

Universidad Pablo de Olavide

Doctorado en Ciencias Sociales

María Isabel Mena García

**"ESTUDIO SOBRE LA IDENTIDAD RACIAL:
EL CASO DE LA NIÑEZ DE LAS COMUNIDADES
NEGRAS EN COLOMBIA"**

Sevilla, España

2022



Tabla de contenido

Agradecimientos	6
Resumen	
Introducción	13
Parte I	23
Capítulo I	24
Algunas contribuciones históricas sobre el infante de la esclavitud. Muleques, mulecos, negritos, criollitos y mulatillos	24
Marco contextual: situando a nuestro infante	24
Entretejiendo la historia	28
Una niñez sin infancia	41
Historiografía y niñeces	45
¿El esclavo en miniatura?	49
Esclavitud e infancias. Otras fuentes	60
.....	68
Capítulo II. Tejiendo el momento teórico	69
Sobre el contexto teórico	69
Dibujando el tejido conceptual	75
Escuela teórica sobre lo racial	75
¿Cuál capital? ¡Capital racial!	93
El privilegio blanco	101
La escuela teórica sobre la infancia	107
Infancia y escuela	116
Tiempo e infancia: emergencia inusitada	120
La socialización	125
Las escuelas sobre la identidad	129
Un caso de identidad bailada: negra chocona	136
Apuntes a la psicología del racializado	141
Los aportes de los Clark	145
Otros aportes a las categorías identitarias	151
La teoría sobre el prejuicio y estereotipo	154
Las representaciones sociales (RS)	160
Representación del color de la negritud	165
El dibujo infantil. Consideraciones previas	172
Dibujo y negritud	184
La cultura infantil	187
Algunos aprendizajes a partir de la telaraña teórica	189
Parte II	191
Capítulo III	192

Apuntes metodológicos sobre el color de la negritud	
Las decisiones metodológicas	204
Diseño metodológico	212
Capítulo IV. Estudios de casos	221
El contexto de los dibujantes: sus generalidades	221
Primer caso. Quibdó, Chocó	229
Grupo 1. Primero de primaria.....	230
Caso 2. Segundo de primaria.	238
Caso 3. Taller Bogotá. Yemayá.....	245
Caso 4. Norte del Cauca .Guachené.....	251
Condiciones comparables de los dibujos	257
Eje uno: la psicología del niño	259
Eje dos: El color del cuerpo o la relación entre Raza y escuela	264
Eje tres: Colores en resistencia.....	266
Conclusiones y/o Reflexiones finales.....	274
Referencias bibliográficas.....	278
Anexos	308
Anexo 1. Instrumento de indagación	309
Anexo 2. Galería de dibujos.....	313

Índice de tablas y gráficas

Gráfica 1.	162
<i>Evolución intercensal del autorreconocimiento de población negra, afrocolombiana, raizal o palenquera.</i>	162
Gráfica 2.	164
<i>Distribución geográfica del autorreconocimiento censal de población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera</i>	164
Gráfica 3.	232
<i>Intensidad racial</i>	232
Gráfica 4.	235
<i>La posición de los dibujos</i>	235
Gráfica 5.	236
<i>Otras personas dibujadas</i>	236
Gráfica 6.	241
<i>Identidad racial</i>	241
Gráfica 7.	242
<i>Caracterización motora</i>	242
Gráfica 8.	;Error! Marcador no definido.
<i>Personas autodibujadas</i>	;Error! Marcador no definido.
Gráfica 9.	248
<i>Identidad racial</i>	248
Gráfica 10.	249
<i>Caracterización motora</i>	249
Gráfica 11.	254
<i>Condiciones motoras</i>	254
Gráfica 12.	255
<i>Identidad racial</i>	255
Gráfica 13.	256
<i>Personas dibujadas</i>	256
 Tabla 1.	 216
<i>Escala de análisis</i>	216
Tabla 2.	;Error! Marcador no definido.
<i>Resumen general de los dibujos</i>	311

Agradecimientos

A Changó, Yemayá y a todo el panteón africano por la reexistencia en la diáspora africana. Solo con el concurso de ellos y ellas hoy, nosotros, los renacientes, podemos reescribir esta historia. Nunca se hizo tan palpable su fuerza como a través de todas las manifestaciones que tenemos que resistir para vivir en esta sociedad colombiana. No solo porque esta tesis sale en momentos de gran agitación nacional —acaba de pasar un histórico paro nacional que marca un antes y un ahora en la historia del país—, sino porque quizá la crisis actual permita el nacimiento de un nuevo país basado en el respeto y, por ende, en el diálogo asertivo sin racismo ni discriminación racial.

Debo reconocer, en primer lugar, a los niños y niñas de la negritud que me regalaron sus dibujos; por eso son los protagonistas de esta investigación. Mi hijo realizó uno cuando tenía 5 años —hoy es adulto— y me hizo prometer que escribiría sobre dibujo y su raza cuando las condiciones me lo permitieran. Así fue; cumplí con esa promesa. No saben lo honrada que me siento de ser una escritora de esos artistas. Asumo también que sus imágenes solo nos dejan provocaciones y muchas preguntas por resolver con ellos mismos. La realidad de la pandemia desencadenada por el COVID-19 no ayudó en el propósito de hacer mucho más en la conversación directa con ellos, pero, igual, espero haber revelado lo mejor de sus trazos.

A mi familia extensa, Jesús e Isabel, mis padres que, a su manera, lidiaron con la crianza de cinco hijos de la cual soy testimonio. Va mi abrazo para mis sobrinos que dan cuenta del linaje e improntas en cada uno de ellos. Por ejemplo, Carlitos y Cindy Paola son profesionales que muestran la pujanza de nuestra parentela en el empeño por un mundo mejor. Ella es una gran maestra preocupada por la formación de nuevos docentes para la infancia con una conciencia crítica.

A mi familia nuclear. A Jair Mena, mi compañero de la vida, de las apuestas amorosas, de las discusiones políticas y comunitarias, de muchas décadas de complicidades, que amerita dedicarle mucho de mi amor por ser el eje de mi familia, el ancla de la pasión y la bondad de un *tutunendeño*-gentilicio de las personas que nacen a orillas del río Tutunendo en el Chocó- a prueba de fuego. Juntos criamos a dos hijos, Amor Isabella y Jesús Andrés. No solo fueron niños mimados, amados y protegidos, sino que se han convertido en dos figuras de la contestación al racismo, así que nos sentimos muy orgullosos de esos hijos que la vida nos permitió acompañar. Ambos han entendido el enorme compromiso con esta causa, de tal manera que resta que las ancestras los guíen en sus actividades profesionales y personales. En todo caso, el amor incondicional de este grupo realmente hace que todas estas andanzas valgan la pena. Aquí se sumó a mi familia un ser excepcional que padeció uno a uno los borradores de este documento: Álvaro Villabona. Sus poderosos comentarios, observaciones y generosa paciencia lo hacen merecedor de un espacio especial en esta travesía. Mil abrazos, Alvarín.

A Carlos Moore, mi padrino de aventuras teóricas para entender el racismo y ayudar a que otros también comprendan la magnitud de ese fenómeno y el daño tan complejo para las personas negras. Reconozco una profunda deuda con este comprometido intelectual.

Por otra parte, me declaro impedida de agradecer una a una a las personas, instancias y colectivos que me ayudaron a escribir, reescribir, preguntar y, en algunos momentos, desbaratar párrafos enteros para sentir que, realmente, me acercaba a sus sentipensares. Cada intervención en eventos, congresos, conversatorios o entrevistas ayudó a confeccionar el manuscrito que hoy tienen en sus manos. Igual, soy la única responsable de cada palabra que aquí quedó plasmada.

No obstante, mi grupo de África en la Escuela requiere de toda mi gratitud por motivarme día a día a actuar sin descanso por la introducción de la historia africana en la gramática escolar. No solo porque es un grupo beligerante, sino porque cada actividad que nos inventamos está hecha con el corazón. Cada uno(a) de esos integrantes merece mi más grande abrazo, y mi respeto por su accionar y por involucrarse decididamente en acciones contraracistas. De este grupo, Yeison Meneses, Martha Mosquera, Dora Maturana, Yeimy Chaves, Rafael Díaz, Virginia Mena, Fidel Mosquera, Mabel Farfán, Nancy Palacios, Alejandra Londoño, Ximena Abello, Andrea Guerrero, Sandra Soler, Claudia Mosquera, Javier Ibagón, Ana Márquez, Roshi Martínez, Rocío Cabezas, Fredisson Salas, Marcia Santacruz, Dora Vivanco, Liliana Valencia, Vive afro y Canal Afro, entre muchos otros amigos y amigas, acogieron la *conversa* alrededor de raza e infancia.

Abrazo ancestral a mis amigos y colegas de los consejos comunitarios Palenque del Níspero y Aconc, entre otros, por llevar a cabo la revolución por la tenencia de la tierra. A ellos y miles de cómplices, les debemos las tierras tituladas a las comunidades negras. Gracias por su coraje y empuje.

Mis andanzas por Ecuador, México, Brasil, Estados Unidos y, por supuesto, España se deben, en gran medida, a muchos intelectuales y activistas preocupados por la orfandad analítica de los niños de la negritud. Hicieron las gestiones necesarias para mi desplazamiento hacia otras naciones con igual problemática que la colombiana, esto es, un exacerbado racismo que se reedita en cada momento histórico.

Quiero destacar el papel de Flavio Santiago en Brasil. Él ha sido de mis más grandes *compinches* para la travesía de esta investigación; igualmente, las colegas en Río de Janeiro, Salvador de Bahía, Estado de Paraná y Brasilia me hicieron sentir en casa en

las jornadas de discusión que desarrollamos. De hecho, en Campiñas San Pablo, surgió la idea de una carta para que las fábricas de colores diversifiquen el conocidísimo color piel y logramos que Faber Castell hiciera eco a esa petición. Aunque son colores muy costosos para el ámbito escolar, es un gran paso en la idea de colores corporales, parecidos al cuerpo de las personas.

También menciono al grupo de palenqueros integrantes del grupo de África en la escuela y que permite siempre pensar en todo lo que nos falta para sumar el total de voces que acompaña un estudio de este tamaño. Aquí aparece también la asociación de investigadores negros en Colombia (ACIAFROS) que, por primera vez en la historia de este país, surge con el objetivo de presentar un grupo de intelectuales, sabedores y/o pensadores que agencie la transformación investigativa eurocentrada que pervive en Colombia.

Mis intensas gracias a los miembros, ponentes o asistentes del seminario de las Niñeces de Gorée, espacio que pretende desplazar la idea universal de niño(a) para proponer una idea más diversa y multicolor. Gracias, gracias.

A la Universidad Pablo de Olavide, en especial a Virginia Martínez y a Juan Daniel Ramírez, por acogerme, mostrarme esa institución y a los intelectuales adscritos a ella. Extiendo mis agradecimientos al grupo de culturales, colectivo que, desde distintos países, discute con el rigor académico necesario y las ganas de posicionar la experiencia estética infantil como un campo generoso de conocimiento.

No puedo dejar de mencionar mi deuda con las matronas de las organizaciones de base que prestaron su concurso para que yo hiciera los talleres de dibujo infantil en orden cronológico hablo de:

Las maestras Delvis Murillo y Estrellita Palacios, Jhonmer Hinestroza en Quibdó,

Chocó. Las lideresas Rosa y Celia, de la fundación Yemayá, la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA) y Cimarrón, en Bogotá, el palenque de Uré, en cabeza de la familia Vivanco, Julio. PCN, en el Norte del Cauca. Asom, en La Balsa, Cauca, territorio de lideresas de la talla de Francia Márquez o Clemencia Carabalí. Aplauso por toda la grandeza histórica de sus procesos. Sin esas complicidades, no hubiera logrado posicionar un tema al que, a todas luces, le falta mucha militancia a pesar de la sensibilidad que hemos logrado alrededor de las niñas.

A las hijas(os) de las cimarronas: Sarita, AKIM, Madiba, Isabella, Héctor Camilo, Lumumba, Gerónimo, a los miles de niños negros que resisten, a su manera, ante los ataques raciales, producidos en sus aulas de clase. Son, en realidad, héroes y heroínas del sistema educativo y debemos honrarlos por regalarnos el amor que hace cuerpo la causa contra el racismo que toma forma en múltiples representaciones condensadas en los dibujos.

En general, a la comunidad negra de la cual formo parte y, por extensión, a los aliados blanco-mestizos honestos y comprometidos que entienden su rol en esta lucha, va dedicado este modesto estudio para que sigamos promoviendo un mundo sin racismo.

Al final de este camino, quedé con muchas ganas de seguir escribiendo, escuchando, redactando, pero también estoy convencida de que es un acierto emocional cerrar ciclos para mirar hacia atrás y observar nuestras propias huellas, gracias, gracias y más gracias a Ángela Alfonso por ayudarme a poner en limpio estas letras que me permite ser una mejor escritora para y por mi comunidad.

María Isabel Mena García

Descendiente de la esclavitud en Colombia

Resumen:

La identidad racial de los niños negros en Colombia, es un estudio de corte cualitativo que se ocupó de la forma mediante la cual, los infantes de la negritud pintan su tono de piel. Como antecedentes, figuran algunas investigaciones que se ocupan de indagar sobre la adquisición de una conciencia de raza, desde tempranos momentos del ciclo vital. Desde esa perspectiva es un acierto, explicar aquellos mecanismos que se activan o se inhiben por parte de las niñeces para sobrevivir al racismo infantil. Detectar a tiempo esa problemática, significa una gran oportunidad para millares de niños en esta nación y, en gran medida, ello justifica este esfuerzo analítico desde el punto de vista de sus protagonistas principales: los niños escolarizados. Teóricamente, la investigación acudió a los estudios raciales, aquella corriente donde aparece el fenotipo como un marcador social capaz de definir el lugar que ocupan las comunidades negras en el orden relacional. Igualmente, se nutrió de la epistemología que ubica a los niños con agencia propia, lo cual permite no solo ser víctimas del racismo, sino aprender a usarlo, confrontarlo y contrarrestarlo. Metodológicamente, al utilizar la técnica del dibujo infantil, se inclinó por privilegiar un instrumento donde la voz del niño emerge de forma autónoma con una mínima mediación de la investigadora. En este núcleo cabe preguntarse por los efectos del lápiz color piel con el cual, los niños colorean el cuerpo humano. Ese lápiz es un testimonio de toda una cultura anticolor, por eso la conveniencia de interrogarlo. Los hallazgos indican que esos dibujantes, en su gran mayoría, se encuentran en una situación identitaria irrealista. Al pintar su tono corporal con el lápiz color piel está haciendo justamente lo que la escuela, les solicita en su proceso socializador

Introducción



Por los alcances de una tesis sobre la identidad racial de los niños negros en Colombia, se vuelve prioritario delimitar las pretensiones que subyacen a este proceso de escritura. Vale la pena situar este tipo de estudio, que se suma a las preocupaciones por reconocer el racismo, con sus aliados institucionales, como también amerita situar esos

conflictos o situaciones subjetivas que los individuos resuelven, de forma independiente, y con toda la autonomía que los sujetos racializados encaran desde los primeros momentos de su ciclo vital.

Por esa razón, esta aproximación surge de una premisa clásica en la investigación: no se puede defender lo que no se conoce. Si no reconocemos la voz de los sujetos racializados como protagonista de sus propias agencias, menos podremos encontrar las salidas a sus preocupaciones y conflictos más inquietantes.

En ese contexto de comprensión del paradigma racial en la vida infantil, se reúnen algunas investigaciones, o documentos de reflexión, porque es humanamente imposible dar cuenta de la literatura sobre raza que existe en las Américas. Además, los diversos idiomas se convierten en una barrera para acceder a una gran cantidad de producciones novedosas. Esa grieta hace todavía más importante este manuscrito, en tanto a pesar de las limitaciones que imponen los idiomas, reúne ciertos aportes de diversas disciplinas sobre raza e infancia en la ruta de avanzar hacia un marco comprensivo, integral y adecuado a las regiones colombianas, tanto aquellas donde tienen presencia mayoritaria las comunidades negras, como aquellas en donde, hay más mestizaje. Comparar esas regiones ofrece una visión de conjunto a la escurridiza situación de la raza y del dibujo infantil.

Así, este estudio se preocupó por los consensos alrededor de los estudios raciales y abrió un espacio a las novedades que otra literatura aporta, incluyendo aspectos que poco abordan las bibliografías nacionales o extranjeras. Ambos escenarios abonan a una auténtica mirada transnacional a través de la cual se obtiene un panorama integral de una problemática tan espesa y multidimensional como el racismo.

A raíz de esta necesidad, se introducen varios aspectos que se deben tener en

cuenta: la raza, el racismo, las niñeces, la representación de todo ello en un dibujo infantil. Esos tópicos constituyen la razón de ser de esta investigación desde el punto de vista de sus protagonistas principales: los niños escolarizados.

Lo primero es ubicar a la raza como una ambiciosa categoría que permite un sinfín de explicaciones en el ordenamiento social. Conduce a observar el funcionamiento detallado de los grupos sociales en su largo devenir histórico. Genera ardientes polémicas, bien sea para unir a quienes defienden la perspectiva de un sistema de opresión basado en la idea de superioridad e inferioridad, o para dividir a aquellos que insisten en que el racismo no existe porque la raza es un hecho del pasado.

En medio de esos extremos, parece haber una corriente de escritores que admiten la idea del racismo sin la raza, en tanto ella no existe en términos científicos. Creen que el sistema de opresión racializado se puede explicar sin que la melanina o la raza asome en la controversia. Por esta razón, despachan, de manera rápida, las manifestaciones sociales de ese fenómeno o están dispuestos a darles otras explicaciones.

Independientemente del sector ligado a esta controversia, algunos teóricos han insistido en la idea de dar una batalla frontal contra el silencio sobre la noción de raza, que es la materia inherente del racismo. Según esta corriente, a partir del color de la piel se desprenden todas las desigualdades en sociedades pigmentocráticas. Así, abogan por llevar a cabo aproximaciones sucesivas por sectores, por clase, por género y, en el caso de esta tesis, por ciclo vital. Analizar el racismo por segmentos es útil, pues no se puede desconocer que, al ser un sistema total, produce sus propios mecanismos diferenciales de actuación. Pareciera una perogrullada señalar que el racismo afecta de forma distinta a hombres, mujeres o niñas; por ello, situar de manera contundente el racismo en las niñeces es la más grande de las oportunidades de observar y analizar este flagelo desde los

tempranos momentos de la socialización.

En ese orden de ideas, esta investigación se pregunta por el mundo íntimo de las niñas, que se revelan a través de sus propios dibujos. Este conjunto de artistas se caracteriza por dos improntas: la primera, son descendientes de la historia de la esclavitud; y la segunda, el color de su piel indica que son sujetos de raza. Se interroga por cómo ellos dan cuenta de su negritud, a qué edades es más problemática esa representación y cómo se podría avanzar en la medición de esos rasgos.

En todo caso, preguntarles directamente a los infantes es un paso obligado en la intención de acumular material empírico acerca de las inquietudes más relevantes que rondan tanto a las familias, como a los agentes del cuidado que son conscientes del peso del racismo en la vida de los niños y niñas. Solo así se desestabiliza el rol de la escuela emblanquecida en la construcción de la identidad de estos renacientes. Esta investigación considera que solo a través de la revisión crítica de instituciones, como la escuela básica, la educación inicial o, en general, del sistema educativo, se puede determinar cómo esos estudiantes construyen su identidad racial a expensas de una escuela acolora.

De hecho, Colombia promueve, hace tres décadas, modelos etnoeducativos en los territorios ancestrales donde habita la mayoría de las comunidades negras; también insta a que se implemente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todas las instituciones educativas del país. Estas son apuestas comunitarias enfocadas en la escuela que buscan destruir ese fenómeno. Así, ya es hora de diagnosticar cuál es su estado y situación actual ante la encarnación del racismo, desde el punto de vista del cuerpo de los menores.

Por ejemplo, aún se conoce de instituciones que consideran que los estudiantes están mal presentados si dejan su pelo afro al descubierto, o celebran los apodos que ofenden a este grupo por sus características fenotípicas. Mientras haya este tipo de

violencias educativas, será necesario perfeccionar las herramientas jurídicas, teóricas y psicoemocionales para su atención específica.

Ahora bien, si el sistema educativo, sigue negando su racismo, desaprovecha las lecciones aprendidas para beneficiarse de los errores y aciertos colectivos en la eliminación del racismo infantil; si esto no pasa, nada va a cambiar.

Un primer paso es visibilizar aquellos dispositivos que le ayudan a la blanquitud a sostenerse ilimitadamente. En este camino, todos los rituales pedagógicos serán sometidos a interrogación: los uniformes, los recreos, las asignaturas y, por supuesto, el conjunto de los útiles escolares que posicionan una sola representación del ser humano. Esta problemática desencadenó la pregunta general de la investigación: ¿Cómo pintan los niños negros su fenotipo? Se sabe que el color de lápiz conocido como «color piel» o la transparente hoja de block son protagonistas de un sujeto genérico que no representa a todos y que obliga a las niñas a pintar a todos los cuerpos con esas únicas tonalidades. Ese lápiz es un testimonio de toda una cultura anticolor, por eso la conveniencia de interrogar sus efectos. Una segunda tarea es construir nuestros propios instrumentos de investigación para incursionar, de manera decidida, en la agenda académica; lo siguiente, es difundir este proceso para animar a muchas personas a encargarse de esta cuestión.

Sin pretensiones de escudriñar toda la gramática de la cultura escolar, esta investigación se planteó un objetivo general: explorar cómo los niños negros pintan su negritud. Por objetivos específicos, se propuso: A. la construcción de un estado del arte para visibilizar al niño africano que llega a América en condición de esclavizado, dado que, situarlo en las coordenadas históricas es la ruta para llegar a los infantes del presente en la búsqueda de la necesaria reparación histórica, que es una utopía incesante por parte de los renacientes actuales; B. Se tejió un marco teórico con categorías como raza,

infancia, conciencia e identidad, entre otras, que permiten enraizar la problemática racial escolarizada; C. Se diseñó una metodología que correlaciona la variable raza con la pintura corporal, basada en los dibujos de los niños situados en diversos territorios, como Quibdó en el Chocó, Bogotá D.C y Norte del Cauca. D. Se dejaron reflexiones abiertas y recomendaciones para invitar a muchos sujetos progresistas a continuar la agenda de la investigación sobre raza y escuela; Adicional, se presenta, una guía para que los agentes educativos tengan ejemplos que puedan considerar en la idea de diversificar la pintura corporal con los niños y las niñas.

Metodológicamente, este es un trabajo de corte cualitativo con enfoque correlacional para cubrir raza e infancia. Pretende analizar los dibujos realizados para este propósito específico. De ahí surgieron dos grandes grupos de dibujos; el primero, se llamó de «identidad realista» por cuanto muestra que algunos sujetos logran pintar su cuerpo con colores parecidos a la negritud. Este grupo utilizó los tonos cafés intenso y no intenso para colorearse. El segundo grupo reunió aquellas representaciones que utilizaron el color piel o el rosado para colorear su figura o dejaron la transparencia del blanco de la hoja en la ilustración de su rostro. El tercero, integró algunos dibujos de niños y niñas que se representaron con tonos nada normativos, como el azul, el verde o el amarillo, que son excepcionales para ilustrar un cuerpo humano.

El instrumento empleado mostró que la mayoría de los dibujos se ubicó en la segunda escala, es decir que, porcentualmente, los infantes eligieron el tono rosado, la transparencia de la hoja de block o el color piel para rellenar sus dibujos. Con excepción de Bogotá, las imágenes fueron mayoritariamente pro-blancas.

Es importante señalar que hubo casos, pocos, donde aparecieron el color café, el chocolate o el negro como tonos corporales. Este grupo sería ideal para aportar en la

descripción de casos en los cuales los niños, de forma espontánea, se percatan de su color de piel y dan cuenta de ello en sus representaciones. Sí que valdría la pena organizar un grupo base para seguir este hallazgo de forma más personalizada. De esta manera se permitiría que, con su propia voz, los niños y niñas dejen entrever en qué situaciones se identifican racialmente así y no de otra manera.

Los hallazgos indican que esos dibujantes, en su gran mayoría, se encuentran en una situación identitaria irrealista, con lo cual, cada sujeto, posiblemente con la ayuda de su familia y de su comunidad, emprende estrategias novedosas de resistencia al racismo. Todo esto se debe seguir corroborando con estudios más abundantes en datos que los que se muestran en esta investigación, como también deberán seguirse los casos emblemáticos para contrastar con estudios predecesores que demostraron ambivalencia racial. En todo caso, a través de estas evidencias, se afirma que las condiciones reveladas por estudios de mediados de los años cuarenta del siglo XX sugieren el mismo patrón para este grupo de niños.

Con estos resultados, se espera que, a la agenda del movimiento social, se sume apelar a tres discusiones significativas por parte de los académicos interesados en la infancia, las redes de cuidadores o en los colectivos etnoeducadores y, por supuesto, las familias de las niñas.

La primera desde la psicología del niño es que la raza le sigue jugando malas pasadas a la construcción de una escuela, de una familia y de una sociedad protectora para todos los niños y las niñas. En tanto que los infantes negros escolarizados son invisibles en las escuelas, sus padecimientos y apuestas han sido silenciados y, por ello, no se cuenta con información relevante sobre sus reacciones ante la socialización en la blanquitud. Por eso, la insistencia en las claves raciales que proveen los mismos sujetos;

para ello, el dibujo es una técnica sin igual.

Aquí vale la pena considerar que, si la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no incluyen la raza en sus preocupaciones, seguirán encubriendo la escuela desteñida, con sus efectos problemáticos en la vida de los estudiantes vinculados a esos modelos pedagógicos. Reproducir el canon pedagógico siempre es un riesgo y los etnoeducadores deberían ya percatarse de este problema.

En esta discusión es menester señalar a las universidades que forman a los docentes como aliados indiscutibles al repensar la magnitud del racismo en las aulas escolares. La historia universitaria, -donde se forman los psicólogos y los docentes-, vinculada al eurocentrismo, es un experimento que ya tocó fondo y que debe reconocer su crisis para instituir un humanismo más completo y acorde a los contextos. No es suficiente repetir esa premisa, si el maestro y psicólogo infantil, sigue atado a regímenes de pensamiento blancos a los que, justamente, se les escapa la riqueza racial de los alumnos.

En síntesis, la ciudadanía progresista debe impulsar cambios más profundos en el sistema educativo. Ello significa presionar por la oferta de cursos sobre raza en la formación de los docentes, la revisión minuciosa de los manuales o de libros didácticos e incidir en la política educativa. Todo lo anterior a la luz de la investigación de alto nivel que provea de los datos necesarios para tomar decisiones consistentes con los resultados obtenidos.

El segundo eje, se ancla a la reflexión sobre el color del cuerpo. La idea es que controlando la variable del color piel, se pueda reconocer el impacto de la pintura corporal en la construcción de la identidad racial. Solo así se puede estimar si las herramientas construidas por los adultos están surtiendo los efectos esperados en los infantes o si es necesario repensar, colectivamente, otros instrumentos inéditos, más arriesgados, para el

empoderamiento de ellos. Es posible, por ejemplo, que dictar talleres de turbantes un día en el calendario escolar o llevar tambores a las aulas de clase en la fecha de la afrocolombianidad no sean los únicos recursos para la toma de autoconciencia de ese sector estudiantil. Por eso vale la pena preguntarles, de forma directa, a estos infantes cómo les gustaría ser reconocidos.

El Tercer eje, se refiere a los colores en resistencia, pone tareas al movimiento social a las familias de los menores, para que se sumen a la necesidad de construir colectivamente unas orientaciones claras y concretas que acompañen este tipo de investigaciones. Una sola disciplina no sería capaz de dar cuenta del poderoso problema de la «cultura del racismo», sobre todo al explicar las manifestaciones íntimas del sujeto. Se necesitan analistas del discurso, de las pedagogías críticas y de las ciencias de la salud, entre otras profesiones, para que, con sus diversos recursos, desinstalen lo aprendido e instalen otros lentes analíticos.

En términos de los contenidos, este documento se dividió en cinco capítulos. El primero es el marco contextual de la investigación que sitúa a los niños en las preocupaciones de una historicidad propia. Así debe ser, las niñeces de Gorée-novedoso concepto para designar a los niños y niñas negros, descendientes de la esclavitud africana-tienen una historia común con el resto de las infancias, pero también una dimensión historiográfica particular. La primera parte dio cuenta de ello.

El segundo capítulo tejió el marco teórico para interpretar las discusiones más sentidas al estudiar la raza y el racismo en la etapa infantil. Se tejieron referenciales como capital racial, privilegio blanco, infancia, niñeces, representación social y dibujo infantil entre otras nociones que ayudan a explicar la vigencia del racismo en el ámbito escolarizado.

Ese tejido teórico desencadenó el tercer capítulo correspondiente a la fase metodológica donde se llevaron a cabo los talleres; se participó en grupos focales, así como también se discutió, con agentes del campo antirracista, muchas de las variables a analizar. Se construyó una escala para clasificar los dibujos con un criterio básico de agrupamiento analítico. El cuarto capítulo presenta algunas conclusiones abiertas o más bien, reflexiones finales y las discusiones más notables, producto de estos hallazgos. Este finaliza con una guía de trabajo para orientar a los agentes educativos en la búsqueda de estrategias más multicromáticas para pintar al cuerpo humano.

Finalmente, queda por insistir en que esta investigación es de carácter exploratorio y solo espera que muchas manos se animen a continuar profundizando los tópicos raciales en clave de las muñecas, con el objetivo de proceder a hacer generalizaciones, si y solo si,

el material lo permite. Sin embargo, se considera que lo más significativo de este estudio es hacer visibles las voces propias de los menores de edad a través de los dibujos infantiles que, por lo general, no suelen aparecer en las investigaciones respectivas.

Parte I



Capítulo I.

Algunas contribuciones históricas sobre el infante de la esclavitud. Muleques, mulecos, negritos, criollitos y mulatillos

«Los niños y adolescentes representaron el 44 % de los esclavos manumitidos, grupo en el que sobresalen los niños entre 1 y 5 años, al ubicarse en el segundo renglón de los esclavos liberados por edades. El hecho de que la mayoría de los esclavos manumitidos menores de 15 años hayan sido mulatos indicaba una determinada frecuencia de hijos liberados por sus padres blancos, muchos de ellos sus mismos dueños» (Díaz, 2001, p. 205).

Marco contextual: situando a nuestro infante

La misión del presente capítulo es realizar una revisión de fuentes secundarias sobre la presencia de la infancia de la negritud. En la época colonial se conocieron como; negritos, muleques, mulecos y criollitos entre otras nominaciones. Para esta tesis, esas formas de nombrar representan poderosas categorías históricas que requieren de un lugar en el tiempo y en el espacio, asumiendo que los niños europeos tienen sus raíces en Europa, los americanos en América y que los niños negros son originarios del continente africano. Si esas raíces tienen sentido en la construcción de la identidad de los niños y de sus comunidades, es necesario preguntarse por los impactos que genera, en los renacientes de la negritud, que las epopeyas de sus historias no sean contadas en las aulas

de clase, que las gestas de sus pueblos no indiquen, en lo más mínimo, el significado de la descendencia africana y, peor, que cuando se hable de ello, sea para describir el horror de la esclavitud o para visibilizar el racismo que acontece en esos infantes.

Por ello, surge la necesidad de ubicar esos rostros en la historia de África, en especial entre los siglos XVI y XIX —cuando rige el sistema esclavista—, y en un espacio geográfico —el antiguo Reino de Granada¹ y en sus diversas denominaciones hasta llegar al nombre de hoy, la República de Colombia—.

Por otra parte, el objetivo de esta sección es contribuir a plasmar, cronológicamente, el registro histórico del niño africano (el que llega a las Américas) y del sujeto contemporáneo que renace como el infante de la negritud. A partir de esta línea de tiempo, se visibiliza a un menor de edad que ha sido poco notorio en la historiografía de la infancia. Con ello se supone que la corriente de estudios dedicados a la niñez tiene su propia historicidad y que gran parte de las ausencias sobre el tema tiene que ver con las niñeces de Gorée², o con renacientes de la negritud, como se les nomina en este texto.

Ante la idea de este apartado de situar a esas niñeces, digamos que este grupo de niños tiene una historia de plantación, ingenio o mina a cuestras (Meneses, 2021). Tienen una marca racial y un *ethos* cultural distinto a los niños mestizos o indígenas con los que comparte la nacionalidad colombiana. Esos rasgos notorios son las claves para delimitar este conjunto de menores de edad del amplio abanico de niños y niñas viven en esta nación.

Para ello, se revisan documentos que hacen parte fundamental de los archivos del

¹ En estos momentos del año 2022, coordino la biblioteca de los 170 años de abolición de la esclavitud, donde aparece un tomo dedicado a las mujeres esclavizadas y a su descendencia, los libertos.

² Concepto acuñado por Yeison Meneses para dar cuenta de la idea de niños cazados en el continente africano y secuestrados para nutrir el comercio de la esclavitud.

recuerdo de la esclavitud a través del lente de lo que han producido algunos estudiosos sobre el mundo esclavista. La idea es explorar los planteamientos de autores influyentes que se han preocupado por plantear preguntas específicas sobre la población esclavizada y, por obvias razones, sobre la vida de los niños que estuvieron allí en ese momento.

Por ello, el esfuerzo de este capítulo se concentra en visibilizar a esa niñez para darle el merecido lugar al interior de esta investigación, no solo porque esos niños nacieron y atravesaron, durante su ciclo vital, esa terrible circunstancia histórica de la esclavitud, sino porque, al hacer visibles esos procesos, se honran la fuerza y la creatividad que puso esta infancia y su parentela ante las condiciones que representó este régimen.

Seguramente, hasta la emergencia de los giros culturales o emocionales, donde aparecen la historia cultural, con sus innumerables temáticas; la historiografía de las mujeres, con sus múltiples apuestas; y la historia ambiental, con sus denuncias sobre la depredación que ejerce el capitalismo salvaje, entre muchos temas que esta apertura disciplinar genera en el campo historiográfico, la historia económica lidera los estudios que se han realizado sobre la esclavitud. Sin embargo, con sorprendente audacia, empiezan a sobresalir algunos trabajos sobre las mujeres esclavizadas (Vergara & Cosme, 2018; Taborda, 2019; Helg, 2019). De todas formas, para la magnitud de este proceso, en realidad el silencio sobre las particularidades del período aún sigue pesando en el balance de una historiografía que se ocupe del esclavizado en su dimensión humana, como afirmó Díaz (2001, p. 205), y en la que, por lo general, falta el rostro infantil.

Teniendo en cuenta lo anterior, podría decirse que, gracias a las inquietudes por el periodo colonial, hay toda una corriente de estudios que se ha encargado de historiografiar la esclavitud, sus consecuencias y las persistentes preguntas que se hacen hoy. Esta ha

permitido una mayor información —para nada agotada— en la comprensión del tiempo pasado colonial a la luz de las inquietudes que han ocupado a los historiadores desde hace algún tiempo (Colmenares 1973; 1979; 1991; Jaramillo, 1968; Palacios, 1973; Tovar, 2009).

Para comenzar este capítulo, hay que preguntarse, ¿Para qué revivir un pasado tan doloroso como fue el periodo de la esclavitud? La respuesta más corta remite a la necesidad de revivir el pasado, cuando las incomprensibles angustias del presente mantienen vivas las consecuencias de esas decisiones, tomadas con anterioridad. Pero, además, ese interrogante abre la posibilidad de encarar los silencios y las sonoridades a su alrededor. Con esta pregunta tan grande, dolorosa y profunda asoma otra de extraordinaria complejidad: ¿cómo fue esa niñez en la esclavitud? Sin aproximaciones periódicas en el territorio colombiano, lo poco que se puede decir es que, si en la esclavitud hubo niños, hay que ocuparse de ellos, dando paso a que las fuentes den cuenta de sus trayectorias, sus narrativas y las formas en las que impactaron el mundo colonial. Ambas preguntas reconocen que el ser humano no sería nada si no recordara quién es y quiénes fueron sus antepasados, la casa donde vive, la familia a la que pertenece y, en este caso, su pertenencia a una familia extendida.

Entonces, reconocer un pasado y revivirlo no es solo una necesidad de los historiadores o de quienes trabajan en los procesos de memoria, sino que es la materia fundamental que compone al ser humano. En la memoria se asilan los recuerdos, las lagunas, los olvidos, los silencios. En todo caso, el pasado se revive en cada instante de la vida y, por eso, recordar y olvidar son dos caras de la misma moneda para efectos de la infancia esclavizada.

Hay que tener presente esa doble condición al recordar y olvidar la esclavitud

porque, sin lugar a duda, habita entre nosotros con sus presencias y ausencias, con sus marcas y trascendencias. Aún más, recordar la esclavitud es, además de cadenas, látigos, o la compraventa de esclavos, con toda seguridad, reconocer la historia de la resistencia³ que la población esclavizada sostuvo durante cuatro siglos para sacar a sus renacientes del yugo esclavista.

Desde luego, al plantear una cronología de la esclavitud, con niños dentro de este sistema, se abona a unas mínimas comprensiones del pasado. Desde «ellos», se permite entender el presente de una forma más completa y orgánica. Así, los siguientes trazos facilitarán la revisión de los antecedentes que lega una sociedad colonial a una contemporaneidad signada por el racismo y la discriminación racial.

En síntesis, registrar la temporalidad de la infancia esclavizada es darle un lugar protagónico a esa niñez que vivió en ese momento histórico porque ello constituye la mejor manera de honrar la memoria de los miles de niños que fueron tratados como piezas de Indias⁴ para sostener el régimen esclavista. Muchas preguntas quedarán suspendidas a lo largo de las siguientes páginas. En parte, esa es la idea central de este apartado.

Entretejando la historia

En cuanto a las leyes vigentes en el período, las fuentes bibliográficas y la colección de inventarios y escrituras de compra y venta investigadas, definimos al niño

³ Existe una gran discusión alrededor del fenómeno de la resistencia, en el sentido que no se trata solo de contestar y atacar al orden establecido, sino que en ocasiones, los actores que resisten al estatus quo, propenden por pactar nuevas condiciones, no necesariamente nuevas o inéditas.

⁴ Así se denominaba a cada una de las piezas que se transportaban, en los barcos negreros, desde África hacia las Américas.

esclavo hasta la edad de doce años. Algunos estudiosos, como Mattoso, Andrade y Reyes, coinciden con esta clasificación. Otra cuestión importante es el momento en que el niño cautivo pasaba a ser visto como esclavo productivo.

Mattoso afirma que, para efecto del trabajo, «el esclavo permanece niño hasta la edad de siete a ocho años». Ya María Lucía Mott argumenta que, «la edad de cinco a seis años parece encontrar una fase en la vida del niño. A partir de esta edad ella aparece desempeñando alguna actividad». Las escrituras de compra y venta de esclavos registran, para Salvador, en la segunda mitad del siglo XIX, cautivos de cuatro años trabajando en el servicio doméstico»⁵ (Citado por Pinhero, 2005, pp. 159).

Esta cita advierte que uno de los debates que se ha sostenido en el mundo transatlántico⁶ limita el primer ciclo de un niño nacido en condición jurídica de esclavo, niño esclavo, miniatura, criollito, muleque, muleco o mulequillo, entre otras denominaciones que sonaron en el vocabulario colonial. Si esos términos fueron reales en esa época, y los expedientes dan cuenta de ello, la evidencia sugiere que había una idea diferencial en la demografía esclavista.

Generar cortes para estudiar los grupos de esclavizados es fundamental con el fin de estandarizar las herramientas para observar, con la idoneidad requerida, este colectivo que, según la referencia, complejiza las fuentes porque no hubo un patrón común para registrar a los pequeños en este rango de edad.

Con seguridad, señalar la caída de la dentición como un momento estelar entre la infancia y el trabajo pleno en las haciendas, plantaciones o minas, no será el mejor criterio

⁵ Traducción propia.

⁶ A propósito de las conmemoraciones de las independencias en América, se ha dado un intenso debate acerca de cómo esas convulsiones mueven el mundo hispánico, del que pretendieron desprenderse en tanto colonias de ultramar.

para focalizar a este grupo, sin embargo, alguna señal, especialmente biológica, debe ser asumida para estudiar a esas niñeces. En otras palabras, se menciona, en la siguiente sección, el corte que significó un «adiós a la infancia» —si hubo—, y el ingreso a la vida adulta como otro esclavo más.

El apunte inicial señala la oportunidad que brindan las fuentes, como la revisión de las escrituras de compra y venta de esclavos, las actas bautismales, los expedientes que reseñan, los litigios por la libertad de los menores y los censos, pero, también, otros materiales, como las pinturas, los instrumentos de castigo y los sitios de ventas de esclavos. De esta manera se puede bordear una discusión sobre en qué momento del ciclo de vida, esa infancia no solo salía de la casa señorial, donde ejercía oficios domésticos desde muy temprana edad, sino que se incorporaba al mercado de trabajo como cualquier otro adulto.

Por lo anterior, un primer criterio de análisis es el histórico que debe ser irreverente al cuestionar el pasado, como ya se destacó en las preguntas generales. Por su envergadura, deben ser delimitadas para hacer aproximaciones sucesivas. Entre estas aparecen: a) las circunstancias que rodearon la vida de los menores esclavizados; b) el tipo de amenazas constantes a las que fueron sometidos; y c) la indolencia social que enfrentaron no solo por ser niños, sino por ser hijos de esclavizados. En función de lo anterior, entrar por la puerta grande de la historia garantiza que se puedan nombrar, sin el falso respeto por el pasado, los inenarrables sucesos que acontecieron en las Américas durante casi cuatro siglos.

Frente al primer aspecto, las circunstancias que rodearon la vida de los menores, no se puede desestimar que, en la Colonia, los niños esclavos se consideraban bienes inmuebles, por lo tanto, no hubo consideraciones humanísticas que los situaran en un

lugar diferente a las cosas o animales, que eran propiedad del esclavista⁷. De ahí en adelante, se sigue el planteamiento de Cárdenas en cuanto a las pistas, que aún no se vinculan mayoritariamente a la historiografía colonial, para obtener un panorama de la vida de estos pequeños. Así comenta:

Otra figura de infancia que ha sido visibilizada por algunos historiadores en Latinoamérica es la de los niños y niñas esclavos, dando cuenta de roles infantiles y de una organización social no familiar, que matiza la historia de las sociedades latinoamericanas y que, por ende, sirve a la problematización de los discursos universales y universalistas sobre lo infantil, pues, mientras los adultos eran vendidos y circulaban, los niños no eran fáciles de vender y permanecían en sus comunidades hasta cuando eran más hábiles para el trabajo, de tal forma que dichas redes comunitarias y las relaciones de parentesco social se constituyeron en los soportes de su crianza y socialización. (2013, p. 63)

Aquí se relevan tres tópicos sugerentes para esta sección. Por un lado, la preocupación con la que habría que mover un campo de estudios, a partir de la universalidad conceptual que ello conlleva, y que los niños esclavos desestabilizan. Si bien la niñez fue, por lo general, vulnerada, los niños esclavos lo fueron aún más; también, significa cuestionar la infancia como categoría útil en cada contexto o de forma tan abarcadora que garantice la emergencia de niños y niñas en diversas latitudes. O, por lo menos, debería pensarse en que esa noción, que pretende ser universal, impide notar la cantidad de diferenciales que cobija ese grupo, sus grandes retos y problemáticos desafíos. Como ellos son sujetos de socialización ampliada, se resalta la cantidad de matices

⁷ Un interesante panorama se puede leer en el reciente dossier de Candiotti, 2021.

familiares que implica pensar a los niños en la esclavitud, donde coexistieron varias formas de sujeción que circulan entre la abolición gradual y total del régimen esclavista. De la mano de esas adversas circunstancias, se encuentran los soportes parentales como la familia extensa donde tíos, primos e incluso vecinos, dan cuenta de los procesos de crianza que enfrentaron los niños de ese período.

En contravía de este planteamiento, otros autores afirman que los bebés eran separados —léase vendidos— casi de forma automática de sus madres, entre otras razones, para que no se formaran lazos emocionales entre ellos y sus progenitoras. También hay testimonios de que los pequeños eran donados a sitios de caridad o trasladados del barrancón de esclavos a la casa grande, donde probablemente vivían en otras circunstancias más condicionadas por la familia del esclavista. Además, se señala que hubo casos —seguramente no tan excepcionales— en los que se conservaron los infantes en el lugar de nacimiento para enviarlos, posteriormente, a las faenas del trabajo adulto. En todo caso, cualquiera que fuera la situación de la niñez en el mundo esclavista, a todas luces, ser un pequeñito, se constituyó en un factor de mayor fragilidad tanto para los niños mismos, como para las mujeres esclavizadas. Así señala Taborda en la sección que denomina «maternidad a la deriva»:

Desde la legislación colonial era sabido que la reproducción de la esclavitud, naturalmente, era responsabilidad de las esclavas; «parir» significaba extender las cadenas de la esclavitud a la siguiente generación. En el caso que estudiamos fue un peso que tuvieron que sobrellevar las madres esclavizadas hasta la abolición definitiva en 1851; principalmente porque, aunque sus hijos fueron declarados libres con la Ley de Vientres de 1821, en la realidad los «manumisos» siguieron cargando las cadenas de la esclavitud, sujetos a los propietarios de sus madres hasta

después de 1852. Lo anterior, según Dolcey Romero, fue un aliciente para que las mujeres procedieran a buscar su libertad individualmente o como estrategia familiar para evitar a sus descendientes continuar en esta terrible condición. (2019, p. 25)

Aunque con todos los matices resultantes de los diversos sucesos alrededor del mismo periodo, que abarca desde la manumisión de esclavos hasta la abolición legal de la esclavitud, los niños, y desde luego sus madres —los primeros en su doble condición de infantes y esclavos; y las esclavas, además mamás— sin dudas están más expuestos al vaivén de las sujeciones y de los distintos recursos que se inventaron los amos para seguir sosteniendo la esclavitud.

A pesar del silencio ante estas circunstancias, los móviles humanos dejan siempre sus huellas. Ese es el caso de los estudios señalados en las anteriores citas. Es, sin embargo, necesario agregar las novelas de tipo costumbrista donde quedaron plasmadas muchas de las interacciones que acontecieron en la época colonial entre amos, esclavos, niños, libertas y manumisas, entre otros, que también testimonian ese período. En oposición a las sofisticadas fuentes archivísticas, estas están al alcance de un público más amplio y menos estilizado.

Tal es el caso de novelas, como *María* (1867), *El alférez real* (1886), *Changó, el gran putas* (1983) o *La marquesa de Yolombó* (1928), entre otras obras literarias. En estas se leen algunos pasajes alusivos a la vida de los niños esclavizados. La *María* cuenta, por ejemplo, cómo una esclava muy pequeña planchaba las camisas de su ama, a escondidas de su mamá, por el riesgo de quemarse las manos (Isaacs, 2003, pp. 194-195). En el relato es palpable cómo ella llevó esa actividad a cabo con el objetivo de demostrar devoción a sus dueños.

