños y las niñas lograron identificar por medio del sonido e imagen a los animales, expresarse con su cuerpo y crear un instrumento para su interacción.

Así mismo se planteó desde el sentido del gusto junto con los demás estímulos perceptivos, nuevas experiencias para ejercitar la memoria. Por ello les preguntamos a los niños y niñas respecto a qué frutas recuerdan del libro-álbum, y con pequeños trozos que degustaron, lograron saber de cuál se trataba; y así generar ideas sobre las mismas, tales como: *"es el banano del mico", "a mí no me gusta esa fruta", "la mandarina es la que nos dan en el desayuno", "me gusta mucho la morada"*- (Ciruela). A su vez, se les explicó que estas frutas están también en el continente africano y que tienen otro nombre; de esta forma, se hace un reconocimiento a la gastronomía y animales, que son de gran interés para los niños y las niñas en primera infancia

De este modo, se realizó una actividad muy común de las mujeres afrodescendientes en algunas zonas del caribe colombiano denominada kayayo en su procedencia africana, la cual es útil para el transporte de alimentos a través del cuerpo, por lo cual fue necesario el uso de recipientes plásticos y figuras de tela que se encuentran en el jardín infantil, y que ellos y ellas debieron pasar de un lado a otro tal como lo realizó Nandi, para llevar el regalo a su amiga Tindi. Por esto, los niños y niñas también crearon su fruta favorita con plastilina, y es así como se evidenció el gusto por apreciar y probar los diferentes sabores de las frutas y poder identificarlas, lo que

además representa un nuevo modo de crear conexiones con el conocimiento específico.

Se realizó un taller de creación de "mi muñeca afro", donde se recordaron los anteriores cuentos y les preguntamos: ¿Cómo es la niña bonita?, ¿Qué color de piel tiene?, ¿Cómo es el vestuario de la niña bonita y Nandi?, ¿Cómo es el cabello?, sus comentarios fueron que ella tiene *"el color del chocolate", "tienen vestidos", "las faldas son rosadas como la mía", "mire tiene moñas"* entre otros. Así que, se emplea estos conocimientos para la creación de una niña que se parezca a alguno de estos dos personajes, para ello, se les suministró bolas de icopor para la cabeza, tubos de papel higiénico para el tronco, pintura marrón y papeles de colores. Es por esto que los niños y niñas reservaron espacios en blanco para poner el cabello y los ojos, recordando las partes de la cara; así mismo, en el cuerpo se observaron diferentes estrategias como pintar el interior del tubo para observar a través de él, como si fueran unos binoculares y la forma en cómo experimentaban con los diferentes colores.

El cuento de *Mamá Avó* de Yesenia Escobar fue útil para el proceso pedagógico que llevábamos a cabo en relación con la temática planteada, dado que éste nos permitió precisamente dar a conocer el sentido que tienen los peinados y las trenzas para las comunidades afrodescendientes, teniendo en cuenta que la autora buscaba reivindicar la tradición oral y el papel de la mujer como cimarrona y destacar a Benkos Biohó como un gran líder que guio a su pueblo.

Para ello realizamos la lectura de la primera parte del cuento, y al finalizar se les preguntó a los niños y niñas: ¿Cómo es la niña del cuento?, ¿Cómo es su pelo?, ¿Qué está haciendo la abuelita en el cabello de la niña? Cuyos interrogantes fueron respondidos por los niños y las niñas, y planteaban que la abuela estaba peinándola porque es una niña bonita. Al respecto, indicamos que la abuelita peina a su nieta mientras le cuenta la historia de sus antepasados y que la forma de su peinado es un caracol, por ello se les llevó al aula de clase una concha de caracol.

Resultó pues, que algunos niños y niñas sintieron mucha curiosidad y otros, temor a lo desconocido, al ver una concha de caracol que proviene del mar. Al ver dichas actitudes,

interactuamos con este elemento, simulando que lleva el sonido del mar, pasando por cada uno de ellos para que oyeran y observaran que así mismo es el peinado de la niña del cuento, de forma circular, tal como lo veían en el caracol, para ser representado más adelante mediante una creación de la muñeca afro con lana, pegamento e hilos de colores para que realizaran su propio peinado.

Esto evidenció que al llevar un artefacto, instrumento o material desconocido al aula, surgen diferentes reacciones por parte de los niños y las niñas, y lo ideal es que ellos y ellas puedan explorar con los mismos, para familiarizarse y así poder descubrir algo nuevo; como ocurrió con la construcción de la muñeca, pues demostraron que al trabajar con la lana intentaban materializar y/o dar a conocer el conocimiento previamente interiorizado, y de ésta forma, crear peinados al enrollar o amarrar, produciendo diferentes diseños.

Posteriormente relatamos el fragmento del cuento de Mamá Avó, donde nos cuenta como Benkos Biohó guio a toda su comunidad, a partir de estrategias, en las que las mujeres realizaron los mapas en sus cabezas, por medio del tejido del cabello, conocidas como rutas de escape. Al terminar este último fragmento se les preguntó: ¿Cómo se escapaba Benkos Biohó y su comunidad?, ¿Quiénes realizaban el mapa para fugarse?, ¿Qué entiendes por libertad?, por lo que, algunas de sus respuesta fueron *"ellos salieron corriendo", "se soltaron", "se fueron donde la familia"*; que daban cuenta de posibles soluciones a las problemáticas planteadas.

Por consiguiente, se realizó un juego llamado "Peinadoras y Peinadores hacia la libertad", en esta se les explicó que las mujeres realizaban entre su pelo trenzas que eran mapas y escondían semillas y pepitas de oro, por ello, invitamos a los niños y niñas a peinarse y esconder en su pelo diferentes semillas y pepas e intentar que no se les cayeran. Sus reacciones no se hicieron esperar, pues demostraron agrado por cepillarse o peinarse el cabello, e incluso, gran satisfacción por parte de las niñas, dado que ellas tuvieron la posibilidad de llevar con más facilidad las semillas, aunque los niños expresaban su disgusto y frustración por no poderlo hacer de la misma forma, y esto nos permitió finalmente, hacerlos parte de la historia africana y establecer un símil

para que ellos y ellas comprendieran porque es que la mujer afrodescendiente fue precursora de dicha forma de resistencia.

En esta ocasión entregaron las semillas y pepitas que llevaban en su cabello y encontraron diferentes materiales que utilizaron para realizar sus casas en el palenque y así comenzar una nueva vida como seres libres. Se observó que al pasar por las diferentes texturas expresaban con su rostro, las dificultades del camino, entendiendo que escaparse era muy difícil, como lo vivieron los esclavizados. Además hacen uso de juguetes como el martillo, serrucho, regleta, entre otros, que servían para crear simbólicamente, las casas con los palos de paleta para formar el palenque, haciendo uso de sus habilidades motrices.

Se relató la historia adaptada de Benkos Biohó acompañado de imágenes alusivas de uno de los principales líderes y guerreros cimarrones de nuestro territorio colombiano. A partir de esto se realizó un camino de obstáculos como forma de ruta de escape con diferentes materiales reciclables y reutilizables (cajas de huevo, aserrín, piedras, ramas de árbol, hojas secas, cajas de cartón), donde ellos pasaron varias veces, en la conformación del Palenque de San Basilio, es decir su lugar de reunión e independencia. Así se evidenció el trabajo en equipo, al animarse y guiarse para pasar por los diferentes obstáculos.

Al llegar al espacio establecido como Palenque (salón) se tenía una exposición de todas las creaciones realizadas por ellos y ellas, así como diferentes imágenes de las actividades propuestas. Los niños y niñas interactuaron y recordaron al contarnos con mucha alegría de quien era cada muñeca “niña bonita”, así como las frutas que degustaron y las partes de la cara, y el reconocimiento de África de donde provienen nuestros antepasados, así como los animales que ellos y ellas dicen, son sus favoritos. Para finalizar, se realizó un compartir y una fiesta al llegar al lugar en donde finalmente obtienen su libertad.

9.3.1.4. Fase de culminación (Período 2016-II)

En concordancia con lo que se ha trabajado con los niños y las niñas del nivel de Pre jardín I

sobre la diversidad de colores de piel y la "belleza" afrodescendiente, se incorporaron las láminas ilustradas *Color Piel* de Wilson Borja (integrante del Colectivo Agua Turbia) con el cual nuevamente retomamos aspectos en cuanto al reconocimiento del rostro, el cuerpo humano y el color de piel marrón, así como, aspectos fundamentales de la cartilla *Racismo e Infancia* de María Isabel Mena (2016) específicamente en el capítulo 1.1 titulado: El lápiz color piel, para así seleccionar, abordar y resignificar la diversidad de gama de colores de piel y emprender un camino hacia la observación y la comprensión de la trascendencia del cabello y los peinados en relación con la historia africana y afrodescendiente, debido a que, dichas culturas son vistas como parte del folklore, más no como aporte fundamental a nuestro país, y es precisamente lo que quisiéramos rescatar, esas prácticas ancestrales que han nutrido y fortalecido el reconocimiento y la identidad de estas comunidades.

Por lo tanto, se trabajó la ronda infantil "Mi carita redondita", donde cada niño y niña elaboró un rostro afro con bolas de icopor, plastilina, lana y recortes de foamy de los ojos, nariz y boca. En un segundo momento, abordamos las imágenes del proyecto "Color Piel" por Wilson Borja acerca de la radicalización del cuerpo afro; por ello, se observaron diversas características físicas de cada personaje de las historias, y para contrastar, los materiales entregados (PVC, lana, cinta, pegante) crearan el cuerpo y el vestuario utilizando los tubos de PVC con diferentes lanas y al finalizar, unifican las partes formando un personaje. Se evidenció la forma en cómo los niños y las niñas recuerdan las partes de la cara y en general, la gama extensa del color marrón, además de hacer uso de su motricidad fina en el manejo de los diferentes materiales, al crear peinados, vestuario y personificarlo según sus intereses y experiencias.