En otros pasajes de esta, y de las otras novelas históricas, se relatan cómo múltiples oficios eran realizados por los menores esclavizados. Así que es menester tener a la mano estos vestigios históricos para representar, de forma más completa, los sucesos acontecidos a esta infancia que habitó el mundo colonial. El cine también es un recurso extraordinario para recrear el universo de las niñeces pasadas⁸.

Frente a las amenazas constantes a las que fueron sometidos los pequeños esclavos, iban desde las que se han mencionado (sobre la separación de la madre al nacer) hasta el infanticidio por ser niños concebidos en relaciones ilegítimas (Dueñas, 1996) — entre esclavas y amos—. Estos debían morir, pues serían la prueba fehaciente de la violación o, en todo caso, evidencia contundente de la alteración al proyecto racial instalado en las Américas⁹. De hecho, si se tiene en cuenta que las leyes de Indias prohibieron explícitamente el cruce interracial, a los hijos de esa unión no les esperaba gran fortuna. Sin embargo, pocas veces se atendió esa proscripción, como fue señalado en la cita inicial de este capítulo.

Así mismo, no es difícil imaginar la cantidad de accidentes que se producían en las haciendas y plantaciones donde los niños estaban expuestos, desde temprana edad, al mundo del trabajo.

Otro aspecto que ha merecido atención por parte de algunos historiadores es el papel que cumplieron las esclavas en la lactación de los infantes, tanto los propios, como los de otras castas. De hecho, se ha planteado que las obligaban a amamantar a los niños blancos, incluso a costa de la alimentación de sus propios hijos. Dadas las circunstancias,

⁸ Y no solo se refiere a cine propiamente afro, sino a películas, como *Menino 23*, que explican la utilización de los críos negros con fines de experimentación en los campos de exterminio nazi.

⁹ La extraordinaria novela de Isabel Allende, *la isla bajo el mar* (2011) dibuja la historia de una esclavizada que pasa por todas estas etapas que señalamos en esta investigación.

no es poco probable que muchos niños hayan muerto de inanición debido a que sus madres eran obligadas a atender, primero, a los hijos del amo. Entonces, es importante reconocer que sostener la niñez de esa época tiene una gran deuda con las nodrizas o amas de leche¹⁰.

El cuadro anterior se recrudece porque, al final de la esclavitud, aumenta la demanda en la reproducción local de esclavos por el cierre de la trata que realizó el Gobierno británico. Entre otras consecuencias, las fuentes de abastecimiento del comercio de esclavos empezaron a cerrarse y, como se debía asegurar la mano de obra esclavista, se optó por la vía de la reproducción nativa en los epicentros de la esclavitud. Los niños serían más fáciles de capturar que los adultos, habría menos ruido al contrabandearlos, pues se podían trasladar sin levantar sospechas, cabían en mayor cantidad que los adultos en los barcos y era más fácil alterar los registros de nacimiento al tranzar las compras y ventas. Es decir, era más fácil alterar las huellas de los pequeñitos y desaparecerlos de las genealogías de los esclavizados.

Entonces, las circunstancias que rodearon a este grupo de pequeños en las plantaciones o las grandes haciendas, a lo largo de cuatro siglos, fueron siniestras. Con todo, vale la pena reconocer el empeño de su parentela, y de algunos sectores filantrópicos, por sacarlos de este dramático sistema y proveerles una mejor vida¹¹. Las características de ese proceso bien pueden poner en entredicho que realmente hubo un espíritu liberal hacia los niños negros. Así, la ley de Libertad de Vientres, para el caso

¹⁰ De hecho, se ha escrito que la costumbre de la burguesía de alquilar los pechos de otras mujeres para alimentar a los niños tuvo larga vida en la América colonial. Esta tradición, a su vez, fue heredada de la antigüedad europea. Ya, en ese continente, este oficio era ejercido, principalmente, por mujeres negras, esclavas y libres. Esto hasta que el progreso de la medicina, y por la supuesta suciedad de la raza negra, seopusiera a que este oficio lo siguieran ejerciendo las amas de leche.

¹¹ Al respecto es muy importante referenciar que la libertad de vientres acontecida en el siglo XIX es una muestra no de benevolencia de los amos en el contexto de la esclavitud, pero que pasa por la presencia de los frutos del vientre de las esclavas y su descendencia.

colombiano, discutida a lo largo de la mitad del siglo XIX, ofrece pistas para entender los aspectos que estuvieron en juego en la liberación del vientre de las esclavas y, con ello, la promesa de liberación de sus descendientes.

Por si lo anterior no fuera suficiente, además de las terribles circunstancias históricas y de las amenazas permanentes a la integridad física y emocional del esclavizado, hay que agregar la indolencia social que enfrentaron al heredar «la desdicha genealógica» (Lavou, 2020) por ser hijos de esclavizados. Sufrieron al intentar estudiar como cualquier otro sujeto educativo, reunieron fuerzas para convivir con otros menores de edad, acumularon grados superlativos de resistencia a una sociedad que negó, enérgicamente, sus derechos a la más mínima dignidad. Es decir que, además de los tratos inhumanos, heredaban una muerte social por ser hijos engendrados bajo la esclavitud. Así, la historia colonial debe reescribirse al calor de esas voces que luego colorearían el mundo republicano.

Esa misma situación da para pensar en procesos de reparación histórica. Invocar esas medidas de compensación que hablen del daño emocional, de las heridas que habitan el cuerpo y el alma, que orienten terapias de sanación y que muestren la profundidad del daño esclavista. Si los niños esclavizados hubieran podido trazar con un lápiz, durante cuatrocientos años, que duró la esclavitud, el dibujo como parte de las representaciones históricas, ellos serían una fuente invaluable de documentación de ese periodo histórico.

Al respecto, es sabido que los gobiernos nacionalistas crearon férreos mecanismos para mantener alejada a esta población del poder andino. Hubo medidas de corte eugenésico con el objetivo principal de evitar que hubiera el más mínimo contacto intergrupala.

Por ejemplo, se inventaron un certificado de limpieza de sangre para impedir el

ingreso de los estudiantes negros a los colegios en la temprana República; crearon filas o pupitres especiales, al interior de las aulas, para segregar a estos menores de edad; y, cuando fueron admitidos de forma masiva en las escuelas y colegios, las manifestaciones racistas no se hicieron esperar, al punto que aún perviven dichos comportamientos en el sistema educativo.

En todo caso, las pocas luces sobre el tema permiten afirmar que no existe una bibliografía acumulada en Colombia sobre los niños de la esclavitud. Con toda la zozobra que este estado del arte conlleva, también hay que decir que esta situación es una gran fortuna para nuevos investigadores que buscan pistas para temas novedosos (Mena, 2019; Mena y Meneses, 2020; Santiago, 2020, Vivanco, 2020).

No obstante, es necesario también advertirle a esos futuros investigadores e investigadoras del esfuerzo que significa construir un acervo de estudios que tengan, como objeto, al niño de Gorée. No encontrarán un tema liviano porque, quizá, la experiencia traumática de la esclavitud y los horrores diarios del racismo contemporáneo han impedido acercarse al universo infantil desde la lógica colonial y republicana. Serán necesarios ingentes esfuerzos para construir una línea de trabajos sólidos para impactar al mundo intelectual con todos sus protocolos y rituales para que, por ejemplo, las revistas, publicaciones, encuentros, congresos y convocatorias a monográficos consideren la imagen del niño de la negritud como un objetivo de investigación especializada.

En ese sentido, es importante advertir algunos elementos relacionados con esta temática por la necesidad de proponer un hilo conductor entre niñez africana, infancia esclavizada e infantes de la negritud. Omitiendo la discusión entre etapa y período, se perfila una línea de tiempo para vislumbrar las fases en la construcción de una historia de las niñeces de Gorée.

Un primer periodo de la historiografía de la infancia correspondería a hacer consciencia de las pocas investigaciones que, en este hemisferio, estudian la infancia africana en sí misma¹². Estos estudios tendrían que relatar las circunstancias estructurales que los infantes vivieron en el continente africano y, para ello, valdría la pena, por ejemplo, indagar acerca de qué pautas de crianza existían antes del viaje transatlántico, cómo se realizaban los bautizos, en qué consistían los ritos de iniciación (Del Priore, 1991), o cómo se interrelacionaron los adultos con los niños en diversos países africanos (Achebe, 1997). Responder a estas preguntas, a partir de distintas fuentes, será un aporte fundamental para posicionar la raíz de la historiografía infantil de la negritud.

Un segundo periodo implica hacer precisión sobre qué pasaba en los barcos con los infantes negros. Por lo general, las ilustraciones de las naves, *La Marie-Séraphique*¹³, no dejan ver si había compartimientos específicos para ellos o si estos viajaban al lado de sus madres y con todas las piezas de ébano. Para tal tarea, será necesario estudiar, del volumen capturado, cuántos se registraban en las razias como niños, cuántos sobrevivían y los pormenores del traslado hasta llegar a suelo americano (Gyasi, 2017).

Tampoco son muy conocidos, en la historiografía colombiana, los impactos, tanto para los niños, como para las madres, de la travesía interoceánica. Ese largo período de varios meses a bordo de una nave implica pensar en temporalidades no tan fugaces, por la larga duración del viaje transatlántico, pero también abre la posibilidad de imaginar la forma en que la esclavitud eliminó los primeros momentos de esos seres humanos que fueron privados de su niñez para convertirse en una moneda de cambio en el mercado

¹² Es interesante revisar la perspectiva de niñeces atípicas del oeste africano, propuesto por Jean Arse y Alain Pascal en el seminario niñeces de Gorée (2021).

¹³ Durante el año 2019, en Bogotá, se realizó la exposición de un navío negrero francés que salió del principal puerto esclavista, ubicado en Nantes en Francia. En esas ilustraciones, no queda claro dónde se traían a los niños

esclavista.

El tercer periodo debería señalar cuestiones relativas a cómo fueron impactadas las comunidades una vez el tráfico de esclavizados empezó a posicionarse como el negocio más lucrativo del mundo moderno. Las explicaciones posibles son parte fundamental de los argumentos que se deben construir con el fin de interpretar las maneras a partir de las que estos grupos tomaron medidas en la protección de sus renacientes ante el hecho de convertirse en niños esclavos en África y en América.

Un cuarto periodo se referiría a la consolidación del sistema esclavista en tierras americanas. Por ser tan largo, podría subdividirse según ciertas fechas insignes, como finales de 1700, que corresponde a la llegada de los primeros africanos en condición de esclavitud; un segundo momento, marcado por la promulgación de la real cédula de Aranjuez (1789). Esta es de las fuentes más importantes que ponen en evidencia las preocupaciones de la Corona por controlar a la población esclavizada, por ejemplo, autorizaba a los amos a castigar a los esclavos si incurrían en delitos incorregibles, estipulando el número de azotes, dependiendo de la gravedad de la falta. Este momento podría llegar hasta la libertad de partos (1812-1821). En tercer lugar, hay que señalar la abolición legal de la esclavitud (1851); y, finalmente, la época contemporánea que sostiene el funcionamiento esclavista a través de fuertes medidas raciales, al separar la población descendiente de la esclavitud del resto de ciudadanos colombianos. Si bien esos cortes son lineales, y quizá requieran de un tratamiento cíclico, estos serían buenos pretextos para trabajar en la perspectiva de una historia de la esclavitud, en sí misma, con independencia de la historiografía colonial. De manera transversal a esos acontecimientos, se esclarecen los motivos que animaron a muchas mujeres a tomar decisiones sobre su descendencia, ya fuera a través del infanticidio o de fugas y escapes,

entre muchas tácticas urdidas para salir de la esclavitud (Helg, 2018).

Luego de documentar los anteriores hechos, la siguiente etapa debe encargarse de sistematizar aquellos elementos culturales que aún perviven en los territorios ancestrales de las comunidades negras, dado que esas prácticas han pasado de generación en generación, gracias a la tradición oral o a otros formatos que subsisten en la memoria profunda de las personas. Explorar la permanencia de las huellas de africanía¹⁴ en clave de infancias es una tarea urgente ante el paso implacable del tiempo. Aquí se debe pensar en una labor fundamental que consiste en sistematizar, en los territorios ancestrales de esas comunidades, pautas de gestación, de nacimiento y, en general, de crianza que perviven desde el mundo esclavista, como la ombligada.

En paralelo a cada una de estas etapas o periodos, es necesario establecer un panorama transnacional para realizar balances comparados de esta historiografía. Si bien las circunstancias esclavistas fueron específicas en cada nación, la esclavitud fue un sistema mundial de opresión, lo que permite generar matrices analíticas comunes para los países que recibieron a esos africanos.

En síntesis, la invitación es a seguir la complejidad de un objeto de estudio que empieza, con timidez, a ser tenido en cuenta en la academia. Ahí parece fundamental problematizar la relación entre esclavitud e infancia a partir de los mayores puntos de inflexión posible. Abrir expedientes para ver los rostros coloniales de los niños negros enfrenta a esta población a las situaciones traumáticas derivadas del sistema esclavista, cuyas huellas siguen presentes en los cuerpos y las mentes de los renacientes y de sus

¹⁴ Huellas de africanía es un concepto elaborado por Nina de Friedemann, antropóloga muy influyente en el campo de las comunidades negras. Con este pretendió instalar la idea de los aportes que estos grupos mantuvieron después de la trata y la esclavitud.

parentelas extensas¹⁵.

Una niñez sin infancia

«En las cartas de dote de las mujeres nobles figuran siempre uno o dos esclavos que se destinaban exclusivamente al servicio de la desposada, para realzar su prestigio social y prolongar los cuidados que sus padres no podían dispensarle. Existen también numerosas cartas de donación de negritos o negritas menores de edad» (Colmenares, 1975, p.100).

Además de los planteamientos de la sección anterior, y para ampliar la comprensión de esta cita, mencionemos que la esclavitud fue un sistema que duró, para el contexto colombiano, cuatro siglos. Se implantaron mecanismos de castigo como el cepo, las cadenas y los grilletes para actuar sobre la vida del esclavo con el objetivo de sacarle hasta la última gota del trabajo porque, para la sociedad colonial, los esclavos africanos significaron, además del patrimonio económico, prestigio social, compañía obligatoria y herencia, como lo menciona Colmenares.

Para observar a los infantes negros de la cita, hay que tener en cuenta que los países con mayor participación en la captura y posterior venta de africanos, y de sus descendientes, fueron España, Portugal, Francia, Holanda, Inglaterra y Bélgica (Mosquera, 2010). Estos se conducían, principalmente, por el océano Atlántico hacia las Américas. Por esta razón, esta ruta se conocerá como el triángulo negrero o transatlántico,

¹⁵ En una conferencia sobre la memoria, y sus incómodas cuestiones, un docente contó cómo un estudiante trataba mal a otro por su color de piel. Cuando el maestro cuestiona al chico por su mal comportamiento, el agresor confiesa que su papá le enseñó que a los negros había que tratarlos *duro* para que aprendieran a comportarse.

pues enlazó tres continentes, África, América y Europa, para participar en la caza y deportación de africanos. Los países americanos a los que, en su mayoría, llegaron esclavizados fueron Estados Unidos, las islas del Caribe (Guadalupe, Cuba, Barbados), Brasil y Colombia. Estos datos van a coincidir, posteriormente, con que esos mismos albergan la mayor cantidad de población negra en las Américas (Banco Mundial, 2018). Luego, y a partir de trabajos como los de La Ruta del Esclavo, se conocerá toda una historiografía del océano Índico¹⁶. Incluso, hay nuevos estudios que incorporan a territorios como Rusia involucrados en el tráfico de esclavos (Doudo, 2001). Estas referencias permiten hacerse una idea sobre la magnitud de la trata y de la esclavitud africana en el mundo moderno.

Con lo anterior en mente, se establece que nuestros infantes de investigación son niños negros cuya historia está intrínsecamente vinculada a la historia de la esclavitud contenida en las miles y millares de experiencias que bordearon el mundo colonial y el inicio de la vida republicana en Colombia. Por lo que, con solo imaginar el cuadro que refiere la cita de Colmenares, la situación descrita se convierte en espeluznante; aunque más descarnada se vuelve la referencia al saber que estas «donaciones» se dieron durante casi cuatro siglos con un sistema jurídico construido para hacer funcionar la esclavitud.

Además de los períodos históricos y de puntar las circunstancias que vivieron esos pequeños, también se deben conocer con detalle los juegos y juguetes a los que la infancia esclavizada tenía acceso. Valdría la pena señalar si, sencillamente, una vez rotos los juguetes de las familias esclavistas, los sacaban de la casa grande para la lúdica de los niños esclavos. O se podría esclarecer cómo circulaban para el entretenimiento de los niños subalternos. Igualmente, sería valioso reconocer los juegos que aún se conservan

¹⁶ www.larutadelesclavo.com

en los antiguos territorios esclavistas y cómo se han mantenido o transformado a lo largo del tiempo.

Los juguetes y los juegos son instrumentos que revelan las representaciones del tiempo, así como sus registros más notables; incluso, una historia del juguete tendría la misión de reconocer el significado del juego para los niños esclavos y cómo, después de la abolición, esos sobrevivieron en algunos territorios, constituyendo un oasis en medio de la incansable actividad de trabajar para procurar una mejoría en la vida de las niñas en los territorios (Rodríguez, 2017).

Al hacer un análisis de la vida de los niños, es necesario explorar documentos, como las cartas de libertad, que darían cuenta de muchos pormenores, como los señalados por Colmenares:

En 1724 vemos actuar en Cali a un comerciante español, el capitán Antonio Salgado, quien el año anterior, junto con Francisco de Ocasal había comprado en la factoría 108 negros a 221 pesetas, 26 negras al mismo precio y 46 negritas a 201 pesetas cada una. Unos meses más tarde compraría por su propia cuenta 27 negros, 23 negras, 4 negritos y 5 negritas [...] En esta ocasión el comprador caleño más fuerte fue el alférez real. (1979, p. 92)

Son notables los valores de adquisición de los esclavos en grupos conformados por adultos, hombres, mujeres y niños. Sin lugar a duda, seguir las huellas de las grandes familias de la alta sociedad colombiana implica reconocer el linaje esclavista de estas, como es el caso del Alférez Real, reconocido como un emblema del abolenjo colonial.

También se ha señalado cómo las enfermedades pudieron ser un elemento de gran peso a la hora de sacar adelante a los pequeños esclavos. Con seguridad, la adaptación a

climas distintos a los de su lugar de nacimiento o el drástico cambio a los regímenes alimentarios a que los expusieron una vez destetados, podrían ser la causa de los malestares que aquejaban a la infancia esclavizada, porque sus madres dispusieron de muy poco tiempo para la atención de su propia prole por la intensidad del trabajo en las haciendas o plantaciones.

Por lo anterior, las preguntas sobre el período esclavista y la vida de los niños negros se hacen aún más interesantes cuando su objetivo es encuadrar imágenes de infantes que serán objeto de disputa religiosa, política o económica. En este contexto caben cuestiones sobre la representación colonial del niño negro, como señaló Colmenares:

En 1768, doña Bárbara de Saa, viuda del comerciante minero Juan Francisco Garcés de Aguilar, quien poseía 151 esclavos de mina en el Raposo, mantenía 37 esclavos en su casa de Cali y apenas 20 en su estancia de Cañaveralejo. Naturalmente, la mayoría de los esclavos era mujeres y niños. (1979, p. 100)

En síntesis, se plantea que los niños esclavizados vivieron una niñez sin infancia porque, desde el momento de su nacimiento, entraron a circular como objeto de intercambio. El argumento de una niñez sin infancia aparece al considerar que, al interior del régimen esclavista, hubo diferenciales demográficos que obligan a estudiar el proceso a través de los rostros de los niños. A este grupo se le sacrificó su niñez para que aportara, en tanto infancia trabajadora, a la economía colonial.

Finalmente, se plantea una situación paradójica en torno a la historicidad de las emociones o sentimientos que, se supone, aparecieron tardíamente en la época moderna. Según una corriente de autores influyentes en los estudios del niño, la emergencia de esa

consideración hacia los menores no fue anterior a esta etapa. Si adherimos a ese grupo de pensadores, que plantea la modernidad como la etapa donde surge la emoción por proteger a la infancia, quedaría en suspenso esta pregunta: ¿Por qué esas personas modernas no descubrieron un sentimiento por la niñez de la negritud?

Historiografía y niñeces

Se hace necesario en este apartado, poner una dosis de desconfianza sobre la verdad del pasado. No solo es necesario, sino de una utilidad política extraordinaria, porque ello permite reconocer los antecedentes del mundo de hoy y las consecuencias de las decisiones, buenas o malas, que los personajes que nos antecedieron tomaron. Lo anterior permite a los historiadores hacer preguntas en torno a la niñez esclavizada y responder las que están a su alcance. Por ejemplo, Philippe Ariès (1987) es un autor obligado en la historiografía de la infancia, porque, gracias a su interés por la vida privada, abrió el camino para que otros historiadores se inspiraran a trabajar sobre la vida íntima de sociedades anteriores. Su trabajo aportó cantidades de observaciones en espacios como las alcobas, los muebles y los utensilios a partir del examen de esas zonas de la cotidianidad. Se constituyó en un pionero de otro tipo de historiografía, menos centrada en lo político y más interesada en las subjetividades.

Desde esa óptica, este autor se ocupó de exponer el lugar que ocupaba la infancia en tiempos de la Edad Media, en Europa, al señalar que las relaciones entre padres e hijos se caracterizaban por la indiferencia e indolencia hacia los niños. Según su parecer, el hecho de que las pinturas revelaran una infancia que adolecía de mínimos elementos materiales, como la ropa o utensilios apropiados, da para pensar que las mismas

condiciones estructurales, atravesadas por la supervivencia, no dejaban espacio para pensar en los niños de forma prioritaria.

Prosigue con sus argumentos explicitando que esta visión de la infancia medieval está cruzada por los paradigmas instaurados por la Iglesia católica según la cual los seres humanos nacen imperfectos. Por esta razón debían ser corregidos, encarrilados y, cuando conviniera, separados de sus padres para enderezar su comportamiento. De esta manera se evitaría la contaminación derivada del contacto con los adultos.

Ariès sigue influenciando con su tesis al mundo académico al explicar que, antes de la modernidad, no había sentimiento por la infancia puesto que los niños vivían con los adultos en sus diversas actividades, sin ningún tipo de diferencia. Señala, por ejemplo, cómo los padres se embriagaban frente a ellos y los inducían a participar de los juegos sexuales a muy temprana edad; además, no había ni mobiliario ni ropa adecuada para los menores. Según el autor, la infancia padecía los más horribles descuidos por parte de sus progenitores¹⁷.

Su estudio utilizó fuentes visuales, como la pintura, la fotografía, las artes plásticas y las esculturas. A partir de estas, lanzó sus influyentes tesis que promueven la idea de una colección de diversos materiales que dieron cuenta de la vida de la infancia en Occidente.

Así mismo, es importante reconocer que su aporte no ha estado exento de críticas de los historiadores y de otras disciplinas. Una, tiene que ver con no haber observado a los niños de las clases populares o subalternas, aunque sí los menciona como los síntomas de las complejas mentalidades que gobernaron a los europeos en tiempos pretéritos. La temprana historia de los orfanatos, de las casas de expósitos y de otras instituciones de

¹⁷ Películas como *El perfume* u otras que describen a la infancia europea dan cuenta de gran parte de esas señales.

vigilancia y control para la infancia muestra que las circunstancias que rodearon la vida de los menores no fue un problema menor para el mundo europeo.

La otra crítica está basada en las fuentes de la investigación. Si bien la iconografía que utilizó para sus estudios constituye una excelente oportunidad de conocer las representaciones sobre los infantes, por parte de pintores, artistas y escultores, se han censurado los sesgos que este tipo de fuente tiene hacia la cultura visual en el mundo occidental (Burke, 2005; Panofski, 2001). Se han expresado reservas por el hecho de que, en tanto historiador, no hubiera utilizado los archivos primarios a la manera convencional en esta disciplina.

En cualquier caso, tanto para aprobar su investigación, como para desaprobar sus métodos, el trabajo de Ariès es un referente obligado para establecer una línea de tiempo que permita observar la construcción de un objeto de estudio y de intervención sociohistórica. Este tipo de trabajo da una idea de cuáles chicos lograron incluirse en esa nueva sensibilidad y de quiénes, a pesar de ser niños de la misma edad, no alcanzaron a entrar en la foto del imaginario contemporáneo del infante clásico o universal.

Otro trabajo, de gran influencia entre la intelectualidad que estudia la infancia, es el de Pollock (2004). En su libro, critica gran parte de las tesis de Ariès y dispone de una cantidad importante de fuentes, como la prensa, los folletos y los archivos que contradicen muchos de los planteamientos de este y que siguen circulando en nombre de la historiografía de la infancia. Esta autora, al incursionar en las actitudes de los padres hacia los niños, en Europa, despeja algunas dudas sobre la interrelación de la infancia con el mundo adulto. Por ejemplo, acerca del castigo infantil, señala:

En contraposición a la mayoría de autores, Walzer (1976) subraya que los hijos estaban sujetos a castigos muy duros todavía en las colonias americanas del siglo

XVIII. A los niños había que disciplinarlos desde muy temprano y someter sus voluntades; debía aprovecharse cualquier coyuntura para doblegar su voluntad y para enseñarlos a respetar y obedecer. (Pollock, 2004, p. 32)

Y si esta referencia refleja las concepciones correctivas de la época, se podrán imaginar los mecanismos a los que estuvieron expuestos los niños y las niñas de la esclavitud. Si corregir y controlar fue un aspecto central para las sociedades anteriores, entonces el nivel al que podía llegar esta situación, con los infantes esclavizados, implica crear otro tipo de escala. Expresa que estas pautas correctivas han permanecido a lo largo de cinco siglos. Reconoce, además, que las conductas que rigen el comportamiento de los adultos frente los niños han permanecido tan inalterables, que constituyen una de las variables más resistentes al cambio en la historia de la humanidad, según Pollock¹⁸.

De todas maneras, hay que decir que las dos publicaciones citadas parten de momentos distintos. Esto es claro tanto en las controversias que pueden presentarse entre las corrientes de pensadores, asociadas a uno u otro campo, como en los puntos comunes que cada uno aportó en su investigación. En todo caso, los dos autores son emblemáticos en los estudios del infante. De hecho, sus perspectivas todavía conducen gran parte de las investigaciones trazadas para responder a hitos fundacionales en la historia de la infancia de Occidente.

Vale la pena decir que, la producción sobre la infancia, sus alcances y las diferentes tendencias construyen todo un campo de estudio e investigación en ascenso exponencial dentro del mundo académico. Esto contribuye no solo a la sensibilidad social

¹⁸ Interesante en disponer de una cronología del castigo infantil, que provea de datos desde la colonia hasta la época del niño centrismo. Seguramente sobreviven algunos “dispositivos correctivos”.

hacia los menores, sino a la necesidad de conocer al sujeto de derecho beneficiario de nuevas herramientas de protección, como las que surgen de la Convención por los Derechos del Niño, celebrada en Ginebra.

Por ahora, dejemos a los historiadores europeos con sus inquietudes, sus rastros y consideraciones sobre su propia infancia y acudamos a algunos trabajos que instalan a los niños de *otros colores* en la conciencia intelectual.

En tal sentido, si bien la idea de infante, creada por ciertos europeos, es retomada por casi todos los funcionarios que hacen las políticas públicas infantiles, esta ayudó a centrar un sujeto de derecho que había sido menospreciado hasta bien entrado el siglo XX. No es prudente universalizar la infancia porque se ocultan otros rostros y otras historias que solo afloran a través de preguntas diferenciales que no se responden desde la infancia europea. Si los niños negros, en los tiempos anteriores, vivieron una niñez sin infancia, es momento de señalar ese vacío gracias a otras pistas que reúne este capítulo.

¿El esclavo en miniatura?

«Los esclavos son mirados como unos animales indómitos, que es un placer domeñar con el castigo. Cuál será la congoja interna, qué peso de desesperación infernal o de mortal abatimiento se apoderará de aquellas criaturas tratadas de este modo, y atormentadas con la idea de la separación de cuanto aman o con la vista de sus hijos y mujeres si van, como sucede no rara vez en el mismo barco aquellos maltratados, estas violadas ante sus mismos ojos»¹⁹.

¹⁹ Discurso sobre la manumisión, proferido en la Villa del Rosario de Cúcuta en 1821.

La cita es elocuente en el sentido de que indaga por niños vendidos durante la esclavitud, niñas estupradas por el amo (Arre, 2012)²⁰, infantes abandonados, jovencitas entregadas tempranamente como parte de pago a hombres que se encargarían de su custodia y vigilancia, en tanto, esos seres eran de su propiedad. No se puede dejar de imaginar a una sociedad colonial, en la que las mujeres tendrían, sobre sí, el peso de las múltiples opresiones de su época, pero además el de ser mujeres esclavizadas. Esas mujeres de la Colonia, que en algún momento serían madres, verían su linaje comprometido, porque sus hijos podían ser separados al nacer para ser vendidos en otra hacienda, hipotecados para pagar las deudas del amo o testados a los parientes más cercanos, como hemos señalado en secciones anteriores.

Por ello, se hace acopio de otros autores que se detienen en el asunto de la infancia y la esclavitud, como Arre, al señalar que: «la figura infantil moderna, o la que nos han enseñado a aceptar, se modifica de modo dramático cuando observamos con la normalidad y la cotidianidad que en otras épocas muchos contaron, entre sus bienes, a personas. Y no a cualesquiera personas. Sino niños que se evaluaban y que estaban disponibles para tomar y usar» (2012, p. 158).

El énfasis en la presencia de los niños, como expresa la cita, suma la manera como entra en crisis la idea de infancia para referirse a la niñez de la esclavitud. Además, esta tesis, realizada en Chile, reafirma la necesidad de estudios transatlánticos que, trascendiendo los marcos historiográficos nacionales, abran la posibilidad de una motivación central sobre el infante (Arre, 2012, p. 11).

²⁰ Esta misma historiadora señala que «Tal vez existió cierta condescendencia con algunos esclavizados, además, cuando se trató de una niña o niño esclavos. Ellos eran simples objetos que se compraban, donaban y heredaban. Negritos y negritas, mulatillos y mulatillas, seguramente fueron un objeto sexualmente tentador para muchos amos, y era muy difícil que esos pequeños pudieran defenderse de sus agresores» (p.131).

Compartimos esa tesis en el sentido de observar, diferenciadamente, a nuestros niños esclavos de la gran masa de pequeños que vivió en la Colonia y que han logrado llamar la atención de los investigadores para disponer de más información sobre su devenir. La cita es una confirmación más de los paradigmas necesarios para trabajar en este asunto.

Esas advertencias de la historiadora Arre, para el caso de Chile, constituyen una matriz analítica para América Latina y, quizá, para todos los países que participaron de la esclavitud. Por ello, advierte que los niños esclavos fueron tratados como bienes patrimoniales con la misma indolencia que los adultos. Según ella, los niños no verán una condición distinta que el resto de la población esclavizada.

Testimonios como el anterior constituyen una fuente muy valiosa de conocimiento, en tanto, para el mundo católico, la muerte representaba la oportunidad de legar los bienes a familiares, despedirse de los pecados cometidos y, como los africanos eran parte del mobiliario colonial, también serían donados a las familias o a las comunidades religiosas.

Por esta razón, sigamos ojeando estos trabajos que tendrán la misma matriz esclavista para toda América Latina. Así, aparecen los trabajos de Masferrer (2005) y Lavrin (1994), para México. Sus trabajos indican algunas cuestiones relativas a los niños y niñas esclavos de origen africano. Según esas investigaciones, cuando se deja de lado a la población infantil, en el transcurso de la esclavitud, se obtiene una mirada incompleta de la sociedad. Señalan, además, que un gran problema que hubo que sortear fue el hecho de no poder estudiar a los infantes como una masa homogénea, pues era un sector diverso y, al estudiarlos, las perspectivas no pueden ser ajenas a esta característica.

Según estas investigaciones, las denominaciones de sujetos que tenían menos de

siete años oscilaron entre muleques, negritos y mulatillos. Sin embargo, puesto que la terminología podría estirarse o reducirse de acuerdo con las circunstancias, las nominaciones no son tan precisas como se podría esperar. Esta imprecisión en las fuentes es un gran costo, pues no será lo mismo focalizar un grupo cuyo límite de edad es de siete años, y uno integrado por sujetos de doce años o más.

Masferrer, por su parte, señala que un problema que debió superar en su investigación es que, a pesar de la obligación de registrar los niños por su raza y por otros detalles en el libro de bautismos —que constituyó su fuente de investigación—, en este se registraron otras castas (chinos, mestizos), con lo cual, en los registros, se pudieron haber incluido sujetos que no necesariamente correspondían al grupo de los esclavos africanos.

A pesar de estas circunstancias, Masferrer hizo inmersión en las actas bautismales en las que identificó la suerte que corrieron estos niños esclavos, pues estos podían donarse, alquilarse o hipotecarse y, bajo la lógica mercantil, ellos, al igual que los adultos, estarían sujetos a los vaivenes propios de las contradicciones entre esclavitud y libertad. Al cerrar su investigación, planteó:

Hace falta detallar las ocupaciones de los niños esclavos a lo largo de la época colonial y analizar las semejanzas y diferencias entre los infantes de sectores rurales y urbanos. Deben demostrarse las relaciones que desarrollaron los niños y las niñas con personas de su misma edad y con los adultos más cercanos. Es primordial realizar un análisis extenso sobre los mecanismos de su liberación y el papel que desempeñaron en rebeliones, alzamientos y comunidades cimarronas. (2011, p. 237)

Como concluye este estudio, faltan muchos aspectos por reconocer de la vida y obra de los niños esclavizados. Es prioritario agrupar pequeños fragmentos, narrados por algunos historiadores, o por académicos de otras disciplinas, para obtener, en algún momento, un panorama completo de estos pequeños, así como de la compleja historia que se pudiera escribir a partir de todo ello. En todo caso, reseñar el trabajo de esta investigadora es clave en la medida en que su mención a los niños esclavos no es incidental y, por el contrario, es su objetivo de trabajo.

Además de estas investigaciones, el caso de Brasil sirve como ejemplo; Pinhero señala: La discusión sobre trabajo infantil de la niñez esclavizada evidencia que esta no se constituyó en un peso para los señores; al contrario, fueron aprovechadas desde muy temprano en las faenas diarias del servicio doméstico de lavandería, en algunos casos hasta de mano de obra cualificada. (2005, p. 160)

En la cita se hace evidente una doble condición para esta investigación. Por un lado, con excepción de Brasil, las investigaciones sobre trabajo infantil no han notado la presencia de los niños esclavos en el mundo colonial. O tampoco se ha profundizado sobre *el color del trabajo infantil* para momentos más recientes. Por otra parte, ese país constituye un referente obligado para esta sección. Con esa nación se comparten una matriz esclavista y unos análisis que, en ese contexto, han explorado a la infancia esclavizada como un punto de inflexión de las estampas infantiles.

En ese sentido, el de las huellas de la infancia, es importante reconocer el trabajo de Del Priore (1991), que estructuró uno de los textos más relevantes para seguir el rastro de la niñez esclavizada. Luego de trabajar en los archivos brasileros, reconoció el largo camino que le espera al país para tratar a sus niños como seres autónomos y dignos. De acuerdo con esta compilación, el adulto se deberá desprender de su condición

omnipotente y explorar cómo los impactos de la esclavitud instituyeron códigos, como la Ley de Vientres, que más que un acto filantrópico constituyó el documento clásico que prolongó la esclavitud y profundizó en los actos de separación de las familias negras en esa nación.

En el mismo sentido, y de manera más reciente, aparece el trabajo de Fagundes en el contexto de São Paulo. Su horizonte es muy importante para esta tesis al señalar:

O objetivo deste estudo é investigar e mapear quais foram as iniciativas de atendimento adotadas para as crianças negras livres na província de São Paulo no período compreendido entre 1871 e 1888. O marco temporal foi delimitado pela aprovação da Lei do Ventre Livre² e a abolição da escravatura, momento no qual a sociedade brasileira passava por um intenso debate cuja essência era a implementação de reformas emancipatórias que pretendiam reconfigurar a sociedade brasileira em seu aspecto econômico e em suas relações sociais.

(2012, p. 15)

Un objetivo de esta naturaleza representa una provocación para quienes se interesen por los sujetos específicos del mundo colonial —en este caso, niños y niñas, sujetos de derecho— y que, por lo tanto, reciben impactos diferenciales en las legislaciones que pretendieron enmascarar la esclavitud para prolongar la sujeción. Preguntarse por las consecuencias normativas, desde la perspectiva de las niñas, no solo es un objetivo ambicioso, sino que muestra la intensidad de nuevas inquietudes sobre el periodo esclavista. En todo caso, es pertinente registrar que la academia brasilera está muy compenetrada con la evidencia para sacar del anonimato a la población esclavizada con sus agencias y resistencias. Colombia aún está lejos de registrar esos avances, aunque

se reconocen algunos aportes que, aunque su objeto de interés no sean los niños, dan señales al respecto.

En ese sentido, el silencio sobre los niños descendientes de africanos se extiende sobre su participación en las guerras de Independencia, y en levantamientos o protestas que acontecieron entre el periodo colonial y el republicano. Incluso, a pesar de las diferentes fuentes que dan cuenta de ello, por ejemplo, la prensa, los panfletos y folletos que circularon entre las poblaciones periféricas. Falta, conocer la relación entre esclavitud y guerra y, con ello, identificar los porcentajes de niños esclavos que participaron en las batallas por la liberación. Sin embargo, Pita señala lo siguiente, en una larga transcripción acerca del siglo XIX:

La huida precipitada de los amos o su deceso pudo también ocasionar el desamparo para los esclavos a su cargo que se quedaban en casa. Un ejemplo palpable de esto lo experimentó una esclava de ocho años que, según algunas versiones, había quedado a la deriva tras el asesinato de su dueño, en la provincia de Caracas, a manos de los patriotas. En el caos propio de la época, una mujer emigrada tomó a la pequeña y al año siguiente la condujo hasta la Nueva Granada entregándola a María de Los Reyes Castro, una vecina de Tunja, quien dijo haberla encontrado con huellas de maltrato. Al poco tiempo, la menor se fugó y terminó en la morada de don Pantaleón Chaves, residente en Santafé. Estos dos últimos tenedores acudieron, en 1818, a entregar los testimonios y a disputar la adjudicación de la niña argumentando cada uno haberla tratado con el mayor esmero. Al final, ambas pretensiones resultaron en vano por cuanto el procurador [...] determinó que la negra permanecería en libertad hasta que apareciera la persona que acreditaría el legítimo derecho de posesión. En vista de que en el

transcurso de dos meses nadie se había asomado a reclamarla, el procurador propuso declararla manumisa. (2012, p. 247)

Pita muestra, de forma gráfica, uno de los tantos comportamientos frecuentes en América. Los esclavos eran sometidos al vaivén del ordenamiento jurídico esclavista. A pesar de haber determinado los pasos precisos para la terminación gradual de la esclavitud, cada esclavizador tenía su propia interpretación de la ley, en la mayoría de los casos, en beneficio propio; y solo en pocas oportunidades para salvaguardar la integridad del esclavizado. Este estudio aporta a los interrogantes sobre las situaciones que envolvieron a los esclavos en la época de la Independencia y da luces sobre cómo este fenómeno pudo entorpecer o favorecer las aspiraciones de los padres o familiares de ver a sus hijos libres de la esclavitud.

Otro trabajo que podemos señalar es una compilación realizada por Rodríguez y Mannarelli (2007) sobre la historia de la infancia en América Latina. Esta radiografía es la viva imagen de cómo el pasado trató a sus niños y, también, de las acciones que estos, creativamente, llevaron a cabo para trascender a su propia época.

En esa colección de trabajos, aparece uno que interesa para el objetivo de esta tesis. Es un artículo que se refiere a la *Morfología de la infancia esclava en Río de Janeiro*, entre los siglos XVIII y XIX (Rodríguez y Mannarelli, 2007, pp. 171-186). Es asombrosa la manera como este artículo describe la vida de los niños al señalar que la donación de infantes, realizada por los dueños de los esclavos, no afectó significativamente el tamaño demográfico de la estructura esclavista en Río. Según este trabajo, la alta fertilidad de las esclavas y los grandes riesgos de la mortalidad infantil fueron las características que influyeron en el mercado infantil esclavizado. Pero, también, señala que las estrategias

cotidianas, como el compadrazgo intra o interétnico, lograron proteger, en alguna medida, los excesos que enfrentaban los niños esclavos.

Al actualizar la revisión bibliográfica, se encuentra otro trabajo que corresponde a la historia de la infancia en América Latina (2019) donde aparecen dos investigaciones relativas al tema que nos concierne. El primero, de las autoras Flores y Vázquez, que coinciden en lo siguiente:

Definir el concepto de niñez implica una distinción del mundo adulto, delimitar sus actividades, derechos y obligaciones de acuerdo a la sociedad en la que se desarrollan. Antes de continuar con este trabajo, queremos dejar claro que existía una diferenciación jurídica y social entre los niños africanos y afrodescendientes libres y esclavos. Por supuesto que el color de la piel en la sociedad novohispana implicaba la diferenciación entre calidades, sin embargo, no era determinante; también la estratificación social tenía que ver con la condición económica, la educación recibida y las redes parentales y sociales. (2019, p. 153)

Si bien con el grueso de la cita estamos de acuerdo, también hay que distanciarse del hecho de que se ponga, en el mismo nivel, la clase social o la condición económica de los niños y de que se adicione el campo educativo como un conjunto de elementos que actúan por encima del color de piel para los niños esclavos. Para esta tesis esto no es así.

El segundo capítulo de la compilación es de mi autoría:

La segunda imagen que se resalta en este escrito es que falta la presencia de los niños negros en la historiografía de la infancia y este hecho es primordial a la hora de convertirlos en sujetos de derechos. En ese contexto, la segunda idea se aproxima a esta niñez como una construcción histórico-cultural, para lo cual

propone una periodización que revele esa imagen, iniciando por la infancia que nace y crece en África. La idea es que los docentes imaginen el orgullo que significa para estos renacientes que sus maestros relaten que todo, absolutamente todo, lo maravilloso de la historia de la humanidad (domesticar animales, sembrar plantas, hablar, caminar erguido) sucedió en este continente. El primer calentamiento de la tierra inicia en este continente y esta circunstancia premió a ese territorio con la maternidad de la humanidad. Seguramente, los niños negros engrandecerán su autoestima y los otros niños encontrarán motivos para conocer más de estas herencias africanas. (Mena, 2019, p. 227)

En síntesis, la presencia de los muleques, muletillos, negritos, como fueron llamados los infantes negros en la época colonial, y teniendo en cuenta que cada hacienda, ingenio y plantación tuvo una experiencia distinta, pero que, se podría decir, siguen una tendencia, revelan varios asuntos:

- La versátil utilización de fuentes, como las cartas de donaciones, los libros notariales, los contratos de compraventa, las pinturas coloniales, las novelas costumbristas y las biografías, entre otros soportes, dan cuenta de los niños esclavizados. Por esta razón, es necesario seguirlas interrogando para que cuenten, de manera completa, esa asombrosa historia del niño colonial y republicano.

A pesar de que no hay acuerdo entre la edad para nominar a los niños como tales —muleques, mulecos, mulecones, mulequillos, criollitos o, sencillamente, negritos—, la tendencia es a que, entre los cinco y los ocho años, se haga un primer corte que puede influir en el ingreso al mundo de la plantación o del ingenio. Sin embargo, casi todos los investigadores concuerdan en que el trabajo doméstico inició desde muy temprana edad.

Parece haber coincidencia, también, en que, después de la caída de la primera dentición, el muleque ingresó al mundo adulto en plenitud.

- Otro consenso parece estar frente al esclavo en miniatura que se entrena, primero, en la casa del amo, seguramente al comenzar a caminar; y, posteriormente, con su propia comunidad, donde adquiere los conocimientos iniciales para un determinado oficio. Luego, su suerte depende de los oficios y tareas que tendrá que asumir, independientemente de sus talentos o habilidades.

- Las investigaciones reseñadas coinciden en la necesidad de tener muchas cautelas y prevenciones al hacer juicios. Si bien hay una necesidad de análisis exhaustivos, aún no existe la suficiente consistencia investigativa para dar por sentadas verdades sobre los menores en la esclavitud. Aunque es claro que la idea de niños que juegan como una actividad propia de su edad, mientras los adultos trabajan no aplica para observar a nuestro grupo de interés.

En todo caso, los países de la diáspora en su conjunto —Brasil, Chile, México y Colombia— por algunas matrices históricas señaladas, tienen grandes desafíos por delante para rastrear la historia de la infancia y ponerla a tono con sus problemáticas actuales. Esas naciones deberán producir una episteme propia que permita ver la continuidad del niño de la esclavitud al niño contemporáneo, sus dilemas, agencias y resistencias. Tienen todo por decir, por lo que no se podrán ahorrar esfuerzos en sacar adelante esta urgente actividad, tan necesaria en el mundo académico.

Por otro lado, el historiador Lovejoy (2008, p. 54) se pregunta por qué llevar niños en los barcos negreros. Se cuestiona qué animó a los esclavistas a correr riesgos con esos niños y cuál sería el valor agregado de llevarlos en la compleja travesía entre África y las

Américas. Pues bien, explica que llevar esos pequeños no implicaba realizar grandes adaptaciones a los barcos; aseguraba la docilidad de las madres, pues serían presa fácil ante la amenaza de quitárselos si desobedecían al esclavista y se tornaban en mucho más vulnerables ante la idea de perder a sus crías; y, potencialmente, tendrían otra pieza de Indias para intercambiar en el mercado esclavista.

En todo caso, las niñeces de Goré²¹ es un grupo que no puede faltar a la hora de plantear recursos de reparación histórica por la duración de la esclavitud y las dramáticas consecuencias para las infancias de ese momento y para los renacientes contemporáneos. En cualquier caso, el dibujo infantil es un mecanismo importante a la hora de evocar los daños, perjuicios, agencias y resistencias a ese conjunto de menores de edad.

Esclavitud e infancias. Otras fuentes

Es importante señalar que, aunque se reseñaron en especial trabajos de carácter historiográfico para dar cuenta de algunos rasgos de los niños en la época de la esclavitud y, de esta forma, situar al niño del pasado y visualizarlo en el presente, las novelas y la rica tradición oral que pervive en los territorios ancestrales también son parte de una colección de materiales primarios que muestran la infancia que fuimos y las herencias que aún cargamos como sociedad.