Se realizó un contraste con las imágenes de los cuentos y los personajes realizados por los niños y niñas, donde se resaltó que cada uno tiene características particulares que cada uno/a le da, y que no son las mismas a las demás; así mismo se les explicó que sus muñecos eran los habitantes del continente africano. Por ello, logramos integrar a todos los niños y niñas en la elaboración y del continente en descubrimiento por ellos y ellas, por medio de una maqueta.

"De viaje al África", fue una estrategia pedagógica para participar activamente y conocer el territorio, mediante el seriado de *KiriKou y La Bestia Salvaje* con algunas preguntas en las que indagamos sobre: ¿Cómo es Kiriku?, ¿Qué actividades realizan las personas?, ¿Que te gustó de la historia?, a las cuales ellos/as contestaron: *"es un niño que corre", "ellos están en el campo", "hay una bruja fea", "están sin ropa jajaja", "bailaron", "mire que las personas estaban cuidado las plantas…y las dañó la bruja"* a partir de ello se evidenció que los niños/as reconocen las actividades cotidianas que realizan los habitantes en su territorio, además lo expresan de forma espontánea y con una actitud de curiosidad, alegría y emoción.

Posteriormente, se recrearon dos prácticas que realizan los habitantes de África, por medio del juego y la imaginación: la primera fue el trabajo de la pesca, con pescados hechos en cartulina, que tenían adherido un imán, al igual que las cañas de pescar, elaboradas con palos de pincho y pita. De este modo, se observó que los niños y niñas siguen las indicaciones y disfrutan dicha dinámica, manifestando sus emociones: *"mire profe", este es mi pescado", voy a ir a pescar más"*, lo cual resultó siendo muy satisfactorio para todos y todas. La segunda actividad consistió en la siembra con los rastrillos y palas plásticas, los niños y las niñas distribuyeron la tierra en una superficie determinada, para después depositarla en recipientes donde sembraban las semillas.

Se dio a conocer a los niños y niñas el audiovisual "Duerme Negrito" de Vivienne Barry, a partir de esta historia se elaboró un instrumento musical a modo de cotidiáfono, que consistía en una maraca construida con materiales reutilizables (botellas plásticas y piedras o semillas de frutas). Para decorarlo los niños y niñas enrollaron lanas de colores a la botella para formar un tejido y agregaron tapas de gaseosa y foamy. De esta forma, se inicia el acercamiento a la técnica del tejido y la elaboración de un instrumento musical.

Del mismo modo retomamos la cartografía mediante un twister previamente elaborado, para ubicar a los niños y niñas simbólicamente en el territorio africano en relación con los demás continentes y el espacio marítimo. Dicho juego sirve para reconocer las imágenes significativas

de los continentes de América y África; además de que también se estimuló la integración y el trabajo colaborativo.

Seguidamente, se realizó la lectura del cuento llamado *Mamá Avó* de Yesenia Escobar, y nuevamente se les preguntó a los niños ¿Cómo es la niña del cuento?, ¿Cómo es su pelo?, ¿Qué le está haciendo la abuelita en el cabello?; a lo que ellos/as respondieron: *"es una niña que está con la abuelita", "la están peinando", "es como el mío", "mi mami me hace moñas"*. Con ello manifiestan el conocimiento que tienes acerca de las diferencias que tienen los peinados de cada uno, pues saben que no todos son iguales.

Para sensibilizarlos, se les entregaron peinillas para que se peinaran unos a otros y experimentaran diferentes texturas de cabellos. Se percibe el gusto por tocar el cabello y crear algún peinado, así como, sentir que los/as peinan. Después, en un octavo de cartulina que tenía un círculo recortado en la mitad, ellos y ellas podían sobre-ponerlo a su rostro y crear peinados y estilos diversos con lana de diferentes texturas en la posición que corresponde.

Ahora bien, para continuar el tema del tejido, incorporamos un nuevo personaje muy travieso llamado: Anancy, quien es representado como una araña, que proviene del continente africano para contar historias como la que les dimos a conocer, llamada *"Anancy, Tigre y los perros Marinos (Tortugas marinas)"*, para que los niños y las niñas realizaran la telaraña con lanas de colores por medio de tabletas o rejillas elaboradas previamente. Esta actividad se dificulta un poco, por lo que es necesario el acompañamiento constante para lograr la realización de esta telaraña. Así mismo, partimos del reconocimiento de los animales que se mencionan en el cuento, para lo cual, se construyeron máscaras con cartulina, lana, pintura y pegante, y con ello, los niños y niñas emitieron diferentes sonidos y simularon algunas de las características físicas para que los demás adivinarán de cuál se trata.

Nuevamente, dimos a conocer la historia recreada del personaje Olaudah. Esta vez fue narrada por completo y no por capítulos,

para así poder saber qué tanto recibimiento podían tener por parte de los niños y las niñas, lo cual fue gratificante, pues estuvieron atentos/as y motivados para la creación del vestuario de cada uno/a, con bolsas plásticas y papel de colores para su elaboración.