Por lo anterior, al material citado con anterioridad, se añaden las biografías como recurso discursivo. Estas no solo detallan la vida y obra de personas ilustres pertenecientes a las clases altas, sino que, a partir del siglo XVIII, se tornan en un género

²¹ A lo largo del texto, se frasea a las niñeces de Goré como una ampliación al concepto universal de infancia que gobierna, los estudios respectivos. No obstante, también aparece infancia, niñez o menores de edad, indistintamente para oxigenar el texto

bastante utilizado por las personas subalternas o excluidas de los relatos hegemónicos. Allí, en esos intersticios, buscamos la experiencia infantil, con sus múltiples matices y diferenciales.

Las autobiografías subvierten el canon literario al permitir que las clases bajas o iletradas comuniquen, de viva voz, sus contribuciones a una sociedad que hizo de la escritura la mejor manera de contar las historias de personajes influyentes; si se quiere, la biografía es una contranarrativa. Con mayor razón, este tipo de escritos es fundamental si se tiene en cuenta que leer y escribir fue expresamente prohibido por las leyes de Indias a la población esclavizada. En ese sentido, se conocen autobiografías, como la de Equiano (1789), que darán detalles de la vida de los africanos en su continente. Narra cómo transcurrió su infancia y los sucesos durante la caza, captura y deportación hacia las Américas; también revela, pormenores de cómo algunos esclavos aprendieron a leer y a escribir y urdieron inéditas estrategias para narrar sus travesías con su propia voz. Notese como el origen de la imprenta desde el siglo XVI, posibilitó el acceso al texto masivamente.

En esa biografía se repite un patrón en sus múltiples dueños. En este caso, a los 11 años Equiano ya había pasado por tres amos, es decir, a esa corta edad, ya lo habían vendido tres veces. Según el relato, no recordaba sus primeros años en el viejo continente, porque, al raptarlo de África, siendo muy niño, borrarón los lazos o los recuerdos que podrían unirlo con éste. Según su relato, se quedó vaciado de referentes culturales, porque es claro que, al ser infante, fue más fácil imponerle los patrones del nuevo mundo.

De esa biografía quedan algunos elementos que parecen mantener cierta continuidad en cuanto al papel de los niños en la esclavitud. Primero, el hecho de que

fueran infantes no los eximió de ser cautivos junto con el resto de sus familiares cuando se llevaron a cabo las capturas en África. Segundo, tampoco estaban libres de la venta, la donación, el alquiler y las hipotecas, en tanto eran considerados moneda de cambio. Tercero, mucha de su suerte dependería de la calidad del amo y del contexto donde desarrollaran sus primeros procesos. Y, cuarto, probablemente era más fácil ser niño que niña en este período histórico. Según la biografía de Equiano, tuvieron que condicionar el mundo para sortear todas las circunstancias a las que los expuso la sociedad colonial.

En esa misma línea de escritura biográfica, aparece *Cimarrón, historia de un esclavo* que, si bien no es autobiográfica, porque su autor no aprendió a escribir, Miguel Barnet se apoyó en un escribiente para describir sus vivencias en Cuba cuenta que:

Como todos los niños de la esclavitud, los criollitos como les llamaban, él nació en una enfermería, donde llevaban las esclavas para que parieran. Muchas veces los criollitos —los esclavistas se negaban tozudamente a llamar niños a los negritos— se criaban en lugar aparte dentro de la vivienda-cárcel que llamaban barrancón. Cuando Esteban creció un poco más, empezó a trabajar en los carretones de bagazo de otro ingenio, la Flor de Sagua, porque a él lo vendieron en seguida. (2009, p. 10)

De aquí se infieren tres elementos: el primero, la bienvenida al mundo en el contexto de un barrancón como sitio donde tendría lugar el alumbramiento. Es bien sabido que la estructura de la plantación tenía prevista la llegada de nuevos esclavos, por lo que se preparaba un espacio para los nacimientos y para asegurar la *reproducción natural* de la esclavitud. Muchos de los ingenios, haciendas y plantaciones en Hispanoamérica adoptarán la misma estructura que narra este esclavizado.

El segundo elemento llamativo es la ausencia de la palabra niño como una forma inicial de despersonalización del individuo, quizá por la brutalidad de la esclavitud, pero también por el peso ético que recaía sobre los amos que no estaban haciendo lo correcto al traficar con personas. Esas razones pudieron incidir en llamar a los niños con apelativos referidos al color de piel y, de esa forma, escurrirse de las inhumanas prácticas que llevaban a cabo sobre otro ser humano. Al parecer, una actitud extendida por los dueños de los esclavos fue la de tomar distancia de la infancia esclavizada al referirse a ella como «negritos»²², tal vez en un intento de sortear, emocionalmente, todo el horror creado alrededor de la compra y venta de seres humanos, reducidos a la condición de bestias de carga.

Y, un tercer elemento para tener en cuenta es el de la venta inmediata de los recién nacidos, tanto para disciplinar a la madre, como para evitar que las emociones que resultan del contacto con el nuevo sujeto abrieran posibilidades de fuga para salvar de la esclavitud a los pequeños²³.

Ese mismo biógrafo indica que el esclavo llevaba el apellido materno seguido de la casta o de su nación, como se llamaban los sitios africanos de donde procedían los esclavos, por ejemplo, Kizzi, de la nación Angola, o Kunta, de la nación Kinte²⁴. Cuando el esclavo nacía en la plantación o en la hacienda, se le imponía el nombre del santoral

²² En algunas novelas del canon literario colombiano, se puede constatar que los amos se referían a los niños como negritos, quizá porque el diminutivo lograba exponer la conciencia de que en realidad eran niños y no esclavos en miniatura.

²³ Una interesante discusión al respecto se puede leer en diversos documentos publicados en el marco de los 170 años de la abolición de la esclavitud en tanto, la libertad de vientres y la libertad de partes, conducen a revisar la idea de infante sobre el cual recayó toda la controversia jurídica.

²⁴ De hecho, Arthur Haley, en su extraordinaria novela, *Raíces*, rastrea la historia del célebre esclavizado Kunta Kinte, capturado en África al principio de su adolescencia. Da cuenta de trece generaciones de esclavos hasta la abolición de la esclavitud, que conduce a la guerra civil en norte América.

católico, seguido por el apellido del amo esclavista. Así, en la obra clásica, *Raíces*, pieza magistral de la novela histórica, Halley cuenta la brutal violencia utilizada en el bautizo de Kunta Kinte, cuyo nombre en adelante sería Joseph. Lo suben a un crucifijo y le dan latigazos hasta que, casi moribundo, con la piel rasgada por el fuste, declara llamarse como su amo indica.

Cimarrón narra cómo, las veces que intentó huir del ingenio, fue agarrado por los capataces y azotado brutalmente, casi hasta desfallecer. Según el testimonio, la suerte del negrito podía cambiar si era lindo y gracioso. Sería endulzado en la casa del amo para que se encargara de espantar las moscas mientras la familia comía. «Yo nunca hice eso, porque a mí no me gustaba emparentarme con los amos. Yo era cimarrón de nacimiento» (Barnet, 2009, p. 23).

No dudamos, entonces, del papel que cumplen las diversas fuentes en la construcción de la historia de la infancia de la esclavitud. En este tipo de registro, no solo aparece la voz de quien escribe.

¿Qué se aprende de estos ejercicios biográficos? Lo primero sería cómo reescribir la historia de la esclavitud y de los aspectos vitales de esta. Por otra parte, estos pasajes dan luces sobre la infancia y la adultez de los esclavos. Son escritos que ellos mismos legaron sobre sus vidas o sobre las de otros con quienes interactuaron; allí contaron los horrores y las resistencias. Todo esto permitirá dar una mirada sobre el aparato colonial que dispuso toda una estructura oprobiosa sobre los esclavos africanos y sus descendientes.

En suma, la idea de infancia que prima, en cada periodo histórico, es compatible con la imagen de sociedad que los grupos referencian para tomar posición ante el mundo. Por eso, el vínculo entre los adultos y los más pequeños no puede desprenderse de las

interacciones que se puedan presentar en la cotidianidad, como está descrito en las biografías.

Ahora, esos trabajos aún no se despojan de la visión de los adultos. De hecho, son estudios realizados por profesionales que se dejaron encantar por la imagen de ese período para dedicarles a estos un esfuerzo investigativo. Por esta razón, así sean difusas o incidentales, las evidencias respaldan algunas preguntas que se hicieron al iniciar esta sección sobre la historia de una infancia de la esclavitud (Malagón, 2011). Se cierra este apartado con una mención de Colmenares de hace varias décadas:

Como se ha visto, las fuentes de la trata se desplazaron hacia el golfo de Benín y hacia Angola. La presencia inusitada de muleques indica también cambios en los métodos empleados para capturar a los esclavos. Los esclavos eran muchas veces el botín de guerras intestinas o del expansionismo de reinos africanos. Pero también el fruto de una búsqueda deliberada por parte de los tratantes. En esa época, se habría echado mano a razias de niños Congos y Carabalíes. (1991, p. 54)

Entonces, el cambio de método en la captura, la variación en las edades de los más pequeños que se cazaban y las consecuencias de todo ello llevan a preguntarse qué queda para nuestras niñas. Hay que responder, brevemente, que para los niños esclavizados no hubo infancia. Las terribles situaciones que tuvieron lugar en la esclavitud no permitieron, en la mayoría de los casos, que se dieran las condiciones emocionales o materiales para la crianza de los muleques en el contexto colonial. Si los menores, en general, fueron presa de las mayores desventuras, no es difícil imaginar que los esclavos sufrieron el doble, cada instante de su vida era una prueba diaria de supervivencia.

Por otra parte, quedan los silencios sobre la relación entre mulecos. Se tiene la

idea de las mujeres batallando por sus hijos y de los hombres dando todo de sí para salir de ese marco de violencias, pero no hay duda de que esta circunstancia histórica tiene más por testimoniar. Trabajar sobre los archivos coloniales es un gran reto y el sueño es que cada vez con mayor frecuencia los historiadores, y otros profesionales, se aventuren a explorar los complejos mundos pasados con sus improntas en el tiempo presente.

Finalmente, quisiéramos seguir interrogando a los niños tanto a partir de sus imágenes pasadas, como de las del presente. Por eso se dibujan, para poner su propia voz en esta narrativa, que llamamos tesis doctoral.

A manera de síntesis, en esta sección sobre historiografía e infancia, se mencionaron algunos estudios que muestran que, entre los niños que vivieron en la Colonia había varias diferencias que obligan a poner la mirada, entre otros conceptos, sobre la definición de infancia colonial. La construcción de unos referentes más completos, que reflejen la imagen de los niños esclavos, presentaría un panorama mucho más robusto de los tiempos pasados y de sus huellas en el presente.

Se despiden estas notas sobre el estado del arte porque, quizás, en la larga duración de la experiencia infantil, aún se conserva una ronda —como la siguiente—, que se canta en los preescolares colombianos, marcando el ritmo con las palmas para que los niños bailen al compás de esta «inocente» canción:

Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos. Tenemos una tambora y
todos cinco en ella tocamos

Somos cinco negritos y todos cinco somos
hermanos. Tenemos una tambora y todos
cinco en ella tocamos

Pero mi negro, mande, señor
Mi amo te va a vender, ay, pero ¿por qué?
Ay, pero ¿por qué?
Porque tú no saber leer,
ay, sí, yo no sé yo voy a aprender.
Somos cinco negritos y todos cinco somos
hermanos.
Tenemos una tambora y todos cinco en ella
tocamos.
Pero mi negro, mande, señor
Mi amo te va a vender,
ay, pero ¿por qué? Ay, pero ¿por qué?
Porque tú no saber escribir,
ay, sí, yo no sé, yo voy a aprende.
Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos
Tenemos una tambora y todos cinco
en ella tocamos
Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos

Tenemos una tambora y todos cinco
en ella tocamos
Pero mi negro, mande, señor
Mi amo te va a vender,
ay, pero ¿por qué?
Ay, pero ¿por qué?
Porque tú no saber sumar,
ay, sí, yo no sé, yo voy a aprender
Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos
Tenemos una tambora y todos cinco
en ella tocamos
Somos cinco negritos y todos cinco
somos hermanos
Tenemos una tambora y todos cinco
en ella tocamos
Pero mi negro, mande, señor
Mi amo te va a vender,
ay, pero ¿por qué?
Ay, pero ¿por qué?
Porque tú no saber bailar,
ay, sí, yo no sé, yo voy a aprender

(Ronda infantil colombiana)



mi oso se ac como
 es como si se
 ese oso pis como se

4 8 7 3
 7 2 7

 7 5 2



MARIA Eugenia

Rivas Moreno

Capítulo II. Tejiendo el momento teórico

«Los ombligados de Ananse son los iniciados en la hermandad de Araña, el dios y diosa de los pueblos fanti-ashanti del golfo de Benín. Odioso para los esclavizadores por su amoroso egoísmo, humor negro, petulancia, y por la ubicuidad que lo puso en los barcos de la trata negrera que hizo esclavos a los africanos. Odiosa para los esclavistas por la astucia que liberó esclavizados, tejió redes de cimarrones, de cabildantes negros e insumisos en Cartagena, y de bogas mensajeros que remaban los champanes por el Magdalena. Se volvió negro cimarrón Zambe, bisexual, bailarín incansable en los carnavales de Mompo, donde cada año castra a su hermano Tigre, que también se vino desde el África occidental, con conejo, cuervo, gato y la épica de los trucos que Ananse practica en los bosques de Ghana» (Arocha, 1998, p. 202).

Sobre el contexto

En este punto de la investigación, tejer los hilos de la identidad racial, en el dibujo infantil, representa la tarea principal. La etapa del marco teórico implica entrelazar los hilos, uno a uno, hasta lograr darle cuerpo a un proyecto determinado, bien sea una mochila, un escaquin para un niño o una cobija con la que se espera abrigar algo o a alguien. Exactamente eso pretende esta tesis al interrelacionar teorías y conceptos, así como las tendencias que se constatan al agrupar los estudios seminales sobre raza, niñeces y dibujo infantil. Este apartado reconoce que, dentro del reino animal, las arañas son los animales provistos con la estructura necesaria para hilvanar la telaraña donde estas llevan

cabo la mayoría de las funciones básicas para su supervivencia, como la caza, la reproducción o la alimentación. Todas esas tareas las realizan con la paciencia del que labora para satisfacer sus necesidades vitales, por ello, así como la araña, esta tesis ha sido paciente en su tejido categorial.

En Colombia, dos pueblos ancestrales trenzan la palabra: los pueblos negros e indígenas. Los primeros habitan milenariamente el tejido, desde sus mitos fundacionales en África.

Las comunidades negras, al tejer hilos capilares, manifiestan claves políticas, estéticas y, en especial, los trenzados expresaron, en su momento, las rutas de libertad. Con los cabellos de las mujeres esclavas se tejían mapas de los caminos de escape, allí se enredaban semillas para traerlas al nuevo mundo o se ocultaron pepitas de oro para ahorrar y así comprar la libertad en la época de la esclavitud²⁵. Tan crucial es el tema del tejido capilar que, tanto en el tiempo pasado, como hoy, cualquier sujeto visiblemente negro puede dar testimonio de que ese tipo de cabello recibe adjetivos malsanos, como pelo malo, de bruja, puto, bombril, rucho u otro. Estos son ejemplo del tratamiento dantesco que recibe el cabello de las personas prietas²⁶. A través de ese punto tan clave en la generación de identidad o de la conciencia infantil, se honra el empuje que muchas mujeres, agrupadas en colectivos de incidencia, ponen en la causa capilar, porque esas asociaciones entienden que, gran parte del orgullo epidérmico surge a través de una imagen positiva del pelo, de los tejidos que se hagan con él y de la identidad, tanto

²⁵ Es una tesis extendida que las mujeres esclavizadas, aprovechando las trenzas, escondían pepitas de oro para luego comprar la libertad y que, con figuras en sus cabezas, representaban las rutas de escape de la esclavitud.

²⁶ La mayoría de los casos emblemáticos con niños se presentan con estas dos dificultades, Akim y Sarita, por ejemplo, han sonado en el radar de las redes sociales, justo porque fueron víctimas de racismo capilar; <https://dacn.mininterior.gov.co/ocdr>

individual, como colectiva, que pueda aflorar de toda esa reivindicación desde la infancia. Por lo tanto, no se puede desestimar el peso del cabello afro en las representaciones fenotípicas de los infantes. Por lo que implican esas complejas concepciones, no se puede apartar el tejido capilar de las personas negras en los procesos que dan cuenta de su conciencia racial, porque esa parte del cuerpo no debería constituir un problema de la convivencia entre las comunidades educativas, sino un valor agregado de la diversidad en los grupos infantiles²⁷.

Las comunidades indígenas por su parte, hilan en medio de momentos de mucha calma en sus territorios, pero también tejen bajo circunstancias de mucha tensión, por ejemplo, en momentos de concertación entre el Estado y sus autoridades. Tal es la fuerza de estos cosidos que pueden ser aprovechados como terapia para calmar los efectos del estrés producido por un sinnúmero de afectaciones colectivas e individuales²⁸.

En ese sentido, se pretende tejer una red conceptual para leer los dibujos que hacen los pequeños. Su análisis constituye un desafío para el resbaladizo asunto del color de la negritud. Así, es interesante resaltar que los conceptos forman la base de las referencias históricas y se convierten en actos comunicativos en tanto dicen lo mismo para un grupo de hablantes.

Por esto es necesario señalar que las redes conceptuales forman, en la realidad, una madeja intrincada de palabras o términos que, en la dimensión comunicativa, narran discursos, donde el hablante le da sentido a su vocabulario para hacerse entender en

²⁷ Es interesante reconocer el papel de la araña Nancy, diosa del pueblo africano akan, en la transmisión y la difusión de enseñanzas de la región de Mali, en África.

²⁸ En Colombia, están proliferando los costureros como espacios de terapia, sobre todo para mujeres víctimas del conflicto armado. Unos ejercicios emblemáticos son los de Mampuján, en el Caribe colombiano, y el costurero del Centro de Memoria, ubicado en la ciudad de Bogotá.

cualquier tipo de conversación. Así, no se comprende ningún ejercicio dialogado si no se comparte el mismo sistema conceptual. Lo normal es que la comunicación obligue a utilizar palabras que dicen lo mismo tanto para el hablante, como para el que escucha. Por esa necesidad narrativa se demanda entender la construcción de referentes de cara a unificar la red categorial de esta investigación, para que todos entiendan lo mismo.

Recordemos, entonces, que el primer capítulo de esta investigación revela un contexto general, sus retos más relevantes e, igualmente, los problemas que se abordarán en esta dinámica. Responde a la pregunta «¿de quiénes hablamos?». Para responder que nuestros sujetos de investigación son los niños negros, descendientes de la esclavitud africana, con una historia de plantación o minería a cuestras, nos dimos a la tarea de situarlos en un marco histórico temporal para luego desembocar en esa priedud del presente, que cobija esa historia con sus silencios y verdades elocuentes. Básicamente, esa sección es un estado del arte que da cuenta de la importancia de ciertos documentos para la construcción de un acervo de trabajos que, al interesarse por el niño, revelan esa otra historia, bastante escondida o perdida, que es la historia de la infancia con niños esclavizados en su interior, llamados niñeces de Goré.

En ese sentido, este segundo capítulo responde a una malla tejida entre las corrientes teóricas críticas de los estudios sobre la raza, la historia de la infancia en la escuela, el marco referencial de las representaciones sociales, el dibujo infantil y los aportes de la psicología sobre el niño, entre otras categorías. Sus hilos propenden por una mejor comprensión de la función de los estereotipos raciales en la vida de las personas negras desde el inicio de su ciclo vital.

Por todo lo anterior, en esta en esta sección se trabaja con categorías centrales convertidas en relaciones binomiales como: infancia/niñez, niño/niña, raza/racismo,

conciencia/identidad, capital económico/capital simbólico, negritud/blanquitud, cuerpo/piel, libertad/esclavitud, representaciones/dibujo infantil. De hecho, estos conceptos, más otros que construyen el tejido teórico, aparecen para explicar el proceso de la socialización, en este caso secundaria, pues, en los espacios de interrelación del curso de vida, se entrelazan las nociones que los niños reflejan en sus dibujos. Por lo tanto, en este capítulo, se pone en tensión el aparato conceptual convencional en los estudios de la infancia y, en su lugar, se posiciona un ensamblaje más crítico y multicolor.

En la segunda parte de este capítulo, se abordan las teorías críticas sobre raza y racismo comoquiera que, a través de esta corriente de estudios, es posible observar la producción —o la reproducción— de prejuicios y de estereotipos en los infantes. A partir de esos referentes, se aportan algunas pautas de cómo se adquieren esas representaciones en la escolarización de los infantes.

Puesto que esas representaciones mantienen su vigencia en el sistema educativo, todos los componentes de la escuela serán sometidos a interrogación, en especial los útiles escolares entre los que se encuentra la caja de colores que, a su vez, es el lugar donde se aloja, el llamado «color piel». Este apartado se pregunta cómo operan esos útiles al aliarse al sistema de *la blanquitud escolar*. Entre otros asuntos, le ayuda al ojo infantil a habituarse a ver al cuerpo blanco como universal o único y a dejar por fuera del canon representacional al cuerpo negro.

En reacción a esa invisibilización corporal que sufre este renaciente de la negritud, surgen propuestas como la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) que, si bien no son decididamente antirracistas, sí pretenden enfrentar a todo el conjunto educativo para dismantelar sus prácticas pro-blanquitud.

Un tercer apartado de este capítulo se ocupa de las representaciones sociales (RS),

ese campo simbólico a través del cual los sujetos dan cuenta de su realidad bien sea mostrando, *bailando* o encubriendo aquellos aspectos que no se expresan verbalmente o que tienden a escaparse debido a la intensidad del problema de la raza en las vidas de las personas negras. Y del sinfín de modalidades representacionales, esta investigación acude al dibujo como un mecanismo que puede ayudar a descifrar cómo los niños negros resisten a la blanquitud, bien sea pintándose con el color piel para afirmar lo que la sociedad espera de ellos, u ocultando su tono corporal a través de este enigmático lápiz escolar. Cualquiera que sea este camino, vale la pena reconocer la agencia de los niños ante esas opciones.

Finalmente, para observar todos esos procesos en concreto, esta sección se apoya en el concepto de cultura infantil porque ese referencial es, sociológicamente, interesante en tanto abre la posibilidad de enmarcar los interrogantes que plantea la tesis. Este, considera a los infantes como agentes del campo de la negritud, no solo como sujetos pasivos —según la mirada clásica desde los adultos—, sino que registra estrategias infantiles deliberadas para protegerse del racismo.

Así, con ese conjunto de provocaciones, cerramos este capítulo con las esperanzas de haber presentado algunas posiciones teóricas que permitan explicar las tramas a través de las que se dibuja el campo de la conciencia y de la identidad racial en un grupo de sujetos prietos que donan sus dibujos para permitirnos reflexionar sobre temas pendientes de la agenda antirracista en Colombia.

Dibujando el tejido conceptual

Escuela teórica sobre lo racial

La multiplicidad de sucesos con que lidian las personas negras en el mundo contemporáneo ha permitido compilar toda una serie de trabajos, enfoques teóricos, corrientes analíticas e información de carácter práctico que supone remediar esta situación. Básicamente, en este estudio, se revisan algunos resultados de la academia gringa (Andersen, 2003; Golash-Boza, 2010; Vásquez & Hernández, 2020) que tiene gran influencia en el medio intelectual por sus posiciones críticas al establecer que el avance de la población afroamericana no es real, pese a los esfuerzos de los movimientos sociales que demandan derechos. Con diversas perspectivas y métodos, han demostrado el fracaso del Estado estadounidense en lograr el equilibrio de la población negra que busca mejorar después de la abolición de la esclavitud.

En cuanto al ámbito educativo, esos trabajos reconocen que las instituciones escolares sostienen una imagen de la sociedad tal como era mucho antes del ingreso de los niños negros a las escuelas, y que la transformación deseada aún es un tema lejano para los estudiantes afroamericanos.

En todo caso, vale la pena reconocer cómo esos pensadores influyentes lidiaron con la segregación escolar. Desde ese lugar, demandaron el ingreso de estudiantes a las aulas de clase, las transformaciones curriculares completas y la posibilidad de ejercer la docencia en los diversos niveles. Incluso, se pronunciaron acerca de la necesidad de reescribir los textos escolares para desenmascarar los prejuicios que los contenidos sostienen sobre los afroamericanos. Todo esto parece haber quedado en pausa ante perspectivas abiertamente pro-blancas que, entre otras cosas, ocuparon a los intelectuales

negros en desmentir las pruebas racializadas que se realizaron con el objetivo de demostrar la inferioridad intelectual de los estudiantes negros²⁹.

Por su parte, ciertas corrientes de la academia brasilera han realizado esfuerzos importantes por poner en la agenda intelectual los intereses por la raza y, en general, el universo de lo racial desde el punto de vista de la negritud. Uno de sus grandes exponentes fue Césaire:

Para Césaire, a negritude é o simples reconhecimento do fato de ser negro, a aceitação de seu destino, de sua história, de sua cultura. Mais tarde, Césaire irá redefini-la em três palavras: identidade, fidelidade, solidariedade. A identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro. A palavra foi despojada de tudo o que carregou no passado, como desprezo, transformando este último numa fonte de orgulho para o negro. A fidelidade repousa numa ligação com a terra-mãe, cuja herança deve, custe o que custar, demandar prioridade. A solidariedade é o sentimento que nos liga secretamente a todos os irmãos negros do mundo, que nos leva a ajudá-los e a preservar nossa identidade comum. Césaire rejeita todas as máscaras brancas que o negro usava e faziam dele uma personalidade emprestada. (Munanga, 2015, p. 47)

La intelectualidad afrobrasilera, también heredera del peso de tradiciones eurocéntricas, tomó distancia de esas corrientes de pensamiento al plantear posiciones

²⁹ Nótese, por ejemplo, el énfasis que la revista /The-Journal-Of-Negro-Education-Summer-1980-Howard-University-/114597750364?_ul=CL , puso en tal debate. Desde esta tribuna se llevaron a cabo ingentes esfuerzos académicos, políticos e investigativos para revertir el manejo pseudocientífico de las pruebas que pretendían medir el intelecto de los negros, sin poner en tela de juicio las consecuencias de pobreza y de marginalidad heredadas de la esclavitud en Estados Unidos.

críticas frente al desarrollo de una sociedad que, al querer hacer *tabula rasa* del pasado, no se implicó realmente en la eliminación de las desigualdades, fruto de la esclavitud de africanos y de sus descendientes.

En ese sentido, según la cita anterior, se da por hecho que, una vez se asuma el orgullo por la negritud, como un conjunto de valores gloriosos por la cultura negra, se puede volver la mirada sobre temas de la identidad, la solidaridad y la fraternidad, dado que esos componentes serían los soportes a través de los que desaparecerán las circunstancias negativas, producto de la colonización. El autor pone un acento especial en la palabra «ancestralidad» como la base principal de la condición del negro. Esta le permite la conexión con la madre tierra y es allí donde radica la dimensión real de su historia milenaria.

Césaire es un pensador muy influyente en los escenarios donde se defiende la construcción de un pensamiento propio, basado en la promoción de los valores del ser negro en las Américas. Sin embargo, tanto él como gran parte de esos intelectuales de su época desestimaron que, en parte, la falta de orgullo epidérmico está enraizado en las prácticas o concepciones —ocultas o visibles— que instituciones, como la escuela, sostienen.

A la vez, la influencia de esta corriente de la negritud corresponde a toda una generación de caribeños y latinos, formados en Europa, cuyo paso por ese lugar no los eximió de padecer el racismo. A su modo, estos intelectuales entendieron que debían utilizar todos los medios posibles³⁰ para destruir al racismo desde sus propias lógicas, aunque también es necesario registrar que no fueron tan incisivos en las demandas a las

³⁰ Es importante registrar la cantidad de eventos que empezaron a congregarse a la diáspora africana y a darle matices a los impactos de la esclavitud en la vida de los sujetos en las Américas.

escuelas.

Otros autores, europeos o no, acompañan esa perspectiva del racismo antinegro (Foucault, 2007; Vandijk, 2010; Wade, 1997; 2013; 2017). Este énfasis es importante puesto que algunas corrientes europeas trabajan sobre racismo antijudío (Wieviorka, 2009). Por esta razón, es importante diferenciar al sujeto de investigación central para esta tesis, que es el sujeto de la negritud o de raza.

Esos mismos intelectuales, que se agrupan en las llamadas *escuelas del sur*, se han ocupado de someter a borradura la epistemología occidental. De esta manera, se contraponen otros recursos epistémicos para la comprensión de la sociedad. Desde allí, aparecen otros pensadores que ponen en valor las historias latinas, provistas de particularidades específicas y que necesitan explicar sus propios asuntos. Estas escuelas ya han hecho avances importantes en los desarrollos sobre la dupla raza y racismo, que se verá a continuación. La idea, con estos tejidos, es poner en conversación o en tensión algunos de estos aportes teóricos (Mosquera, 2010; Bonilla, 2010; Tèlles, 2015; Hering, 2010).

Al respecto, es importante mencionar que casi todas las escuelas europeas, estadounidenses o *del sur* entran, en mayor o menor medida, a precisar la diferencia entre las categorías raza y racismo. Concuerdan en señalar que la primera se refiere a una sustancia epidérmica, conocida como melanina, que define el color de la piel; de hecho, es la base del fenotipo o de la morfología de los seres humanos. Esta premisa toca la naturaleza del debate de la raza en el marco de la biología o de los patrones que la herencia otorga y la forma como el linaje marca a los renacientes.

También la interpretan como un signo o abstracción que no tiene sustento en el mundo científico, pero, a su vez, tiene la cualidad de jerarquizar a las personas para

incluirlas o excluirlas de los patrones de poder. Según esta tendencia, la raza tiene un comportamiento vigente porque permite nominar o etiquetar a los sujetos al asignarles características morales que, supuestamente, se originan —o, en su defecto, son resultado— del color de la piel.

Además, el concepto de raza, en tanto marcador social, genera profundas inquietudes porque, a partir de ello, se sospecha de la retórica de la igualdad ante relaciones de antónimos, como esconder y visibilizar, iluminar y oscurecer, igualar y diferenciar. Todas esas apasionadas reacciones, explícitas o no, se desatan en la discusión sobre la raza en las Américas, suscitando gran sensibilidad en la opinión pública. Así, que este término está más presente que nunca en la sociedad.

En otras palabras, para algunos estudiosos, la raza es un concepto multiacentuado, de amplia vigencia social y, por lo tanto, tiene diversas acepciones o usos análogos. Al punto que su uso o invocación depende de su contexto histórico o de la tradición académica que lo estudia. Por lo general, hay dos posturas: la raza no existe y, en ese orden de ideas, el racismo es una estrategia de las comunidades negras que no quieren superar la historia de la esclavitud y mantienen ese mito en el tiempo presente. Por otro lado, si se habla de la raza, en términos académicos, el debate integra otras discriminaciones, porque, finalmente, el tema del color de la piel es un elemento más entre muchos otros aspectos que se deben considerar en el mapa de las desigualdades sociales.

En todo caso, mientras exista el racismo, parece poco probable que se logre reemplazar esta noción por otra, como intentaron algunos pensadores. Quisieron cambiar raza por etnia, obviando que las nociones tienen historia y desarrollan mentalidades, además de un sinfín de efectos en la sociedad. No es tan fácil eliminar un concepto tan

complejo en el campo del antirracismo³¹. Para tensar aún más esta discusión, se recurre a Moore, quien afirma, al respecto:

La raza existe de *manera concreta y práctica como* marcador social/estructural. Ella es una realidad social definidora *que* normatiza las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales entre los grupos humanos que ostentan entre sí características fenotípicas diferentes. La raza se fundamenta, no en marcadores biológicos, sino en marcadores fenotípicos. O sea, marcadores visibles y tangibles con los cuales los humanos se jerarquizan, se valorizan o se estigmatizan *racialmente*. De modo que, argüir que el racismo no existe porque *biológicamente* la «raza» no existe, es contribuir a la persistencia de toda una serie de mistificaciones creadas por los propios racistas. (2020, p. 29)

Moore, basado en las investigaciones de científicos africanos³², argumentó que el marcador visual, llamado fenotipo³³, operó en el transcurrir de la evolución humana como un mecanismo de supervivencia porque les permitió a los homínidos reconocerse a sí mismos, identificar a los de su misma especie y luego distinguir a otros seres para protegerse de la depredación. Menciona que ese conocimiento, acumulado hace millones de años, está en la base de todos los mecanismos instintivos que los animales emplean en la construcción de sus redes de cooperación y de alianza para sobre vivir (Moore, 2020, p. 34) y señala que entender esta explicación tan simple es fundamental para comprender el papel del color de la piel o del fenotipo en las operaciones más primarias de los sentidos.

³¹ Es interesante revisar la propuesta no solo del antirracismo, sino del contra racismo como un debate mucho más radical que reta las construcciones livianas que maquillan el fenómeno, pero a las que les interesa participar de la controversia.

³² Anta Diop, por ejemplo.

³³ En el reino animal, el fenotipo sería similar a la morfología, es decir, a las formas a través de las cuales los elefantes, por ejemplo, se juntan con su manada, los leones con su propio grupo o las mariposas con su grupo gemelo.

Según el autor, el fenotipo o la raza es el concepto que nos lleva a dos tensiones epistémicas que vale la pena situar en el contexto teórico de la investigación. Por un lado, nos enfrenta a la discusión biológica en la que los seres humanos caben, o no, en las taxonomías clásicas para agruparlos en raza blanca, amarilla y negra, que suelen presentarse como los grupos humanos que habitan el planeta. Por ahora la vigencia de esas categorías raciales más las intermedias, como mulato, zambo o mestizo, son el punto de inflexión de esas agrupaciones que parecieran extremas la una de la otra.

En ese sentido, da relevancia a las perspectivas de Darwin (1871), Gobineau (1854) y demás científicos que postularon la idea de que existen organismos mejor dotados que otros para supervivir y, por tanto, que merecen, *per se*, los recursos naturales. Hay trabajos clásicos que han mostrado que las primeras batallas entre los seres humanos fueron ocasionadas por el control de los recursos: fuentes hídricas, animales y mujeres, entre otros (Melliasoux, 1990; Lerner). Esas primeras incursiones de unas comunidades para desterrar otras fueron isocromáticas. Luego, con el perfeccionamiento de armas de combate, el descubrimiento del caballo como instrumento de guerra y el progreso en las técnicas de navegación desplazaron su acción hacia la conquista con el fin de avasallar muchos territorios, con sus pobladores adentro. Claro está que, si bien, los procesos de sometimientos responden a la arqueología de la humanidad, no es menos cierto que la guerra racial se desata, a partir del siglo XV, contra los pueblos africanos y sus descendientes.

En todo caso, esos planteamientos del fenotipo blanco más intenso al negro más oscuro fueron usados por los racistas para llenar de falsos argumentos esa perspectiva de la *selección natural* en la que la raza superior era blanca y los demás eran tipos subhumanos, que no merecían algo más que servir a sus superiores, porque ya la Biología

les dictaminó su suerte³⁴. En consecuencia, gran parte de las catástrofes raciales han sido producidas por el dominio de esas ideas según las cuales algunos humanos no lo son tanto como otros. De hecho, parte de los ilustrados que vivieron en los siglos XVIII y XIX escribieron al respecto: adhirieron a esa corriente de explicaciones que permitiría construir la base filosófica para la colonización y la esclavitud de esos pueblos. Señalemos uno de tantos, Montesquieu:

Si yo tuviera que defender el derecho que hemos tenido los blancos para hacer esclavos a los negros, diría qué exterminados los pueblos de América por los europeos, estos últimos necesitarán, para desmontar las tierras, llevar esclavos de África []. El azúcar sería demasiado cara si no se obligase a los negros a cultivar la caña. Estos esclavos son negros de pies a cabeza y tienen la nariz tan aplastada que es casi imposible compadecerlos, no se concibe que un Dios, un ser sapientísimo, haya puesto un alma en un cuerpo tan negro, y un alma buena es aún más inconcebible en un cuerpo semejante. (Citado en Mena, 2020)

Lo impactante de la cita anterior es cómo esa falaz fundamentación constituyó gran parte de la mentalidad de quienes creyeron que el designio divino estaría de su parte para esclavizar a los africanos por su color de piel, porque no se contradice a Dios. Los ilustrados apelaron a esa narrativa solo al alcance de los dioses y de ellos, que eran sus traductores. Utilizaron todos los medios de que disponían para propagar este tipo de conjetura e incidir en las mentes de las personas de los siglos XVIII y XIX. Por eso es

³⁴ «La desdicha genealógica» llamó Lavou a este horrendo fenómeno. Véanse las memorias de África en la Escuela (2020).

importante tener presentes los efectos en la personalidad ilustrada³⁵ de los tiempos anteriores.

En oposición a esa perspectiva biologicista e ilustrada, otras escuelas teóricas han desarrollado aportes para estimular la comprensión del hecho de que las trayectorias vienen determinadas por las estructuras que los grupos hegemónicos, pero también los subalternados, han construido a lo largo de la historia. Es decir, el ser humano es el que ha desarrollado el mundo tal cual existe, y tan solo él mismo, a través de ideales comunes, podría transformar o eliminar aquello que no corresponde. En ese sentido, para esta escuela, la raza, su origen e institucionalización no está en el orden natural, sino que su procedencia y sostenimiento fue instaurado por los humanos en tanto seres sociales.

En consecuencia, esta corriente de pensadores posiciona un ejercicio intelectual en el sentido de que no se viene programado, desde el vientre materno, para ser racista. Esa situación de privilegio o de exclusión la instalaron las mismas personas y, por lo tanto, son ellas las llamadas a acabar con ese fenómeno.

Según Moore, las dos perspectivas anteriores muestran una tensión no resuelta en las ciencias sociales o humanas, al punto que las explicaciones anteriores son complementarias y no se yuxtaponen al hablar de la raza en tanto que, poner el acento racial en la biología o en la genética es interesante y tremendamente retador, puesto que no nos podemos deshacer de nuestra morfología e incluso de las emociones que anidan en el cuerpo, así lo quisiéramos. Pero, hacernos cargo de ella a través de las producciones elaboradas sobre nosotros, desde el punto de vista social, es doblemente desafiante.

Por otra parte, el segundo concepto, el de racismo, Moore lo define de la siguiente manera:

³⁵ Algunas explicaciones del efecto de la Ilustración en la escuela se pueden ver en mis artículos al respecto (Mena, 2016).

El racismo sería un orden sistémico de gran profundidad histórica y de amplia cobertura geográfica que se habría desarrollado, fundamentalmente, con la finalidad de garantizar la separación automática de un segmento humano específico del usufructo de sus propios recursos. En su génesis, se presenta como una forma de conciencia grupal históricamente constituida de la cual derivarían posteriormente construcciones ideológicas basadas en el «fenotipo/raza». Su función central, desde el inicio, sería regular los modos de acceso a los recursos de la sociedad de manera racialmente selectiva en función del referido «fenotipo/raza». (2020, p. 46)

Los elementos, que plantea el autor, se consideran importantes por cuanto implican a los campos político, económico y emocional, desde donde se dominan las preferencias estéticas que se concretan en el relacionamiento intrapersonal. Por eso, el racismo se expresa en lo relacional, si no, no tendría razón de ser. En tal sentido, el nivel de funcionalidad que ha acumulado este régimen, y sus vínculos con el resto de las estructuras sociales, le permiten sostenerse o reeditarse para mantener su vigencia.

A partir de las consideraciones anteriores, se apuntan mayores detalles de la teoría de Moore a través de cinco claves analíticas que permiten seguir las huellas de estos aportes. La primera reconoce que el racismo estructural es la expresión de un fenómeno de intensas proporciones. Debido a su magnitud, debe ser acotado para observar el impacto de este régimen en cada aspecto de la vida de las personas negras. Este autor admite el carácter destructor del fenómeno, su eficaz accionar y se ocupa de lo profundo que está arraigada esa mentalidad en la conciencia colectiva; señala que se debe hacer un esfuerzo por comprender con mayor solvencia los detalles de esa problemática, pues no

es lo mismo analizar el racismo si se es hombre o si se es mujer (Collins, 2012; Davis, 2012; Santiesteban, 2017; Oyěwùmí, 2017), si se tienen discapacidades o cuando se cruzan raza, pobreza y desplazamiento. Por supuesto, en la infancia también el sistema racial actúa de forma diferencial (Mena, 2019; 2020).

Moore señala que arrastrar en la conciencia profunda estructuras racializadas explica cómo casi todos los continentes se implicaron en el eficiente comercio de esclavos africanos. De hecho, los países llevaron a cabo tratados internacionales, legalmente constituidos, para globalizar la esclavitud africana. Esto ratifica el pacto estructural que señala este autor. Esta clave del racismo, como una idea transcontinental sobre las comunidades negras, consolidó, en su momento, la imagen de una maquinaria comercial que, en su afán de lucro, no tuvo objeción al instalar un régimen en el que las consideraciones éticas y morales sobre la compra y venta de seres humanos no se opondrían en el camino de este tráfico de personas. Los niños también serían arrasados en esa lógica, por supuesto.

La segunda clave analítica es que el problema racial no puede explicarse con seriedad si no se acude a la historia evolutiva del animal humano. Expone que, cuando los animales alcanzaron el lenguaje, además de otras funciones civilizatorias (caminar erguido, sembrar plantas, domesticar animales), trasladaron muchas características de lo instintivo a lo social. En ese proceso también se fueron transfiriendo elementos del orden natural al ámbito sociocultural. Por ejemplo, indica que las disputas territoriales, a través de prácticas sistemáticas de violencia contra otros seres humanos, son traídas del proceso evolutivo, predice que los intentos por domesticar esos instintos aún están lejos de superarse para convivir de manera armónica en la sociedad. A su modo de ver, la guerra moderna, desatada en contra de las mujeres y de las personas negras, no se entenderá por

completo sin acudir a la historia del animal humano, que contraría la idea de una sociedad que resuelve sus conflictos a través del diálogo y de otros mecanismos *civilizados*. En ese sentido, plantea en su teoría:

Propugnamos aquí la hipótesis de que el racismo surgió históricamente como una forma de conciencia socialmente estructurante, derivada de una lógica pre-racial. Por lógica pre-racial queremos designar formas de comportamientos, de identificación entre humanos, derivados de nuestra propia historia evolutiva como especie. O sea que lejos de ser aberrantes, los fenómenos causales de la protoconciencia racializada estarían vinculados a una serie de reflejos primarios no pensados [...] y que en un momento dado habrían sido transferidos al dominio sociocultural (Moore, 2020, p. 30)

Esta cita comparte las preocupaciones que se plantearon sobre el origen y el desarrollo del racismo por lo que convierte en determinante el rol del comportamiento animal y su continuidad en la conducta humana. No se descarta que el instinto haya influenciado gran parte de los usos sociales de las diferencias raciales. Esta precisión va, especialmente, en contravía del hecho de situar el surgimiento del racismo en la época moderna.

Incluso³⁶, hoy sabemos que, si todos los seres humanos aparecieron en África, pues fue el primer lugar en la tierra en calentarse, todos nuestros antepasados fueron fenotípicamente negros. Igualmente, se ha demostrado que, después de ese tronco común,

³⁶ Algunos investigadores señalan que el ADN mitocondrial es la herramienta clave para enseñarle a los estudiantes que todos somos igual en la composición genética. No obstante, esta explicación adolece, casi siempre, de un marco social que permita a los chicos implicarse en las realidades desiguales producidas por el color oscuro de la piel.

los demás grupos humanos surgieron tras adaptaciones de la melanina a las diversas necesidades ambientales por donde pasaron los abuelos de la primera Eva humana, encontrada en el cuerno etíope.

A partir de lo anterior, para este autor, el sentimiento antinegro no aparece en la génesis del capitalismo; su historia no corresponde al mundo moderno, como muchos pensadores han escrito (Wierviorka, 2009; Dubois, 2001; Firmin, 2013). Su origen es mucho más antiguo y, por eso, las tradiciones bíblicas más arcaicas revelan, en sus fundamentos, un pensamiento aversivo contra los colores oscuros de la piel.

En esta clave analítica es importante recordar que, en el mundo judeocristiano se conoce que Cam, hijo de Noé, fue maldecido por su padre por haberse burlado de él en un episodio de embriaguez. Según esa conocida versión bíblica, a partir de ese momento, el linaje de Cam, que en algunos pasajes se representa negro, sería condenado a la esclavitud. Independientemente de la realidad o no de ese relato, si llegó a nuestros días, es porque la tradición religiosa o popular lo mantiene vivo en las representaciones típicas de lo negro como anuncio de eventos negativos.

En algunas iglesias, se considera que ese relato es el origen de la aversión a lo negro que, peligrosamente, siguen millares de feligreses. Esa versión del Antiguo Testamento no tiene mucho que ver con la modernidad. Es bastante anterior a este período de la historia de la humanidad y es interesante ubicar, en la larga línea de tiempo, el origen del lenguaje oscurantista que es producto de este episodio anclado en la historia antigua. Muchos ejemplos de dicho lenguaje se encuentran en Colombia. Para citar algunos, nadie desea tener un día negro, ser la oveja negra de la familia³⁷ o beber de las aguas

³⁷ La novela de Tony Morrison (2016), premio nobel de literatura de Estados Unidos, trae un estremecedor relato de una niña negra y de las peripecias que tendrá que sortear cuando llega al seno de una familia blanca.

negras. A los niños, incluso menos, les va a gustar una asociación entre el color de su piel y los eventos oscuros de la sociedad. Así lo resaltó la columna del «golero»:

La señora que trabaja en el oficio doméstico me contó que su hijo no quería ir más a su escuela. Al preguntarle qué pasó, ella relata que el chico contó que su profesor le llamaba «golero» y, a su vez, sus compañeritos de clase empezaron a llamarle así. Por eso se sentía desmotivado, avergonzado y atormentado, porque su piel era igual a la de esta ave carroñera (el «golero» es también conocido como chulo, gallinazo, o buitre pequeño en algunas regiones del país)³⁸.(Mena, octubre, 2017).

La cita es elocuente acerca del tipo de lenguaje que asocia el animal golero con la piel del niño negro. Su fuerza discursiva radica en que ha sido promovido por la iglesia, sostenido en el discurso cotidiano y reforzado por los medios de comunicación. Igualmente, esta narrativa ha sido transmitida de generación en generación y constituye, en gran parte, la mentalidad ciudadana.