Más adelante, propusimos transportar elementos del aula con las manos atadas e imaginar diversas formas de escapar, en las cuales manifestaron que podían "trepar por un muro y salir a correr" "volar en un avión" entre tantas otras estrategias, que fueron útiles para dar a conocer finalmente la que le da sentido a este proyecto de investigación y así crear su propio peinado para esconder diferentes semillas e intentar que no se les perdieran.

Para ello, se les entregaron peinillas, moñas, cauchos, cintas y lanas y se les indicó la forma en cómo podían esconder oro y semillas y para qué les podían servir después de obtener la libertad; creando trenzas para formar figuras como mapas de escape. Por último, pasaron por un camino en forma de laberinto donde se formó la ruta de escape, el cual tenía obstáculos para que los niños y niñas pasaran y llegaran a un palenque donde se encontraban las diferentes creaciones realizadas a lo largo de las últimas dos fases de intervención pedagógica y de investigación.

Por último, se dio inicio a la creación del libro-álbum tejido, con imágenes de diversos perfiles de una mujer que cuenta con orgullo lo que con su cabello puede hacer, con los peinados más representativos y el sentido que cada uno tiene desde la época colonial para conseguir la liberación de todo un pueblo de descendientes africanos sometidos a la esclavitud.

10. RESULTADOS:

Se evidencia de este modo, cómo a través del proceso pedagógico de aula; se logra dar cuenta de los hechos históricos relacionados con la esclavitud, ilustrados a partir de una serie de sucesos que recrean la vida real de un personaje llamado Olaudah, el cual cuenta en primera persona su drama personal, que comparte con la comunidad africana, despojada de su territorio y su identidad.

Así pues, se posibilita un acercamiento hacia el sentido de los peinados que elaboran las mujeres afrodescendientes en relación con la memoria ancestral y colectiva, precisamente como un mecanismo para reemplazar el lenguaje verbal, en vista de la ausencia de palabras para hacer mención, con los niños y niñas en primera infancia, de este flagelo, del cual hasta las últimas décadas se ha logrado dimensionar el impacto percibido en las acciones de evidente racismo y discriminación racial.

Además de identificar las problemáticas racistas que de forma latente se encuentran en el entorno preescolar y darles un tratamiento pedagógico oportuno, se logró fortalecer la identidad y la forma de auto-percibirse y reivindicarse por parte de los niños y niñas afrodescendientes, que ya no son minoría en el jardín infantil, y así mismo, enseñar otro modo de relacionarse con los pares, desde el respeto y el reconocimiento del otro/a y sus diferencias, vistas de una forma positiva y enriquecedora.

Todo ello, se ha logrado fortalecer a partir del trabajo realizado a nivel pedagógico, tanto por el colectivo Kilombo como por el colectivo Cucurumbé, que a través de diferentes planes de aula, lograron ser efectivos, pues afectaron la forma en cómo las docentes e incluso las auxiliares pedagógicas, conciben a la infancia, desde la integralidad de su desarrollo y no sólo desde el asistencialismo, que caracteriza a las instituciones pertenecientes al Estado y al Distrito Capital. Esto no significa que los lineamientos pedagógicos que rigen a la institución mencionada, hayan cambiado, sin embargo, representan un cambio significativo frente a las acciones que se ejercen para con la infancia, pues éstos se lograron percibir a medida que se iba avanzando, tanto con los niños y niñas como con las docentes, frente a la necesidad de dar pautas y un giro trascendental a la educación.

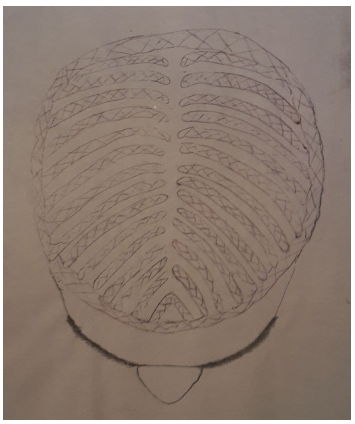
Con la implementación del proyecto pedagógico de aula, surgen las ideas para la construcción de un libro-álbum tejido con enfoque diferencial. Por esto se plantea la creación hacia el reconocimiento de la mujer afrodescendiente como precursora de resistencia a partir de su pelo. Es así que, su diseño se compone de cinco hojas con los peinados y significados representativos

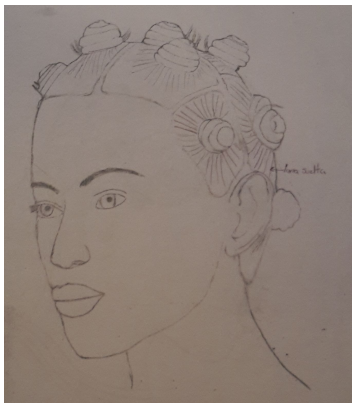
para la cultura afrodescendiente, el cual está titulado “La magia de mis trenzas”.