También es importante señalar que el lenguaje racista representa un aspecto muy conflictivo, porque cambiar las palabras es parte fundamental en la idea de transformar el carácter de la interacción lingüística. Pero esta visión tiende a ser compleja, porque no basta con cambiar el lenguaje para transformar la realidad. En Colombia, por ejemplo, se está cambiando el término de raza por etnia, y negro por afrodescendiente, como si fuera así de sencillo o como si, automáticamente,

³⁸ Esta vergonzosa anécdota fue contada en un taller de sensibilización sobre temas afrocolombianos, en el que participé como invitada para presentar mi libro sobre Racismo e Infancia. Allí se nos compartió este doloroso comentario, que me parece importante que sea divulgado, atendido y sancionado con todos los recursos que la sociedad tiene para ello (Mena, 2017).

se produjera un cambio en la mentalidad de la sociedad³⁹ (Meneses, 2020; Mina, 2016).

En medio de esta tensión, que no es solo nominal, sino política, algunos discursos disfrazados de *retórica inclusiva* o de aspiraciones *multi e interculturales* llegan a la escuela a través del currículo escolar, del trato de los docentes hacia estos infantes⁴⁰, de la formación de los maestros y, finalmente de las mismas conversaciones entre los niños (Mena, 2016, p. 48). Entonces, surge un profundo tema frente al punto del racismo lingüístico: si cambiamos algunos términos, ¿Se obliga a la mente a concebir de otra manera al sujeto de raza? Con algo de esperanza, digamos que, quizás, ese cambio sea parte de las respuestas a un conjunto de necesidades para combatir el racismo. Claramente es un punto de inicio y no de llegada.

La tercera clave analítica plantea que el racismo no es solo una ideología, no son solo pensamientos que aparecen de un día para otro pues esto simplifica la profundidad de este delicado fenómeno. Si fuera así, se quedaría en las ideas o en la imaginación, sin expresiones y sin hechos o efectos concretos en la vida de las personas de piel negra. Por el contrario, este fenómeno responde a situaciones fácticas que se manifiestan en la vida

³⁹ Una profesora decide presentar su proyecto de aula a una convocatoria bajo el argumento de que, en su institución, a los niños negros ya no se les llama así. Plantea que es una gran iniciativa pedagógica.

⁴⁰ En estos momentos escribo un documento sobre las asociaciones que habitan en la escuela sobre los niños y el color de la piel. Inicialmente, tres grupos de supuestas características definen los enlaces entre infancia y negritud. El primer rasgo se asocia a las festividades, a la oferta gastronómica o a la danza. Para este grupo de caracteres, es innata la cualidad cultural de los niños negros para celebrar la diversidad; bailar pareciera un talento que viene en la sangre de estos estudiantes, según los docentes. Otro grupo entrelaza condiciones animalescas con estos chicos: les atribuyen términos como salvajes, indómitos y la escala sigue aumentando en el sentido de vincularlos a animales como el góler, el simio y el mico entre los más comunes. También encontramos asociaciones a temas como la comida (se parece a la chocolatina, Chocoramo, galletas oreo, entre otras); por otra parte, es un lugar común asociar esta comunidad a cosas como el betún, el bombril y ni se diga de la peligrosidad y de la sospecha tan usual cuando se piensa en los imaginarios sobre las personas negras, porque niñez negra y conflictividad casi siempre aparecen en la literatura escolar.

cotidiana; podemos señalar muchos ejemplos sistemáticos en Colombia.

Se puede afirmar, entonces, que reducir el racismo a una ideología permite ocultar objetivamente, cómo las prácticas raciales históricas extienden y preservan la hegemonía que han acumulado ciertos sectores a lo largo de toda la historia. En otras palabras, pensar el racismo únicamente desde el punto de vista ideológico, como si la filosofía no guiara las prácticas interpersonales, priva al análisis de los nombres propios y, por lo tanto, invisibiliza a quienes se benefician de ese sistema y a quienes están por fuera de esos circuitos de favorecimiento. Entonces a la pregunta de si el racismo es una ideología es importante responder afirmativamente, pero, además, se hermana con prácticas concretas que son producto de esa ideología.

La otra consecuencia de estudiar al racismo desde el punto de vista ideológico es que las afectaciones personales o comunitarias se pierden en las perspectivas abstractas que no pasan por las subjetividades de los sujetos, y menos por sus mundos íntimos.

Para resaltar el planteamiento anterior, se dice que el problema del racismo, y de su hermano siamés, el patriarcado, es que la ideología no se queda en la mente de las personas, pasa a la acción. Pensar, por ejemplo, la raza⁴¹ y el género obliga a la sociedad a actuar en consecuencia con esos presupuestos mentales sobre las personas negras y sobre las mujeres.

A partir de lo anterior, la cuarta clave analítica es que, si existe la discriminación racial, el racismo se concreta en prácticas institucionales que afectan al segmento social que no goza de privilegios, por lo tanto, en esa exclusión, hay personas racistas que son

⁴¹ El descubrimiento del genoma humano no logró desaparecer los preconceptos raciales a pesar de que se demostró que existe mayor parentesco genético entre personas de razas distintas que terminan siendo más próximas desde el punto de vista genético.

beneficiadas de este régimen⁴². De esta manera, se requieren acciones que permitan a las nuevas generaciones, mediante un nuevo pacto social antirracista, desaparecer esta problemática. Por lo mismo, no parece fructífero discutir la diferencia entre el racismo y la discriminación racial. Por lo general se señala que el racismo es la ideología y la discriminación su práctica; ya hemos planteado que el primero no existe sin el segundo.

En consonancia con lo anterior, la quinta clave analítica que propone Moore es la que considera que el racismo es un sistema, lo que significa que impregna a todos los órdenes sociales: la escuela, los medios de comunicación, la política, la salud. Todos los sectores, de alguna forma, sostienen la supremacía racial. Por lo mismo, es necesario explicar, con finos detalles, cada una de las capas de ese poderoso sistema e insistir en su desinstalación —si es posible—. Así lo señala este autor: «Y todo eso junto constituye un sistema. Por eso, en todas sus prolongaciones contemporáneas, el racismo debe ser analizado como un orden sistémico en sí, profundamente arraigado en la historia y dotado de una transversalidad social y cultural absoluta» (2020, p. 27).

Según esta clave, al ser el racismo un sistema total o completo produce sus propias lógicas que le permiten adaptarse a nuevos ordenamientos sociales, por ejemplo, a las nuevas tecnologías de la globalización que se acondicionan para sofisticar los perfiles raciales. Aquí es necesario hacer una nota al margen: la aplicación o no de los perfiles raciales a la manera mediante la cual, se reúnen datos en países postesclavistas parece no tener fin. Hay argumentos tanto a favor como en contra. Para este manuscrito, es muy

⁴² En dos informes realizados para el Distrito Capital, los docentes manifestaron que no son racistas, pero reconocen que esta problemática sí se presenta con frecuencia en las instituciones educativas. La pregunta que queda abierta es quién es el actor que racializa a los estudiantes negros en las escuelas.

importante aplicar instrumentos que ayuden a demostrar cuánto sufren las niñas más negras. También es claro que la policía utiliza esas mismas claves para requisar con mayor intensidad a los jóvenes negros, por ejemplo. Entonces, que el racismo se adecúe al mundo globalizado contemporáneo es la muestra fehaciente de que este fenómeno logra reeditarse ante las realidades contemporáneas. Poner los puntos anteriores en el contexto de la institución escolar es el giro que puede determinar un análisis completo y real de los sujetos escolarizados.

Finalmente, se sintetizan algunas ideas planteadas en este apartado. Al aplicar el marco teórico formulado por Moore, la raza es la conjunción de dos factores imbricados profundamente. Por un lado, no existen, biológicamente, las razas humanas, pero sí hay variedad de tonos de piel. Ese principio orientador, conocido también como fenotipo, permite explicar la materia prima del sistema racializado⁴³. Por otro, la raza instituyó un orden social en el que, a mayor melanina, mayor exclusión. Al punto que las diversas fuerzas sociales firmaron una especie de pacto universal, también conocido como «pacto narcisista blanco» (Benton, 2002) para refrendar las ideas genéricas al respecto. De entrada, ubicar esa temática a partir de esa tensión permite ubicar el color de la piel como un asunto digno de ardientes polémicas a favor y en contra sin que se avizore una solución conveniente. Por ahora, se suma a esta misma perspectiva la siguiente reflexión:

En el fondo, el evolucionismo entendido en sentido amplio —es decir, no tanto la teoría misma de Darwin como el conjunto de sus nociones (como jerarquía de las especies en el árbol común de la evolución, lucha por la vida entre las especies, selección que elimina a los menos adaptados)—, se convirtió, con toda

⁴³ De hecho, el pensamiento del siglo XIX se vio bastante ocupado por este asunto. Tan problemática fue la guerra de todos los colores que, fácilmente, se puede ubicar el tema de la raza como transversal a todo el siglo pasado.

naturalidad, en el siglo XIX, al cabo de algunos años, no simplemente en una manera de transcribir en términos biológicos el discurso político, no simplemente en una manera de ocultar un discurso político con un ropaje científico, sino realmente en una manera de pensar las relaciones de la colonización, la necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y la enfermedad mental, la historia de las sociedades con sus diferentes clases, etcétera. (Foucault, 2000, p. 232)

Esas necesidades de conquista fijadas por el imaginario colonial fueron el nicho ideal para sembrar las ideas de raza y para consolidar al racismo. Se puede concluir, para este apartado, que, si bien la literatura especializada se interesa por una tipología específica e identifica este fenómeno de diversas maneras (estructural, simbólico, aversivo, discursivo, epistémico, sistémico, psicológico, entre muchas otras nominaciones), sin entrar en detalles aquí se da por entendido que, si se logra comprender la base de este fenómeno, estos nombres solo reflejan expresiones particulares de la racialidad y no son sistemas distintos. Así, esta sección no se ocupa de esas definiciones (Campos, 2012; Omi & Winant, 1986; Soler, 2019; 2020). No obstante, la fase de expansión capitalista utilizó la raza como el combustible para suplir sus necesidades. Veamos a continuación otros elementos centrales en torno a ese decidido debate.

¿Cuál capital? ¿Capital racial!

En este tejido conceptual es clave conceptualizar categorías que forman parte sustantiva del capitalismo. De hecho, por lo general, se vislumbra que esta noción de

capital racial es hija del proyecto conocido como la modernidad⁴⁴. Este sistema se reconoce como un hecho histórico basado en la propiedad privada de los medios de producción, que genera riqueza y que persigue la acumulación desenfrenada de recursos para beneficiar a la clase social hegemónica. Trabajo, capital, mercancía, plusvalía y excedente fueron conceptos acuñados por las escuelas marxistas y siguen teniendo plena vigencia para explicar la fase más aguda de la depredación capitalista (Marx, 2017; Engels, 1884; Meillassoux, 1986). En este sistema, caracterizado por el libre mercado, todo es susceptible de ser vendido y comprado, nada está exento de ser comercializable: se compra el territorio, se trafica con la alimentación, se mercadea la cultura, se gana dinero a través del cuerpo. Todo ingresa en los circuitos comerciales porque la ambición sobre los recursos es desmedida. Por eso, una de sus características es usufructuar, de forma inhumana, todas las esferas sociales, especialmente por parte de aquellos grupos dueños de los medios de producción. Al mismo tiempo, se espera que cada clase social participe en alineación para alimentar este acumulado mercantil que rige al mundo actual.

La intensa discusión acerca de si se debe subsumir el capital al aspecto económico no está superada. Pero parece haber consenso en que la sociedad no está modelada solo por los temas económicos, sino que hay elementos simbólicos o discursivos que complementan el modelo y lo conducen hacia la consolidación de su estructura. Lo que sí es claro es que, al ciudadano popular lo afecta profundamente la falta de recursos para acceder a los mínimos bienes vitales que otorgan dignidad al proyecto de vida.

⁴⁴ En uno de los grandes periodos entre los que se divide la historia de la humanidad, por ser el más reciente y debido a los avances tecnológicos, se ha escrito mucho sobre el impacto del cambio de ideas y de mentalidades que supuso el cambio entre el Medioevo y la etapa moderna.

En consecuencia, se pone de manifiesto la relación entre producción mercantil y los cuerpos o subjetividades que alimentan ese régimen económico. Esa problemática de imbricación entre economía y cuerpo-mente entra en disputa al producir los excedentes capitalistas (Mbembe, 2016).

Así, términos como mercado, capital, moneda, extracción y empobrecimiento, son parte esencial de las palabras que configuran el sistema colonial-capitalista que originó el desangramiento de continentes enteros, como África o América. En ese sentido, algunas corrientes de las Ciencias Sociales se han preocupado por perfeccionar, de forma crítica, los marcos analíticos para interpretar, con mayor profundidad, el fenómeno del colonialismo con sus mayores impactos en los territorios y, con ello, en los cuerpos.

Por lo anterior, en segunda instancia, esta red de referentes teóricos se alimenta del concepto de capital cultural cuya definición, adjudicada a Bourdieu (1984, p. 268), establece que la alta sociedad impone los bienes culturales como activos que se acumulan al interior de una determinada clase social. Todo capital —este no es la excepción— implica consumo a gran escala y depredación social en magnitud extrema. De hecho, durante mucho tiempo, se discutió agudamente si la alta sociedad era la única poseedora de los bienes culturales nacionales hasta que, con las presiones de los movimientos de corte culturalistas, hoy se define (por lo menos en teoría) que todos los grupos, independientemente de su acceso monetario, tienen derecho a gozar de la cultura, porque ella forma parte de los bienes materiales e inmateriales de la humanidad.

Es así como, para las comunidades negras, tal como lo plantea Anta Diop (citado por Asprilla, 2012; 2020), figura relevante de los científicos africanos en el mundo, refirió que el sistema cultural de un pueblo, está compuesto por tres elementos: su historia, lengua y psicología. Y, por ello, la cultura, con todas esas dimensiones, forma parte de una

agenda de reivindicación de derechos, claramente establecidos en las leyes y políticas públicas. Pareciera, entonces, que esa perspectiva⁴⁵ ha ganado espacio como un derecho fundamental en la interacción con el Estado colombiano. Esa circunstancia culturalista se nota en las izadas de bandera relativas a la afrocolombianidad que se realizan en las instituciones educativas. En esas fechas, se llevan tambores a las escuelas, se hacen festivales gastronómicos o se realizan talleres de turbantes para engalanar la estética de las estudiantes negras. Esas actividades son muy estratégicas al honrar a esas comunidades. El problema que revisten es que, al siguiente día, toda esa visibilidad de «lo afro» desaparece de los colegios. Por ello, el riesgo de exotizar es altamente probable en las ofertas culturales para esa población escolarizada.

A su vez, el concepto de capital cultural forma parte de una noción más amplia, conocida como campo social, entendido como el espacio donde se ponen en juego las interacciones entre las personas que participan de un determinado acontecimiento. Según esta teoría de los campos (Bourdieu, 1984), se controvierte que los actores sean pasivos ante el control de los recursos. Por el contrario, señala que el activismo emprendido por los colectivos sociales, las organizaciones y demás expresiones de un movimiento particular genera una serie de actividades, como movilizaciones, campañas, plantones, cacerolazos, demandas, noticias virales y demás actividades que inciden en la política cultural. Por ello, los liderazgos sociales que tienen dentro de sus tareas acciones como las referidas, son el punto de quiebre entre la hegemonía y las bases populares. Entre ellos, como representantes de la sociedad civil, se dirimen las disputas por los destinatarios directos de los recursos culturales. Con razón, llamarlos agentes da una idea de

⁴⁵ Eventos muy grandes como, el Petronio Álvarez, en Cali, el Festival de la Luna, en el Caribe, el San Pacho, en el Chocó, dan cuenta de las ganancias que han logrado las comunidades en este tipo de reivindicaciones culturalistas.

movimiento y permite otorgar un sentido activo dentro de la lucha o conflicto en la competencia por el capital cultural. A efectos de los intereses de esta investigación, además de lo mencionado, los agentes de la socialización secundaria se refieren a las instituciones o personas responsables que, de forma directa o indirecta, contribuyen al éxito de ese proceso educativo en el niño. Entonces, cada agente ocupa una posición en el contexto cultural, bien sea para reproducir o para desestabilizar aquellos elementos que deben ser puestos en tela de juicio o admitidos como correctos en la crianza de los menores. De hecho, la escuela, como un espacio de socialización, convive entre la necesidad de conservar ciertas ideologías y la de renovar otras. Mucho de esto depende de las familias o de las políticas educativas. En todo caso, consciente o inconscientemente, la institución educativa lleva al sujeto a tener una u otra concepción del mundo regulando las fuentes de esas percepciones a través de imágenes o de representaciones que juegan con extremos, como la visibilidad/invisibilidad *naturalmente* instituida (Burke, 2005; Arcos, 2015).

Así se entiende lo propio, ajeno o extraño que pueden parecer ciertas imágenes que ocupan las paredes escolares porque, a partir de ellas, se entiende que mucho de lo que pasa con los infantes negros, cuando hacen sus dibujos, es la reproducción (Capdevielle, 2011) de esos hábitos mentales⁴⁶ o representacionales. Estos, originados en cierto tipo de percepciones, limitan la apropiación visual de contenidos positivos sobre la negritud y ejercen un estrés innecesario en chicos de corta edad. Atendiendo a este tipo de premisas, los niños conciben una serie de códigos (Berstein, 1973) o de símbolos encadenados que tienen la función de producir el lenguaje. Así, dada su perenne presencia en las aulas de clase, las imágenes infantiles se convierten en hábitos visuales que edifican

⁴⁶ Agradezco al grupo Culturales donde se llevó a cabo una rica y propositiva discusión sobre el concepto de *habitus*.

el mercado de la blancura escolar. Basta recordar que, si se ingresa a las aulas, es habitual que las paredes estén decoradas *con imágenes de muñequitos*. En realidad, lo que se muestra en esos muros son discursos que crean hábitos y lenguajes para definir un tipo de representación. Por ello, decodificar esas representaciones lleva a sospechar de los códigos educativos que dan vía para explorar hasta dónde el simbolismo al que se enfrentan los niños en las escuelas, o en otras instancias de socialización, impacta positiva o negativamente la construcción de una identidad propia.

Este simbolismo aplica desde la primera infancia porque, en esa etapa de socialización primaria y secundaria, se comienzan a incorporar imágenes sobre sí mismo y sobre los otros. Se fijan, desde edades tempranas, los repertorios a través de los cuales la población negra aparece o desaparece de la representación infantil. Esta situación obliga a pensar no solo en el capital cultural y en los agentes que disputan el campo, sino en el capital racial⁴⁷, concebido como el proceso acumulativo (en este caso negativo) que constituye el capitalismo racializado.

En función de todo lo anterior, por capitalismo racializado se entiende, por un lado, la capacidad estructural del sistema económico capitalista de ordenar una serie de prácticas que cohesionan a la sociedad mediante la expulsión de la comunidad negra de los bienes y servicios básicos. Por otro lado, esa noción, nos ayuda a explicar por qué los casos cotidianos de racismo, que padecen los infantes, en su mayoría son episodios silenciosos. Las alertas de la convivencia escolar no se prenden para proteger a estos niños. En parte, esto se debe a que la sociedad se habituó a ver esos agravios como comportamientos naturales, y esta mentalidad normaliza la violencia sobre esos estudiantes.

⁴⁷ Pareciera redundante hablar de capital racial; no obstante, es necesario el énfasis.

Así, el concepto de capitalismo racializado no podría verse separado de otras manifestaciones tradicionales de racismo; este acentúa la problemática que se produce alrededor de la negritud. Por su parte, ayudaría a perfeccionar las herramientas cualitativas en la investigación escolar para afinar la mirada unicromática que hay en las escuelas. Así mismo, quedaría en evidencia la ausencia de las muñecas negras en las instituciones de atención a la primera infancia. Adicional, se haría visible la omisión de la historia de África en el currículo y, desde luego, se notaría la falta de representación de maestros negros en las escuelas, o el ojo se percataría fácilmente de la exclusividad del color piel en los dibujos corporales de los niños (Mena, 2009; Naciones Unidas, 2015). Todo lo anterior resta ese capital a las comunidades negras. Sin la anterior explicación, al inicio del ciclo de vida, poco se entienden los presupuestos que orientan esta investigación. Con todas esas carencias que se socializan a los niños negros, y que se originan en un capital racial negativo, estos se ven obligados, a través de inéditas herramientas, a construir, de forma autónoma, su proceso identitario.

Además de lo anterior, y parafraseando a Sánchez (2006), es un derecho de los niños disponer de un *capital (filial)* que les permita contar con una diversidad y con una intensidad de relaciones sociofamiliares. Pero, de manera más específica, significa la base material y simbólica de pertenencias de que el niño dispone, entendiendo en un doble sentido la relación de pertenencia, es decir, a quién o a quiénes se considera y quiénes viven con el niño y con qué activos personales cuenta (Sánchez, 2006, p. 35). Para el caso colombiano, este tipo de capital filial, en muchas comunidades, se ha visto aún más afectado por un conflicto armado que ha desvertebrado familias que ocupaban territorios ancestrales. Estos dramáticos fenómenos desproveen a los pequeños de sus redes originarias y profundizan su histórica vulnerabilidad física y emocional en las grandes

ciudades donde llegan en situación de desplazados (Oviedo & Bolívar, 2004; Castillo & Caicedo, 2020; Olaya, 2020; Meneses, 2020).

A partir de todo ello, de los vínculos intersistemáticos en los que están sumergidos los pequeños, debe inculcarse, desde muy temprana edad, el valor de la diversidad racial porque ya es claro el contexto inequitativo que bordea a los infantes negros (Roger & Mosley, 2009). Para esto, solo es necesario un nivel cognitivo básico si se asume que todos los seres humanos son iguales en dignidad, pero diferentes en los pigmentos con los que vienen al mundo. Por lo tanto, depende mucho de los cuidadores y de parentelas extensas contribuir en la generación de esa conciencia en los infantes (Bronfenbrenner, 1987).

Ahora bien, Colombia es un Estado multiétnico y pluricultural. Esto significa que, al interior de esta nación, hay diversas culturas, variadas etnias y numerosos pueblos ancestrales. Este marco contextual alberga la idea de varias niñeces que forman parte de la infancia colombiana. Más allá de ese título o principio constitucional, no se puede dar por sentado que nombrar a los grupos étnicos y a las culturas ancestrales automáticamente genere valor agregado en la socialización primaria o secundaria de los infantes étnicos. Al contrario, su ingreso a la escuela plantea uno de los retos más problemáticos para el sector educativo. Así, la tarea fundamental para la investigación en estas infancias es que se contemple a esos nuevos sujetos de derechos educativos para el conocimiento sobre las niñeces del siglo XXI.

Entonces, tejiendo este marco de referentes, se situó la importancia de alinear la conceptualización relativa a la raza comoquiera que es el lente teórico para leer el resto de las categorías que tienen uso y utilidad en esta investigación. Además, se articuló el sistema capitalista como un modelo de desarrollo inequitativo, que promovió la esclavitud africana, el patriarcado y el colonialismo, entre otros modelos de violencia social.

Luego, se planteó la idea de que, cuando al capitalismo se le aplica color, se visibilizan las poblaciones negras, que fueron los mayores objetivos del gran capitalismo en su fase de expansión colonial.

Así mismo, se conjugaron nociones fundamentales para esta investigación, como capital racial que, al lado de otras categorías centrales, constituyen un binomio indisoluble de visibilidad/invisibilidad en el que el hábito de mirar o de no mirar se vuelve clave en la explicación de las representaciones, existentes o no, en el ámbito escolarizado. Teniendo estas premisas presentes, se sigue tejiendo esta telaraña teórica con la temática del privilegio blanco al que se refieren los siguientes párrafos.

El privilegio blanco

«Esse mito resultou em concepções filosóficas e morais, literárias, musicais, nas ciências médicas e psicológicas como em sua derivação patológica expressa pela concepção do narcisismo, que mobilizaria o excesso de individualismo até o nível de insensibilidade extrema. A vaidade capaz de anular outro ser, que, “menos belo ou mesmo diferente”, não mereceria quaisquer atenções» (Da Conceição, 2020, p. 18).

El capitalismo racializado hace funcional el privilegio blanco, concepto que forma parte de la estructura argumentativa de esta tesis, en honor a todas esas nociones que se elaboran para explicar al régimen racista.

Una definición básica de privilegio blanco incorpora varios elementos que se deben tener presentes. El primero, que, automáticamente, las personas consideradas

blancas⁴⁸, en un contexto específico, gozan de méritos o de recursos sociales por el solo hecho de tener la piel clara. Es más, según ese referente, independientemente de sus esfuerzos o méritos, la sociedad ya las premió desde su nacimiento con el tono de piel. Segundo, este tipo de prerrogativa alude a la conformación estructural de un sistema ordenado de mecanismos simbólicos y pragmáticos que benefician a cierto segmento de la sociedad. El resto de los sujetos no solo son excluidos de los bienes más primarios, sino que, además, les cae el peso de la sospecha moral a partir de la cual se condenan por transportar elementos incivilizados o amorales al contacto intergrup⁴⁹.

Tercero, al aplastar el sistema cultural de los otros, considerados demasiado oscuros en la lógica de esa blanquedad (Benton, 2002; Licho, 2020a; 2020b; Da Conceição, 2020), esas comunidades son obligadas a observarse en un espejo prestado que no les revela imágenes reales de sí mismas, pero que crean la ilusión compartida del canon de la aceptación social. Esa premisa es parecida a la pregunta que hace la malvada bruja en el cuento de blanca nieves, de cuál es la mujer más bonita del reino. Y, para ganar el cetro de la más bella, mata a su competidora. Entonces, el eco de esa representación en el espejo es una interpelación a la raza. Es aún más interesante este planteamiento si se conecta la categoría del privilegio blanco con la imagen de niños negros, que se reflejan blancos en sus representaciones corporales. Sin duda hay una necesidad de explorar distintos argumentos al respecto. Por demás, razonar sobre los elementos que están en

⁴⁸ En América Latina esta discusión es impactante. En el norte —Estados Unidos y Canadá—, una sola gota de sangre negra impide ser considerado blanco. No obstante, en países como Colombia, la discusión es menos exacta y algunos mulatos, por ejemplo, podrían pasar por blanco-mestizos en esta nación. Curiosamente, los estudiosos del mestizaje no cubrieron este debate con la intensidad esperada. Quizá por eso hay un gran vacío en los estudios raciales, situación que parece estar más cubierta en otras latitudes.

⁴⁹ En algunos expedientes coloniales, se transcribe que los africanos eran portadores de una sexualidad animalesca y, por lo tanto, cualquier apareamiento interracial sería juzgado con todo el peso de la ley.

juego al revelar la autoimagen hace pensar en la conciencia de sí.

Cuarto, para los sujetos que no gozan del privilegio blanco, una parte de su existencia se consume en explicarse cómo funciona este perfeccionado sistema y cómo realizar pequeñas transformaciones que, casi siempre, se quedan en utopías que acompañan el deseo de un mundo mejor. Al punto que la inversión emocional en esas explicaciones a otras personas parece implicar tardarse en conocerse a sí mismo.

Del uso social del privilegio blanco acrítico surge un quinto elemento: la mentalidad ciega al color, mediante el blanqueamiento. Conciernen a la paradoja de «todos somos iguales». Esta abstracción deja intacta las estructuras en las que funciona la supuesta igualdad. Así, ¿iguales a qué o frente a qué?, se preguntan algunas tendencias que han pasado de la contemplación a las muestras concretas de la desigualdad social. Concluyen, por lo general, que la exclusión tiene rostro de mujer, y ellas, las negras, son las más vulneradas; en la infancia se sortea la misma problemática. Junto con lo anterior, esta premisa sobreentiende que no hay que explicar el privilegio blanco día a día, porque los problemas de clase social sofocan los de la raza y la desestiman.

Partiendo de estas premisas, no se puede dejar de estudiar en profundidad las raíces sistémicas de este modelo de sociedad, porque allí están las claves de mucho de lo que pasa con la retórica de la igualdad y de la exclusión que rodea el discurso de la democracia liberal en América Latina. La escuela, por su parte, cumple un rol protagónico en ese panorama (Kabengele, 2015; Echavarría, 2007; 2010).

De tal suerte que, en estas naciones iberoamericanas, se pregona la existencia de una democracia racial en la que se supone que, si existiera la problemática del racismo —que niegan enfáticamente—, sería un asunto principalmente de las personas negras. Por esto, los otros sujetos guardan una prudente distancia, porque no se sienten

involucrados en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa. Normalmente, la posición de los privilegiados es que, si algunos se atreven a denunciar el problema racial, que ellos lo resuelvan. Pero incluso si los excluidos buscan respuestas, los mismos privilegiados bloquean sus demandas⁵⁰. Así de complejo es el asunto en estas democracias. En todo caso, es necesario resaltar que el discurso de la igualdad cobra vida en la escuela, donde ha tenido éxito.

En oposición de esa perspectiva, la respuesta al privilegio blanco desde la infancia es la educación antirracista ojalá contra racista. La diferencia entre uno y otro es que el primero es más conciliatorio mientras la segunda es profundamente radical. Este modelo llama la atención sobre las inequidades raciales proponiendo dismantelar una serie de prácticas y concepciones que vuelven a las escuelas, y a los infantes que en ellas transitan, en escenarios hostiles para los renacientes de la negritud.

Este modelo, al comprometerse categóricamente con la eliminación del racismo, se ve en la obligación de incorporar a los niños blancos, a sus familiares, a los maestros blancos y, por supuesto, a las comunidades negras en la persecución de la justicia racial, porque a todos les incumbe lograr una mejor sociedad.

Por ello, estos conceptos sobre el privilegio blanco, y sus posibles alternativas epistemológicas, permiten revisar toda la estructura educativa con las subjetividades de cada uno. Cada instancia del sistema está, de alguna manera, implicada en el sostenimiento de regímenes racializados que afectan a los renacientes desde el primer momento del ciclo de vida.

Por eso es fundamental reconceptualizar términos que enmascaran la realidad

⁵⁰ Las manifestaciones por la muerte de afroamericanos en Estados Unidos fueron una muestra reveladora de cómo los agentes sociales demandan justicia, verdad y reparación.

racial escolarizada, como multiculturalidad, interculturalidad e inclusión, que tanto circulan en los Estados plurinacionales. Al respecto, según Soler, «las anteriores propuestas educativas fallaron al suponer que reconocer las diferencias conllevaba en sí la generación de solidaridades. Para la educación antirracista, es necesario llevar la diferencia al plano de las acciones y las experiencias» (2019, p. 58).

Desde esta perspectiva, el primer paso es plantearse, con agudeza, el peso de la raza en nuestras trayectorias de vida. Luego, se apunta a los siguientes elementos que permiten desarrollar un modelo contra racista real y concreto: 1) es necesario que la formación de los profesores, en las universidades, contenga información de primera línea sobre temas raciales; 2) que las investigaciones de alto nivel develen los efectos de la raza a través de todos los instrumentos que la academia posee; no se puede renunciar a medir el impacto de la raza en las comunidades educativas; 3) por lo mismo, los textos escolares y los manuales que los niños usan para acceder a los conocimientos básicos deben ser revisados a través de la lente de la raza para eliminar prejuicios y estereotipos que pudiesen albergar y que, hoy en día, circulan para el caso colombiano, sin criticar esos discursos; 4) por supuesto que toda la política educativa (políticas curriculares, planes, programas, proyectos) debe ser sometida al escrutinio racial; 5) los procesos de formación de pregrado y de posgrado, deben reconocer que no es lo mismo opinar sobre racismo que indagar sobre lo pertinente. La diferencia entre uno y otro es la calidad de información a su vez, depende en gran medida de mediciones constantes, de observaciones rigurosas y de otras actividades, sometidas al tutelaje de pares académicos, consagrados a esos estudios. A pesar de que este tipo de modelo no tiene gran cantidad de seguidores en Colombia⁵¹, es importante señalar que, en países, como Estados Unidos o Brasil, este

⁵¹ Dado que el racismo colombiano es *obstinadamente ambiguo*, las movilizaciones sociales tienen un espíritu más o

camino educativo sí ha logrado desarrollarse, pues la agenda del movimiento social tuvo que enfrentar, sin ambigüedades, el problema de las *escuelas iguales, pero separadas* o el *asunto de la raza en la escuela* hasta ofrecer instituciones afrocéntricas como respuesta a la segregación escolar instaurada legalmente en esos contextos.

Para los autores afroamericanos fue evidente que el sistema educativo fracasó en la intención de reconocer que la escuela está tan colonizada por el racismo, como cualquier otro aparato ideológico. En esta se reproducen los prejuicios y los estereotipos en la infancia. Si los adultos siguen siendo racistas en el país del norte, hay que explicar cómo se están educando esas nuevas generaciones que ya no tienen leyes que las obliguen a separarse racialmente en los colegios, pero que siguen actuando en el marco de unos imaginarios reaccionarios y conservaduristas.

En ese sentido, las preguntas que se plantea el modelo antirracista no son sobre si algún tipo de manifestación cultural (hacerse trenzas, ponerse turbante, bailar de una u otra forma, celebrar el día de la afrocolombianidad, llevar el vestido tradicional de su comunidad) es benéfica en la creación de identidad de los más pequeños, sino que abogan por la colocación de nuevas fuentes de conocimiento que generen conciencia de raza y de orgullo epidérmico desde el nacimiento. Esa tarea agudiza la necesidad de trabajar por una educación que, claramente, cuestione el privilegio blanco. Por esto, esta noción entra a formar parte del tejido teórico aplicado a esta investigación. En el fondo, si se admite que tanto negritud como blanquitud son dos caras de la misma moneda, entonces el compromiso de investigar sus alcances debe ser un eje prioritario de esta lucha; y el momento estratégico para apelar a esa interrogación es durante la infancia.

menos antirracista en el sentido de que utilizan esta categoría implícita o explícitamente. El problema es la academia que no ayuda a la sistematización de estas perspectivas.

La escuela teórica sobre la infancia

La presente indagación opera sobre la idea de que la infancia de la negritud responde al uso crítico de la categoría niño y niña, por lo tanto, su interés es mostrar la complejidad de la noción moderna que sitúa a estos infantes como agentes de su momento histórico (Ariès, 1987; Pollock, 2004). Por esta razón, esa categoría se constituye en un objetivo central del tejido teórico. Se trata de segmentar un conjunto de sujetos que comparten ciertas características para responder cuestiones como las siguientes: ¿qué es ser niño en las Américas? ¿Quién es un niño negro en ese territorio? ¿Cómo pinta un niño negro su tono de piel? De suyo, estas primerísimas preguntas representan un programa de investigación de largo plazo muy retador en tanto agenda de trabajo. Así, este apartado realiza unas aproximaciones para su construcción.

Un primer aspecto ubica la discusión conceptual en cómo referirse a ese segmento de sujetos que atraviesan el primer ciclo vital que, según la legislación vigente, va desde el nacimiento hasta los 14 años. Es una etapa de protección y de tutelaje por parte del Estado, en el evento de que su parentela no pueda cumplir con el objetivo de crianza y cuidado. Biológicamente, son seres en crecimiento que requieren, a diferencia de otros mamíferos, de un largo proceso para valerse por sí mismos.

El segundo aspecto es que los niños y niñas de este estudio están cursando los primeros grados de la llamada «segunda socialización», que sucede en la escuela. Esto permite involucrarse en una de las instituciones más importantes, creadas por la modernidad, y, desde ese lugar, persigue explorar algunas circunstancias que rodean a este grupo.

Por lo mismo, este apartado insiste en que, para referirse al mundo infantil en

América Latina y en Colombia, en particular, es necesario recurrir a estudios histórico-hermenéuticos⁵², como el que se ha propuesto en el transcurso de estas páginas. Así, resulta necesario dar una mirada panorámica sobre los marcos analíticos que se han asociado a la categoría infancia. En palabras de Pontecorvo, «La teoría de Vygotsky es muy interesante porque pone en evidencia el importante papel de la interacción adulto-niño y de la transmisión entre generaciones. Vygotsky muestra cómo el niño aprende si se le proporcionan los instrumentos simbólicos que le permitan progresar» (2003, p. 44). El legado de Vygotsky lleva a pensar en la infancia como un campo de estudio específico. Puesto que él fue un psicólogo interesado en los desarrollos del niño y para la época, su aporte teórico representó un avance fundamental que introdujo novedosos postulados relacionados con una psicología específica centrada en los infantes (Ramírez, & Sánchez-Medina, 1997; Cubero y Ramírez, Álvarez & Balmaceda, 2018). Según sus premisas, los adultos deben comprender la naturaleza de la creatividad en los niños y, al hacerlo, logran interpretar y acompañar con pertinencia ese proceso. En tal caso, la imaginación cumple un papel importante en la producción de imágenes, pues permite inferir cómo esa tarea creativa de la cognición se desarrolla desde los primeros momentos de la vida extrauterina. Según Vygotsky:

Además de la actividad reproductora, es fácil advertir en la conducta del hombre otra actividad que combina y crea. Cuando imaginamos cuadros del futuro, por ejemplo, la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no nos limitamos a vivificar huellas de pretéritas

⁵² En este enfoque, la historia es la madre del análisis porque se entiende que todos los fenómenos sociales son producto de fuerzas anteriores que produjeron los hechos que hoy son objeto de estudio. Desde esta posición, todos los encuadres requieren de la disciplina histórica con el fin de estimar la profundidad de las manifestaciones sociales.

excitaciones pasadas llegadas a nuestro cerebro; en realidad nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro, y, sin embargo, podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen. (1974, p. 13)

El autor pone el acento en el papel de la imaginación como proceso previo para construir representaciones que den cuenta de procesos internalizados del individuo. A través de una serie de experimentos basados en la teoría histórica-cultural se difundieron sus tesis y se convirtieron en gran influencia en el contexto psicológico y educativo. Al respecto, señaló: «En otras palabras, procesos como la memoria intencional, el pensamiento verbal y la identidad son el producto y el resultado de la mediación cultural y de la apropiación de artefactos culturales» (Vygotsky & Luria, citado por Rogoff, 2003).

Según Vygotsky, los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social. Por eso son tan importantes esas primeras etapas de las vivencias del niño. En espacios concretos en las familias, en el barrio, en las escuelas, entre otros, van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognitivas que resultan de esta inmersión en un contexto específico. De esta manera, si las condiciones contextuales son positivas, las buenas experiencias impresionan afirmativamente al sujeto.

Desde su perspectiva, aquellas actividades que se realizan de forma compartida entre adultos y niños, o entre los propios niños, les permiten interiorizar —y por lo tanto fijar— en las estructuras de pensamiento, los comportamientos que la sociedad les provee. Por ejemplo, las actividades que se llevan a cabo en el juego no solo permiten la reproducción del mundo tal como es, sino que le proporcionan al infante herramientas para acomodar y desacomodar las reglas de juego sociales.

Por ello, jugar representa un mecanismo catalizador de experiencias que propician

el fortalecimiento de procesos sociales y motrices que permiten a los niños reproducir los diversos roles que observan en los adultos. En este proceso de socialización, si la red parental está presente, no hay duda de que las tareas cotidianas se aprenden con naturalidad y en un clima de agrado para el pequeño.

Según Vygotsky, el papel de los adultos, o de los compañeros más avanzados, es el de apoyo, dirección y organización del aprendizaje del menor. Este el paso previo a que el mismo infante sea capaz de dominar tareas que responden a su nivel de desarrollo. Por lo mismo, nada en el aprendizaje puede ser concebido como un proceso individual, porque todo es una variable que depende del contexto que al sujeto le asegura los soportes de su cultura.

Todo lo que se diga de los aportes de Vygotsky sobre los desarrollos del niño será insuficiente para dar cuenta de la influencia de este pensador en la psicología del infante. Específicamente, se interesó en cómo se aprende a través de las zonas de desarrollo próximo (ZDP). Esto quiere decir que hay espacios mentales en el desarrollo psíquico en los que se encuentra cada sujeto y los mayores logros que, potencialmente, puede alcanzar si las condiciones materiales y afectivas así lo permiten. Por lo general, se utiliza este concepto, por ejemplo, para estimular estudiantes más rezagados que otros. De esta manera, se estimulan ejercicios colaborativos para lograr la habilidad deseada.

Por ello, la idea de estudiantes avanzados que cooperan con los de menos habilidades se adjudica a Vygotsky. De forma exponencial, este descubrimiento forma parte de las contribuciones más contundentes del autor al campo de pensamiento sobre las infancias, al punto que es importante reconocer la influencia de este psicólogo tanto en maestros en servicio, como en la formación de los futuros docentes en Colombia. Todos han utilizado la ZDP para efectos de sus prácticas pedagógicas o para resolver

asuntos teóricos que se presentan en sus procesos de formación.

En esa perspectiva que sitúa el contexto histórico cultural del infante, Lavrín (1994) y Carli (2010; 2003), entre otros autores, han planteado que es necesario revisar las premisas que puedan servir para estudiar la realidad de esa infancia sin pretender forzar los marcos epistemológicos que han fundamentado las investigaciones sobre ese colectivo. Se debe tener en cuenta que el mismo Vygotsky hizo esa invitación hace algunos lustros, cuando convocó a interpretar el proceso de desarrollo del infante, teniendo siempre a la mano su marco contextual⁵³.

Con esa polifonía de representaciones en mente, se cuestiona la noción universal de infancia, cuya institucionalización entró en crisis. Es necesario recrear al máximo su capacidad referencial. Este como concepto no puede ser genérico o universal dado que no es real imaginar un solo prototipo de infante. Como ya se advirtió, la infancia americana se somete a interrogación porque, a través del dibujo, estos niños y niñas revelan su propio régimen conceptual; ellos mismos definen su condición de niñez. A su manera, apelan a sus propios hábitos visuales para poner en juego elementos de su conciencia de raza.

Así las cosas, los usos teórico-prácticos de la noción de infante permiten pluralizar el campo infantil e indagar su alcance epistemológico al ponerle a los niños color, cultura, clase social y, por supuesto, género. Esta investigación se plantea que, universalizar la infancia como un segmento homogéneo o global es dejar por fuera a las niñeces étnicas en un país multiétnico y pluricultural, como se declara en la Constitución Política a la nación colombiana. En ese sentido, si se asume esta categoría de la infancia sin someterla a crítica, se da por hecho que los infantes negros han sido parte de los estudios acerca de la niñez colombiana. Como no es el caso, es necesario proceder en consecuencia con

⁵³ Anderson refuerza esta idea con su aporte del concepto de comunidad imaginada (1993).

este problemático silencio.

En el contexto colombiano, en las niñeces étnicas están implicados los infantes de la negritud, los niños de los pueblos indígenas y la niñez del pueblo Room. Esos son los pueblos que, según la Constitución, representan la etnicidad y, por lo tanto, sus integrantes son sujetos de especial protección por parte del Estado.

Con respecto a estos menores imaginados como parte de una nación no solo poscolonial, sino pos esclavista, hay pocas luces en América Latina si no se acude a legados coloniales, cuya literatura es abundante acerca de sus dinámicas y de las consecuencias más decisivas en la construcción de los estados americanos (Castro, 2010; Hering, 2010).

Después de ubicar el contexto crítico que representa estudiar las niñeces de la negritud, se da paso a la pregunta: ¿qué corrientes, pasadas y contemporáneas, han estudiado a ese grupo, en América? Una aproximación a esta respuesta se encuentra en los estados del arte (Herrera & Cárdenas, 2013; Mena, 2019; Romero, 2017; Alzate, 2004; Reina & Vázquez, 2019) que se producen con cierta regularidad, sobre todo en las universidades y en los institutos que trabajan por los derechos de los niños. En estos escritos se sostiene, con sorprendente similitud, que hay tres grandes tendencias en la perspectiva de construir una historia de la infancia en América Latina.

Una primera corriente estudia a las instituciones que se encargan del cuidado de los niños. A través de estos estudios, se conocen la vida y obra de las casas de caridad de las señoras de la élite que, preocupadas por los niños huérfanos, los pequeños abandonados y los menores acogidos en los hogares de expósitos⁵⁴, conforman todo un

⁵⁴ Expósitos, se llamaron a los niños abandonados que se exponían en un canasto para que fueran recogidos.

escenario de análisis para los estudiosos del tema. Sin embargo, también se encuentran experiencias más comunales que organizan, principalmente, las mujeres por la necesidad de cubrir a los niños mientras ellas salen a realizar actividades de cuidado que aportan a la economía hogareña. Casita de niños en el Norte del Cauca, Yemayá o Sawabona en Bogotá por ejemplo (Muñoz & Osias, 2018).

Este grupo de académicos insiste en estudiar estos espacios e instituciones ya que constituyeron la única esperanza para cantidades de niños desprovistos de las más mínimas condiciones de vida. Pero aún con ese tipo de carencias, ellos lograrán crecer y desarrollarse gracias a estos sitios. De hecho, algunas novelas costumbristas como, *María*, *La marquesa de Yolombó (1928)*, *El alférez real (1886)*, y otras más contemporáneas entre las cuales, se destacan, *Changó, el gran putas (1980)* o *La noche de los niños (2015)*, relatan muchos de los obstáculos que sorteó este grupo de pequeños al crecer por fuera de su parentela originaria.

En Colombia, instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, conocido como ICBF, y redes de ONG actúan, en gran medida, para suplir la ausencia de familiares que debían encargarse de la protección y cuidado de los menores. A pesar de todas las críticas que pueda existir hacia esas instituciones, es menester celebrar la presencia de estos sitios de acogida para los chicos más vulnerables.

Al interior de esta tendencia se encuentran las instituciones que se ocupan de corregir esa infancia que, por cuenta de guerras internas o externas, conflictos familiares y desaparición de su red primaria termina en las calles. Estos son tenidos en cuenta como sujetos *no normales* y que van en contravía de la imagen infantil convencional. Casos como los de niños habitantes de calle (Muñoz & Pachón, 2019; García, 1991, Pedraza, 2007), de menores infractores, de pequeños que participan en las guerras en condición de

militares o de chicos que entran al sistema de responsabilidad penal por violar la Ley, todos, constituyen un grupo de especial atención para los analistas que forman parte de esta corriente. Este tipo de bibliografía muestra importantes aportes, porque la Convención de los Derechos del Niño y normas como el Código del Menor, para el caso colombiano, han tenido que desarrollar investigaciones pormenorizadas e informes para atender con mayores elementos a este grupo de infantes que, desde muy temprano, son obligados a participar en situaciones atípicas que no concuerdan con este ciclo vital.

En esta corriente destaca, con mucha fuerza, la experiencia de la niñez trabajadora para indicar que el trabajo infantil es una flagrante violación a los derechos de estos pequeños. Quienes siguen esta línea objetan el trabajo porque consideran que cualquier actividad con tinte económico vulnera sus derechos (Rojas, 2001; Sosenski & Albarrán, 2012). También aparecen estudiosos que consideran cierto tipo de trabajo como la necesidad de preservar pautas culturales y, de no adquirirse esas destrezas en la primera etapa del ciclo vital, se condena al individuo a ser un estorbo para la comunidad o un riesgo para su propia integridad. Piénsese, por ejemplo, en los niños campesinos, indígenas y negros que habitan en la ruralidad colombiana: si no aprenden desde temprano a cruzar el río o a marcar el monte para no perderse, suponen un peligro para su propia supervivencia ante los desafíos de su entorno. Esa situación obliga a determinar qué, en ciertas circunstancias, la labor de los niños no obedece a la lógica de la explotación laboral, sino que ciertas actividades llevadas a cabo precozmente son parte obligatoria de la conservación de la vida.