En este orden de ideas, surgieron varias etapas de creación, a partir de los bocetos dibujados de los peinados, en los que se realizó de forma gráfica, la representación de un peinado reconocido socialmente pero solo a nivel estético más no cultural, descrito a continuación:

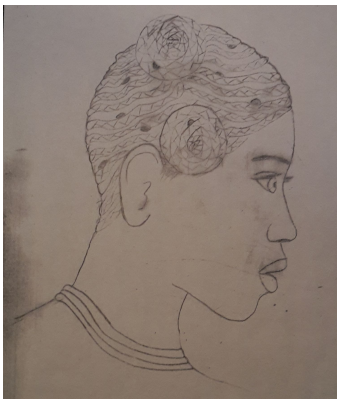
Etapa I:

Las Tropas: Son trenzas tejidas sobre el cuero cabelludo de hombres y mujeres, las cuales van en el sentido que va desde la frente o mitad hasta la nuca, y fueron utilizadas como instrumento de resistencia para la huida de las y los esclavizados/as.



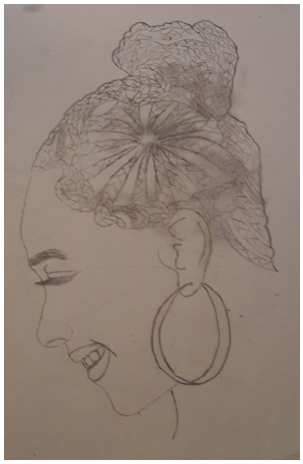


Nudos Bantú: Usados para proteger el pelo y ser más manejable para llevarlo suelto y rizado.

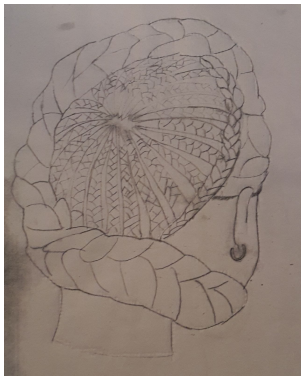


El cimarronaje: Las mujeres crearon una ingeniosa idea, entre trenzas escondían un mínimo trozo de oro conseguido en la minas, y así día tras día reunían un capital que les permitió comprar su libertad y la de sus parientes. Así mismo se guardaban las semillas entre las trenzas, de tal manera que al fundar y establecerse en un nuevo caserío, volvían a sembrar asegurando así, la supervivencia alimentaria de su comunidad.

Lugar de encuentro: Este peinado se realiza con trenzas tejidas formadas hacia el centro (corona de la cabeza); este representa el punto de



encuentro al realizar una ruta de escape.



Los Sucedidos: Son trenzas de diferentes tamaños, las cuales no son muy elaboradas; y su nombre es así porque mientras peinaban, las mujeres contaban lo que les ocurría durante la jornada laboral.

Etapa II: De lo anterior se diseña el texto que complementa la imagen, en el que se plasma la idea principal del tejido y su importancia histórica, cultural y social desde el pelo de mujer, los cuales son:

1ra Imagen: ¡A que no imaginas qué historia tiene mi cabello! (Las Tropas): Entrelazo los negros rayos de mi cabeza, formo **caminos** con mucho esfuerzo.

2da Imagen (Nudos Bantú): Los **nudos** en árboles se transforman, y mis antepasados escondites conforman.

3ra Imagen (El cimarronaje): En mi pelo **oculto riqueza** y grandes sorpresas, como la guarida de una hermosa princesa.

4ta Imagen (Lugar de encuentro): Huyendo, huyendo vamos buscando, el lugar de **encuentro** que hemos anhelado.

5ta Imagen (Los Sucedidos): Peino lo que mí día a día ha **sucedido**, y entre mis cabellos se encuentra escondido.

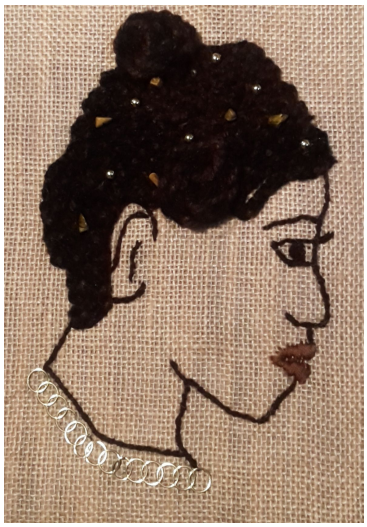
De esta manera, se inicia el tejido de la imagen del libro-álbum, utilizando los siguientes materiales para su elaboración: el yute como las hojas del libro, hilo y lana de color marrón y

negra. La técnica que se trabajó fue *puntada cordón* (trazo de derecha a izquierda) para el contorno de las caras, la *puntada pasado* (sucesión de puntadas unidas y paralelas) para los labios y ojos, y el pelo es la trenza tradicional –tropa- (tres mechones entrecruzados), *trenza riñón* (nueve mechones, conformando tres grupos) y *tejido rococó* (enrollado de lana alrededor de la aguja y de este pasara la hebra de lana pendiente formando circunferencias)