En esta línea caben afirmaciones como que, si los niños habitantes de territorios selváticos no aprenden rápidamente a trabajar en su propio autocuidado, entonces probablemente no sobrevivan a los complejos ecosistemas de la selva o del campo

colombiano⁵⁵.

Sin obviar cada arista de este debate acerca del trabajo infantil, que parece rondar entre pensadores extremos, moderados, conservadores o radicales, se ha producido una cantidad de informes, encuentros, tesis, etc. En el contexto de los derechos del niño, este no parece tener punto final⁵⁶.

Finalmente, como los niños pertenecen a una célula parental, es importante referirse a la familia extensa (Gutiérrez, 1964; 1983; Romero, 2017), tan propia de las comunidades negras del pacífico colombiano para recrear aquel proverbio africano que dice que «se requiere de todo un pueblo para educar a un niño». Por eso, los tíos maternos, paternos, vecinos, parientes lejanos e incluso los difuntos son honrados como parte del parentesco. Esta organización debe ser vista como una célula protectora que cumplió tareas fundamentales en la recomposición de la familia africana que se trasplantó en América por la vía del comercio de esclavos.

En síntesis, las instituciones no pueden ser analizadas sin los sujetos de cuidado y de protección que las componen. Estas instancias deben ser revisadas a la luz de los interrogantes generales de esta tesis, a saber, que no existe una sola categoría de infante. Este concepto tiene que ser multiacentuado para poder entrever la clase social, el sexo de los niños, su cultura y sus fenotipos. Por otro lado, la historia de la infancia puede ser observada a través de las instituciones que conservan la memoria del cuidado, protección y vigilancia de la niñez desprotegida. También esas instancias permiten recomponer la

⁵⁵ La niñez campesina es un grupo grande que incluye a quienes viven en las orillas de los ríos, las costas, la selva o la Colombia profunda.

⁵⁶ Una cantidad importante de estudios en esta perspectiva del trabajo infantil se puede revisar en la página web del CINDE. Esa institución organiza la bienal de infancias y juventudes. Uno de sus ejes de trabajo es, justamente, la niñez trabajadora.

historia de una niñez más normalizada, la regularmente escolarizada, como se verá en el siguiente aparte.

Infancia y escuela

La segunda corriente de estudios articula el tema de la institución escolar, puesto que quienes asisten a ella son principalmente infantes, adolescentes y jóvenes. Desde esta perspectiva, se aportan múltiples espacios de la escolaridad. Temas como el currículo (Torres, 2010; Carretero, 2007), los textos escolares (Arias, 2015; Mena, 2016; Meneses, 2018; Soler, 2008), la política educativa (Mosquera J,2022), los indicadores de calidad y las evaluaciones de conocimiento, entre otros aspectos, son tratados por investigadores interesados en la escuela en general. En esta misma línea, se desarrollan investigaciones sobre la historia de la educación (Martínez, 2012; Noguera, Álvarez & Herrera, 2015) como una rama específica del pensamiento pedagógico.

Además, en esta última línea se incluyen los aportes de los estudios de la pedagogía crítica (Apple, 1996; Essomba, 2007). Esta tendencia muestra unos acumulados teóricos, epistemológicos y prácticos que develan los distintos caminos en la construcción de una historia educativa crítica para América Latina.

Dentro de todos estos acumulados teóricos críticos, que se dan a partir de la segunda mitad del siglo XX, se debe al mexicano Batalla (1995) el concepto de etnodesarrollo. Este surge dada la extensa discusión del impacto de implementar, en estos territorios, políticas ajenas a los contextos latinos. Así, plantea que se deben acopiar políticas propias que, al ser desarrolladas en estos contextos particulares, respondan a las problemáticas específicas que se presentan en el continente americano. A esta tendencia, se suman nuevos conceptos, como la declaratoria de países multiétnicos y pluriculturales

y, por lo tanto, se instala la necesidad de un modelo pedagógico que valore las diferencias étnico-raciales. Para responder a las realidades americanas, se debe construir una educación pertinente. Dentro de esta propuesta, se empieza a utilizar el término Etnoeducación como parte de toda esa gama de novedosos derechos educativos. Haber logrado que los maestros sean nombrados por las mismas comunidades o que los manuales escolares sean diseñados por los mismos actores comunitarios es la concreción de esa revolución etnoeducativa.

Junto a la Etnoeducación, reglamentada por el Decreto 804 de 1995, surge toda una serie de derechos asociados a la atención educativa para grupos étnicos; se sanciona también la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) mediante el Decreto 1122 de 1998 que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de la comunidad negra en las aulas de clase. Señalar estas normas es fundamental para honrar a los grupos o colectivos que incidieron para llevar a cabo esa conquista de la sociedad civil ante el Estado colombiano.

Frente a la Etnoeducación, desarrolla un modelo pedagógico, en el que se define que la educación es un derecho y, por lo tanto, los grupos étnicos tienen la necesidad de crear modelos educativos de acuerdo con sus necesidades e intereses comunitarios. Este derecho manifiesta que las comunidades indígenas (Farfán, 2013, pp. 347-367) y negras poseen una estructura cultural distinta al resto de los habitantes del territorio nacional y, de acuerdo con este diferencial, la escuela debe aportar a la construcción del proyecto de vida de estos pueblos. En el caso de las comunidades negras, inicialmente este modelo fue pensado para los territorios rurales donde ellas habitan, pero, con el avance del conflicto armado que desplazó gran parte de esta comunidad hacia las zonas periféricas de las grandes ciudades, el derecho etnoeducativo también se articula a estas nuevas

geografías urbanas. Por esa razón, hoy se encuentran maestros que se nombran etnoeducadores en diferentes ciudades del país. Esto indica su avance a pesar de que la implementación del modelo aún es precaria. En términos concretos, la visión de este modelo educativo persigue:

Artículo 1°. La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad, en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (MEN, Decreto 804 de 1995).

La Etnoeducación reviste una revolución educativa porque pretende eliminar los moldes con los que ese sistema atiende a los estudiantes en Colombia bajo criterios supuestamente igualitarios, sin detenerse en sus complejas realidades raciales, territoriales o de género. Al no tener en cuenta las particularidades señaladas, el Ministerio de Educación termina por agenciar un modelo violento que arrasa con los sistemas ancestrales de las comunidades. Ahí radica la potencia etnoeducativa. Si bien esta norma está vigente, su implementación ha sido un proceso lento, tardío, complejo y es comprensible su estado y situación actual, porque esa herramienta, tiene que romper con la añeja concepción de un sistema educativo monocultural.

Por su parte, la CEA es una propuesta educativa de amplio espectro que debe irrigar a todo el currículo escolar, de tal forma que permita impregnar toda la vida escolarizada y propender porque todos los niños y jóvenes del sistema educativo conozcan, de primera mano, la historia original de las comunidades negras y, de esta

manera, evitar construir mentalidades prejuiciosas. Mucha parte del prejuicio radica en la falta de conocimiento sobre el continente africano y de todo su legado cultural, presentes en los cuerpos de esos renacientes en las escuelas.

Entonces, la CEA implica concatenar procesos curriculares que permitan el rediseño del material de apoyo que utiliza el docente; igualmente, que la formación de los maestros, en las universidades, responda a esa sentida necesidad de conocer el pasado africano y los vestigios de esa historia que perduran en el tiempo presente. Cabe recordar que las nuevas propuestas deben traer consigo el remodelamiento de los ambientes en el aula escolar y, finalmente, de los textos escolares. Pero, sobre todo, la Cátedra es la oportunidad de que todos los estudiantes, y por ende las comunidades educativas, en sus distintos niveles, a lo largo de toda la nación, comprendan que la historia de Colombia está intrínsecamente vinculada a la historia de África y de sus descendientes (Mena, 2019; 2021).

La CEA es un gran logro de las comunidades porque determina un impacto sobre el sistema educativo para incluir los saberes de las comunidades negras en las tramas pedagógicas. Ahora, así como para la Etnoeducación, su balance es precario y cuenta con pocas experiencias realmente audaces que muestren la evolución de esa implementación en las escuelas colombianas (Mena, 2016c).

En esta corriente de trabajos sobre infancia y escuela, al interior del contexto normativo, es necesario, reconocer la aparición de una norma, la Ley 1482 de 2011, que busca juzgar a las personas racistas y eleva a categoría de delito el racismo. Por lo tanto, los casos no quedan a discrecionalidad de la víctima y del victimario, sino que la norma orienta a los operadores de justicia para que accionen herramientas punitivas a partir de ese mandato, aunque también hay que decir que su implementación es casi inexistente en

el país⁵⁷.

En todo caso, es interesante señalar que esta Ley se aplica con mayor fuerza cuando estos eventos involucran a niños y niñas, por lo que registrar esta norma es fundamental para tener a la mano una serie de herramientas para concretar la lucha contra el racismo en la infancia. De esta manera se busca abogar por hacer realidad una pedagogía antirracista. En ese contexto, la apertura de nuevas escuelas ideológicas, críticas a las preguntas de los estudios precursores y a las aproximaciones periódicas a temas de bienestar infantil, constituyen, sin duda, la esperanza de invocar los mejores esfuerzos intelectuales para encontrar los caminos al maximizar esos instrumentos en pos de eliminar el racismo de la institución escolar.

Tiempo e infancia: emergencia inusitada

A partir de nuevas preguntas a la historiografía de la infancia, los estudios se remiten a otra corriente investigativa, la que considera a la niñez como experiencia histórica cultural y se alinea con la perspectiva de Vygotsky y sus seguidores. Por lo tanto, estos análisis se ocupan más de los intercambios y de las interrelaciones entre adultos y niños e, igualmente, se interesan por las relaciones inter infancias.

En esta línea, cabe la pregunta fundamental por el sujeto y su identidad y la forma cómo esas pautas se evidencian en sujetos de similares edades y contextos culturales parecidos. Gracias a este tipo de énfasis analíticos, aparecen los nuevos retos para comprender la historia de los sujetos de carne y hueso que integran los rostros infantiles.

⁵⁷ Curiosamente, ha sido más fácil aplicar la Ley contra el Racismo en casos relacionados con racismo en discotecas que en eventos dramáticos, como el empleo, la salud o la educación.

Con ello, se hace indispensable mencionar el aporte relevante de la escuela de los Annales⁵⁸, especialmente de la tercera generación de pensadores, que asumieron discusiones menos canónicas sobre la política o la economía y se abrieron hacia los trabajos de la llamada «Nueva Historia». Ahí se acunaron temas como la historia de las mentalidades, la historiografía de las mujeres y la historicidad de los niños, entre otras cuestiones que han sido determinantes para la sensibilización acerca de temas antes considerados poco importantes en la agenda de la investigación histórica-hermenéutica infantil⁵⁹. Entre esas novedosas tramas, aparece la noción de subjetividad, con toda su potencia, para contribuir a esclarecer el volumen de procesos de carácter interseccional (Viveros, 2014; Collins, 2012) en los que están insertos los niños.

En ese sentido unir infancia y subjetividad permite destacar tres aspectos centrales para esta investigación: primero, se ve la realidad a través de las ideas, tanto materiales o físicas, como simbólicas o íntimas. Segundo, estos dos pliegues, lo real y lo imaginado, siempre actúan en permanente articulación y condicionan los comportamientos y manifestaciones de los actores sociales. Tercero, el dominio del campo simbólico no puede analizarse sin que las manifestaciones internas del individuo sean tomadas en cuenta en el contexto de las experiencias sociales.

De esta manera, a esta tercera línea investigativa le interesan los procesos subjetivos que los niños revelan sin o con muy poca mediación adulta. Así, disciplinas como la psicología o la pedagogía, prevalentemente, puntean esta corriente de estudios.

Entonces, si esta investigación adhiere a la idea de la infancia como hecho

⁵⁸ Corriente historiográfica fundada por Lucien Fèbvre y Marc Bloch, en 1929.

⁵⁹ Sería muy interesante reconocer la existencia de trabajos de cuño interseccional aplicados a la infancia, en tanto las mujeres están utilizando esa herramienta para visibilizar las múltiples vulneraciones de las cuales son objeto. Sin duda, es una tarea que excede a esta investigación.

histórico cultural, intrínsecamente subjetiva, y la niñez negra comparte esa imagen, es importante arriesgar una definición inicial para nuestro grupo de interés⁶⁰.

En ese sentido se plantearán tres características del sujeto de esta investigación: la primera, estos niños están entre los 6 y los 8 años. De hecho, este grupo pasa de la socialización primaria a la secundaria; etapa marcada, principalmente, por su ingreso a la escuela básica, la ampliación de redes de compañeros y amigos, mayores reglas de juego derivadas de la escolarización, cambios en el crecimiento, etc. Frente al tema, se coincide en que esta etapa representa un nivel del desarrollo fundamental para el individuo en tanto, en la interacción con sus otros pares, aprende a reconocer que él no es único frente a las necesidades de atención en el aula de clase. Esa relación social le permite actuar en un contexto en el que hay normas que rigen más rigurosamente que en la fase anterior —del preescolar y de lo que hoy se conoce como educación inicial—.

La segunda característica se parte en dos señales particulares de este grupo: la historia de la plantación esclavista, de la minería o de la hacienda (explicada en el capítulo anterior) y que estos son niños pigmentados, cuyo conjunto fenotípico los hace diferentes de otros colectivos de niños. Es por ello, que salir por la isla de Goré en Senegal, es la metáfora para introducir a los que eran niños a la hora de la caza en Africa. Claramente, el color oscuro de piel, el cabello ensortijado, la nariz ancha y los labios gruesos, entre otros atributos, conforman las señas más visibles del grupo de artistas que dibujaron para esta tesis

La tercera característica es que el niño negro, además de ser sujeto de raza (Mbembe, 2016), es un sujeto cultural, con un tejido social propio, que abarca formas y expresiones específicas de su comunidad descendiente de africanía. Por lo general, un

⁶⁰ Es de relevancia la propuesta de Arcadio sobre las niñeces de Goré, planteada en su tesis doctoral (2020).

niño de la región del Pacífico chocoano, por ejemplo, conocería sus fiestas patronales, tendría fe en san Francisco o san Pacho, o en el santo Cristo de Raspadura, porque crece escuchando esos nombres articulados a la religiosidad; con seguridad ha visto las procesiones en Semana Santa o ha participado de las festividades tradicionales, o en ritos mortuorios, como chiguales y gualíes por la muerte de los infantes. Por ello, esas pautas forman parte de su espiritualidad.

También, parte de esa cultura se refleja en la memoria gastronómica de los renacientes al consumir ciertos alimentos y no otros. Por ejemplo, hay que reconocer que los renacientes caribeños consumen grandes cantidades de comida de mar en comparación con otros infantes nacidos en la parte montañosa del Pacífico o en los valles interandinos. Estos no tienen el mismo acceso ni la disponibilidad de ese tipo de dieta. Lo interesante es que esa capa de la cultura se marca en el contacto de los menores con la oferta alimentaria que se forja en cada territorio colombiano.

Por añadidura, el *ethos* cultural de estas comunidades hace presencia en la socialización de los niños. Aparecen temas como su relación con el territorio colectivo ancestral, las formas de nacer y de amar o los rituales de muerte⁶¹, que son parte de las muchas evidencias que marcan la diferencia entre estas comunidades y otras colectividades con las que se comparte la hermandad nacional.

Ahora, la idea no es simplificar un fenómeno tan complejo sobre el significado de ser un infante negro en un país como Colombia. Tendríamos que dar paso a las infancias raizales de San Andrés Islas, negras como les llamamos en este documento, que empiezan a nombrarse afrocolombianas. Y no podría dejar de mencionarse a la niñez palenquera

⁶¹ Me impresioné porque en el taller del palenque de Uré, los niños dibujaron muchas cruces en el cementerio y la razón es porque la escuela lleva a los niños a este sitio como parte de las actividades curriculares en ese territorio.

del pueblo de San Basilio de Palenque al norte de Colombia, que sería parte integral de la misma categoría de infancias/niñeces de la negritud.

A su vez, cada una de estas poblaciones está atravesada por muchas complejidades en su interior, porque la infancia negra puede nacer y crecer en el gran territorio del Pacífico, en la costa Caribe o en los valles interandinos, que son parte de las cinco regiones colombianas y, de esta forma, esta infancia tendrá características específicas. No obstante, para efectos de esta investigación, la niñez negra está signada por la marca racial, independientemente del lugar donde acontezca su nacimiento y desarrollo.

Por eso, se suman esas tres características, raza, cultura ancestral y edad, si buscamos aproximarnos a una definición —bastante limitada, por demás— y a las ideas que se vienen a la cabeza cuando pensamos en la infancia de la negritud o niñeces de Gorè como empezamos a llamarles.

Por supuesto, para este trabajo, la pluralidad de infantes impide una única y exclusiva comprensión del vasto universo de la negritud infantil. Por esa razón, esta primerísima aproximación deja abierta la posibilidad de seguir progresando en la construcción de esta categoría como un pretexto epistemológico para situar a ese grupo en los respectivos estudios.

Con estas presunciones, presentadas en esta sección, y de la misma manera como se han inventado otros idearios para darle cuerpo al pensamiento del siglo XXI, quizá sea necesario crear un aparato analítico, capaz de ver al niño negro como objeto investigativo. Concibiendo para ello, sus narrativas, su pasado, su presente, sus utopías más sentidas y sus construcciones más problemáticas, así como las agencias más complejas que este grupo lleva a cabo. Señalamos que ningún dispositivo que aluda al campo de la infancia debe quedar por fuera de esa mirada crítica. Por lo anterior, sumamos el concepto de

socialización al tejido teórico, porque, en la interrelación entre los niños, sus familias, los medios de comunicación y su propia subjetividad acontece la dinámica de mayor impronta en la vida de los infantes.

La socialización

El concepto de socialización se entiende, en este documento, como el proceso mediante el cual un sujeto de derechos y de responsabilidades aprende e incorpora, en su estructura mental los sucesos socioculturales que acontecen en su entorno. Por lo tanto, en ese sentido, apelan al acatamiento de normas o de valores que rigen sus vidas. Con razón, se señala que este es uno de los procesos más importantes que le suceden a un niño desde su nacimiento y, así, los eventos positivos o negativos que le ocurran, en este lapso, incidirán y marcarán su calidad de vida.

En ese sentido, para el niño, es de gran relevancia, en su aprendizaje, el vínculo o la relación que se da con los adultos y con otros niños con los que se comparten espacios de socialización. Así, la presencia de primos, hermanos, tíos, abuelos y vecinos en la vida de los niños conforma toda una red parental extensa que, en el caso de los niños negros, funge como manto protector contra los retos y desafíos que acechan a estos pequeños⁶² (Arango, 2014; CNOA, 2016).

Por lo tanto, es necesario diferenciar los contextos socioculturales en los que los menores de edad conviven puesto que, en cada uno de estos espacios, se dan distintas realidades como, por ejemplo, espacios urbanos-rurales, migrantes-nativos, niño-niña, rico-pobre, capacidad-discapacidad, solo para nombrar algunos diferenciales.

⁶² En el *e-book* de *Leilani*, producido por la Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), se llevó a cabo un ejercicio narrativo para desentrañar diversos episodios que acontecen a la infancia. En la dinámica de estos laboratorios creativos, surgieron varias conflictividades de tipo racial que obligaron a los chicos a buscar salidas a estas problemáticas.

De hecho, autores como Narodowski (1999, pp. 46-57) se han pronunciado frente a la ampliación de los márgenes tradicionales que demarcan la infancia del mundo contemporáneo. Según su perspectiva, debido a la necesidad de nuevas configuraciones en la sociedad del conocimiento, hay dos tipos extremos de experiencia: la primera es la des realización que visibiliza una infancia en la que se resalta que, son tales las carencias socioeconómicas de este grupo que ninguna categoría tiene la capacidad, por sí sola, de dar cuenta del grado de vulneración de los infantes, especialmente complejo en las niñas más pobres. La segunda, la infancia hiperrealizada⁶³, cuenta con una red parental cualificada que, gracias a recursos económicos suficientes, proporciona materiales tecnológicos que generan una estrecha e íntima relación de dependencia con sofisticados aparatos que emplean para todas las actividades de su diario vivir, como estudiar, comprar, vender, divertirse, jugar y hacer amigos. Esta situación, obviamente, se profundiza en los complejos tiempos de la pandemia.

El anterior planteamiento no es absoluto. El mismo autor señala que se pueden encontrar niños en ambos extremos: hay infantes con acceso a la tecnología, pero igualmente con profundas soledades en su cotidianidad; o, por lo contrario, niños que, a pesar de la falta de acceso a nueva tecnología, son felices al no estar rodeados de tecnología de punta.

Por ello, el dibujo infantil, en la socialización, se vuelve una opción trascendente tanto para quienes tienen recursos económicos —y desde ese nivel participan del mercado escolar—, como para esos estudiantes que van a la escuela sin los materiales esenciales para realizar las actividades más elementales de la escolarización al punto que, en ocasiones, llevar a cabo una tarea en el aula depende del préstamo de material por parte de

⁶³ Este grupo se conoce como los *millennials* o *centennials*.

un compañerito o de la caridad de la profesora de turno.

Puesto que la socialización moderna pasa por el uso de esos útiles que, sofisticados o no, plasman las representaciones infantiles, tienen un papel trascendental como parte de los dispositivos de la blancura. La idea es entender esta categoría como un conjunto de instrumentos simbólicos y prácticos que utiliza el sistema educativo, y la sociedad en general, para garantizar las situaciones de aprendizaje con los pequeños. Además, en tanto el conjunto lleva a tomar unas decisiones, algunas corresponden, exclusivamente, al docente; otras lo exceden porque pertenecen un ámbito más institucional de la política educativa. Entre las primeras están la decoración del aula de clase, entregar un solo color de piel para el relleno de los dibujos, proponer ciertas rondas o juegos, dispensar un mismo tipo de muñeca u organizar el currículo. Con esas actuaciones, se pone en juego un solo sistema representacional que no deja ver la multiplicidad de sujetos de carne y hueso que están en el salón de clases y que merecen ser mostrados en cada una de esas acciones.

Las segundas decisiones competen a estándares internacionales que impone directamente del Ministerio de Educación Nacional y que obligan a los docentes de los primeros cursos escolarizados a presionar a los estudiantes para que cumplan con las pruebas de lectura y escritura que medirán al país en sus compromisos de mejora educativa. Típicamente, esas pruebas desconocen los contextos culturales o raciales de los países que miden. Por esta razón, impiden el reconocimiento de otros *ethos* escriturales que, al no ser reconocidos por esas instancias, dejan de lado las estrategias a las que se ven sometidos los renacientes de los pueblos étnicos en su largo batallar por un proceso de lectoescritura ancestral. Por ejemplo, en el pueblo palenquero, al conservar su lengua nativa, venida de África, sus renacientes hablan la lengua materna en la familia y, cuando llegan a la escuela, son obligados a comunicarse en castellano estándar.

Por otra parte, esas herramientas pedagógicas son sistemáticas en tanto, establecidas por el sistema educativo, no actúan aisladas porque forman parte de un engranaje institucional cuya misión consiste en desencadenar propuestas alusivas a un solo tipo de niño: el niño blanco. Por eso es fundamental revisarlas a la hora de hacer una crítica al contexto representacional que se hace visible en el proceso de la socialización. Esta primera definición es básica al identificar el significado del mercado educativo en la concientización infantil.

La segunda noción de mercado educativo compete a los utensilios menos dimensionados que los dispositivos, pero igual de cruciales en la vida escolar. Esas herramientas permiten que el sistema educativo mueva billones de pesos cuando, por ejemplo, en las temporadas de ingreso a la escuela se adquieren cuadernos, cartillas, uniformes, todos elementos sin los que la escuela moderna no funciona. A este conjunto de materiales se le conoce como canasta educativa (Banco Mundial, 2018), porque representa, dentro del mercado de un hogar, cada ingrediente necesario para las actividades estudiantiles que, a su vez, permiten llevar a cabo cada una de las acciones comprometidas con el ejercicio de enseñar y de aprender e involucra, consciente o inconscientemente, a los recursos familiares de los estudiantes y de los Estados.

A manera de síntesis, en este apartado, se hilaron trazos teóricos para evidenciar la perspectiva conceptual que enmarca los argumentos que dan sentido explicativo a la investigación. Para tejer esta red, se pusieron al frente referentes como los dispositivos de la blancura, el mercado escolar y la necesidad de plantear que, en la etapa de la socialización primaria y secundaria, se producen los principales eventos que configuran la personalidad de los seres humanos. Además, en esta sección:

1. Se fortaleció la idea de que, aunque los estudios de la infancia representan un

campo en crecimiento exponencial, aún falta integrar a los sujetos negros.

2. Se dejó clara la importancia de la socialización en la adquisición de pautas sociales, no solo al producir una interconexión en la red parental, sino por los intervínculos en los que se articulan los sistemas que protegen a los menores.

3. Se mencionaron términos como blanquitud o dispositivos de la blancura, que serán compañeros activos en las siguientes páginas. Estos conceptos operan como la telaraña de nociones que permiten entrar al campo de estudios implicados en la relación entre raza, infancia y dibujos, con sus diversas tramas y entramados.

4. Se refirió que los eventos de socialización con los niños, en general, y con los niños negros, en particular, pueden ser menos conflictivos si los agentes del cuidado y protección reconocen el peso del racismo en las vidas de estos sujetos. Por lo mismo, si quienes trabajan en la academia infantil dan lugar a las diferencias raciales y posan su mirada en ese grupo, con seguridad, muchos infantes pasarán por su primera y segunda socialización con calidez. Invitamos a que los estados del arte no den más la espalda a esta necesidad. Se llama, a continuación, a la categoría de la identidad, puesto que, históricamente, se ha dotado a esta noción de una serie de expectativas que le convierten en una necesidad para el tejido teórico de la investigación.

Las escuelas sobre la identidad

«En un estudio realizado por Goodman (1964) en el que se estudiaron las preferencias de un grupo de niños entre tres años y medio hacia personas blancas y negras. Los resultados mostraron que el 92% de los niños blancos expresaron una preferencia por su propio grupo, pero solo el 26% de los niños negros mostraron una preferencia similar» (Garrido & Álvaro, 2007, p. 388).

Diversos estudios, como el señalado en la cita anterior, han resaltado la urgencia de establecer la categoría de identidad para comprender los complejos procesos que confronta la comunidad negra y, muy especialmente, los renacientes, desde sus primeros años de vida. En ese marco, las investigaciones se han inclinado en señalar un énfasis importante en los procesos y en las políticas identitarias que dan cuenta de cómo los sujetos procesan una gran cantidad de conductas al adscribirse a un determinado grupo social y al apropiarse de su cultura, además de la forma de hacer y de ver el mundo que les rodea. Para que esta experiencia cumpla con lo esperado, lo primero que debe ocurrir es que el niño, ayudado por su comunidad, se percate de que es un individuo único, pero que participa de múltiples tramas sociales, raciales o contextuales.

A partir de las anteriores premisas, la identidad se define como un proceso social en el que, desde el nacimiento, se aprende a ser similar a algo y, en este caso, a alguien. Este proceso es individual, pero se amplía a otros colectivos, como la familia, el barrio, el municipio, la nación a la que pertenece y, hoy, con las tecnologías digitales, incluso se habla de aldeas globales donde habitan los niños que acceden, de manera virtual, al mundo entero.

Significa, entonces, que la identidad está íntimamente ligada con tres capas vivenciales: la subjetividad, las pautas de crianza en la familia y las marcas de su entorno. Cada una impacta e influye en la construcción de prototipos según los cuales el sujeto interioriza el modelo que le asigna su círculo primario y él mismo hace inmersión cultural y étnico-racial. Por lo anterior, la identidad no es solo un proceso biológico. No se puede decir tan solo que los sujetos nacen con ciertas características heredadas de sus progenitores, sino que, en el transcurrir social (al hacer parte de la comunidad y de la

familia), se adquieren otras pautas de comportamiento que los identifican con los seres de su entorno. Es especialmente importante el concepto de identidad cuando este se somete a la crítica académica, que cuestiona la unicidad de ese referente, para comprender, de forma más orgánica, esa categoría en el contexto de las ciencias sociales y humanas.

En primera instancia, la crítica se ha enfocado en la necesidad de desplazar la idea de una única identidad para darle espacio a la de múltiples identidades que atraviesan a un mismo sujeto. Normalmente, en el caso de esta tesis, además de la identidad asociada al proceso de ser niño o niña, hay otras identidades que se obtienen ya sea por la clase social, el género o las identidades raciales.

En el contexto anterior, algunas escuelas teóricas dan por sentado que no tiene sentido hablar de identidad racial porque, de suyo, cualquier persona más o menos clara u oscura de piel ha pasado por casos de discriminación. Este grupo de autores aducen que la discriminación racial no es un asunto específico de las personas más negras, porque los latinos o los migrantes en Europa también son racializados⁶⁴. En esta tendencia de mezclar las discriminaciones, por lo general se diluye la raza, aunque es parte de la promesa analítica⁶⁵.

Por ello, vale la pena revisar que, si las identidades se pueden autoatribuir es porque cada sujeto de derechos decide cómo se vincula a una identidad. Así, no es tan fácil segmentar a aquellos que tienen mayor riesgo de sufrir casos de racismo de otros que están más cerca de ser tildados de blancos y, por lo tanto, están más lejos de padecer acoso racial. En ese sentido, Hall se pregunta:

⁶⁴ Las escuelas del Sur, descoloniales o poscoloniales, manifiestan esa perspectiva.

⁶⁵ Brasil y Colombia comparten este delicado debate: algunas personas se candidatizan como cuotas afirmativas sin ser parte visible de la comunidad negra.

¿Qué necesidad hay, entonces, de otro debate más sobre la «identidad»? ¿Quién lo necesita? El concepto de identidad aquí desplegado no es, por lo tanto, esencialista, sino estratégico y posicional. Vale decir que, de manera directamente contraria a lo que pareciera su carrera semántica preestablecida, este concepto de identidad no señala ese núcleo estable del YO, que, de principio a fin, se desenvuelve sin cambios a través de todas las vicisitudes de la historia; el fragmento del yo que ya es y sigue siendo siempre «el mismo», idéntico a sí mismo a lo largo del tiempo. Tampoco es —si trasladamos esta concepción esencializadora al escenario de la identidad cultural— ese «yo colectivo o verdadero que se oculta dentro de los muchos otros “yos”, más superficiales o artificialmente impuestos, que un pueblo con una historia y una ascendencia compartidas tiene en común». (2014, p. 13)

Se comparte con el autor su aproximación a varios pliegues identitarios. Depende de cada sujeto reclamarlos o ejercerlos de acuerdo con su contexto o con su circunstancia particular. Aún aquí, esta premisa no rige a los niños de forma taxativa. También parece oportuno señalar que un moreno o un mulato puede sufrir racismo ante cercanía de la piel del blanco porcelana; no hay dudas de ello. Entonces, depende del contexto que el racismo exponga toda su virulencia social. Totalmente de acuerdo. Ahora, en cualquier contexto, ya sea que los sujetos más negros se identifiquen o no, estos son más proclives a eventos de violencia racial; por supuesto que es así. Aquí cabe la pregunta: ¿las niñas pueden optar por alguna identidad o están adscritos desde su nacimiento, en ese mismo sentido que plantea Hall?

También se coincide con este autor en la necesidad de implementar un enfoque histórico para observar los cambios y las continuidades que la identidad expresa. Por eso, la historia es la matriz que muestra esas trayectorias e impide que las narrativas se queden

en el presente, sin juicios temporales acerca de la larga duración del sistema racializado. Ahora, la distancia con esa tendencia de los estudios culturales es que al poner el racismo en la cultura y no en el color de la piel, se difumina tanto a los beneficiados con ese régimen, como a las principales víctimas. Esta escuela considera que es innecesario esencializar la raza porque el problema es otro. Según ellos, la tensión radica en que la exclusión supera el color de la piel; o, por lo menos, consideran que es un ingrediente más, y no el único, en la cadena de elementos que vulneran a las poblaciones negras racializadas.

Esta posición es distinta a la que se asume en este estudio. Bajo nuestras perspectivas, el racismo se produce, principalmente, por el tono oscuro de la piel. Entonces a la pregunta sobre desesencializar la identidad racial, se responde a Hall que no. No es posible para esta investigación.

De hecho, con la claridad conceptual, necesaria o no, frente a la identidad fenotípica lo que ha logrado el movimiento social en Colombia, en los últimos años, es utilizar la identidad racial como una estrategia de acción política. Las movilizaciones de pueblos negros dan cuenta de una intensa agenda de presión gubernamental que utiliza, de alguna manera más o menos consciente, la idea de raza para defender los derechos humanos. Se puede revisar el tema con claridad en organizaciones como África en la Escuela (2020), CNOA, Cimarrón, PCN, Yemayá y Asom, entre muchas otras.

En tal sentido, lo ideal sería que la identidad implicara, por un lado, esas señas biológicas que organizaron a la sociedad de acuerdo con los colores de la piel. Pero, además, que esas características histórico-culturales fueran parte de un mito fundacional con origen en África⁶⁶. Para el caso de las comunidades de origen africano, se espera que

⁶⁶ En trabajos, como los de Cuesta, Carretero, Anderson y Hobsbawm, se ha podido evidenciar el peso de las narrativas

los niños adopten, desde su primera infancia, identidades múltiples (raza, género, clase social e infancia). Sin embargo, dada la larga y profunda carga colonial de este proceso, ya se mencionó su complejidad.

Para concretar la urgencia de aclarar lo anterior, en ciertos eventos, los agentes educativos no dudan en señalar que, gran parte del problema de las comunidades negras radica en que sus infantes no se autoidentifican como tal. Mencionan que los chicos muestran señales ambivalentes sobre sí mismos y su parentela pues entran minados, desde que nacen, a la competencia por los recursos sociales⁶⁷ entendidos como riqueza material y simbólica. Por otro lado, la identidad se refiere a la calidez del contacto interhumano: «sociabilidad, empatía, simpatía y expresividad afectiva, entre otras cualidades que parecen esquivos para nuestros chicos» (Fiske, Cuddy, Glick & Xu, 2002, citado por Espinosa & Cueto, 2014).

Sumado a la perspectiva anterior, según Guerrero, el proceso de autoidentificación puede equipararse a la toma de conciencia racial. Señala que:

Vamos a entender la conciencia racial como un proceso que implica que el sujeto «se da cuenta» de que la sociedad distingue a las personas en grupos raciales según ciertos rasgos físicos (entre otros, el color de piel). Este «darse cuenta» va a manifestarse a través de distintas conductas, entre las que se encuentran 1) la percepción de similitudes y diferencias entre grupos raciales, 2) la capacidad de categorizar personas según su grupo racial, 3) el conocimiento de etiquetas

heroicas y el papel de los superhéroes al marcar la identidad de los estudiantes del ciclo básico.

⁶⁷ En el transcurso de esta investigación, tuve noticia de un juego de monopolio que se juega en diversos lugares. La característica de esta adaptación es que se les entrega a algunos jugadores menos billetes que a otros para que compitan. Esa es la prueba de cómo la comunidad negra entró al periodo republicano con desventajas gigantescas para el acceso a los recursos mínimos vitales.

verbales asociadas a los grupos raciales, 4) la autoidentificación racial, 5) la constancia racial y 6) las actitudes (orientación) raciales. (2006 p. 42)

Esta posición plantea dos características de la autoidentidad: la primera, que los niños que notan su negritud y la declaran desde temprana edad usan categorías raciales sobre su fenotipo: cabello, tono de piel, textura corporal, etc. Este es un valor agregado en su proceso socializador y están dispuestos a utilizar esos rasgos para distinguirse de otros chicos sin que esta diferenciación genere algún tipo de problema. Al parecer, cuando este proceso aparece tempranamente en la vida de los niños, genera una condición de orgullo individual que potencia valores para admirar a su comunidad. Esta primera fase en la generación de autoidentidad es clave al transitar, de manera positiva, por la primera y segunda socialización.

La segunda perspectiva representa el símil entre conciencia e identidad racial. Ambas remiten a procesos en dos planos inseparables en los que se revelan acciones, como discriminar, seleccionar y etiquetar, entre otras. En esta dinámica identitaria, el sujeto logra diferenciarse a sí mismo y a sus parientes de otras personas extrañas. Por ello parece curioso que un niño se vea negro, vea a su parentela negra y, al autorretratarse y al dibujar a su familia, lo haga con un color que no se parece al suyo ni al de su grupo de referencia (Mena, 2015; Soler & Arocha, 2001; De Souza, 2016; Sainz, 2021).

La otra adscripción al concepto de Guerrero es la inconstancia racial, o la entrada y salida a su autoconciencia inhibida, que surge, justamente, por la idealización del mundo blanco y que se vende a los niños en diversos formatos en los espacios de socialización. Así, *bailar la identidad*, como se verá más adelante supone una estrategia de

supervivencia para niños de corta edad, como los que dibujan en esta tesis⁶⁸. No obstante, la reflexión que resulta de todas las premisas anteriores apunta a que, más que confundidos, los niños acuden a unas habilidades ignotas para salirle al paso a una sociedad racializada, que insiste en el reflejo de identidades *prestadas*. Por esto, se siguen tejiendo más posibilidades categoriales a partir de un caso ilustrativo en la próxima sección.

Alrededor de lo planteado, muchas preguntas quedan flotando en esta sección y solo con investigaciones sólidas se aproximarán las respuestas. Por ahora, se mencionan aquellas que permiten proseguir con esta tipología de investigación: ¿Existe una aparición temprana de la conciencia racial en la infancia? ¿Cuándo aparece? ¿De qué depende su emergencia? ¿Cómo se muestra? ¿En qué contexto social es más positivo este proceso? ¿Cuál es el papel de la escuela en los procesos identitarios de los niños negros? Se mostró antes que las aproximaciones investigativas, que para nada son concluyentes, ponen en evidencia complejas grietas en este proceso. Los dibujos darán mayores datos, sin lugar a duda.

Un caso de identidad bailada: negra chocoana

Si quiere bailar amigo, coja la pareja [] El cuerpo se le calienta como si fuera un fogón. música tradicional del Chocó.

Se entenderá como la identidad bailada, ambivalente o prestada, el acto por medio del cual un sujeto *entra y sale* —en sentido figurado— de su propio cuerpo de acuerdo con unas circunstancias sociales muy específicas que no lo dejan o no le permiten estabilizar una única representación fenotípica. Veamos el siguiente ejemplo.

⁶⁸ Un ejemplo ilustrativo es que mi hijo mayor realizó un dibujo de sí mismo a los 4 años. Se pintó con color chocolate y me alegró muchísimo que lo hiciera así. Seguí observando y, entre los 5 y 7 años, dejó de utilizar estos colores.

En algunas regiones de Colombia, cuando hay presencia de comunidades negras, casi siempre se supone que son del departamento del Chocó. Esta disposición a señalar ese lugar como un *territorio negro* lleva a que los colombianos imaginen, de forma automática, que las personas fenotípicamente oscuras son chocoanas de nacimiento. Las palabras negro y chocoano casi que son redundantes en la narrativa popular. Es interesante, entonces, reconocer que las categorías sociales son históricamente construidas e históricamente transformables. Algunas surgen como institucionalmente correctas al punto que se convierten en clichés gubernamentales; y otras gozan de una perenne movilización social, tanto que se adaptan, se transforman, pero no desaparecen y sobreviven al tiempo que hace maleable su uso cotidiano.

Sin embargo, sí se cambian los referentes sin reemplazar la dialéctica misma que permitió su configuración en términos comunes o populares, se presenta un cambio en el discurso, pero no en las mentalidades ciudadanas. Con razón, algunos historiadores señalan que una de las operaciones sociales más difíciles es la transformación de imaginarios, pues las imágenes que se tienen de los pueblos y de las comunidades no surgen de manera espontánea. Cargan una trayectoria muy larga en el tiempo y ese hecho las configura como objetos históricamente comunicativos. Si pensamos en el concepto de avión, por ejemplo, todos tenemos en la cabeza una máquina que permite viajar suspendidos en el aire.

Por eso es tan difícil erradicar el término negro como alusión a las personas de piel oscura, porque son siglos de nombrar así, no podría esperarse que esa palabra desaparezca de la sociedad de un momento para otro. A pesar de los términos políticamente correctos, como afrocolombianos, para el caso de Colombia, o afrodescendientes. El concepto de persona negra sobrevive a una gran cruzada por

eliminarlo del lenguaje cotidiano. En todo caso, negro y Chocó configuran una idea típica para muchas personas en el país.

En ese contexto, nace la historia de una niña (negra-clara) que acosaba a otras niñas llamándolas negras, negritinas, chocoanas. Esta conversación con la maestra Delvis⁶⁹ parece muy interesante para convertir la sección de la identidad en un ejemplo real y concreto para esta investigación.

Delvis cuenta lo que a una maestra investigadora en Quibdó le pasó. Relató que la niña Mercedes* se sentía, racialmente, por encima de sus otras compañeritas de la escuela porque había nacido en Medellín. Su *raza* era mejor que las demás porque es más clarita de piel; constantemente hacía alarde de tener mejores recursos económicos que las otras niñas de la institución.

En el relato recalcó que Mercedes sentía que podía ofender a sus amigas al llamarlas no solo «negras» sino «negritinas». Este término opera, en una escala cromática, para señalar un color mucho más intenso de lo normal, que sería negro. Además, les decía chocoanas, como si fuera una gran ofensa hacia las demás estudiantes, porque Medellín es mejor que Quibdó⁷⁰. Según la docente, la confusión de Merce tiene que ver con el hecho de haber nacido en Medellín, lo que la llevaba a pensarse con un mayor estatus que sus amiguitas de colegio. Una vez nace la niña, sus padres se devuelven al Chocó, y ella cree que no tiene nada en común con las niñas con las que comparte el colegio en Quibdó. De acuerdo con la maestra, Merce fue *pillada* muchas veces haciendo esos comentarios, que tenían por objetivo irritar a las otras estudiantes. En una de esas ocasiones, la maestra aprovechó para hablar de ese territorio, mostrar la riqueza chocoana y contarles a

⁶⁹ Registro, octubre de 2019.

⁷⁰ Diario de notas de 2019. Entrevista a la maestra Delvis Murillo.

los estudiantes, sobre las bellezas de ese departamento. Según esta profesora, la labor de la escuela es generar conciencia acerca de que ese territorio está lleno de inmensos recursos y que nadie tendría porque avergonzarse de habitar allí.

Argumentó que, quizás, el peso colonial de las minas de oro en ese territorio y la adaptación que hicieron los esclavizados para escapar del yugo esclavista forjaron la imagen de un territorio inhóspito, poblado por gente salvaje y poco civilizada⁷¹. Por lo tanto, esa idea de subdesarrollo a la que, con seguridad, se alude constantemente en las conversaciones o que se propaga por los medios de comunicación pudo causar estragos en la mente de esta niña.

Con certeza, la estudiante, al desconocer los usos y las costumbres de las personas chocoanas en este territorio, y sus valiosas conquistas al convivir con ese tipo de ambiente, muestra desconcierto y vergüenza por ese terruño que hoy, a pesar de los terribles embates del conflicto armado, resurge en las manifestaciones culturales y materiales de esa comunidad.

A pesar de los esfuerzos por aclarar el asunto, en una ocasión, la conversación fue subiendo de tono entre la que se consideraba extranjera y las demás estudiantes, al punto que una de ellas, mano en la cintura, le gritó que ella prefería ser negra negritina, por tanto, negrísima a ser de ese «color de mierda», y señaló a Merce⁷².

Afortunadamente, la docente pudo calmar los ánimos y enfilear la conversación para sacar un saldo pedagógico de esta anécdota, para nada excepcional. Sin embargo,

⁷¹ De hecho, toda una generación de pensadores políticos colombianos planteó la necesidad de limpiar los genes del atraso implicado en el mestizaje. El Chocó llevaría la peor parte porque funcionó como un banco de riquezas que se podían extraer sin ningún tipo de responsabilidad con el territorio y con sus habitantes.

⁷² La expresión es casi normal entre los estudiantes; me dieron cuenta de ello en Cartagena, Medellín, Cali y Quibdó. Seguramente, si sigo preguntando, sigue aflorando esta curiosa terminología.

mostró curiosidad tanto por la recurrencia de este tipo de narrativas entre las estudiantes y que aparece constantemente en esos diálogos populares, como por el papel de los padres en la información que la pequeña pareciera recibir, de manera negativa, acerca de ese lugar y de otras personas más oscuras de piel.

Resaltó, en esta narrativa, que el caso no es excepcional. Entre las niñas hay un relacionamiento jerárquico porque, al final, la escuela es un reflejo de la sociedad. Así como se organizan los grupos sociales, también se revelan esos patrones en la institución educativa, a pesar de algunos esfuerzos pedagógicos.

Observar el caso de Merce y sus compañeritas hace pensar en un acto de identidad bailada, porque las niñas entran y salen de sus propios cuerpos. En ocasiones se ofenden al compararse con elementos de la naturaleza o con animales u objetos bastante particulares, porque eso es lo que escuchan tanto en sus casas, como en otros escenarios públicos. Es como si las niñas pudieran bailar un rato, prestarse la pareja, y luego volver a la normalidad identitaria.

La investigadora concluyó el relato al señalar que Merce y sus compañeritas fueron creciendo y empoderándose de su raza y de su cultura. Hoy en día, son mujeres despampanantes que gozan de sus atributos como mujeres negras y, al recordar sus anécdotas infantiles, desean ser maestras para ayudar a otras niñas a encontrar su identidad.

En últimas, se trata de una anécdota que dibuja un ejemplo clásico para explicar las profundas características identitarias por donde transitan los infantes negros en Colombia. Hilando más fino, se podría pensar que esa pigmentocracia (más o menos claro u oscuro) identitaria obedece al proceso esclavista en el que a los pardos y mulatos se les presentaron opciones más rápidas y reales para salir de la esclavitud. La narrativa de las

pequeñitas recuerda ese proceso colonial en el marco de las complejidades identitarias que asoman en la cultura escolar.

Apuntes a la psicología del racializado

En los siguientes renglones se trae al frente al psiquiatra que se ocupó, hace unas décadas, de la psique del racializado. Hablamos de Frantz Fanon (1925-1961), el influyente pensador martiniqués que se preguntó por el sufrimiento mental de las víctimas de racismo. En ese sentido, desde esa disciplina, describió al hombre negro como un ser alienado y traumatado por su condición racial. Al preguntarse por el origen de esta perturbación⁷³, elaboró una disertación sobre la persona negra que, según su teoría, lucha y busca, permanentemente, ser aceptado en un mundo blanco. En ese camino, lo imita para estar a su imagen y semejanza.