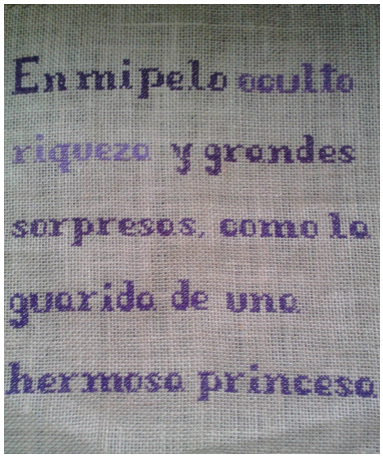


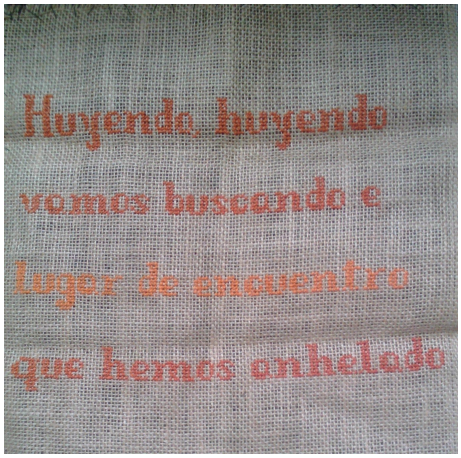




Etapa III

De otro lado, se realiza el texto tejido a partir de la técnica del *punto de cruz* (puntada diagonal derecha e izquierda); donde se utilizó hilos de diferentes colores y se destacara con hilo de otro color en el nombre que corresponde al peinado.





Para la portada se realizó el boceto de una caja donde está la figura de una mujer afrodescendiente con su pelo tejido en trenza o tropas y los nombres de las autoras en una de sus caras y en la otra el título del libro; alrededor estará diferentes figuras y tonalidades de colores de lana que contrasta con las técnicas de tejido.



Etapa IV:

Como se indicó anteriormente, al terminar en cada hoja de yute tejida en punto de cruz, se adhiere fliselina (entretela termoadhesiva que permite reforzar y dar resistencia) y se ensambla sus hojas con la puntada filete. Así mismo, la caja está realizada con lana de diferentes colores y su base es una malla plástica; a partir de la técnica denominada "pasado" se forman diferentes figuras geométricas y el cabello está formado con el tejido de la trenza tradicional. Dicha caja contiene las cinco hojas tejidas, formando la estructura de un libro álbum diferencial.





10. CONCLUSIONES:

- Este proyecto de creación e investigación, permitió la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el jardín infantil La Manuelita, por medio de los ejes de la literatura y el arte, teniendo experiencias significativas para la primera infancia, fomentando las no prácticas de racismo y discriminación desde sus primeros años de vida.

- Tomando como base las actividades de sensibilización, se trabajó el reconocimiento de sí mismo/a y de los demás; desde la noción del cuerpo, específicamente en la cara y el pelo, promoviendo a la vez el acercamiento al color de la piel, las partes de la cara, los tipos de cabello, en relación con el color marrón y la población afrodescendiente, a través de los

cuentos, canciones, poemas y videos para la elaboración del libro-álbum diferencial.

- La creación y adaptación de la historia de personaje esclavizado llamado Olaudah Equiano nos permitió acceder a una herramienta pedagógica no tradicional, para dar a conocer de una forma clara y atractiva los diferentes sucesos vividos por las y los africanos/as, desde el reconocimiento del territorio, fauna, tradiciones y costumbres por medio de diferentes mapeos, la trata trasatlántica, el conocimiento de las actividades laborales de las y los esclavizados y así como sus posteriores estrategias de escape y la creación del palenque, a través de diversas actividades lúdicas.

- El libro-álbum tejido con enfoque diferencial, se realizó con cinco peinados significativos para la mujer negra, teniendo en cuenta diferentes técnicas de tejido de trenza para dar a conocer esta historia oculta ancestral; además de reivindicar el papel de la mujer como precursora de resistencia al sistema colonial.

- Este proyecto constituye un importante aporte para la CEA y de igual medida como antecedente teórico específicamente con la temática de los peinados afrodescendientes, al ser un libro-álbum diferencial que rescata esta forma de resistencia, manifestación cultural y de identidad.

11. RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS:

Por todo lo antes mencionado a lo largo del trabajo de investigación, se propone al distrito capital, no dejar de lado proyectos sociales y educativos con enfoque diferencial como los que pueden surgir, y apoyar a las organizaciones con voluntad de cambio, para el mejoramiento de la educación, pues un estudiante que es reconocido y valorado, puede tener mejor resultados y ofrecer sus aportes a la sociedad en general, para lo cual, también se deben formular propuestas a nivel legislativo; en las que se refleje una mirada integral con la propuesta de la CEA, desde la transversalización en todas las asignaturas, hacia un reconocimiento histórico, político y ético en

el ámbito educativo, de las diversas poblaciones que enriquecen los procesos culturales en el país, con miras hacia la erradicación del racismo y la discriminación racial.