El ensayo seminal de Fanon, *Piel negra, máscaras blancas* (1952), editado en castellano en 1973, constituye un documento obligado en la explicación de nociones raciales y en su tratamiento con respecto a la salud mental. En ese texto, abre un conjunto de retos psicológicos para abordar los episodios raciales como un doloroso padecimiento que afecta, de forma estremecedora, al racializado en su cuerpo y en su mente. El autor pone ese dolor psíquico en un lugar importante y concluye que es fundamental ayudar a descifrarlo con miras a tratamientos y probables curas.

Por la novedad de sus aportes, para esta investigación se convierte en un referente obligado para analizar los mecanismos emocionales de las actitudes racistas, sus móviles

⁷³ Todas las respuestas de este psiquiatra se remontan al periodo colonial. Por eso su disertación, no se desprende del papel de la esclavitud como experiencia emocional.

de internalización⁷⁴ y los impactos que producen esos malestares en la autoestima de las personas negras al generar, en algunos sujetos, el deseo de mejorar su raza a través de la unión interracial o de intentar parecerse a personas con las que no tienen nada en común fenotípicamente. Esa dualidad de imágenes produce una relación conflictiva que es necesario entrar a resolver desde la salud mental, predijo Fanon.

Sus tesis también sirven para explicar un fenómeno que se observa con cierta frecuencia en Colombia. Así, los psicopedagogos consideran excesivas o sin ningún fundamento⁷⁵ las conductas agresivas de los niños negros cuando se defienden de la hostilidad. Esos profesionales, que no han leído a Fanon, dan por hecho que los niños son rabiosos porque sí, o que se amargan ante dramas que no son reales. Catalogan de imaginario el padecimiento racial.

En ese sentido, suelen pasar dos cosas: cuando un niño es tildado de conflictivo y de *peleador* en la escuela, por lo general es sancionado por las instancias disciplinarias que lo enjuician de antemano y, antes del debido proceso, ya el sistema de convivencia tiene listo el dictamen para castigarlo de manera ejemplar. En otros casos, estos estudiantes son enviados ante el psicólogo escolar para ser remitidos a psiquiatría y, de esta forma, *por lo menos tenerlos quietos*⁷⁶.

Por si lo anterior fuera poco⁷⁷, los juicios psicológicos precipitados pueden

⁷⁴ La definición básica establece que internalización es un proceso a través del cual los seres humanos asumen percepciones que se internan en lo más hondo de la subjetividad. El lenguaje realiza operaciones psíquicas que autoconstruyen la imagen sobre la que se actúa desde la infancia. Esta dinámica surge del contexto sociocultural.

⁷⁵ Incluso se escucha a profesionales, como psicólogos o trabajadores sociales, hablar de patologías sin que el racismo sea una de ellas.

⁷⁶ En una investigación realizada sobre las narrativas de las madres que denuncian el racismo, ellas exponen cómo lidian con todos y cada uno de los actores del sistema educativo y de un sistema jurídico sordo, que no opera en este tipo de casos.

⁷⁷ De hecho, en el informe realizado por la AECID (2009-2010), se pudo constatar el grado de distancia que revelan

ahondar el problema del racializado porque, al no comprender el tema, el sector responsable por la salud mental de los infantes carece de las herramientas para responder a estos requerimientos en particular. Así, se compromete el *sistema inmunológico del psiquismo* (Horstein, 2016). Ese concepto alude a las defensas normales que activa el sujeto para blindarse de efectos problemáticos.

Fanon, al mencionar la infancia de los racializados, plantea cómo esta discriminación tiene consecuencias emocionales sobre seres que han vivido privaciones históricas de amor y de comprensión durante su primera infancia. Concluye que: «Es muy difícil hacerse cargo de la intensidad del sufrimiento que se remite a las primeras experiencias de exclusión de la infancia, cuya agudeza hace revivir en toda su plenitud» (1973, p. 63).

Las tesis de Fanon repercuten en las necesidades de forjar una escuela de salud mental especializada, que conduzca a explicitar el o los mecanismos que permitieron a la población esclavizada resistir al sistema esclavista mediante estrategias inéditas de resiliencia emocional ante las dramáticas circunstancias que tuvieron que sortear durante ese largo periodo. Ese planteamiento aduce que la población negra sobrevivió al tráfico de esclavos porque desarrolló contingencias emocionales hasta hoy inéditas. No obstante, a pesar de esos blindajes, los niños, muestran que las heridas autoidentitarias no están del todo cerradas en los tiempos presentes.

En consecuencia, varios argumentos de la tesis de Fanon⁷⁸ ayudan a construir el

los docentes cuando se presentan hechos racistas y, en vez de implicarse en su resolución, buscan afanosamente responsables entre los mismos niños o en otras instancias escolarizadas. Esta acción demuestra que negar la existencia del racismo es una estrategia sofisticada que no permite escalar esos casos porque veda la urgencia de su tratamiento.

⁷⁸ De forma similar, Da silva (2008) otorga un papel preponderante a la construcción de una autoestima positiva por parte de los niños negros.

problema de investigación sobre la identidad racial. Veamos algunos tópicos:

a. Todo problema humano reclama ser considerado a través del tiempo y pertenece a una época específica. Por eso, trazar periodos en la construcción de una imagen de la sociedad racializada es fundamental para comprender qué apuestas prevalecieron en cada período de tiempo y estudiar en profundidad las estrategias que permitieron a los sobrevivientes renacer hasta hoy. Si es así, la agudeza de las preguntas pasa por documentar, con cortes temporales; la explicación de las estrategias que permiten la renovación del antes y del hoy de este fenómeno.

b. La civilización blanca y la cultura europea han impuesto al negro una desviación existencial (Fanon, 1973, p. 13). Es decir que el racismo produce un desorden en la personalidad del individuo: el cuerpo de las personas negras pasa gran parte del tiempo gastando energía emocional en explicar la igualdad y la diferencia porque, al final, estas dos características son las que están en disputa. Aquí las enunciamos como la blanquitud y la negritud.

c. Derivado de lo anterior, un niño negro, educado, se anormalizará al menor contacto con el mundo blanco. Que este hecho es producto de la aventura colonialista, nadie lo pone en duda (Fanon, 1973, p. 15).

d. Solo se saldrá de esta vergüenza nacional cuando se plantee, de manera correcta, el problema del racismo. Es importante esa perspectiva porque hay que plantear, de frente y sin ambages, las preguntas al racismo con todas sus consecuencias. Llamarlo de otra manera solo demuestra la falta de comprensión de la magnitud de este sistema y señala la inocencia al encararlo.

e. Las historias de Tarzán, Mickey y de las revistas ilustradas tienden a lanzar una verdadera liberación de agresividad colectiva. Son periódicos escritos por personas

blancas, dirigidos a los niños blancos. Aquí está el problema. En las Antillas —y tenemos todo el derecho de pensar que la situación es similar en otras colonias—, estos mismos periódicos ilustrados son devorados por jóvenes nativos. (Fanon, 1973, p. 122)

Los ítems anteriores son clave para la comprensión del legado de Fanon sobre el racismo. Su perspectiva al interpretar los costos psicosociales de la experiencia de la negritud es de tal importancia que, incluso desde este punto de vista, se invita a disciplinas como la psicología, la psiquiatría, y el trabajo social a involucrarse en las terapias contra el racismo. Esto porque, sin lugar a duda, existe todo un problema psicoemocional que debe trabajarse desde las ciencias de la salud. Ya no da más espera establecer el *continuum* entre los traumas del pasado y sus manifestaciones en el tiempo actual y, si a estas perspectivas se agregan los estudios del discurso o del lenguaje en tanto herramienta de justicia propia, se activan esos mecanismos de prevención, actuación y seguimiento para alcanzar una sana salud mental⁷⁹. Desde ese punto de vista, la sanación de las víctimas de racismo bien puede contribuir a la agenda de reparación histórica que tanto requiere las comunidades negras.

Los aportes de los Clark

A continuación, se da cuenta de un influyente experimento que tuvo lugar a mediados del siglo XX, en Estados Unidos. En 1940, los esposos Kenneth y Mamie Clark adelantaron una investigación con muñecos de colores blanco y negro en un grupo de niños que contestaron varias preguntas con respecto a la blanquitud y a la negritud. Según los autores:

⁷⁹ Causa extrañeza que, en un país agobiado por el racismo y la discriminación racial, no existan las herramientas necesarias para atender los numerosos casos que, día a día, circulan en las redes sociales y en otros medios.

El presente estudio es un intento de investigar los estados tempranos del desarrollo de la conciencia en un preescolar de niños negros, con una referencia especial a la emergente conciencia de raza. El término de conciencia del ser se podría considerar como conocimiento del ser en tanto persona distinta. Distinta de otros grupos de cosas o de individuos. El término conciencia de raza se define aquí como conciencia del ser en tanto perteneciente a un grupo específico que se diferencia de otros grupos por obvias características físicas. Se asume que la conciencia de raza y la identificación racial son indicativos de una conciencia del ser particularizada. (traducción propia).

Estos psicólogos se fijaron en la necesidad de medir la adquisición de la conciencia racial o aquella capacidad de identificar al grupo al que se pertenece e identificar a otros según su morfología física (Clark & Clark, 1939; 1947; 1950). Esta medición implica tres características: las actitudes hacia grupos étnico-raciales, la identificación de etiquetas para nominar a esos sujetos y, finalmente, la autoidentificación o adhesión subjetiva al grupo. Es decir que: a) los niños pueden nominar, sin ninguna duda, qué muñeco es blanco y cuál es negro; b) manifiestan una sensación de gusto y de disgusto al compartir con uno u otro muñeco; y c) mencionan cuál de ellos es más parecido o semejante a sí mismo.

Los muñecos fueron utilizados en esta investigación, porque es bien conocido que los juegos y los juguetes son dispositivos situados en la historia y en la cultura de todas las sociedades y a través del tiempo (Vygotsky, 1974).

Entonces, el juego y el juguete son herramientas que permiten reconocer sociedades diversas en el mundo, posicionarse ante él e imaginarlo en su evolución hasta una edad adulta. A su vez, esos niños, de todas las culturas —y que mañana serán adultos— han venido transmitiendo los juegos y los juguetes a sus hijos. Por eso, los

muñecos, y los juegos en general, implican circuitos de transferencia cultural importantísimos en la vida de la infancia y en la supervivencia de una sociedad.

Desde el punto de vista jurídico⁸⁰, jugar es, además, un derecho consagrado en distintas legislaciones de protección al menor. Una vasta literatura da cuenta de la necesidad del juego en la vida del niño y sus efectos cuando se mina este derecho fundamental de los infantes (Vygotsky, 1974; 1986; Lowenfeld & Brittain, 1972; Tonucci, 2011).

Es cierto que no todas las culturas (Huizinga, 1968; Bantulá & Mora, 2002; Navarro, 2002) tienen las mismas condiciones y necesidades para el juego⁸¹ de los infantes, pero, en todo caso, cuando se es niño, se juega con juguetes del mundo occidental o con los materiales que se obtienen del contexto para este tipo de práctica. Por ejemplo, los niños urbanos juegan con artefactos tecnológicos a los que la urbanización les da acceso; por su parte, los niños rurales, jugarán con lo que el medio ambiente les provea. Pero, incluso si no hay dinero para los juguetes en los hogares, habrá muñecos, así sean de menor calidad, para los niños más pobres. Esto es claro en las épocas de Navidad.

En todo caso, la presencia de estos dispositivos es inobjetable en la niñez de toda sociedad. Por eso, los Clark utilizaron muñecas que sirvieron como medio para demostrar cómo los infantes internalizaban estereotipos sobre sí mismos y su comunidad.

Así las cosas, la idea original consistió en aportar material empírico para reducir

⁸⁰ En el año 2006 se promulgó la Ley 1098 o Código de la Infancia y de la Adolescencia, que se fundamenta en principios como la protección integral y el interés superior del niño y la niña. Esto hace prevalentes sus derechos sobre los de los demás. Allí se consagra el juego como derecho fundamental e impostergable y se expresa, además, su papel en el reconocimiento de la identidad del niño y la niña como sujeto y su efecto en el crecimiento y desarrollo vital (Salazar *et al.*, 2012, p. 6).

⁸¹ La página web de los deportes mentales tiene buena información sobre juegos ancestrales africanos.

la especulación en materia de efectos psicológicos del racismo sobre las personas negras.

El estudio consistió en tomar muñecas negras⁸² y blancas para que los niños eligieran una u otra dependiendo de preguntas cerradas que se hicieron en la prueba. Participaron niños y niñas de 6 a 9 años. Es decir, pequeños que están entre los primeros grados de escolarización y los que están llegando al cierre de su educación primaria.

Los investigadores hicieron preguntas sobre la distinción racial o los adjetivos para uno u otro juguete como, ¿cuál muñeca es negra? ¿Cuál es la muñeca blanca? ¿Con cuál muñeca te gustaría jugar más? ¿Cuál es la muñeca mala? ¿Cuál es la muñeca buena? ¿Cuál es bonita? ¿Cuál es fea? Según el experimento, los chicos participantes acertaron plenamente al distinguir las etiquetas raciales, es decir, distinguieron entre la muñeca blanca y la muñeca negra y esas, a su vez, fueron las categorías ordenadoras del experimento.

Los resultados apuntaron a que los niños negros se inclinaron por las muñecas blancas al asociarlas a lo deseado socialmente. Así, en sus respuestas, esta muñeca representaba la belleza, la bondad y la admiración, por lo que deseaban jugar con ellas más que con las muñecas negras. Por su parte, a los participantes del experimento les pareció que las muñecas negras eran feas o malas⁸³. Esas respuestas no sorprenden

⁸² Para Brasil, este asunto de las muñecas negras reviste un problema adicional, debido a que estas se utilizan para rituales espirituales como en candomblé y el vudú, que son tildados de brujería por parte de algunos brasileños.

⁸³ En 2005, Kiri Davis repitió el experimento en Harlem como parte de su corta, pero excelente película, *AGirl Like Me*. Ella planteó las preguntas a 21 niños y el 71 % dijo que la muñeca blanca era buena. No es un tamaño de muestra enorme, cierto, pero aún era impactante ver con qué facilidad muchos elegían la muñeca blanca. En 2009, después de que Obama asumió la Presidencia de Estados Unidos, *Good Morning America*, en ABC, hizo la prueba. Les preguntaron a 19 niños negros de Norfolk, Virginia. Es difícil comparar sus números porque permitieron «ambos» y «ninguno» como respuesta. También hicieron la última pregunta primero, lo que hace que sea mucho más fácil responder: el 88 % dijo que la muñeca negra se parecía más a ellos. ABC agregó una pregunta: «¿Qué muñeca es bonita?». Los chicos dijeron ambas, pero el 47 % de las chicas negras dijo que la muñeca blanca era bonita. <https://abagond.wordpress.com/2009/05/29/the-clark-doll-experiment/>.

comoquiera que los efectos de la blanquitud infantil empujan a los niños a socializarse en cuerpo ajeno, como ha sido señalado por pensadoras de influencia feminista y en algunos apartes de este trabajo.

Los sujetos de la investigación de los Clark fueron niños negros. Por eso, las elecciones de los chicos se leyeron como una respuesta sesgada a la pregunta «¿Cuál muñeca se parece más a ti?». La cuestión sobre la similitud o la identidad generó la mayor tensión de los resultados obtenidos, como se señala a continuación: «La última pregunta que hicieron los investigadores fue considerada la peor, ya que, hasta ese punto, la mayoría de los niños de raza negra ya habían identificado la muñeca negra como la mala. Entre los sujetos, el 44 % dijo que la muñeca blanca lucía como ellos»⁸⁴.

Como todo experimento social, este de las muñecas no ha estado exento de las polémicas sobre las decisiones que se tomaron para llevarlo a cabo. Es decir, se cuestionó que los resultados pudieran ser influenciados por el color de la piel de los propios investigadores y que los hallazgos no se pueden calificar como concluyentes para la psicología.

La otra discusión que apareció sobre el experimento Clark es que las preguntas eran demasiado extremas para los niños pequeños. Por ejemplo, en un evento en México, realizado en 2016⁸⁵, los asistentes, al ver el video sobre la prueba experimental, se involucraron en el debate de si, en vez de muñecos muy blancos o negros se hubiese trabajado con muñecos *morenos* o mestizos —es decir, con modelos más cercanos a las realidades pigmentadas de América Latina—, se hubiera obtenido otro tipo de respuestas

⁸⁴ <https://explorable.com/es/estereotipos>

⁸⁵ Los rastros de ese experimento aún resuenan en las redes sociales en forma de pequeños videos, documentos, investigaciones, tesis y demás. Estos se han realizado en España, Italia, Chile, México y el Caribe insular entre otros, inspirados en ese mismo estudio.

por parte de los sujetos informantes.

La otra objeción que se ha planteado al experimento es que las muñecas no necesariamente representan el cuerpo de los seres humanos. Según esta discusión, los niños distinguen que las personas son distintas a los juguetes y, desde la perspectiva adulta, no se puede asumir que se está calificando a las personas. Según este argumento, haber utilizado este tipo de dispositivo y no otro, resta méritos a la investigación. Para salirle al paso a esta polémica, en algunos casos se han integrado, a la metodología, fotografías y dibujos como una fuente importante para reunir evidencia en temas raciales con niños y niñas.

A pesar de las discusiones, es importante pensar que, si los niños de piel oscura se representan en muñecos blancos y no en los negros, mucho más semejantes, esta elección puede indicar una internalización de *lo blanco* por parte de los infantes (Guerrero, 2006; Enesco, Navarro, Giménez, & Del Olmo, 2015; Allport, 1971; Fernández & Fernández, 2006; Kaplan, 2016). Dados los indescifrables impactos en la construcción identitaria, valdría la pena seguir estas pistas que dejan los mismos infantes. Lo que no se puede dejar de reconocer es que el experimento contribuyó a llevar pruebas en el famoso caso Brown, en 1954. Este magistrado llevó a la Corte Suprema de Estados Unidos una demanda porque las escuelas separadas, pero iguales, iban en contravía de los preceptos constitucionales del derecho a la igualdad, establecido en la Constitución de ese país⁸⁶. Ganó el caso y los colegios empezaron a recibir estudiantes negros. Así, el experimento Clark se ha considerado uno de los antecedentes más importantes en la lucha por eliminar la segregación racial escolarizada que vivió el país del norte después de abolida

⁸⁶ Muchas comunidades, en diversas partes de Estados Unidos, boicotearon las escuelas para exigir la eliminación del *apartheid* escolar. Este capítulo fue especialmente intenso entre los años sesenta y ochenta del siglo XX.

la esclavitud.

A partir de las consideraciones anteriores, y si el racismo se adapta a nuevas disposiciones y demandas sociales, las preguntas que quedan entre nosotros son, entre muchas que se puedan formular, ¿cuáles son los cambios que muestran hoy los niños negros frente a su identidad racial? ¿Cuáles, de las crisis que mostraron los precursores del estudio, se han superado y cuáles se continúan cargando con toda la problemática que esta situación acarrea? ¿A qué resultados llegaría una investigación, como la de los Clark, en el contexto colombiano? (Mulato, 2011). En especial, sería interesante enfocar esfuerzos comunitarios en apreciar nuevas estrategias de autorreconocimiento.

Otros aportes a las categorías identitarias

«En esta investigación, los autores partieron de la idea de que para que se produzca la estereotipia, previamente debe producirse una categorización. De acuerdo con su hipótesis, los perceptores utilizarían características sociales tales como la raza y el género para categorizar a las personas en diferentes grupos. Esto sería especialmente probable cuando los atributos fueran altamente distintivos y novedosos en el contexto social de interacción» (Rodríguez, 2004, p. 255).

La cita muestra el engranaje que acontece cuando los sujetos juzgan con estereotipos a otros con los cuales se relaciona e incluso se imagina algún comportamiento derivado de una previa categorización que jerarquiza, agrupa o discrimina a un conjunto infantiles.

Continuando con este recorrido, se da paso a otro influyente investigador, Banks (citado por Mieles & García, 2010). Planteó el desarrollo de tres etapas identitarias por

las que algunos individuos que pertenecen a minorías étnicas⁸⁷ pasan hasta lograr establecerse en la sociedad. Según Banks, habrá individuos que no recorren todos y cada uno de estos pasos; otros tardarán más tiempo en cada peldaño; y otros seguirán linealmente este proceso. Aún con esas advertencias sobre los procesos identitarios, que no son unidireccionales, señala lo siguiente.

En una primera etapa, que llama de cautividad psicológica étnica, la persona interioriza creencias e ideas negativas, acerca de su propio grupo, que han sido institucionalizadas en la sociedad. Cuando los niños se sitúan en esta etapa, rechazan al propio grupo y muestran una baja autoestima comoquiera que las comparaciones con sus pares tienden a subalternarlos. Entonces, la respuesta puede ser variada: o bien estos sujetos se invisibilizan como pertenecientes a dicho grupo y procuran mostrar conductas lo más parecidas posibles al grupo mayoritario, o rehúyen el contacto con otros grupos.

Según Banks, la segunda etapa es la encapsulación étnica que: «se caracteriza por la inserción dentro del propio grupo étnico y la separación voluntaria de otros grupos». La persona se relaciona únicamente con su propio grupo y se cree superior a otros. Las características de esta etapa se radicalizan en aquellas personas, quienes de repente experimentan que su grupo étnico cultural está amenazado por otros grupos y pueden perder su estatus.

Agregaríamos, a esta fase, que encapsularse es una reacción ante los permanentes acosos que otros grupos prodigan a los niños negros. Su manifestación puede ser pasiva o activa. En la primera, los niños reaccionan con signos de tristeza, vergüenza o ensimismamiento ante los hostigamientos de los que son objeto. Este sufrimiento

⁸⁷ El concepto de minorías étnicas es desestimado con frecuencia por las comunidades en tanto, independientemente del número de integrantes, sus derechos deben ser atendidos por el Estado. Por demás, Colombia es un país bastante colorido, lo que exige pensar muy bien este concepto.

silencioso ha sido el más difícil de evidenciar en los pocos reportes que se conocen sobre infancia y racismo en Colombia (Mena, 2021). La segunda revelación de los testimonios del niño es más conocida en el contexto nacional. Se vincula, de manera permanente, a los niños negros en situaciones conflictivas en la que se los acusa de armar pelear en las escuelas y de iniciar desórdenes. Cuando la situación llega a las instancias educativas disciplinarias, como los comités de convivencia, casi siempre salen perdiendo en las acusaciones de alteración del clima escolar (Mena, 2020).

Según Banks, en la tercera etapa, de clarificación étnica, los infantes, cuando están bajo intensa presión y no comprenden a cabalidad lo que los molesta o les perturba, intentan, por sí solos⁸⁸, con otros compañeros o con su familia, identificar el origen de esa molestia. Una vez entendidas las causas, aprenden a reducir los conflictos intrapsíquicos. A partir de estas interacciones grupales, el niño aclara sus actitudes para ir madurando y establecer relaciones menos dicotómicas con sus pares. Esta interacción le permite entender y aprender que le gusta estar con otras personas diferentes a las de su comunidad, al punto que se enriquece la imagen de grupos distintos con propósitos colectivos⁸⁹.

En otras palabras, en una primera fase identitaria, el sujeto se percata de la diferencia racial y nota que no se puede deshacer de ella. Al mirarse al espejo, se ve negro; cuando se baña, sigue siendo negro; cuando toma leche, aún sigue siendo negro. Haga lo que haga, será negro⁹⁰. En paralelo, la sociedad lo acostumbra a negar que es un sujeto de raza y, a pesar de la conciencia anterior, se mira a sí mismo y se pinta con color piel.

⁸⁸ Este proceso representa un desafío para niños tan pequeños. Con seguridad, el desgaste es intenso y, además, su familia insiste en que no hay que «pararle bolas» a las racializaciones para de esa forma sostenerlos en las escuelas.

⁸⁹ Las siguientes etapas, señaladas por Banks, corren sobre la adolescencia y la juventud de los sujetos. Por lo cual, no se citan en esta sección teórica.

⁹⁰ Mi lectura personal es que, en el fondo, los niños saben que son negros y que pueden actuar, tácticamente, ante esa realidad.

Según los autores referidos, este primer proceso de adquirir conciencia de raza puede ir hasta los 8 o 9 años. Así, se deja de *bailar* con las etiquetas raciales y se estabiliza la imagen fenotípica. Al parecer, la identidad, después de esta fase, tiende a arraigarse porque se concreta la idea de quién es el pequeño, cuál es su grupo de referencia y cuáles son las características que determinan sus diferenciales frente al grupo racial dominante. La segunda fase correría de manera paralela a la adolescencia. Con seguridad, los sujetos desean parecerse a sus pares, aunque ya tienen total conocimiento de quiénes son. En el caso de las chicas, no tendrán el cabello como las adolescentes mestizas, ni su piel se aclarará de un momento para otro, como suelen soñar algunas jovencitas. Es una etapa de confrontación en la que los sujetos aprovechan su coraje para desafiar lo instituido y, en vez de preguntarse si son o no negros, lo afirman: «Soy negro y, ¿qué? Es mi pelo y, ¿qué?». Estas son cuestiones que, claramente, se observan en los colectivos de chicos y que se convocan en actividades identitarias sobre la priedud.

En consecuencia, al indagar por las escuelas teóricas que se han interesado por la *psique* del racializado, a continuación, se incluye, en esta telaraña teórica, la escuela del prejuicio y del estereotipo que aporta un importante material analítico para la comprensión de este campo temático.

La teoría sobre el prejuicio y estereotipo

«Formulámos, assim, a seguinte hipótese de que, a partir dos 8 anos, mas não entre os 5-7 anos, as crianças tenderão a adoptar as normas do seu grupo de referência, ou seja, vão discriminar os grupos que as mães acham aceitável discriminar e não discriminarão os grupos que as mães não acham aceitável discriminar» (De França & Monteiro, 2004).

Según la cita, las parentelas son, en gran parte, responsables de generar juicios de valor negativas de unos seres sobre otros. Los autores señalan que las madres tienen gran influencia en la construcción de percepciones discriminatorias y que esas apreciaciones se quedan en la mentalidad de los pequeños. Claramente, se podría mostrar la influencia de los cuidadores sobre lo que dicen y hacen los infantes, por ejemplo, a través del juego. Sin embargo, no se subestima que cada sujeto tome una parte que considera significativa del estímulo exterior y lo procesa para producir su propia imagen de los otros.

A propósito de lo anterior, uno de los primeros trabajos conocidos sobre el origen del prejuicio y del estereotipo se adjudica a Allport (1971). Este autor, en su obra clásica *La naturaleza del prejuicio*, propuso una definición de esos términos al reconocer que el primero es un juicio anticipado hacia sujetos o colectivos, mientras que el segundo (el estereotipo) es una idea fija e inamovible sobre los grupos sociales. Señala que ambas nociones tienen la función de discriminar, por lo que tienen una tarea en la regulación de las relaciones intergrupales desde inicios del ciclo de vida⁹¹ que afectan la imagen que construyen unos grupos sobre otros.

Sobre el concepto de prejuicio, se refiere a murallas que levantan unos grupos sobre otros, bien sea para mantener una distancia en las dinámicas cotidianas o como mecanismos simbólicos que van en contra de la fluidez que debería primar en las relaciones entre las personas de las naciones americanas por su alto grado de mezcla racial. Basándose en esa perspectiva, es importante señalar que el prejuicio se basa, por

⁹¹ Este paradigma es complejo en los niños según quienes tienen experiencias directas entre infantes que producen un estereotipo sobre el total de la comunidad negra. Sin embargo, parece más fácil demostrar que, a pesar de que no se presenten malas experiencias, la idea de superioridad acompaña a los pequeños.

lo general, en una idea preconcebida, es decir que, antes del contacto interpersonal ya existe, en la mente del prejuicioso, una imagen distorsionada sobre el otro.

Segundo, los prejuicios son dispositivos mentales; no son espontáneos ni biológicos ya que están atados a la circulación de imágenes prototípicas de los otros que, casi siempre, surgen al compararlos con grupos mayoritarios de poder en un contexto específico. Por lo tanto, son creadas por alguien, compartidas por diversos medios de comunicación, en escuelas y demás escenarios, donde se convierten en parte naturalizada de la conciencia social.

Dicho lo anterior, se remite al prejuicio, también como un método que le permite a la mente edificar categorías, clasificar y segmentar. Al realizar estas tareas, otorga la capacidad de ubicar, en una escala de valores, lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo parecido y lo distinto. Según Tajfel, «la categorización cumple la función de economizar los esfuerzos que el sistema cognitivo debe hacer a la hora de procesar la información que nos proporcionan los estímulos exteriores, y facilita la orientación de la persona en el mundo» (Citado por Garrido & Álvaro, 2007, p. 387).

Por ejemplo, durante mucho tiempo, se mantuvo el prejuicio de que las mujeres eran sumisas, hacendosas y ejercían exclusivamente labores domésticas⁹². Hoy esa idea se considera un juicio que no tiene mucho que ver con la realidad. Se ha desplazado esa imagen para dar lugar a rupturas importantes sobre los roles asignados a las mujeres. Sin embargo, la situación histórica es tan compleja que cada generación se implica, o no, en la transformación de los imaginarios y, probablemente, coexistan percepciones más elásticas o que rompen con los papeles tradicionales de género, sin desaparecer por

⁹² Es una idea histórica a pesar de que las mujeres negras ejercieron trabajos en la época colonial. Ellas no esperaron el siglo XX para trabajar o para actuar públicamente ante tribunales.

completo la idea reduccionista sobre las mujeres.

Tercero, las ideas prejuiciosas o estereotipadas son inofensivas si no trascienden a la acción. Si quedaran en meras conversaciones entre los vecinos de un barrio o una localidad, no habría, quizás, gran tensión. El problema es que esos imaginarios entran, se activan y naturalizan hechos violentos que, día a día, se muestran más complejos en la convivencia humana. Por ejemplo, Allport advierte que: «Una persona con piel oscura activará todos los conceptos acerca de los negros que predominen en nuestra mente. Si la categoría dominante comprende actitudes y creencias negativas inmediatamente evitaremos a esa persona o adoptaremos con ella aquel hábito de rechazo que nos resulta más familiar y accesible» (1971, p. 37).

Para ejemplificar lo anterior, vale la pena recordar un prejuicio acerca de la población negra. Por ejemplo, se tiene la imagen de una comunidad hábil para el deporte, la danza o las actividades culturales (Mena, 2009; 2010). En parte es verdad: grandes medallistas olímpicos son de piel oscura; famosos bailarines son fenotípicamente negros; ni qué decir de figuras deportivas en el fútbol. Pero hay algo más que produce la comunidad negra y estas mentalidades inmóviles no dejan ver sus aportes a la ciencia y la tecnología o en otras áreas del saber más especializadas.

Cuarto, las reacciones a esos prejuicios incluyen sentimientos de pánico, de miedo, sospecha, crear mala fama o violentar a estos individuos, pues, sin conocer a cada miembro, esa comunidad se percibe como peligrosa y, en general, como una amenaza al grupo mayoritario.

Ponemos de ejemplo a países como Colombia, Estados Unidos o Brasil donde se registran altos índices de jóvenes negros en las cárceles, muchos de ellos ingresan por sospecha generalizada; otros son encarcelados porque terminan involucrados en hechos

de violencia urbana y, en su gran mayoría, se ven fustigados, de forma más dramática, por el sistema judicial. Se llega a considerar, incluso, que en el sistema judicial se juzga a través de prejuicios raciales (Davis, 2005; Segato, 2003; Naciones Unidas, 2015). Quinto, el autor advierte que los prejuicios solo se hacen prejuicios cuando no son reversibles por la acción de conocimientos nuevos. (Allport, 1971, p. 25). Es decir que, a pesar de que se promueva el contacto intergrupal o se accede a novedosa información para ampliar el universo cognitivo, o que se demuestre el mismo o superior talento en el ámbito señalado, no cambia el preconcepción⁹³. En todo caso, el prejuicio es actitudinal e impacta en el orden relacional; en las interrelaciones es donde cobra sentido.

Igualmente, sostiene Allport, que hay pasos (excitación, adquisición, internalización y circulación) en la construcción de un juicio sobre individuos que luego se generaliza en colectivos más grandes. Esta situación de juzgamiento, *a priori*, desencadena desventajas en la competencia por los recursos sociales, porque encasilla a las poblaciones negando el ascenso social. Por ejemplo, si solo se piensa en la comunidad negra como idónea para realizar oficios pesados o para tareas domésticas, el desarrollo laboral bajará los índices nacionales del empleo (Viáfara & Urrea, 2006; Cepal, 2014, Banco Mundial, 2018; Lalinde Santa & Uprimny, 2018).

De esta manera, la pregunta necesaria es: ¿En qué momento del ciclo de vida se generan esos juicios recortados? Se debe tener en cuenta que la respuesta es, necesariamente, multimodal y que las valoraciones inadecuadas —no integrales— ocultan los efectos de los medios de comunicación y de la misma familia como reveló la

⁹³ Un excelente ejemplo se da en este momento en Colombia. El gobierno actual nombró a una mujer negra como ministra de Ciencia y Tecnología; la clase hegemónica se lanzó contra esa doctora porque el imaginario es que las mujeres no producen ciencia, y menos una mujer negra.

cita inicial en la construcción de juicios de valor sobre las personas negras⁹⁴. En todo caso, la subjetividad infantil permite aproximarse a las respuestas. Allport señaló:

Tomando niños negros y blancos en un jardín de infantes para ambas razas, Goodman [XXXXXX] encontró también que los niños negros ya eran conscientes de su raza, más que los niños blancos. Estaban vagamente turbados por las primeras nociones de su menoscabada situación. A pesar de que eran demasiado pequeños para comprender la naturaleza del problema, algunos manifestaban ya en diversos sentidos una actitud defensiva, hiperreactiva y tensa como consecuencia de su vago sentimiento de desventaja. (1971, p. 132).

Esta cita es interesante por cuanto adhiere a otras perspectivas que se han mencionado a lo largo de estas páginas: los infantes negros, en el momento en que se percatan de su situación racial, asumen interesantes estrategias que se deben seguir estudiando y sistematizando. Al final, la conciencia de raza constituye el indicador central para poner en marcha estudios de grandes magnitudes que constaten o modifiquen las premisas sobre las cuestiones reveladas en esta investigación.

Con respecto al estereotipo, el autor señaló que se refiere a imágenes fijas que tienen unos grupos sobre otros. Indicó que esas ideas forman parte de una economía mental que aloja imágenes recortadas de unos grupos o individuos que llevan a que la mente reduzca y prediga qué se espera de cada sujeto dependiendo de la idealización. Por lo tanto, se convierten en ideas inmóviles que se perpetúan a través del tiempo. Ese

⁹⁴ Con seguridad, cuando se ahonde en este tipo de estudios, en Colombia, se podrán encontrar las explicaciones a ese fenómeno, que algunas personas señalan como endorracismo. Personalmente, no creo que haya una construcción prejuiciosa sobre sí mismo, sino que la comunidad negra internalizó el fenómeno del racismo y devuelve a la sociedad exactamente lo que ella espera de estas personas.

concepto expresa una realidad que no es del todo falsa (Adichie, 2009; 2018); el asunto es que es incompleta y recortada. Así, empieza a unirse a la economía mental, que se refiere a pensar con rapidez en lo más cercano y simple para vincular la información sobre *los otros*.

En otras palabras, el estereotipo es una creencia que, como parte de la mentalidad común en la sociedad, es compartida por muchas personas. Según esta, los rasgos de un grupo son categorías innatas e inamovibles sobre un colectivo humano.

De todas formas, si bien el estudio de Allport fue desarrollado para el contexto de Estados Unidos, donde la segregación racial fue institucionalizada por las leyes del Jim Crow, que legislaron una sociedad fragmentada en dos partes extremas, blancos y negros, y esta situación es bastante distinta al contexto latinoamericano, donde se define un racismo más silencioso, la influencia de este trabajo aún forma parte de la investigación sobre el prejuicio y el estereotipo en los tiempos presentes. Esto hace del texto un verdadero clásico para los estudios raciales.

Finalmente, se insiste en la necesidad de construir herramientas psicológicas inéditas para las víctimas de racismo, porque es la única manera de interponer una serie de perspectivas en beneficio de estas personas. Esta disciplina tiene mucho que aportar a la construcción de un rostro propio de la psicología latinoamericana.

Las representaciones sociales (RS)

«La representación social (RS) es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y procesos de comunicación entre individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y de actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física

y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y liberan los poderes de su imaginación» (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

Aquí se presentan las características de una representación social (RS), como todo acto comunicativo en el que la mente ordene el material cognitivo, para dar cuenta de situaciones contextuales. Por esta razón, a través de diversas fuentes de información, la RS permite que el individuo reaccione a un estímulo particular para desarrollar la relación comunicativa.

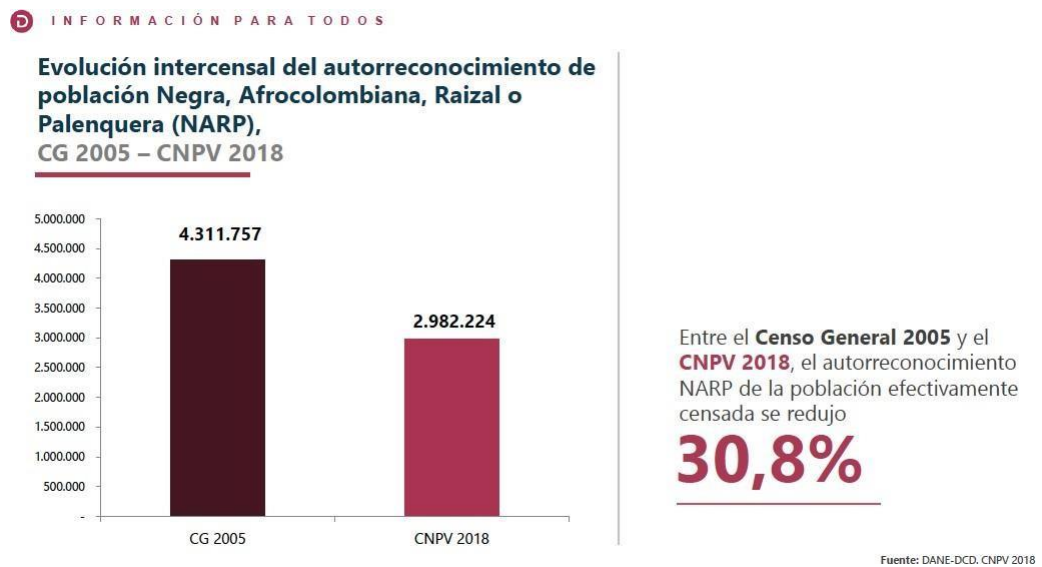
También señala que la RS implica un intercambio entre pares. Así, el poder del acto comunicativo tiene el nivel de un discurso situado. Se desprende de ello que, cuando el infante dibuja, elige una fotografía o juega con sus muñecas, está realizando un acto de alto nivel y, con las técnicas idóneas, ese material puede constituirse en objeto de análisis. El sujeto, desde su posición simbólica, transcribe eventos que, de no ser importantes, no serían objeto de representación (García & Sáenz, 1998).

A propósito de la RS, y como se mencionó en la cita introductoria, este es un camino lleno de minas para los chicos negros. Vale la pena recordar que, en el Censo de 2005, las cifras oficiales reportaron una cifra de 4.316.592 personas que se autoidentificaban como personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Esta cifra correspondió al 10,6 % de la población colombiana. Según el movimiento social, este número es fácilmente duplicable. Curiosamente, las organizaciones de la sociedad civil plantean que esta población cuenta con alrededor de diez millones de personas y, en realidad, la policromía regional no hace dudar mucho del dato popular.

Ante este desfase entre las diferentes organizaciones y la cifra oficial, se hace necesario que, en los censos, se planteen preguntas más comprensibles, que promuevan

el significado de ser personas negras para efectos estadístico. Por ello, las comunidades conminaron al Estado colombiano a revisar las categorías que suman a la pregunta de si esta comunidad se autoreconoce como afro, negro, raizal o palenquero como señala la siguiente gráfica:

Gráfica 1.
Evolución intercensal del autorreconocimiento de población negra, afrocolombiana, raizal o palenquera.



Fuente: Dane (2018).

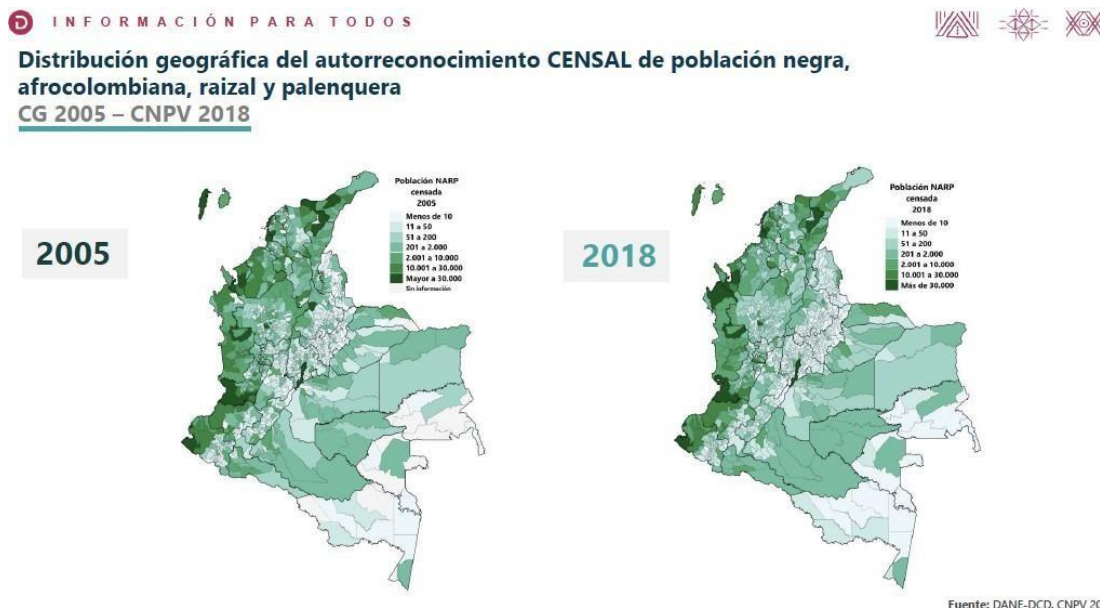
De forma que aún no se explica, el nuevo censo realizado, dado a conocer en 2019, arrojó un dato inferior al anterior: 6,75 %. Esta situación pone en un estado muy delicado los esfuerzos de las comunidades y del mismo Estado por lo que circula como «políticas de la identidad o de la representación»⁹⁵. Es claro que el uso social de las categorías raciales y el valor político que adquieren esos autorreferenciales persiguen fines concretos e impactan en las políticas públicas. Por esa razón ese dato oficial es tan sospechoso.

Normalmente, el censo de poblaciones, desde el punto de vista del movimiento social y de sus demandas por una cuantificación idónea, muestra la urgente necesidad de redoblar esfuerzos, desde la infancia, para dar significado a ser una persona negra en una nación como Colombia. En especial porque, según el gobierno, el mayor problema del operativo censal estuvo en la variable del autorreconocimiento. Es decir que, a pesar de un gran movimiento que trabaja por la dignificación de estas comunidades, su autodeclaración racial aún es lenta y conflictiva, y el Estado colombiano no ha sido capaz de llevar a cabo la estrategia debida para interpretar a esa comunidad. Los siguientes mapas revelan esta situación.

⁹⁵ La discusión entre la identidad y la diferencia, por lo general, utiliza patrones en la búsqueda de comunicación tanto de los elementos idénticos, como de los particulares en la lucha por el poder. Así se reclaman categorías, como el género, la raza y la infancia, que distinguen a los grupos de los individuos y convierten sus reclamaciones en políticas diferenciales.

Gráfica 2.

Distribución geográfica del autorreconocimiento censal de población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera



Fuente: Dane (2018).

Independientemente de este delicado debate, lo anterior hace pensar que, si establecer la pertenencia étnica de una comunidad, en este caso de la población negra, es un proceso largo, continuo y conflictivo, y tiene hondas repercusiones en la posterior marca como instrumento de información oficial, la autoidentificación sí define la concreción de políticas públicas en beneficio de las comunidades negras⁹⁶. En últimas, la RS, con un trabajo sostenido de muchos años para enseñar los valores positivos de la

⁹⁶ Los resultados sorprendieron a los investigadores Joke Meeus, Roberto González y Jorge Manzi, ya que los entrevistados mostraron, en forma clara, que tenían expectativas educacionales más altas para un alumno con su tez blanca, que para el moreno. El estudio revela que los entrevistados esperan que el estudiante de piel más blanca tuviera más éxito en la universidad; mientras que el alumno con piel más oscura estudiará en un instituto profesional o, simplemente, no ingresará a la educación superior. Otro estereotipo de que da cuenta este texto es que creían que el alumno blanco obtendría un mejor puntaje en la PSU, mientras que en el caso del moreno se esperaba que, al salir del colegio, quisiera ir a trabajar en lugar de continuar estudios superiores (Tomado de *Existe racismo y clasismo en Chile*).

negritud, puede ayudar a construir mejores mecanismos autoadscriptivos para las infancias de esta investigación, que luego serán los adultos que llenan los formatos estadísticos y que estarán preparados para declarar, idóneamente, su identidad fenotípica.

Representación del color de la negritud

Después de ubicar el contexto de la RS como un campo de reflexión y de acción sobre la influencia de las imágenes en las construcciones identitarias de los niños y de los futuros adultos, es importante ubicar una efervescente discusión que se da en Colombia. Representarse como afro o como negro (Vergara, 2011; Valencia, 2019) genera un caudaloso debate que no es solo nominal; es sobre todo político. Dado que a esta investigación le importa la forma en que se verbaliza la negritud como un paso previo a cómo se imagina, dibuja y colorea ese tono de piel, reportamos esa problemática.

En este contexto, se utiliza el término negro o renaciente de la negritud para referirse a las comunidades descendientes de africanos esclavizados en el Nuevo Mundo. Apelar a la persistencia del término negro es reconocer, por un lado, las situaciones históricas que llevaron a nombrar a los africanos como un color y, por otro, a preguntar: ¿Cómo se encarnó el uso social de esas tonalidades? Una respuesta corta aduce que, a través de este asunto, se configuró una sociedad poscolonial basada en el colorismo⁹⁷.

Lo anterior implica honrar a esos africanos que fueron secuestrados y llevados a América y a los que se quedaron en ese continente. Pero también es denominar lo negro como un término estratégico para la agenda del movimiento social. Por otro lado, la

⁹⁷ En países como Brasil, también se conoce el fenómeno de una sociedad organizada bajo el color de la piel como pigmentocracia.

categoría de afrodescendiente vincula no solo a la diáspora africana. Si toda la humanidad salió de África a poblar el mundo, entonces, todos los blancos, asiáticos o europeos, negros, mulatos, chocolate y toda la gama cromática planetaria son afrodescendientes. Este término no permite afirmar los discernimientos que se han llevado a cabo a lo largo de estas páginas.

Esta polémica requiere mayor atención porque, hoy por hoy, el lenguaje utiliza la estrategia de lo *políticamente correcto*. Es normal que, en la esfera pública, se otorguen espacios para los afrodescendientes, acciones afirmativas o programas de seguridad social, o que las tesis se ocupen de los afrodescendientes. Esto lleva a pensar que este se está convirtiendo en un término que acogen gruesas capas de la sociedad que no desean seguir pronunciando lo negro para aludir a un ser humano.

En ese orden de ideas, es importante revisar este debate para el futuro de la agenda antirracista dado que, si los movimientos sociales asumen la negritud como una construcción política que está en el centro de las demandas por los derechos a la igualdad racial, es necesario mantener la mirada puesta en el concepto de persona negra. Este no puede desaparecer porque su objetivo es discernir a quién afecta con mayor profundidad el racismo.

En medio de esta tensión por la representación de la negritud o por la pregunta acerca del color de la corporalidad⁹⁸, es valioso mencionar que el tono conocido como color piel, carne o natural es un poderoso dispositivo de la blanquitud, no solo porque esta

⁹⁸ Es interesante reconocer que algunos colectivos de artistas, que trabajan con la teoría del color, han puesto en evidencia la normalización de los colores en la vida diaria. Por ello, se han propuesto dismantelar esa serie de prejuicios sobre lo blanco y lo negro a través de trabajos formativos dirigidos a nuevos profesionales del diseño gráfico. Parte de esas tareas es la revisión de los materiales con los que se pinta: tonos, texturas y demás recursos que se utilizan para trabajar fotografías, ilustraciones u otros formatos por dónde circula la imagen (véase Agua Turbia, Wida Monicongo).

tonalidad representa a un solo tipo de ser humano, sino porque, en realidad, pocas personas, al compararse con esa tonalidad, encontrarán similitud con ese color de piel.

De esta manera, esa denominación es una falacia sostenida por el delirio de la blancura. Pese a que quisimos reconocer dónde y en qué época el color empezó a denominarse así, las alusiones acerca del nombre que se le da a ese lápiz no son sido claras, es decir, no se tienen mayores datos sobre la historia del nombre de ese color.

Con seguridad, los fabricantes de los lápices de colores, en su afán de dar un nombre y sin entender la historia de la pigmentocracia del ser humano, optaron por llamar esa tonalidad así. Lo que se pudo rastrear es que las cajas de colores se fabricaban en España hasta que, a principios del siglo XX, la producción a gran escala se trasladó a Alemania. Se sospecha que el nombre fue adjudicado en Europa y llegó con su nominación original a tierras americanas. Esa etiqueta sobrevivió al tiempo al punto que, a la fecha, se conocen así. Sin embargo, en la actualidad, existe una reciente disposición⁹⁹ a demandar que los colores sean coherentes con las muchas pieles que hay en la sociedad. Estos planteamientos coinciden con lo siguiente:

Las distinciones por el color de piel son estructurantes en la trama vincular escolar en sociedades desiguales. En particular, se emplean el lenguaje y las prácticas cotidianas para jerarquizar unas pieles por sobre otras. Para ilustrar esta clasificación y jerarquización simbólica, se observa cómo en las aulas de clase se suele utilizar el lápiz rosado como el color piel. Dicha práctica cultural resulta significativa dado que su matriz oculta la biologización y esencialización de lo social. No todos los colores ni tonalidades encuentran idéntica valoración en las

⁹⁹ Participé, junto con unas colegas brasileras, de una petición enviada a la fábrica de colores Faber Castell para diversificar los colores para representar la piel.

jerarquías sociales. (Kaplan, 2016)

De esta manera, el color de la negritud versus el color piel representa una tensión que rompe con la única manera de pintar el cuerpo. Por eso se propone un desplazamiento epistemológico para encontrar nuevas maneras de nombrar y, por lo tanto, de rellenar esas tonalidades corporales.

Lo más importante es que las representaciones de las personas no son solo abstracciones, como se podría pretender. Se trata de los actos más profundos de la comunicación humana, como se cita a lo largo de esta investigación. Por ejemplo, si pintar un árbol indica la conexión con el territorio o con las raíces de las personas, entonces, representar el cuerpo y su tonalidad constituye el indicio de las más profundas manifestaciones de la subjetividad infantil. De hecho, Sainz (2020, 2021) considera que el color de la piel es el conocimiento más primario que poseen los niños de sí mismo, por lo menos para su grupo de artistas, situados en Europa.

Por ello, cuando las representaciones se ocupan de modelar el cuerpo como un objetivo central del conocimiento, se propician situaciones como las que señalan Cabra y Escobar:

Los acontecimientos corporales que habían permanecido dispersos se vuelven comprensibles a través de conceptualizaciones más o menos coherentes (cuerpo, corporalidad, encarnación, prácticas corporales), del establecimiento de criterios de pertenencia —excepción (racismo, sexismo, etarismo, aspectismo)—, de definición de formas distintas de representación (género) en la que la investigación sistemática hace más visible y complejos algunos hechos considerados superfluos nimios (la belleza) y las circunstancias políticas y culturales pueden constituirse en factor de prominencia. (2014, p. 16)

Según la cita, en las representaciones del cuerpo, se conjuga una serie de características conceptualizadas a través de la pertenencia y de formas convencionales de ver la corporalidad. En estas se expresa la manera en que esas grafías se implican en los campos culturales y políticos.

De hecho, a través de esas estructuras visuales, con largas tradiciones en su interior, de la ilustración de libros y de cartillas, o del campo artístico, se gobierna el mercado de lo estético. Por tanto, a través del cuerpo se asienta la homogenización de lo que se considera bonito, elegante o de buen gusto. Este repertorio encuentra, en la publicidad, un arma de gran repercusión en el público infantil. Allí es todavía más exitoso ese mercado, porque marca a generaciones enteras que consumen lo impuesto por las grandes firmas publicitarias.

En tal sentido, ilustrar el color de la negritud cumple una función representacional y, por tanto, cognitiva. Los niños, en sus dibujos, van a expresar una semiótica del cuerpo que los enfrenta, ante todo, al mercado de la apariencia, de lo bonito, de lo deseable y de lo imitable. Además de ese ejercicio complejo de la identidad o de la conciencia, al escuchar los relatos de las mamás de cómo las niñas no quieren sufrir con el pelo prieto y quisieran remediar la situación arrancándose la cabeza, o de cuando preguntan si pueden echarse detergente en la piel para blanquearla, se comprende la tragedia corporal a la cual se abocan algunos infantes. El trabajo que hay por delante para erradicar estas estremecedoras narrativas es enorme, como lo apuntan, Verano y Suárez:

La experiencia que tengamos «con» nuestro cuerpo configura nuestra vida subjetiva, ya que esta experiencia es la que hace posible nuevas formas de sentir, de actuar, de pensar. La subjetividad es, desde esta perspectiva, una *subjetividad corporal*: la vida del cuerpo entendida como el poder de relacionarse consigo

mismo y con el mundo de sentir-se, de ver-se, tocar-se, de hablar-se, es la que hace su identidad, de ser mismo. (2018, p. XXV)

Lo anterior es útil en el sentido de pasar examen a las consecuencias de los tratos amistosos con el cuerpo y a aquellas circunstancias no tan agradables que marcan la subjetividad corporal. Con seguridad, unas y otras tienen gran saldo en el proceso identitario. Esos malestares o bienestar serían representados en los dibujos que los niños hacen de sus autorretratos.

Es necesario tener presente la historia del cuerpo de las personas negras, que han sido objeto de cruentas disputas por su posesión y tutelaje. Basta con recordar las cadenas y los grilletes que, durante cuatro siglos, acompañaron la representación del cuerpo de esta comunidad. Sus repercusiones, conscientes o inconscientes, aún permanecen, de manera profunda, en los descendientes de la esclavitud. Por eso, la necesidad de diferenciar los cuerpos para dar cuenta de ello en forma respetuosa y sistémica.

De hecho, cuando estas diferencias se convierten en pretextos de violencia corporalizada, especialmente sobre las mujeres, se habla de violencia de género. A partir de allí hay que dar una discusión politizada sobre el cuerpo de las mujeres negras, quienes van a reclamar, desde las tribunas del movimiento feminista, que ellas también son mujeres, también son violentadas y que requieren que sus derechos se reconozcan:

Las mujeres pobres y las mujeres de color saben que hay una diferencia entre las manifestaciones cotidianas de la esclavitud marital y la prostitución, porque son sus hijas las que pueblan las aceras de la calle 42. Si la teoría feminista estadounidense no necesita explicar las diferencias que hay entre nosotras, ni de las resultantes diferencias en nuestra opresión, entonces, ¿cómo explicas el hecho

de que las mujeres que os limpian la casa y cuidan a vuestros hijos mientras vosotras asistís a congresos sobre teoría feminista sean, en su mayoría, mujeres pobres y mujeres de color? ¿Qué teoría respalda el feminismo racista? (Discurso de Audre Lorde, 1979)

A esta cita solo se añade que las mujeres no nacen adultas para reclamar, o no, sus derechos. Se hacen mujeres en un contexto y en situación particulares, por lo que es necesario prestar atención al significado de ser una niña o adolescente que, posteriormente, se convierte en una mujer adulta negra (Lesbegueris, 2014, p. 24).

Desde el punto de vista histórico, la representación del color de la negritud constituyó un problema mayúsculo para el mundo colonial. Los gobiernos imperiales realizaron valiosos esfuerzos para limpiar los vestigios de las gentes de castas a través de un programa que se conoce como la política del blanqueamiento, que pretendía limpiar a la ciudadanía de las *gentes de todos los colores* (Díaz, 2001; Múnera, 1998; 2005) para poner en marcha la civilización que tanto requerían los nuevos Estados nacionales. La nueva Colombia postindependentista llevó a cabo esfuerzos por purgar a los ciudadanos de los incómodos colores que traían, incesantemente, la idea de muchas razas en la composición genética del país (Valero & Campos, 2015). No logró su objetivo, claro está.

En ese pasado histórico, los debates sobre la blanquitud en las nacientes repúblicas no podían ser livianos. De esta dependería cuáles rostros representarían la identidad nacional. Así, las castas impuras no podían ilustrar el país soñado por las élites del siglo XIX al punto que, en gran parte del siguiente periodo, se gastaría mucha pluma en corregir las máculas que dejó en la población el mestizaje.

En síntesis, el concepto de RS es muy útil para pensar en la complejidad de los

procesos que se llevan a cabo en la mente de los niños y niñas. Además, si al concepto de RS se agrega el del color de la negritud, este tejido conceptual queda mucho más completo e integral para los fines perseguidos en este trabajo.

El dibujo infantil

Llegó el momento de alinear todo el marco teórico con el campo del dibujo infantil. Es un terreno muy importante y necesario que, desafortunadamente, no ha recibido el mejor tratamiento por parte de la academia estudiosa del niño. No obstante, es importante registrar algunos aportes significativos, empezando por el color de la hoja de *block*.

Consideraciones previas

«Em relação ao principal suporte onde as crianças desenhavam, a folha A4 de papel, apresenta a cor branca como supostamente neutra —e que isso infere, quer a adultos como a crianças, que— especialmente aos brancos, não é necessário pintar a cor da pele em seus desenhos por acreditar que a cor já está ali subentendida —o branco— pois o próprio papel branco já é o preenchimento da cor da pele nos desenhos de uma sociedade que se branqueia socialmente. Este debate sobre a suposta neutralidade do branco está presente nos estudos sobre branquitude, e que se referem, essencialmente, ao imenso peso implícito social de que brancos não pertencem a alguma raça, mas são a raça a ser seguida» (Farias, 2016, p. 14).

En esta cita aparecen varias claves para la investigación. Por un lado, la mención al color blanco del papel *bond*, como tono latente o sobre entendido, donde los niños dibujarán su cuerpo. De entrada, esta situación, puede interferir en los talleres sobre la elección del color de la piel entre los niños al pintar su autorretrato porque, ellos pueden pensar que ese tono blanco de la hoja corresponde a la normalidad del tono¹⁰⁰. Así, desde el primer momento de este estudio, el color de las hojas en las que los chicos pintan sus rostros empezó a mostrar cuán compleja sería esta dinámica.

Sin dudas, pareciera que, a partir de las hojas de *block*, se normaliza la aparición del color blanco en los dibujos de los infantes, porque los rostros de los dibujos ya están pintados de entrada. Por ahora, señalamos que damos a los dibujos realizados en hojas blancas el privilegio de constituirse en fuentes gráficas de primer orden, donde esperamos plasmen su identidad racial.

La cita también menciona, como lugar común, que las personas blancas no necesitan la conceptualización sobre la raza porque su tonalidad está sobre entendida o forma parte del sentido común. Esa noción no hay que explicarla pues el tono de quienes dibujan se parece al de la hoja de *block*. En ese sentido, un grupo de psicólogas (Enesco, Navarro, Giménez & Del Olmo) señalaron que:

[...] un tema que ha dado lugar a investigación ha sido el de las asociaciones emocionales con el color, así como las connotaciones de distintos términos de color. Como señalan Williams y Morland (1976) y Furnham y Stacey (1991), en la mayoría de las culturas hay todo un simbolismo asociado a los colores y, en particular, al blanco y al negro. Por lo general, mientras que el blanco —o los colores claros— suelen connotar

¹⁰⁰ Obviamente, este planteamiento conduce a un acumulado de información que no surge en los talleres, si no en una especie de sentido común sobre el *block*.

atributos positivos, el negro —o los colores oscuros— suelen representar lo negativo. Tales sesgos al color, que se han observado en distintos grupos humanos, han intentado explicarse en relación con simbolismos culturales reforzados, probablemente, por el ciclo natural día-noche y los sentimientos de miedo asociados a la oscuridad. (2015, p. 5)

Sin duda, los chicos, independientemente de su procedencia, están atados a esa corriente cultural que instituye toda una base cromática para explicar fenómenos sociales de importancia crucial para los sujetos. Todas las culturas, a su manera, han tenido que sortear el dilema entre lo oscuro y lo claro; lo blanco y lo negro; y, dependiendo de las filosofías originarias, dan respuesta a esta encrucijada¹⁰¹.

En ese contexto, los dibujos fungen como fuentes de la memoria. Una de las constataciones más importantes que se pueden registrar en esa investigación es la evocación, casi siempre positiva, que producen los grafos tanto en los adultos que admiran los retratos, como entre los niños que exhiben sus obras de arte en las jornadas de devolución de estos trabajos con fines de seguimiento tanto por parte de los familiares, como de los docentes que acompañan a estos menores.

Por fortuna, acerca del tema del dibujo, se encuentra abundante bibliografía (Esteban-Guitart, Monreal-Bosch, Perera y Bastiani, 2017)., Sainz, (2003, 2005, 2006) Los objetos de los trabajos, entre muchos otros, son el género, la familia, la violencia, el desplazamiento, el territorio y el duelo, que han sido centrales en tesis tanto de pregrado, como de posgrado. En general, estos estudios son el resultado de seminarios o de cursos sobre dibujo infantil que se imparten en instituciones donde se forman maestros. Sin

¹⁰¹ Casi en todas las culturas, los colores oscuros se asocian al duelo y a los eventos maléficos que suceden en la sociedad. En algunas culturas originarias, las personas negras forman parte del déficit con el que se crearon las poblaciones.

embargo, también aparecen algunas investigaciones derivadas de intereses particulares en esta área.

En términos del estado del arte sobre el dibujo infantil, Marín (1998) propone que se podría hacer una aproximación —sin pretender en lo más mínimo agotar el balance— a través de tres planos analíticos: el primero, sobre los autores que han estudiado el dibujo; el segundo, acerca de las metodologías a través de las que han construido sus estudios; y el tercero, en cuanto a los hallazgos e interpretaciones a los que han llegado esas investigaciones.

El primer plano analítico se refiere a los autores que han estudiado el dibujo. Hay un momento «cero» de esta bibliografía: «Los artículos de Ebenezer Cooke de diciembre de 1885 y enero de 1886 suelen citarse como la primera aportación al tema, que rápidamente contó con un buen número de contribuciones en Europa y América; Corrado Ricci en Italia, Bernard Perez en Francia, James Sully en Inglaterra, Carl Gotze y E. Grosse en Alemania, y D. D. L. Brown en los Estados Unidos. Todos ellos publicaron sus libros sobre el dibujo infantil antes de 1900» (Marín, 1988, p. 5). Según el autor, en este momento aparecen los trabajos de Luquet, en 1927, de Lowenfeld, en 1947 y de Kellog, en 1969, en Estados Unidos y Europa, que convirtieron estos grafos en un campo de exploración digno de prestarle los mejores esfuerzos para su comprensión y respectiva utilidad analítica.

De acuerdo con Marín, el siguiente plano analítico corresponde a las metodologías a través de las cuales han construido sus estudios del dibujo. Este abarca hasta los años setenta del siglo XX, época en la que revistas especializadas en Psicología y Educación artística, principalmente, publicaron monográficos sobre dibujo infantil para divulgar las diversas perspectivas desde las que se abordó este campo de estudio.

En estos primeros esfuerzos por constituir un campo de investigación, los autores se plantearon varios retos. Por un lado, comprender el conjunto de actividades motoras implicadas en el acto de dibujar; se reconoce, entonces, el estadio de desarrollo que atraviesa el infante. Significa prestar atención a la coordinación de los sentidos cuando el niño manipula el lápiz para plasmar una figura. Además de esas tareas, el interrogante central de este momento era acerca del desarrollo del niño en clave de sus características anatómicas y, desde luego, psicológicas. Esta fue una pregunta que acompañó la preocupación en los primeros momentos de los estudiosos más relevantes del dibujo.

En ese mismo sentido, Delval (1975) señaló que el dibujo es el preámbulo de la expresión escrita, y apunta que observar el dibujo, desde esa perspectiva, permite concatenar una serie de procesos que se desencadenan en la escritura formal. Supone, entonces, que la creatividad con la que los niños dibujan enriquecería su posterior relación con la lectoescritura. Así, se debe estimular al máximo esta tarea porque, de esta manera, se asegura un buen ingreso al mundo de la escritura por parte de los niños. Esta corriente cuenta con desarrollos, como la grafología (Morales & Celaya, 2019), que pueden servir de gran ayuda para los niños y para los procesos en los que están inmersos.

Paradójicamente, frente a este planteamiento, cuando los infantes empiezan el dominio de la lectura, pierden la combinación entre dibujo y escritura que permitiera optimizar este paso. Incluso, los estudiantes que están empezando el ciclo básico ya mencionan que *no saben dibujar*. Esta lamentable situación obedece a una pobre concepción que tienen los adultos sobre el papel primordial que cumple el dibujo en el desarrollo de los menores. También es comprensible que esta situación se presente, dada la subordinación del dibujo a la lectura formal. Esto es producto de la presión que ejercen las instituciones y las familias para que los niños *no pierdan el tiempo haciendo tonterías*

y lo aprovechen para que logren a leer de corrido cuanto antes.

Según Marín, el otro plano analítico sobre dibujo infantil ha logrado identificar una red de estudios, rostros, rastros, temas y problemas no imaginado por los primeros autores. Con seguridad, los precursores no esperaron que tantas y tan diversas disciplinas se implicaran en investigaciones sobre esta temática para aprovechar al máximo la potencialidad del dibujo y sus contribuciones al despejar incógnitas sobre las experiencias de los niños.

A ese planteamiento contribuyó Goodnow (1981), quien señaló que, a pesar de que desde los años treinta del siglo XX se mostró gran interés por los estudios longitudinales que permitieron ver y conocer las condiciones que subyacen a este campo de conocimiento, solo hacia los años cincuenta los psicólogos empezaron a utilizar el dibujo como parte de las pruebas diagnósticas para predecir los estados psíquicos de los sujetos¹⁰². Así, para este momento, se incluye la pregunta investigativa: ¿qué representa el dibujo para el niño? Desde ese momento se planteó que el dibujo es un medio de comunicación o de expresión que utilizan los niños de todas las culturas para dar cuenta de su mundo. También se entiende como la posibilidad de realizar ejercicios autobiográficos que muestren los procesos íntimos como ninguna otra representación podría hacerlo. De hecho, la independencia con la que se dibuja permite ejercer autonomía sobre un pedazo de papel a rayar. Para algunas tendencias, es un pretexto para adentrarse en ciertos mecanismos emocionales que revelan un tiempo, un espacio, un orden o unos significantes específicos. De no ser así, los artistas no dibujarían.

De acuerdo con el autor, acerca de las metodologías para trabajar con dibujos se

¹⁰² Un ejemplo de ello es el *dossier Didáctica de la educación artística para primaria*, publicado en 2003.

han realizado investigaciones correlacionales, y estudios de caso, transversales y comparados. Los primeros permiten determinar, en un mismo sujeto, la relación que existe entre varias variables que lo afectan, tales como la aptitud para el dibujo y la inteligencia, o entre valores y opciones personales, o entre madurez y capacidad verbal (Marín, 1988, p. 19). Correlacionar variables que se expresan a través del dibujo cobra valor en la medida que su uso educativo o psicológico señala alianzas provechosas para informar a los pedagogos y demás cuidadores de los niños que algún hecho está incidiendo negativa o positivamente en su curso de vida. Por lo tanto, se apoya su corrección si el caso lo amerita. En nuestro caso particular, la identidad y la raza son dos conceptos correlacionales que permiten describir la reciprocidad entre estos dos criterios de honda repercusión en la vida de los niños negros.

Sobre los estudios de caso, Marín señala que son bastante utilizados en la metodología cualitativa. Se basan en la observación minuciosa de uno o de varios sujetos a los que se les hace un seguimiento a profundidad a partir de sus dibujos. En estos se plasma parte de la personalidad del dibujante, del momento en que dibuja, de las necesidades comunicativas y de las circunstancias que lo rodean. Para el autor,

Se trata de obtener la mayor cantidad de información posible de unos pocos, confiando en que las estructuras profundas de las conductas artísticas son más o menos comunes en todos los casos. De ahí que el conocimiento completo de un caso pueda adquirir un carácter ejemplar. (Marín, 1988, p. 18)

Este tipo de investigación utiliza casos emblemáticos, de acuerdo con el caso estudiado, para extraer lecciones que puedan ser divulgadas y que sirvan de aprendizaje a otro conjunto de estudios. El método permite elegir un dibujo relevante para

convertirlo en un caso de estudio único, porque, al ser observado con detenimiento, da razón de características únicas y se convierte en pieza clave para argumentos de bienestar o de malestar en los niños. No obstante, explorar casos estelares, en el dibujo infantil, debería ser un paso posterior a la instalación del tema en la agenda académica; no anterior, para evitar el riesgo de perder la centralidad del sujeto negro en las perspectivas investigativas. Por su parte, el estudio transversal es aquella investigación que, observando un fenómeno, durante un tiempo o un espacio determinado, permite analizar las fluctuaciones a la luz de frecuencias o de oscilaciones que se estudian, principalmente, a través de fórmulas matemáticas dado el nivel de exigencia de esos datos. Normalmente, este tipo de método se aplica en estudios epidemiológicos, tan en boga en tiempos de pandemia. En el caso del dibujo, esta metodología se interesa por unir el dibujo entre una gran cantidad de sujetos de edades próximas y de diferentes condiciones sociales y culturales. Estos estudios tienden a ser masivos, justamente, porque necesitan mostrar tendencias. Para eso es necesario disponer de un gran número de información, como lo señala Marín:

Uno de los más significativos estudios de este tipo es el de Rhoda Kellog, que utilizó casi un millón de dibujos de niños de todas las partes del mundo entre los 2 y los 5 años. La mayor parte de las investigaciones no alcanza cifras tan cuantiosas, pero es habitual manejar algunos millares de dibujos. De este modo, es fácil detectar las regularidades o discontinuidades que van apareciendo en cada edad o contexto cultural diferenciándolas de los rasgos individuales e idiosincrásicos. (1988, p. 19)

Este tipo de estudio depende, en gran medida, de obtener recursos para asegurar

la magnitud de la investigación, la disposición de un equipo de alto nivel para la interpretación y, por supuesto, del tiempo requerido para analizar y socializar los hallazgos reunidos. Todos estos factores deben tenerse en cuenta al elegir el método transversal en la investigación sobre dibujo infantil.

En cuanto a los estudios comparados, estos permiten analizar, hacer síntesis, similitudes y establecer diferencias entre dos o varios casos de iguales características. A pesar de que los dibujos admiten mucha creatividad para su estudio e investigación, y teniendo en cuenta que cada sujeto tiene un mundo interior que expresa de forma única, se cree que es posible comparar ciertos aspectos con el objetivo de estimular más preguntas a estas gráficas.

Los estudios comparados o comparativos gozan de gran aceptación en el mundo académico, porque han logrado posicionar la idea de que las comparaciones suponen vitalidad para las preguntas que se plantean ante diversos fenómenos. Así, comparar es una técnica necesaria para los autores interesados en observar las semejanzas y las diferencias de un mismo tema al aplicarle variables analíticas parecidas.

Por otra parte, los contrastes implican recurrir a una serie de novedosas herramientas teórico-prácticas que describan las comunicaciones que exhiben los niños al realizar sus obras de arte. Significa, en todo caso, apreciar la diversidad de expresiones de los dibujos sobre un mismo tema y en contextos distintos, como las regiones de Colombia. En otras palabras, el método comparado exige preguntas precisas y altamente sofisticadas para revelar novedosos aportes a un fenómeno determinado.

Finalmente, Marín señala que, desde el punto de vista de los hallazgos y las interpretaciones, es importante reconocer algunos indicadores tradicionales que se estandarizan por su recurrencia ante ciertas necesidades analíticas. Por ejemplo, la prueba

del árbol, de la familia y del territorio son genéricas y, por lo tanto, se emplean para dictaminar ciertos síntomas de los infantes. Abundantes descripciones se han ocupado de definir el significado de estas formas típicas en los dibujos. Por esa razón, se han unificado su conceptualización e interpretación.

Hoy día, se acepta, por ejemplo, que la posición de los miembros dibujados — cerca o lejos— en el núcleo familiar da cuenta de relaciones muy íntimas que se anhelan o que se extraña en el hogar. Por lo general, los niños se dibujan muy cerca de sus padres, principalmente de la madre. Casi de manera universal se admite que dibujarse muy grande habla de una alta autoestima; y muy pequeño revela esa misma dimensión ante el mundo. No obstante, cada dibujo hay que conversarlo con su autor para recibir, de primera voz, lo que está plasmado.

Además, normalmente se ha interpretado, por ejemplo, que un dibujo con líneas fuertes, repisadas o enfatizadas es propio de personalidades enérgicas; por el contrario, las líneas débiles dan cuenta de personas ensimismadas y de poco carácter. A estos resultados llegaron los científicos después de muchos experimentos y de aprovechar las lecciones aprendidas que las investigaciones legan.

Con respecto a la libertad en la creatividad —en la educación artística— que expresan los niños al dibujar, es otro tópico que ha sido estudiado por algunos investigadores. Al no existir coerción por parte de los adultos, brota su espontaneidad. Así, los analistas de violencia sexual dan estatus a estos grafos con el objetivo de que niños que han sido violentados sexualmente expongan, a través de estos modelados, las problemáticas en las que están subsumidos. Esta situación es muy curiosa, porque la psiquiatría tiene, en el dibujo infantil, un poderoso aliado. Sin embargo, la educación no acude masivamente a esas representaciones para orientar las decisiones pedagógicas.

Por su parte Saínz (2003), plantea que, «actualmente, se va abriendo paso la utilización del dibujo libre de tema, como un lenguaje específico de corte proyectivo en el ámbito de las investigaciones en ciencias humanas» (p. 345).

Sus trabajos han incursionado en múltiples dimensiones del dibujo infantil, familia, violencia, representaciones sobre la paz entre otras preocupaciones, han ocupado la agenda de este investigador por lo que vale la pena reconocer su empeño en la construcción de este campo de estudio. De hecho, considera que hay que partir de las concepciones que tienen los niños, expuestas mediante el pensamiento visual, representan el desarrollo evolutivo del escolar (Saínz, 2003, p. 345).

Con estas premisas a bordo, esta investigación adhiere a tres ideas básicas que justifican elegir a los dibujos infantiles de los niños negros como fuente de este estudio. En primer lugar, los dibujos son expresiones comunicativas que surgen de la maduración motora que le permite al niño *hablar* a través de esas representaciones. Esa operación cognitiva implica sostener el lápiz, pintar en un contorno determinado, corregir con el borrador cuando sea necesario, aplicar la fuerza requerida o coordinar los diversos sentidos involucrados en este ejercicio para dar forma a un gráfico.

En segundo lugar, se ilustra, principalmente, lo que se conoce, es decir que la principal inspiración de los chicos son elementos de su contexto. Por lo tanto, dan cuenta de situaciones que están, en la cotidianidad, a su alcance. Esos son los móviles que animan a dibujar por lo que, se da por hecho que los artistas de esta investigación ya conocen su cuerpo, reconocen a qué sexo/género pertenecen, identifican su clase social así no lo digan con esas palabras, dialogan con su tono de piel así sea una conversación enigmática. No son neófitos ante esas dimensiones.

Finalmente, la justificación para trabajar con los dibujos infantiles es que se

supone que esos gráficos son sintomáticos de la identidad de estos pequeños. Con ello, esta actividad contribuye a modelar aspectos que, en otras circunstancias, el niño no es capaz de nombrar, pero sí de graficar.

A su vez, en esta tercera corriente sobre los hallazgos de los dibujos en contextos escolarizados, vale la pena resaltar que, en estos estudios, se han encontrado, básicamente, dos tipos de orientaciones. Por un lado, el dibujo como expresión plástica correspondiente al área de educación artística; y por el otro, el dibujo como una actividad con vida propia al interior de las diversas áreas curriculares, incluso como un asunto transversal a la educación básica. Ambas perspectivas han logrado poner en evidencia la complejidad que supone el momento en que los docentes intervienen el dibujo para *mejorarlo*¹⁰³. En ambas corrientes, se ha mostrado una tendencia a fotocopiar los dibujos para que los estudiantes solo rellenen los grafos. Esto pone de manifiesto la necesidad de capacitar a los maestros para que hagan un mejor uso del sentido del dibujo en la vida de los pequeños y contribuyan, de una manera cualificada, a capitalizar esos ejercicios. En cualquier caso, fotocopiar sería un gran error, por cuanto coarta justamente aquellos sentidos que se ponen en acción en el acto de dibujar, impide la creatividad que demanda una hoja en blanco que debe servir como herramienta de comunicación. La educación artística, por su parte, ha producido una cantidad significativa de estudios y aproximaciones que fortalecen este tejido teórico, porque todas las áreas del conocimiento utilizan dibujos como un mecanismo de expresión que permite un mejor aprendizaje. No obstante, no es área que goza de estatus epistemológico que le permitan posicionarse dentro del universo

¹⁰³ Realmente es una discusión densa, que pasa por situar el momento en que los niños deben estandarizar los dibujos y los colores. Por ejemplo, se espera que, a los 8 años, no haya duda de que el mar se pinta de azul. En Colombia, instituciones como el ICBF orientan a que se deje, libre y espontáneamente, a los niños hacer los dibujos como ellos desean. Pero cuando pasan a la educación formal, esta actividad tiende a ser interferida por los docentes.

curricular que contiene el sistema educativo. Normalmente pasa que esos docentes hacen las decoraciones de las instalaciones escolares o llenan de actividades a los estudiantes, cuando falta algún maestro.

De todo lo que se puede elegir para pintar, se eligió al cuerpo con todo el bello vestido epidérmico, porque es allí donde se aloja lo simple y lo básico que puede expresar el ser humano: su propio yo. El encuentro consigo mismo es la experiencia, quizás, más potente de todas. En este no hay lugar a duda ni a engaños, es mirarse al espejo y hacer conciencia que es esa la imagen y no otra. De alguna manera, autodibujarse es autorretratarse es, de alguna, manera autonombrarse, autoidentificarse o autoreconocerse, como se señaló en páginas anteriores.

En el sentido del dibujo corporal, los niños establecen un plan, paso a paso, para su obra de arte sobre el cuerpo humano. Primero, pintan la cabeza con todos sus adornos; luego, el tronco con los vestidos que tapan la desnudez; después, las extremidades con zapatos o en todo caso, los miembros superiores que tocan el territorio, o el vínculo con el planeta tierra para finalizar coloreando la piel. Por lo menos así se reveló en la parte metodológica de esta investigación.

Dibujo y negritud

A pesar de que sobre el dibujo haya un volumen considerable de trabajos, es interesante apuntar que raza y dibujo no han recibido el mismo interés por parte de los grupos de investigación. Se ha explicado, a lo largo de estas páginas, por qué en Colombia se presenta esa falencia que, al parecer, es bastante similar en otras latitudes. Igualmente, es necesario resaltar la no existencia de trabajos sobre los colores de los cuerpos desde la

óptica que hemos planteado en este estudio. Ello solidifica la justificación al elegir este tema y permite reconocer el gran trabajo que hay por delante para instalar esta temática en la agenda de los estudiosos de las infancias.

Al señalar ese vacío, se referencia el trabajo de alta relevancia realizado por Koppitz (2006), quien, en su momento, apuntó que cuando el niño entra a la escuela le harán notar el color diferente de su piel y que esta circunstancia será motivo de preocupación por parte del menor. Para demostrar lo anterior, utiliza el caso de un pequeño que se dibujó con manchas de sarampión en el rostro. Puesto que no padecía de esta enfermedad, la autora consideró que, quizás, esa manera de sombrear era una forma de dar cuenta de su color de piel sin explicitarlo como tal.

Si bien dentro de la literatura más citada en el dibujo infantil este nombre es infaltable, en este caso en particular es menester tener cautela en la utilización de estas afirmaciones. La autora trabajó con niños ya diagnosticados con problemas mentales, así que será importante tener en cuenta esos hallazgos con la prudencia necesaria al extrapolar los resultados.

Por su parte, Batista revela preocupaciones muy cercanas a las nuestras, cuando señala, en el resumen de su tesis,

O trabalho de campo, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na periferia da cidade de São Paulo, infere que elementos culturais presentes nos desenhos de meninas e meninos (tais como os traçados dos cabelos prioritariamente lisos e a ausência das representações das cores das peles nos desenhos), bem como questões abordadas sobre como é ter cabelo crespo e pele escura, podem significar uma condição não tão desejada, sobretudo para as meninas de 4 e 5 anos. Ainda que a professora da turma pesquisada seja negra e

esteja comprometida com o debate étnico-racial, oferecendo diversas referências sobre personagens e personalidades negras, as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso. (2016, p. 7)

Los hallazgos encontrados en este trabajo coinciden plenamente con algunas consideraciones en el contexto de esta investigación:

1. Dar legitimidad a los niños como informantes cualificados de sus vivencias.
2. El cabello de las niñas, representado en los dibujos, forma parte de las experiencias raciales primarias que acompañan a las pequeñas en su día a día. Por ello, no se puede dejar de lado ese componente del dibujo que es fundamental, porque además es la base para el autorretrato.
3. Según esta investigación, es relevante reconocer la importancia de la Ley antirracista en Brasil para erradicar esas prácticas de las aulas y, por ello, el dibujo permite avanzar en ese camino. No obstante, si las escuelas no se comprometen seriamente con esos propósitos, y las facultades de Educación, en su oferta formativa, siguen de espaldas a estos requerimientos, no será posible un mejor clima escolar. Advierten que, si la institución educativa continúa celebrando un solo día a su población afrobrasileña, se

desperdicia vivir plenamente ese tipo de diversidad. Exactamente lo mismo se puede decir para Colombia: la conmemoración, el 21 de mayo, como fecha de inicio y cierre de la afrocolombianidad implica una compleja reducción del aporte de esta población a la construcción de la nación.

4. Al mismo tiempo, se debe reconocer el papel esencial que ha tenido el famoso color piel en el aula escolar y que no ha permitido el reconocimiento identitario de los niños.

La cultura infantil

Otro concepto que alimenta esta red conceptual, especialmente desde la disciplina sociológica, es el de cultura infantil. Se refiere a la forma como los niños se comunican, expresan o ven a sus pares, con agendas autónomas, en un momento y un espacio determinados.

La utilidad de este hilo conceptual es que pone el acento en la reacción intencionada y, por lo tanto, consciente del niño como centro y protagonista de su propia experiencia, dejando al maestro o a su parentela el papel de facilitador de sus experiencias.

Esta noción tiene, además, la cualidad de evidenciar las grietas y las lagunas en la investigación infantil a partir de un campo de estudios con cierta independencia de los actores adultos. Ya vimos cómo las representaciones son aliadas al respecto. Porque, en todo caso, la cultura infantil recae en los individuos menores de edad, como también en las lealtades y adscripciones que, finalmente, los hacen parte de otros colectivos que, incluso, trasgreden las competencias tradicionales al observar la infancia.

Por demás, cultura infantil significa otorgarles a los pequeños la capacidad de construcción social y no solo de tutelaje, como ha sido estudiada la infancia. Ello deriva en que, ante el complejo sistema racial, la niñez, reacciona, porque no está compuesta de seres pasivos, sino de agentes de su propio contexto. Así, tienen el poder de interactuar con el medio social e incluso crean estrategias de apelación, de confrontación y de interlocución con la sociedad adulta:

a cultura infantil como o conjunto de relações pelas quais as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagir socialmente com outras crianças, desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades. Por meio da experiência direta e concreta, elas aprendem “como agir em cada circunstância, na qualidade de parceiro e membro de dado agrupamento social há um tempo. (Fernandes, citado por Santiago, 2019, p. 207).

Basta con ver actuar a las infancias en grupo para sentir que pasan muchas cosas que, quizá, solo la mirada aguda del observador, capitaliza esos momentos para efectos investigativos. Por ejemplo, producir juguetes, armar y desarmarlos es parte de la creación de una cultura infantil que debe hablar en los contextos particulares donde los niños actúan. Incluso, desde ahí se posibilita observar que, ante episodios de violencias que afectan a los infantes negros, ellos hacen uso de oportunidades personales y colectivas para no derrumbarse ante el hostigamiento permanente por su color de piel.

Además, este concepto permite superar la idea de subordinación ante los adultos, y abre la posibilidad a que la subalternidad pueda hablar en primera persona, como planteó Spivack, en su clásico trabajo, donde se pregunta: «¿puede hablar el subalterno?». La respuesta, desde la cultura infantil, es claro que sí (Goulart & Finco, 2011; Santiago, 2012;

2015; 2019; 2020; 2021). Al final, ese concepto representa una acomodación o una contestación, porque se refiere, fundamentalmente, a un territorio de disputa entre la lucha y la resistencia que ejercen o implican los niños.

Algunos aprendizajes a partir de la telaraña teórica

Los contenidos de este capítulo desarrollaron todo un tejido que, paciente y comprometidamente, zurcieron los hilos de una investigación sobre la identidad racial de los niños negros en Colombia. Esta etapa es nodal, por cuanto su misión es preparar las categorías centrales para arropar la etapa posterior, que corresponde al desarrollo metodológico de los dibujos.

En ese contexto, al evocar la pregunta acerca de cómo representan los niños negros su negritud, solo se puede obtener una respuesta aproximada a partir de un marco conceptual novedoso, en tanto dibujar el cuerpo y pintar el color de su piel puede contener claves de sentimientos raciales en los niños y las niñas. Vimos cómo el interrogante expandido sobre el fenotipo implica encadenar referentes, como infancia, infancia de la negritud, racismo, representación social, conciencia de ser un sujeto de raza, identidad y cultura infantil. Todo esto se entiende en un doble proceso que convoca al individuo y le permite representar a la comunidad a la que pertenece.

Por su parte, la identidad o la conciencia racial, como parte de la red conceptual de esta investigación, dispone de una serie de revelaciones que son particularmente útiles en la construcción de la autoestima que, a todas luces, debe fortalecerse durante la infancia para contrarrestar prejuicios y estereotipos que obligan a los niños a resistir al sistema de la blanquitud a través de la cultura infantil. Estos se refieren a *piel*, chocolate, marrón u

otro tono con los que se dibuja en la siguiente sección.

Según la literatura revisada, hay conciencia, en algunos autores, del peso de la raza en la vida de los niños negros a través de diversos planteamientos que han rodeado el problema de la piel para obtener mayores elementos de contexto. No obstante, en Colombia, aún esos desarrollos no son utilizados para mejorar la formación de cuadros docentes que militen, decididamente, contra el racismo escolar.

Finalmente, para cerrar este apartado; 1) no queda otra tarea que proceder a indagar el dibujo y la raza como un fenómeno específico para el cual, según la literatura revisada, no se encuentran explicaciones significativas como quiera que, a pesar de las aproximaciones que se muestran en esta sección, sigue siendo una problemática resbaladiza para el tamaño de la población negra en Colombia. Los ejes que desembocan del marco teórico tienen que ver con el dibujo infantil y sus colores como instrumentos de comunicación de los niños, 2) la raza como elemento central que regula la socialización de las niñas negras y 3) el impacto de la psicología del desarrollo que evidencia procesos aún enigmáticos para las comunidades negras.

Parte II



Shairys Marcela Puentes

Capítulo III.

Apuntes metodológicos sobre el color de la negritud a través del dibujo realizado por niños y niñas negras

«Una maestra de preescolar entregó a sus infantes una ficha con el cuerpo humano; luego, dispensa el color piel a los niños para que pinten la piel del cuerpo. La niña Amor se queda esperando un color chocolate, porque así es su piel. La profesora le explica que todos los niños son iguales y que debe pintar con el color piel. Cuando la niña, en un momento de descuido de su profesora, pinta con el color chocolate, la profesora le pone a repetir la ficha porque ese tono de piel no existe¹⁰⁴» (Diario de campo sobre el racismo en la infancia; Bogotá, 2017).

Presentación

La narrativa que está en el encabezado de esta sección muestra la vida uterina de esta tesis. Señala el momento exacto en que se engendró esta investigación que motivó a ocuparse, por un tiempo prolongado, de esa compleja situación que viven los niños negros en Colombia. Impulsa a movilizarse, rápidamente, para sacar del anonimato esas

¹⁰⁴ Para Kenneth Burke esta sería una anécdota representativa. Concepto que anticipa al que realiza una acción (dibujar) o al observador de esa acción, que, de algún modo, se está escenificando un drama. El drama en cuestión está en la resistencia que ofrece la niña a la recomendación de la maestra al volver al color que cree que es el adecuado y terminar su acción tal y como creía que debía realizarse el dibujo. En líneas generales, esta idea de Burke en su libro *A Grammar of Motives*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969. El llama a su método, "método dramático" aunque podría llamarse "método dramático". Concebido para la crítica literaria (el drama se refiere a la vida misma, al acto de vivir y no solo al drama como género literario). El gesto de rebeldía de la niña, es una expresión gráfica y la expresión de un acto de reafirmación ante las instrucciones de la profesora.

experiencias que violentan racialmente a estos infantes y que, por lo general, pasan, en el mejor de los casos, como simples comentarios¹⁰⁵. No sobrepasan esa etapa ni para convertirse en estudios juiciosos, como tampoco escalan esas narrativas para ser incluidos como fuentes de denuncia jurídica; y menos se transforman en requerimientos diferenciales de atención psicoemocional en el sistema educativo. Tampoco afectan la formación de los docentes, como debería ocurrir.

Por el contrario, la idea es sobrepasar la idea normalizadora que subyace a este tipo de relato y encarar las alertas que un caso como ese reviste. Pasar de observar este suceso como uno más de los que enfrentan las personas negras en Colombia a convertirlo en un objeto de acción epistemológica representa un parteaguas para sacar del silencio este tipo de situaciones. Además, es hacerse cargo del gran problema de la blanquitud, con todas sus manifestaciones a bordo. Sobre todo, porque este fenómeno transita impávido por el proceso socializador de los niños y las niñas, como lo revela la cita. En paralelo, se busca que este tipo de caso se convierta en la excusa perfecta para hablar de todo lo que encierra ese pequeño comentario, que no es otro que el reflejo de una estructura racializada que irriga cada ámbito de la sociedad. La escuela, con sus infantes dentro, no serán la excepción. Por ello, no la dejamos pasar. De hecho, se registra como la semilla de un trabajo de alto nivel, que toma esas reacciones infantiles y las convierte en un objetivo doctoral. En últimas, esta narrativa desencadena la pregunta de investigación.

Como señala la cita, la profesora de preescolar —que es una heroína de esas estudiantes, de las que tienen capa y, con estrategias, andan por las escuelas salvando el mundo de los infantes— le dice a su estudiante que su tono de piel no existe.

¹⁰⁵ En un hecho histórico, el Gobierno colombiano, publicó un informe titulado *El color de la escuela* (2021) donde queda expuesta la situación del sistema educativo con niños racializados por dentro de él.

Estremecerse emocionalmente es más que un derecho, una responsabilidad. Pero que, además, la niña pinte su color de piel y luego tenga que repetir la ficha del cuerpo humano, porque contrarió la instrucción de la maestra, vuelve el asunto doblemente crítico. Por si fuera poco, es inevitable que esas narrativas afloren en las diversas comunicaciones de la agenda antirracista y, si bien esta anécdota sucedió en un preescolar, parece ser recurrente a lo largo de la educación básica¹⁰⁶. Así, nos situamos en esta etapa de la investigación al recordar la travesía hasta aquí consumada.

La introducción representa el mapa de la investigación, la sección que declara las intencionalidades de este proyecto y su ejecución, la forma cómo fue estructurado el proceso y los desafíos a los que se enfrentó. De ello se desprendió el primer capítulo, donde se respondió a la pregunta: ¿de quiénes hablamos? Se resaltó que nuestros sujetos son niños y niñas de piel negra, descendientes de la esclavitud africana¹⁰⁷. El segundo capítulo encaró la telaraña teórica para fundamentar las bases o soportes sobre los cuales descansa el marco conceptual. Este esquema permite la posterior lectura de los dibujos infantiles en clave de raza o de color de piel, con lo cual este capítulo está listo para abordar la metodología con sus distintas etapas e intencionalidades.

Así las cosas, esta sección se encarga de definir el contexto metodológico de la investigación, describe el paso a paso de los momentos más relevantes y dispone de un

¹⁰⁶ Según el MEN, el sistema educativo se organiza en: educación inicial, educación preescolar, educación básica (primaria de cinco grados y secundaria de cuatro grados), educación media (dos grados y el título de bachiller) y educación superior.