Para ello, con la implementación de proyectos pedagógicos semejantes al descrito en este proyecto, se espera que la CEA como proyecto complementario de la política pública de etnoeducación, logre transformar el sistema educativo, y así, se puedan generar acciones de reconocimiento multicultural en el país, lo cual hace que no sea exclusivo para las poblaciones mayoritariamente afrodescendientes sino que va más allá, en la integralidad de las perspectivas históricas y los aportes sociales de las diversas comunidades, que implica necesariamente una transversalidad en el currículo escolar, es decir, que no debería ser necesariamente una asignatura, sino que la cátedra debe afectar el conjunto del PEI, por lo que incluso, podría estar implícita en otras áreas del plan de estudios, a través de las Ciencias Sociales o de la ejecución de proyectos pedagógicos, que en lo concerniente a la CEA, permitan correlacionar procesos culturales propios de las poblaciones negras, palenqueras, afrocolombianas y raizales, en diferentes campos del conocimiento como son las matemáticas, las ciencias naturales o la informática.

Precisamente, proponemos que este proyecto pedagógico se pueda ampliar y seguir trabajando, quizá de forma conceptual, articulada con temas específicos y edades escolares variadas, pues existe la posibilidad no sólo de abordar la perspectiva histórica de las comunidades afrodescendientes, sino también la estructura matemática y de cálculo, las posibles narrativas que se puedan imaginar a partir del trabajo desarrollado en el área del lenguaje, el conocimiento que se puede generar a través de la observación de las características fenotípicas de las mujeres y hombres afrodescendientes, para desmontar la falsa idea de la ‘raza’ aún presente en el currículo de biología y ciencias naturales, los festivales y fechas conmemorativas como ‘el día de la raza’, y comenzar a ver de forma crítica en general, los saberes científicos, cotidianos y escolares, pues además de los mencionados, existen otros tantos aspectos que se pueden aprovechar al máximo, teniendo en cuentas las diferentes etapas del desarrollo de las y los educandos.

El llamado es para las y los docentes que se desempeñan en los diferentes espacios educativos formales y no formales, para que se vinculen a los procesos que se están adelantando hacia el reconocimiento de las diferentes comunidades ancestrales, en beneficio de su propia formación para generar acciones que amplíen la perspectiva cultural de nuestra sociedad para el mejoramiento de la convivencia y el respeto por las diferencias de los demás.

Por último, esperamos que el plan curricular en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital FJC, sea transformado con los fines mencionados, y ello no siga siendo sólo un interés personal y aislado de ciertos docentes, sino que se convierta además, en la invitación y la motivación para promover acciones semejantes en las demás licenciaturas a nivel estructural, y así, des-eurocentrar el conocimiento, para darle el carácter propositivo y transformador que debería tener él y la docente en Colombia.

13. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AUSUBEL, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelona.

BONILLA, E. RODRÍGUEZ, P. (1995) Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Ed Norma.

BUITRAGO, J. (2012) El libro álbum, un género para niños. En revista Tiempo de leer, Ediciones SM Colombia; Págs. 2-6

CAÑAMARES, C. (2007) La ilustración en el álbum para "primeros lectores" Un recurso del autor para ¿facilitar la comprensión? Págs. 67-74

CERVERA, J. (1989) En torno a la literatura. En CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n° 12.

COLOMER, T (2010) Introducción a la literatura infantil y juvenil actual. Editorial Síntesis; 2da edición págs. 9-59

ESCALANTE, D. (2008) Literatura para niños: Una forma natural de aprender a leer. Universidad de los Andes, Venezuela.

GOVEA V. (2011) Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. Revista Omnia. Universidad del Zulia, Venezuela. Págs. 26 - 39

HALL, S. (2013) El espectáculo del "otro". Sin garantía: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Corporación Editorial Nacional, Ecuador (1ra edición 2010, pp. 419-445)

DE MAUSE, L. (1982) Historia de la infancia. Barcelona: Alianza Universidad. Págs. 123-126

MENA, M. (2009) Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Informe ejecutivo. Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C-Aecid.

OROZCO, D. (2015) Políticas Educativas Interculturales en Didáctica del Lenguaje, la Lectura y la Literatura en la Escuela. Conferencia presentada en Educación Intercultural bilingüe de la Pontificia Universidad Javeriana, Ministerio de Educación de Perú, Módulo Gestión escolar y políticas educativas interculturales, Colombia.

ORTIZ, F. (2013) Kilele, accesorios con identidad afrocolombiana. Colección Entre Tropas; Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca.

ORTIZ, V. (2013) Modelos estéticos hegemónicos, subalternos o alternativos: una perspectiva étnico-racial de clase y género. Artículo de reflexión teórica producto del proyecto titulado "Percepción y prácticas corporales estéticas de un grupo de universitarias de Cali: una visión étnico-racial de clase y género" Línea de investigación en psicología social. Universidad del Pacífico, Buenaventura, Colombia.

QUIJANO, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La

colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. p. 122-151.

QUINTERO, J. (2015) Desde la raíz hasta las puntas Sobre la forma en el peinado afronortecaucano de Villa Rica. Universidad del Valle

RIVERA, M. (2014) Memoria afirmativa afro/negra. Aportes desde la psicología social construccionista. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad del Valle, Santiago de Cali.

ROS, N. (2004) El lenguaje artístico, la educación y la creación. Organización de Estados Iberoamericanos.

VALENCIA, E. (2010) Revista Tejiendo Esperanzas. Asociación de Mujeres Afrocolombianas, Amafrocol. Ministerio de Cultura.

VARGAS, L. (2003) Poética del peinado afrocolombiano. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología. Bogotá.

VEGA, A. (2003) Cartografía. Manual de apoyo para material didáctico. Ministerio de educación. Chile

VILLA, W. (2008) La Cultura en el marco de la educación: acciones posibles para una construcción de “lo otro”

WALSH, C. (2005). (Re) Pensamiento Crítico y (De) colonial. Editorial Abya-Yala, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Introducción, Pág. 13-35

WALSH, C. (2010) Pedagogías decoloniales, prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo 1; Lo pedagógico y lo decolonial; entretejiendo caminos. Serie pensamiento decolonial.

14. REFERENCIAS Y WEBGRAFÍA:

1. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Desarrollo integral de la primera infancia. Proyecto 735
2. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Sistema Distrital de Formación Artística. Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Abril de 2013
3. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Decreto 133 DE 2006. Lineamientos de Política pública de Fomento a la Lectura para el periodo 2006 - 2016.
4. Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Educación. (2016) Polifonías de la diversidad, Orientaciones para una educación inicial desde un enfoque diferencial en los colegios oficiales de Bogotá: Documento de trabajo para Maestras y Maestros.
5. Alcaldía Mayor de Bogotá D. C. Ley general de educación. Ley 115 de 1994. Recuperado de http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292
6. Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015.
7. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. (2008) Coordinador Axel Rojas, Ed. Universidad del Cauca, Colección Educaciones y culturas.
8. CASTILLO, E. (2012) Yo no me llamo negrito, racismo en la primera infancia. 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.
9. Censo general de 2005; Población Afrodescendiente DANE https://www.dane.gov.co/files/censos/libroCenso2005nacional.pdf
10. Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Congreso de la república. 2006. Recuperado de:

http://www.ins.gov.co:81/normatividad/Leyes/LEY%201098%20DE%202006.pdf

11. Congreso de Colombia. Día de la afrocolombianidad. Ley 725 de 2001. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-232084_archivo_pdf.pdf
12. Consulta sobre la discriminación en la educación en la primera infancia. Un estudio desde la perspectiva de la comunidad educativa en escuelas de Brasil, Perú y Colombia. (2013) Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Investigación en colaboración con Campaña Nacional por el Derecho a la Educación de Brasil, Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación, Campaña Peruana por el Derecho a la Educación, en el marco del Programa Niños con Todos sus Derechos.
13. Constitución Política de Colombia, República de Colombia, 1991.
14. El derecho a no ser discriminado: Primer Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Observatorio de discriminación racial. Universidad de los Andes. Colombia, 2008. Recuperado de: http://www.odracial.org/files/r2_actividades_recursos/fi_name_archivo.269.pdf
15. Fuenmayor, V. El cuerpo: síntesis de las artes de la corporeidad a la razón sensible
16. Freire, P. Pedagogía del oprimido. Santiago, 1969. Recuperado de http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf
17. Gentili, P. (2012) América Latina, entre la desigualdad y la esperanza. Siglo XXI Editores Buenos Aires.
18. Grosfoguel, R. (2012) El concepto de "racismo" en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿Teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser? Universidad de California, Berkeley, USA. http://www.revistatabularasa.org/numero-16/05grosfoguel.pdf
19. La terapia del arte. Revista de creatividad y salud. Entrevista a Yesica Escobar. Tomado de http://laterapiadelarte.com/numero-19/entrevistas/yesenia-escobar/
20. Ley 70 de 1993. Tomado de: http://www.convergenciacnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/LEY%2070%201993.pdf

21. Lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia en el Distrito. Alcaldía Mayor de Bogotá. Editor: DVO Universal.2013
22. Ministerio de Cultura. (2014) Lenguas nativas y criollas de Colombia. Recuperado de http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx
23. NAVARRO, E. (2014) Origen y resistencia de los peinados afrodescendientes como estrategia pedagógica.
24. OYAMBURU, J. (2006) Compartiendo el libro álbum. Editorial: Impresora Madrid. Santiago. Chile
25. RICO, A. (1998) Las fronteras del cuerpo. Ediciones ABYA_YALA. Quito. Ecuador.
26. UNESCO. Las voces de los esclavizados, los sonidos de la libertad. (2007) Capítulo 4: del olvido a la memoria. Editores: Beckles, H. Sheperd, V.
27. Ver para leer. (2006) Ministerio de Educación de Chile. Editorial: LOM
28. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Utambulisho Wangu (mi identidad) La creación del libro-álbum para el fortalecimiento de la identidad afrocolombiana, a partir de las representaciones culturales en el Jardín de la SDIS La Manuelita, ACOSTA, Y. AMARIS, K. LOZANO, M. RIAÑO, N.