¹⁰⁷ De entrada, se toma distancia de la discusión que se da en el ámbito de las ciencias sociales y humanas, donde se discute, acaloradamente, que el racismo excede la piel y se comunica parejamente con la clase y el género. Tomamos distancia porque, en el caso de la escuela, observar los tres en simultáneo no ha dado los mejores resultados. De hecho, la gran categoría ausente y sacrificada es la raza. Este planteamiento obliga a observar, con mucha cautela, los análisis interseccionales en la escuela que pueden interponer un velo sobre los efectos fenotípicos en las instituciones educativas.

marco comprensivo para generar pistas al analizar los dibujos.

En tal sentido, este estudio, adhiere al método cualitativo adscrito a los estudios exploratorios de naturaleza correlacional. Significa que se explora un fenómeno a través de variables que se intersectan para construir un campo analítico, en este caso, color de la piel, niñeces y dibujo. Desde nuestra perspectiva, esos tópicos no son comprensibles si las múltiples aristas imbricadas en dicho problema no obtienen la visibilidad necesaria para expresarse.

Así, detenerse a explicar nuestra perspectiva sobre la raza, el racismo escolar, su potente articulación con el color piel y la tensión con la negritud es la base de una novedosa mirada sobre las agencias de los niños negros en Colombia. De alguna manera, una etnografía fue emergiendo para capturar elementos esenciales de esta travesía que ayudan a la descripción de esta investigación. Por demás, ello permite procesar elementos autobiográficos que surgen de mis propias vivencias como mamá, activista del antirracismo y descendiente de la esclavitud como también me permite plantear las tensiones de mis hijos que, hasta hace poco, fueron niños negros. Hoy ya son adultos.

Por tanto, reproducir las voces de los asistentes a los talleres, a las conferencias o actividades de divulgación de esta tesis aporta material discursivo para narrar la negritud con sus diversos matices. La metodología cualitativa aprovecha esos escenarios, potenciándolos para sus objetivos respectivos.

No obstante, hay conciencia de la deuda con la inmersión de los dibujantes y sus contextos. Hubiese sido de una riqueza invaluable contemplar más de cerca qué lleva a un sujeto a pintar, o no, su negritud. Debido a la pandemia, esta tarea fue imposible de llevar a cabo. En todo caso, esta declaración metodológica considera relevante que, aunque el campo del dibujo se caracteriza por las polifonías de acuerdo con las cuales

cada sujeto visibiliza sus propios intereses, aun a pesar de la diversidad, aparecen elementos comunes que se pueden agrupar para encontrar patrones alrededor de la raza y del dibujo del cuerpo. De hecho, al recorrer el estado del arte, conocimos la familiaridad en el comportamiento de los colores en el contexto de las representaciones corporales, especialmente del color piel. Se espera confirmar o desvirtuar las tesis precedentes.

También es preciso registrar, en las etapas metodológicas de esta investigación, aquellas oportunidades, seguramente pocas, en las que estos niños, a pesar de su corta edad, intervienen las representaciones hegemónicas —por ejemplo, los dibujos con el color piel— y ponen su propio modo de tonalidad escolar, como se señaló al comienzo de este capítulo. Este asunto es de especial interés, porque esas excepciones, en posteriores investigaciones darían pie para estudiar casos emblemáticos o para seguir las trascendentes huellas de esos artistas.

En todo caso, al asumir tareas protagónicas en la selección de un color cercano o distante a su tonalidad corporal, movilizan su propia voz. Esta actividad se convierte en un canalizador de experiencias íntimas que pueden significar tanto la internacionalización del racismo o, también, la contestación de los episodios a los que se ven sometidos. En ese sentido, es tal la complejidad del asunto que se han conocido testimonios de infantes que parecen reconocer la negritud en algunos miembros de la familia¹⁰⁸, pero que no identifican esa misma melanina en su propio cuerpo.

Al llevar a cabo un análisis situado, se tendrá que asumir un proceso de indagación flexible, con la autonomía necesaria, para ajustar el andamiaje de la investigación. Dar

¹⁰⁸ En una conversación alterna al taller de dibujo infantil, una mamá señaló su curiosidad porque su hija de 4 años le decía que ella era de color chocolate pero que la niña no, siendo como es, negra, negritina. Ella dice que siempre se ha dicho a la nena que ella es afrocolombiana, así que no sabe de donde sale ese comentario por parte de la pequeña y que se preocupa porque en varias oportunidades ha dicho exactamente lo mismo.

voz a los protagonistas pasa por escuchar, respetuosamente, sus perspectivas y, de ese modo, hacerlos copartícipes de toda la vida del proceso metodológico (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 67). En ese sentido, se invitó a compartir a las maestras, lideresas y tutoras del ejercicio que se iba a realizar, los desafíos de una experiencia de este nivel y su aporte, para la causa del antirracismo en la infancia. Pero, sobre todo, se intentó respetar al máximo las obras de arte de los pequeñitos, como quiera que ese material constituyó la fuente principal de la tesis.

Si bien la metodología es flexible y se adapta a cada escenario donde se llevan a cabo los talleres, también sostiene un rumbo fijo. Evita la rigidez, pero se atiene a un camino acordado de antemano. Por lo mismo, fue necesario que, en cada contexto, se ajustó la dinámica del taller a los propios ritmos institucionales, comunitarios o individuales, como efectivamente pasó.

En últimas, se trata de abrir la comprensión al vasto mundo infantil, sin perder de vista que se trata de intervenir, lo menos posible, los dibujos a pesar de que la investigadora es adulta. La idea es que represente a una escribiente o intérprete de los grafos realizados por este conjunto de niños y niñas, o que ejerza una mínima mediación en cada taller.



Foto: taller Yemayá

Ahora, recordando que el objetivo principal de la investigación es explorar el

proceso mediante el cual los infantes negros muestran su identidad racial en dibujos realizados por ellos, sobre su cuerpo y sus rasgos fenotípicos, se complementó el material con grupos focales y jornadas de devolución. En estos se presentó el corpus para sistematizar las reacciones del público. Los criterios para identificar cuáles sujetos serían considerados son los siguientes:

- Infantes que se encuentren entre los 6 y los 8 años y que cursen primero, segundo o, incluso, tercero de primaria. En sentido estricto, puede pasar que un estudiante repita un año lectivo o que haya ingresado tardíamente a la escolarización; de ahí la diferencia de edades en los cursos participantes. A su vez, esa característica puede coincidir con que los dibujantes escolarizados también participen de procesos de tinte comunitario, como escuelas de formación política, por ejemplo, Cimarrón, CNOA, Yemayá o PCN, en el Norte del Cauca. Ese es el grupo de sujetos principales para la recolección de la información de la investigación en tanto, tienen conexión directa con las discusiones en torno a los derechos colectivos de este pueblo. Con respecto a los participantes de los grupos de devolución de estos resultados, básicamente se entregaron los dibujos a los mismos artistas, en algunos casos, se llevó a cabo una exposición donde fue posible contar con los siguientes asistentes:

- Padres y madres de familias que se han visto inmersos, directa o indirectamente, en situaciones de racismo y de discriminación racial con chicos y chicas de esa franja etaria. Pueden haber tenido, o no, la oportunidad de difundir los episodios en los que se vieron envueltos sus renacientes. De hecho, vale decir que este tipo de grupo fortalece la idea de que existen algunos mecanismos para denunciar las prácticas racistas y que es necesario acudir a esas herramientas para probar el alcance de las rutas y de los protocolos de atención a la seguridad física y emocional de los estudiantes racializados (Mena, 2021)

- Líderes y lideresas que se han ocupado de acompañar casos de racismo y de discriminación racial, bien sea con el apoyo a las diligencias que tales casos requieren o con la circulación mediática en redes sociales para difundir experiencias, directas o indirectas, con los menores. Este grupo es muy importante, porque si hay movilización contra el racismo por parte de la ciudadanía es porque estos liderazgos ventilan públicamente esos asuntos.

- Docentes que trabajan con los primeros grados de la educación básica. Este colectivo es significativo porque pasan un tiempo valioso con los niños y tienen gran influencia en esas tempranas edades. La cita a la entrada de este capítulo es una muestra elocuente en ese sentido. De hecho, no hay duda del rol que desempeñan esas docentes en la vida de los pequeños e interesa trabajar, especialmente, con aquellos maestros que muestran interés y preocupación por atender, de forma integral, a los niños al comprender el peso de la raza en las trayectorias educativas.

En todo caso, estos participantes son de fácil ubicación y convocatoria por la participación de la investigadora en redes de comunidades negras que, objetivamente, cumplen con los requisitos planteados. Así mismo, la amplitud inicial de estos grupos garantizó identificar posibles referentes que, inicialmente, no fueron tenidos en cuenta y que, de acuerdo con la dinámica actual, se perfilan como otros grupos de informantes. Por ello, la metodología fue flexible y abierta a las novedades que presenten los niños, y sus redes familiares y comunitarias.

Así las cosas, la tarea es acudir al universo cualitativo, que se ocupa más del sujeto que de las estructuras materiales, para observar constantemente un fenómeno. Este método se deja intrigar por el comportamiento interpersonal, pero, también, se preocupa por el mundo íntimo del sujeto en el que no entra nadie más que el niño con sus realidades

y sus fantasías. Estos fenómenos, desde luego, no se pueden cuantificar, porque se relacionan, directamente, con los imaginarios o con las representaciones que son los mecanismos para dar cuenta del mundo que bordea la experiencia infantil. Por lo mismo, la idea de esta metodología es desplegar una serie de consecuencias en relación con las subjetividades entre raza e infancia como variables interdependientes una de otra, pero también unidas en un sistema total. Sin duda, a través de este modelo metodológico, se logra decir bastante acerca de los tópicos analíticos centrales.

Por otra parte, la decisión metodológica cualitativa abre la posibilidad de abastecer de argumentos esa ausencia de explicaciones sobre los mecanismos a los que un sujeto acude para sobrevivir al racismo y resistir a la socialización emblanquecida al establecer estrategias inéditas al vivir la negritud. Por esto parece adecuado que, a partir de todo esto, los talleres de pintura, las entrevistas a los infantes y a su red de cuidadores sean registro de ese proceso.

Al método cualitativo se suma una técnica de carácter exploratorio que, como su nombre lo indica, examina aproximaciones investigativas a un tema que aún no ha sido tomado con fuerza y determinación en tanto potente problemática y que tampoco ha convocado a una comunidad académica que respalden los hallazgos. Además de analizar la bibliografía, este procedimiento permite comparar variables, como las que quedan explícitas a través de los detalles del dibujo en tanto hecho único en la vida de los infantes. Por ello, quizá, las técnicas que tratan al dibujo como fuente de las experiencias de los niños aportan en la lectura de entramados que los infantes plasman a la hora de pintarse en las hojas que disponen las maestras para ilustrar al cuerpo humano. Así mismo, *lo cualitativo* aporta valiosa información a los estudios seminales sobre infancia en Colombia.

En ese marco, es importante señalar que la metodología está basada en la utilización del lápiz color piel¹⁰⁹ como principal instrumento educativo para enseñar la blanquitud. Ya se explicó antes que se entiende que la caja de colores funge como una herramienta de presencia inobjetable en las aulas de clase. Esta forma parte de los materiales escolares indispensables en los diversos niveles del sistema educativo. En ese sentido, los útiles pueden ser tratados como objetos culturales de igual importancia que otros materiales o productos sin los que es casi imposible actuar en la etapa escolarizada.

De hecho, son objetos de una trascendencia tal que se transforman en instrumentos mediadores culturales¹¹⁰ empleados como vía de representación del cuerpo, el color y, por consiguiente, de la identidad racial.

Por lo anterior, para su análisis y estudio, esos útiles son considerados parte de la cultura material escolar y son dignos de ser investigados desde el punto de vista didáctico, político, ideológico, económico y, por supuesto, racial, ya que son parte de los inventos que acompañan la emergencia de la escuela. Por ello, la necesidad de reflexionar sobre los valores que prevalecen en esos productos culturales que, a su vez, forman parte de las fuentes históricas que responden a cierta tipología y uso de acuerdo con la época y el tiempo que se estudia. No es casual que estos materiales estén allí para dar testimonio de los asuntos derivados de la gramática educativa que requiere de los útiles para cumplir

¹⁰⁹ Wilson Borja, artista plástico, considera que trabajar esta metodología con un color que ya viene dictaminado en la caja de colores no da margen a que los chicos busquen y creen sus propias tonalidades a través de ejercicios de pintura más creativos que los estandarizados en las escuelas. Coincidimos en que lo ideal sería trabajar para que se busque el color a través de múltiples estrategias, como las paletas de colores y la combinación de colores, entre otras. No obstante, las particularidades de la escuela colombiana hacen muy dependientes las clases de esos útiles escolares.

¹¹⁰ Para comprender la importancia del instrumento como mediador cultural y psíquico, el teórico de la psicología histórico-cultural Lev S. Vygotsky presenta un interesante análisis teórico en su ensayo "El método instrumental en psicología" [Vigotski, L. S. (1930/1991). Obras escogidas, págs. 65-70. Madrid: Aprendizaje Visor] Igualmente, J. V. Wertsch presenta una muy interesante revisión del enfoque marxista vygotskiano en su libro *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985).

con su cometido. En esta tarea, se puede interpretar el hecho escolar como ambivalente o polisémico:

Y para el oficio de enseñar y la tarea de aprender en la escuela la cultura, los saberes instrumentales básicos, la historia, las tradiciones, las herencias culturales, los útiles escolares han ido trasladando a otras generaciones, transmitiendo el oficio de artesano de la escuela, y también algunos elementos consustanciales a esta tarea, por mínimos y elementales que sean. Con frecuencia los útiles escolares se encuentran dentro, en el aula, pero también en sus alrededores, adoptando el criterio más laxo de recursos didácticos, de apoyos complementarios, de ayudas pedagógicas. (Hernández, 2010, p. 71).

En el marco del oficio que ejerce el maestro, que supone un sinfín de rituales, de dinámicas y de experiencias tanto particulares, como genéricas en las instituciones educativas y que impactan las emociones de los estudiantes, situamos el uso del lápiz de color piel que tiene vida propia. Junto a otros útiles, forma parte de los compañeros de clase que siempre están en la mochila estudiantil y que, por tanto, son recursos fundamentales para cumplir con la tarea educativa. Desde luego, esos materiales no están desprovistos de intencionalidades y de intereses tanto mercantiles, como políticos. De esto se desprende que, en la escuela, habita toda una complejidad y, para su acertada comprensión, requiere de análisis particulares a cada uno de ellos que se conservan como parte de esa historia pedagógica que es, a su vez, la historia de la sociedad. Así, desde el punto de vista político, el lápiz color piel puede ser visto como un dispositivo de dominación —para nada reciente en la historiografía de la escuela—, de la cultura material que subyace en ese sistema y de un uso obligado en el proceso escolarizado.

Gimeno, afirma, frente a los materiales escolares, que:

Tienen un mercado asegurado para grandes tiradas de productos homogéneos, dada la cantidad de consumidores, cuya vigencia está asegurada por un tiempo prolongado para sucesivas oleadas de usuarios. Se trata además de un mercado que se reparten siempre un número reducido de firmas, lo que, de hecho, reduce la competitividad y conduce al monopolio. Esta condición de la propia ordenación a que le somete la administración lleva a la existencia de un número muy restringido de posibles materiales diferenciados. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente, pero muy rentable desde el punto de vista económico. (1991, p. 182)

Por ello, por las implicaciones que tienen los útiles, especialmente ese lápiz por la magnitud de su presencia en las aulas de clase, porque es impensable el mercado editorial sin estos recursos, y porque, desde el principio de la escolarización, demarca la universalidad de los cuerpos en la vida de los pequeños, para esta etapa metodológica representa una oportunidad de identificar procesos raciales a las niñeces que habitan al sistema educativo.

En síntesis, se plantea una metodología cualitativa que ayude a identificar el proceso de identidad racial que construyen niños y niñas entre los 6 y 8 años. En este método, correlacionar los tópicos de raza y de pintura corporal promete aproximaciones a los sujetos, a sus redes contextuales y a las subjetividades que se evidencian en dibujos o en representaciones realizadas por ese conjunto de infantes. Además, permitirá analizar

las semejanzas y las diferencias al pintar la negritud de un segmento de niños de las comunidades negras, situado, geográficamente, en distintos contextos.

Las decisiones metodológicas

¿Como os mesmos podem se oferecer de modo a percebermos narrativas do cotidiano e da imaginação próprias dessas crianças? Há diferenças étnicas perceptíveis? Formas de ocupação do espaço do suporte oferecido para desenhar? Quais as cores mais frequentemente utilizadas para expressar pessoas brancas ou negras? Há o já famoso pedido do «lápis cor de pele» para pintar pessoas, indiferentemente, como se todos nós tivéssemos a mesma cor de pele, denunciando um padrão de beleza a ser seguido? (Gobbi, 2012 pág. 139).

La cita anterior comparte los cuestionamientos que surgieron en el contexto de esta investigación sobre infancia y dibujo de la negritud. La percepción temprana de los rasgos fenotípicos de las personas dibujadas, los colores que predominan a la hora de pintar a los seres humanos, las formas cómo los niños distribuyen el espacio al dibujar hacen necesario adentrarse en las decisiones metodológicas. Se tienen en cuenta algunos antecedentes de las investigaciones cercanas a este estudio propuesto: niños en edades parecidas, contextos socioculturales similares y clase social idéntica.

Un estudio relevante fue desarrollado por Batista en el año 2016. Se llamó *Loira Você fica muito mais bonita. Relações entre crianças de uma emei da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos*. Utilizó, como metodología, la etnografía. A través de ella comprendió que los dibujos son artefactos culturales, por lo

que merecen atención por parte de los investigadores por su presencia en la cotidianidad de la escuela. También, puede ser la manera de erosionar la cultura racista que pervive en la institución educativa.

En esa investigación, se utilizaron entrevistas para comprender las percepciones de las niñas de la relación entre su cabello y el canon estético predominante y demás los patrones que, entre otros, son promovidos tanto por los salones de belleza y la industria cosmética como por las instituciones educativas. Sus hallazgos determinan que hay gran influencia de la belleza rubia y que, en su mayoría, las pequeñas anhelan parecerse a ese tipo de mujeres y lo expresan cuantitativamente al dibujar esos cabellos.

Por su parte, Gobbi en 2012, realizó un trabajo titulado «*Desenhos e fotografias: marcas sociais de infancias*». En ese artículo, posicionó la idea de que los dibujos son fuentes expeditas de información para el amplio campo de las ciencias humanas y sociales. Postuló que esos materiales se convierten en recursos valiosos que informan sobre las características de los niños, sus vivencias y los acontecimientos cercanos a ellos. Es decir, otorga al dibujo el estatus de un documento digno de contar narrativas, como cualquier otro tipo de fuente histórica, porque, al retratar parte de la realidad, el investigador está ante patrones iconográficos de un valor excepcional. Señala que, si además se agregan las narrativas en primera voz del artista, surge la oportunidad de comprender la posición desde la que el niño se observa a sí mismo y da cuenta de su entorno más inmediato. Entonces, resulta lo siguiente:

Quando se fala em desenhos infantis como documentos históricos, o propósito é que os mesmos adquiram o peso e a importância de uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de apresentarem oportunidades para que os adultos e adultas conheçam mais

detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. (Gobbi, 2012, p. 137)

De esta cita, se comparte la perspectiva de que los dibujos son indicadores de primer orden de muchas vivencias de los niños que, al ser comunicadas a los adultos, develan las trayectorias más significativas en su socialización. El dibujo es, entonces, una representación expedita del mundo infantil y así debe ser tratada por los adultos para que, a través de la reflexión, se destaque lo que transmiten o lo que reflejan.

Por su parte, Meda¹¹¹ considera que, aunque un grueso de historiadores aún se resiste a trabajar con los dibujos de niños víctimas de la dictadura franquista, en España, es notable que estos materiales sí constituyan un recurso importante para la investigación. Además de haber sido realizados en ese contexto particular, dan cuenta de toda una historia de horror: los infantes dibujaron los aviones, los tanques de guerra, los cuerpos mutilados; y esos fueron los acontecimientos que tuvieron lugar en ese momento. Los niños registraron a su manera el holocausto (Meda, 2014).

Con su artículo se comparte la idea de que, dada la estatura vivencial del dibujo en la vida de los infantes, ellos sí pueden constituirse en un recurso narrativo, como cualquier fuente primaria que sirve a los historiadores para interpelar al tiempo pasado desde los momentos actuales. Esta visión de una disciplina, como la historia, ante la posición del dibujo es muy interesante porque amplía la clásica mirada de psicólogos o

¹¹¹ El investigador tuvo acceso a los dibujos que realizaron algunos niños pequeños en los tiempos de la dictadura franquista y que, de esta manera, dieron cuenta de lo vivido. Esos dibujos se conservaron en maletas que, gracias a eso, se preservaron en el tiempo y sobrevivieron a las inclemencias del clima.

artistas y educadores a otros profesionales que pueden utilizar este recurso como estrategia metodológica en sus estudios.

En esa misma línea, por la intensidad de la guerra en Colombia, algunos investigadores han utilizado el dibujo como técnica para representar el drama del largo conflicto armado en el país (Parra, 2011; Andrade, 2013; Andrade, Bustos, Guzmán & Jiménez, 2015; Correa & Correa, 2001; Olaya, 2020).

En términos generales, los investigadores encuentran que los niños manifiestan, con claridad, cómo los afecta el desplazamiento. Saben que su parentela huye de la guerra y que la salida abrupta del territorio descompensa el conjunto de la vida que debe sobreponerse a nuevos contextos y realidades. De hecho, Meneses (2021) expresa que se presenta un trauma de des-ombligamiento, es decir, que la experiencia de desterritorialización es tan letal, que desestabiliza tanto física, como emocionalmente a las víctimas.

Según este grupo de académicos, hay evidencia de un conjunto de reacciones al drama del desplazamiento territorial, por ejemplo, crisis emocionales derivadas de la extracción del territorio, ausencia de ganas de vivir después del episodio y manifestaciones de sorpresa dentro del proceso de asimilar lo que pasó, tanto a nivel individual, como colectivo. Señalan que los artistas se dibujan con mucha rigidez y sin dejar ver algún tipo de movimiento. En algunos dibujos hay tendencia hacia el color oscuro, no necesariamente negro, sino muy repisado. Este conjunto de estudios resalta que, por lo general, la ausencia de algún miembro de familia se hace evidente en la representación. En el caso de estudiantes que llegan a nuevas escuelas, en esas circunstancias, suelen pasar por una primera etapa de soledad o de ensimismamiento, producto de la llegada a una nueva institución educativa. Algunos maestros señalan a

estos alumnos como conflictivos o como tremendamente pasivos hasta que se ubican en otra etapa en la que están más adaptados a las nuevas circunstancias. Paradójicamente, las investigaciones reconocen que los chicos que han pasado por algún episodio de desplazamiento forzado, también muestran sus ganas de aferrarse a la vida, a pesar de las pérdidas humanas o materiales de las que han sido testigos.

Al respecto, sobre las innumerables violencias que se marcan en la piel de los jóvenes y adolescentes negros, Szapu y Kaplan (2019) concluyen que: «Ante el sentimiento de exclusión y negación de la subjetividad se pueden desencadenar ciertos comportamientos asociados con la violencia hacia los otros, o bien generar prácticas de autodestrucción. La piel es depositaria de este dolor social que puede traducirse en autoagresiones corporales», (p,5).

Seguir un hallazgo como este implica, para futuros estudios, estirar el periodo de observación de la infancia a la adolescencia para establecer si las marcas racistas de los primeros años se mantienen en los jóvenes y adolescentes. Para el caso colombiano, la variable de la ancestralidad con la que se arropa a los pequeños¹¹² opera como un mecanismo protector de su identidad o de conciencia racial, y logra contener la autoflagelación planteada por los autores.

Con estas investigaciones cercanas al objetivo de este estudio, y a las decisiones metodológicas que se tomaron, se hace visible la ausencia de estudios que brinden información sobre la articulación entre raza e infancia, plasmada en dibujos. Esas representaciones cobran valor en tanto son graficadas por los niños negros como autores protagonistas de su propia subjetividad racial. Esto pone de relieve la pregunta general de

¹¹² Tiene todo el sentido que, en las narrativas de la Comisión de la Verdad, en Colombia, aparezca que ya es claro que los adolescentes son capturados para conformar las diversas filas de los combatientes una vez adquieren independencia de las madres que los llevan, de forma más blindada a la escuela, cuando son pequeñitos.

esta investigación: ¿cómo pintan los niños negros su color de piel? Ya el soporte teórico estableció que la generación de conciencia de raza es un hecho *bailado* o ambivalente en las primeras etapas del individuo, lo que complejiza las respuestas iniciales a esa interrogación.

Entonces, la pregunta por el tono de piel es, en el fondo, la posibilidad de encarar las múltiples identidades que hemos señalado en las anteriores páginas. No basta con preguntarse por el niño negro genérico, sino por ese mismo niño situado en el contexto del Chocó o del Caribe o en los valles interandinos. Los alcances de esas presencias, de frente al esquema metodológico, son distintos y, en las escuelas, debería darse cuenta de esos matices diferenciales. Por otra parte, es claro, a partir todas las discusiones de género que se dan hoy en día, que no es lo mismo dibujarse como niño o como niña. Los patrones culturales son distintos y la socialización, en gran medida, los reproduce. Así las cosas, este análisis nos ayuda a comprender las diferencias y similitudes que los niños nos muestran en sus gráficos, donde revelan reacciones que son producto, entre otras cosas, de un proceso de desarrollo constatado por varios estudios, como el siguiente:

Los sesgos se atenuaron significativamente conforme la edad de los participantes aumentaba, en concordancia con la mayoría de los estudios previos en esta área. El efecto del contexto del aula (étnicamente heterogénea / homogénea) influyó en la magnitud de los prejuicios étnicos, en sentido contrario al planteado por la hipótesis del contacto de Allport (1954). Los participantes escolarizados en los contextos más heterogéneos presentaban prejuicios étnicos más fuertes y persistentes en el tiempo que los alumnos cuyos centros educativos eran altamente homogéneos: el contacto intergrupar diario con niños de minorías étnicas no reduce por sí mismo los prejuicios étnicos en la niñez. (Callejas, Rodríguez y

Lago, 2011)

La cita es significativa. Durante mucho tiempo se consideró que, parte de los sesgos raciales de los niños, tanto blancos, como negros¹¹³, surgía del poco contacto interracial. Esa fue una explicación seguida por millares de personas en las Américas. De hecho, en Colombia, se sigue pensando que, cuando se explica al *otro* sobre la paridad y la igualdad entre los seres humanos, los prejuicios tienden a desaparecer. Según esta corriente, compartir espacios comunes es la clave de la integración racial. Por ello, parte de la batalla por la integración escolar, en territorios como Estados Unidos, apostó por que todos los infantes, sin distinción de raza, pudieran entrar a los mismos establecimientos educativos. Exactamente sucedió en diversos países de América Latina en los que, sin haber decretado la segregación racial en las escuelas, se mantuvo un mecanismo silencioso de limpieza de sangre a lo largo del siglo XX. Este impidió el ingreso de estudiantes negros a ciertas instituciones, a pesar de que el sistema educativo republicano declarara un espíritu laico e igualitario. No obstante, la cita refuta el hecho de que, a pesar de que aumente el contacto intergrupales, no necesariamente disminuye el prejuicio.

Con base en todas las consideraciones anteriores, la metodología cualitativa es generosa al disponer de una opción grande de enfoques, instrumentos y técnicas que permiten llegar hasta las expresiones más profundas de la condición humana, en este caso, a través del dibujo con sus respectivos análisis. En ese sentido, lo cualitativo ofrece a la investigación una manera de comprender y de comprometerse con la realidad social que han construido los seres humanos a lo largo de un periodo. En este caso reciente, al mismo

¹¹³ Es probable que también se construyan estereotipos de los niños de la negritud hacia los chicos blancos. Hasta ahora, el mayor énfasis se puso al contrario, por lo que valdría la pena hacer un estudio pormenorizado de este fenómeno.

tiempo permite relacionarse con esos sujetos de carne y hueso de forma directa en la etapa metodológica de la tesis.

Con razón, la etapa metodológica decide el proceso que deben desarrollar quienes investigan. El momento de la toma de decisiones permite proceder a los análisis e interpretaciones que derivan en las conclusiones y en las recomendaciones que quedan a la comunidad académica y, sobre todo, a las comunidades negras. Por tanto, su diseño, con las etapas analíticas planteadas, admite la pertinencia de los instrumentos, la viabilidad de los informantes o los protocolos de permisos previos o consentimientos informados, utilizados en este tipo de estudio.

En efecto, en el recorrido metodológico, no se plantea solo un camino para comprender los cuestionamientos clásicos de una investigación. Este apartado se ocupa de obtener mayores comprensiones sobre el racismo infantil, porque, dada la espesura del fenómeno, no solo se trata de aclarar cuál es el tema de la investigación, sino que, en paralelo, las respuestas requieren de construir colectivamente herramientas de medición, pilotos de rutas y pasos para descifrar y enfrentar esta delicada problemática.

Así, la representación de la identidad racial es una investigación que pretende brindar una visión general con respecto al comportamiento de ese fenómeno en la vida un grupo de menores de edad, cuya información se revela en sus dibujos. Este tipo de exploración se realiza, especialmente, en aquellos casos en los que el tema elegido ha sido poco estudiado y, por lo tanto, ha sido pobremente reconocido como un asunto crucial en la vida de los infantes. Por esta razón, la sensibilidad metodológica prevé sucesivas aproximaciones antes de comprometer hipótesis precisas o de cierres concluyentes al respecto. Se conforma con establecer una mirada panorámica del fenómeno, reconoce contrastes, si los hubiera, y abre algunos interrogantes para futuras investigaciones.

Así mismo, tanto el énfasis otorgado al cuerpo y a la raza, como al dibujo representa nodos críticos en el camino de una reflexión encaminada a proponer nuevos conocimientos y estrategias metodológicas con un objetivo ideológico donde prime la emancipación. Ello supone evitar la rigidez metodológica o las prisiones clásicas, tan usuales en las ciencias humanas y sociales.

Cabe destacar que el proceso metodológico utilizado para correlacionar raza e infancia se aproxima a la etnografía de naturaleza educativa en tanto permite explorar los acontecimientos cotidianos que acontecen en ese ámbito con independencia de los otros sistemas sociales y pone de manifiesto la autonomía de los fenómenos que allí suceden. La novedad de esa información permite situar los patrones de comportamiento que subyacen al ámbito educativo y debería permitir corregir aquellos rituales que las comunidades identifican como violentos o discriminadores.

Otro rasgo de este enfoque es que el investigador se puede concentrar en las interacciones que se producen en el contexto de la escuela, de los valores, de las actividades y de las expectativas de los participantes. A partir de esos intersticios se promueve la idea de una metodología fluida que dé voz a los pequeños artistas que dibujan su cuerpo.

Diseño metodológico

Para alcanzar los propósitos previstos, se utilizaron dibujos *casuales* en la escritura del proyecto de tesis. Llamados así, porque se aprovecharon algunas actividades que no fueron convocadas para hacer dibujos, pero, aun así, se dieron las condiciones para observar el fenómeno de los artistas en contexto. Por ejemplo, Cimarrón con sus escuelas

de liderazgo, fue un punto focal. Así como, uno de los laboratorios del *e-book* Leilani (CNOA, 2016) trabajó sobre dibujo. El acceso a ese material fue definitivo para terminar de perfilar esta investigación. También, este estudio se benefició de una sesión de memoria étnica en el palenque de Uré¹¹⁴, convocada por la familia Vivanco Julio, y de una sesión con el Observatorio de Discriminación Racial, ODR en Bogotá. Esos espacios permitieron acumular información en esa etapa preliminar.

Agradeciendo el acceso a esos primeros dibujos, que cumplían los requisitos gráficos planteados, sobre todo por su naturaleza casual, esas impresiones iniciales dieron pie a formular un primer instrumento que, luego, se ajustó para establecer una escala de análisis que apuntó a construir un procedimiento para enmarcar el ejercicio metodológico. Por demás, la aplicación de una escala ayuda con posibles sesgos entre lo deseable, desde el punto de vista de la investigadora, y la realidad que ponen por delante esos pequeños artistas.

Así las cosas, crear un instrumento que revele la conciencia racial excede las pretensiones de este estudio. Quienes se ocuparon de esto llamaron a tener las cautelas contextuales necesarias (Campo-Arias & Oviedo, 2008; pp. 831-839; Campo, Herazo & Oviedo, 2016). Hay demasiado en juego para concluir sin antes construir variadas aproximaciones. No obstante, también es clara la necesidad de completar la abstracción del marco teórico para llevar esta investigación al plano de las herramientas empíricas, que concreten las posibles mediciones en este campo, por lo que:

El estigma y la discriminación funcionan como estresores en las poblaciones que los afrontan, y deterioran el bienestar general, la salud física y mental (2).

¹¹⁴ En general, todo el Caribe fue un palenque en la época de la esclavitud. Uré es una muestra de esos territorios donde se persiguió la libertad por parte de la población negra.

Tradicionalmente, se han estudiado con mayor atención el estigma y la discriminación étnico-racial y de género (3, 4), y más recientemente, la medición de la identidad étnico-racial (5). No por ello dejan de ser frecuentes, y generan sufrimiento en las poblaciones, al igual que otro tipo de conductas discriminatorias. (2016, p. 235).

A pesar de todas las cautelas al medir actitudes o percepciones raciales, la escala representa una herramienta útil, aunque sea de alto riesgo, como señaló la cita anterior, vale la pena diseñarla, junto con los pasos metodológicos, teniendo presente:

1) Caracterización de los dibujantes. En este espacio del instrumento, se ubica su edad, su procedencia, el curso al que asisten, la composición de la familia y el sitio donde fue desarrollado el taller, entre otros rasgos iniciales.

2) Posteriormente se codificaron esos dibujos para obtener un panorama general de las imágenes como también se nombran algunos rasgos de cada conjunto de dibujos. Se agruparon las más similares y las más diferentes, se recortaron los rostros para obtener un primer material analítico.

3) Luego de ello, a partir de esa información, se crearon tres grados de identidad/conciencia racial. La primera identidad realista, la segunda, alerta identitaria y la tercera otras tonalidades 0 sin realismo. La idea es que, estas señales iniciales permitan seguir avanzando en la cualificación de este u otros instrumentos.

La intención fue jugar con un esquema donde el primer eslabón agrupa a aquellos sujetos que representan su identidad racial con colores parecidos a su negritud. De acuerdo al marco teórico, esa intensidad *realista* tiene que decir algo de los artistas. Quienes se puedan ubicar en esta escala, hacen una operación mental próxima a su tono de piel y su

fenotipo. Por ello, no cabe duda de la realidad de los tonos que optaron para pintar su cuerpo. Principalmente en este rango, se notan los colores chocolate, café y negro. En ese grupo, se juntan alta, baja y media melanina. Es decir, puede que el dibujante aplique color intenso o que se muestre muy tenue. En todo caso, este grupo, que se superpone a la dictadura del color piel, representa un verdadero desafío tanto para los estudios de la blanquitud, como para los de la negritud. Ambos extremos deberán utilizarlo con miras a establecer la singularidad de este conjunto de dibujos y, desde luego, abre la ventana para seguir ese tipo de caso a modo de huella infantil. A su manera, este conjunto de artistas degrada la concepción totalizante del color naturalizado como semejante al cuerpo y muestra más posibilidades cromáticas (véase los dibujos completos en la parte de los anexos).

4) A partir de allí, en la escala creada, y según lo instituido en el marco teórico, se establecen alertas identitarias para mostrar las respuestas intencionadas de los infantes a los colores tradicionales para pintar el cuerpo. Así, se subagrupan los que se dibujaron con el color piel, el blanco hoja de *block* y el blanco repisado —es decir, la aplicación del color blanco sobre una página que es blanca de por sí—. Este conjunto, de alguna forma, representan su negritud. Fanon lo llamó *Piel negra, máscaras blancas* (1974) y así puede ser nominado este grupo de dibujos. En todo caso, para este segundo subgrupo, si el dibujo no concuerda con la raza del dibujante, ya estamos ante enigmáticos procesos¹¹⁵ por parte del niño. Esa dislocación entre la representación de su imagen y la realidad de su color de piel ha sido entendida como la expresión de unas indescifrables operaciones por parte de este grupo de menores.

¹¹⁵ Seguramente, es precipitado plantearse el conflicto racial, aunque no hay duda de los efectos del racismo, tienden a ser muy problemáticos en los sujetos menores de edad. Sin ninguna duda.

5) Al final, el tercer grupo de dibujos da espacio a otros colores que no son ni blancos, ni piel, ni negros, en el entendido de que aplicar verde, azul, rojo verde u otro también refleja parte de las búsquedas de las personas racializadas. Este escalón concuerda con la imagen que expresan algunas personas *que no ven el color de la piel, sino que ven a un humano*. En términos gráficos son dos columnas, una corresponde a la del autor del dibujo que cruza con el color corporal. En términos gráficos, la tabla de análisis, se creó así:

Tabla 1.

Escala de análisis

Autor/a	Color corporal
Realismo identitario	
Escala 1	Intensa melanina
	Media melanina
Alerta identitaria	
Escala 2	Color piel/rosado
	Blanco/hoja de <i>block</i>
	Blanco repisado
Otras señales	
Escala 3	Otras tonalidades

Fuente: elaboración propia.

Así, la construcción de esta tabla se mueve entre los dibujos realistas o excepcionales, pintados con colores parecidos a la intensa melanina, y los que tienen otros colores para representar los cuerpos, como el amarillo, el azul, rojo o verde, siendo

estos los más lejanos a los colores esperados. Todos, son igualmente interesantes para establecer qué dicen los artistas sobre la aplicación de esos tonos en sus propias representaciones corporales. En la mitad estarían las alertas identitarias reveladas en aquellos dibujos que aplicaron el color piel o dejaron transparente el dibujo, representando el blanco hoja de *block*. Ese grupo finaliza con un par de dibujos llamados los blancos reblancos-rellenaron con lápiz blanco-. En consecuencia, a partir de allí, se develan esas representaciones en una escala asombrosa de la identidad racial.

Una vez se establecieron la escala y el instrumento para capturar información, se prepararon los talleres, cuyos detalles se muestran en cada caso particular. Luego, se ejecutó la experiencia, se sistematizó el proceso —momento descriptivo— y, finalmente, se hizo devolución de los análisis a los participantes, cuando se pudo debido a la pandemia. De esa manera concluye la etapa metodológica. Es importante señalar que cada momento de esta investigación fue puesto en discusión con actores del campo antirracista, con intelectuales que se convocan en el grupo de Estudios Culturales¹¹⁶ que congrega a muchos aliados del campo de la experiencia estética y con académicos que participan de la formación de educadores, entre otros. Así, se socializó transversalmente la investigación para cumplir con el sentido comunitario de una investigación, como esta deudora de un sinfín de actores.

En términos descriptivos, se revisaron los planos gráficos del dibujo, es decir, se examinaron señales, como el manejo del lápiz, de los colores y la forma general de trabajar en una hoja en blanco, que tiene que ver con la fuerza en los trazos, con la posición motora ante la página —esto es, el artista coloniza la hoja completa o se restringe a un espacio mínimo—, si se inclina sobre el lado izquierdo o derecho y el tamaño de los

¹¹⁶ Varios de las sesiones, pueden verse en el canal de you tube.

elementos dibujados, entre otros tópicos a tener en cuenta en esta etapa.

Frente al momento interpretativo, se trata de indagar sobre aspectos más finos de la representación, como el realismo, la imaginación, la lúdica y la conciencia en tanto medidores del conocimiento sobre el tema que se representa en este caso, los colores aplicados a los cuerpos. Cada tópico representa un detalle que al niño le parece importante representar, por lo que debemos esforzarnos en ponerlo en valor en sus vivencias. Además, texturizan la investigación sobre la conciencia o la identidad racial, que son los vectores centrales de la tesis.

Al final de esta etapa, en la medida de lo posible, los niños narraron el dibujo, contaron quiénes están retratados y los pormenores de la obra de arte, comunicando a través de los detalles expuestos, como haría cualquier otro autor que comenta su obra artística. Este momento es muy importante, porque acompaña la imagen dibujada con la voz principal del narrador, al verbalizar, otorga un efecto de complementariedad a la investigación.

El corpus del material contiene los dibujos reunidos en los talleres propiamente dichos, más algunas piezas «sueltas», que se encuentran en el anexo de esta sección. En términos de las unidades de análisis, se trabajan varios contextos seleccionados por cumplir con los criterios determinados en el diseño metodológico (Quibdó, en Chocó; Guachené, en Cauca; Yemayá y ODR, en Bogotá). Siempre se conserva la variable central de la raza, como el conjunto de rasgos fenotípicos que incluye, el color de la piel, la textura del cabello, el grosor de los labios, el volumen de su corporalidad en general. Frente al cabello, podríamos sumarlo como una señal de identidad racial en tanto fácilmente se observa la centralidad de este detalle en los dibujos obtenidos, principalmente aquellos realizados por las niñas. Y es un tema tan potente que, las

activistas negras han entendido que no se puede eliminar al racismo, si el pelo queda por fuera de las demandas por la identidad de los sujetos de raza.

Veamos, primero, sus generalidades a partir de un *collage* de rostros¹¹⁷ para que los vestidos, u otros detalles, no distraigan del tópico central de la tesis.

¹¹⁷ Agradezco a la profesora Mabel Farfán que, junto con su grupo de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima, me hizo caer en la cuenta de lo fácil que es que la mirada sobre los dibujos se puede desviar hacia detalles muy particulares, pero no centrales en la investigación. Esa conversación permitió concebir, de forma inicial, solo los rostros de las personas dibujadas y allí aparece el cabello prieto, adornado con chaquiras, diademas, coronas o trenzas, como una extensión inseparable del cuerpo, conduciendo a unas primeras claves que instituyen a los sujetos de raza.



Prof eres mi Solo

Capítulo IV. Estudios de casos

El contexto de los dibujantes: sus generalidades



Collage de los rostros, 1° y 2°. Quibdó, Chocó.

«La apariencia es lo primero que se percibe de un otro, es la carta de presentación frente a los demás. En la primera impresión es cuando se realiza un juicio, en el que el rostro dice sin decir, traduce de la manera más llamativa la confusión entre signo y sujeto (LeBreton, 2010). Según este autor, las expresiones del rostro adquieren significación dentro de un orden simbólico compartido» (Kaplan, 2019, p. 112).

Como se anticipó, los niños y las niñas de este experimento natural son infantes entre los 6 y los 8 años. Sus colegios están ubicados en territorios donde hay gran presencia de comunidad negra, con excepción de Bogotá, una ciudad más mixta racialmente.

Sin excepción, los niños de este estudio corresponden a la población vulnerable, es decir que, en su gran mayoría están bajo la línea de pobreza que es bastante amplia en la población colombiana. En el caso de Bogotá, además de la clase social de bajísimo nivel (Wacqan, 2001), los chicos y chicas son parte de la población desplazada que llega a la capital de la república huyendo de la violencia armada y del narcotráfico.

En términos cognitivos, se supone que el 1º grado sea una especie de transición alargada entre el preescolar y la educación básica. Se espera que, en los primeros días del ingreso a 1º no haya cambios tan drásticos, por lo que las escuelas reciben a los niños y hacen un periodo de ambientación para que la adaptación tanto a la frecuencia de las clases como a la rotación de uno a varios docentes sea amable para estos estudiantes.

A pesar de ello, algunos autores (Alvarado y Suárez. 2009; Castro, Argos & Esguerra, 2015) plantean que el paso de preescolar a la básica implica transiciones muy críticas en los cuerpos y en las emociones de los menores de edad, debido al volumen y a la intensidad de cambios que aparecen con procesos fisiológicos, como el control del

esfínter para que vayan al baño solo a la hora del recreo¹¹⁸. También pueden sentir ansiedad frente a los cursos que, en adelante, son más precisos e implican sacar cuadernos para cada asignatura, aparece una evaluación más expedita con fines de ascenso lectivo. Ahora cada uno es responsable de su propia mochila y con ello, los útiles forman parte de sus nuevos compromisos. Se intensifican las tareas tanto en el colegio, como en la casa, lo que resta horas de juego que ahora se reducen a la clase de educación física. Incluso, en algunas instituciones, habrá maestros para cada área, al punto que a algunos niños les cuesta ajustarse a esta transición.

Como parte de esa concepción de una transición que puede volverse compleja para algunos estudiantes, también hay bondades como que ya estos estudiantes tienen la edad suficiente para entrar a la escuela, y el grado 1º permite estar con los alumnos más grandes de la institución. Estos menores son más independientes; ya no se vigila el descanso, como en preescolar, así que los niños deben estar alerta, incluso, ante nuevas situaciones que se derivan del encuentro con otros colectivos, como en las canchas para el recreo, en los baños, etc. En todo caso, el cambio de preescolar a la educación básica implica dejar atrás el mundo infantil, más centrado en el juego y en aprender a compartir. En ese sentido, señalaron Castro, Argos y Esguerra:

Los niños, una vez iniciada su escolarización en la educación primaria perciben cambios y discontinuidades, en algunos casos notables, que se convierten en constantes en sus conversaciones. Entre ellos hemos de señalar la intensificación del tiempo asignado al contenido de actividades académicas y la adquisición de un rol como alumno vinculado a la resolución de tareas o deberes escolares y a la experimentación de una cultura escolar donde palabras como rendimiento,

¹¹⁸ Cultura de iguales, le llama Virginia Martínez a los casos que acontecen en los espacios lúdicos como el recreo.

deberes, suspenso y repetición cobran su máximo significado. (p,45,2015)

Por su parte, al finalizar el 2º grado de la educación básica, se espera que los estudiantes sean capaces de leer y de escribir fluidamente y perfeccionen las habilidades matemáticas que les permitan, en el grado siguiente (3º), multiplicar y dividir de forma ágil.

En este contexto, con la inmediatez que requieren los infantes para adquirir las habilidades consideradas *duras* del currículo escolar, por lo general, esos conocimientos, que son evaluados por las pruebas estandarizadas, implican el sacrificio de actividades centradas en el dibujo y en el juego. Así, en esos dos primeros grados, nuestros artistas suelen dibujar, con cierta frecuencia, aunque normalmente esas representaciones están vinculadas a un área del saber y no a una actividad lúdica o espontánea. Por ejemplo, en Ciencias Naturales, se les pide dibujar la célula. Como el estudiante no puede dibujar lo que se imagina sobre el tema, sino que debe plasmar lo que la ciencia dictamina que es ese microorganismo, entonces, normalmente, calca para cumplir con esa tarea y hacerla bien.

Más aún, si en la primaria hay una asignatura dedicada a la educación artística, podría pensarse que en esa materia se haría un gran trabajo con el dibujo infantil y sus enormes posibilidades. No obstante, se han notado dos grandes tensiones al respecto: por un lado, parece haber una especie de sentido común con respecto al hecho de que los maestros de artística se dediquen a decorar los salones y a realizar actividades de relleno curricular. Por lo tanto, su trabajo se considera de mínimo interés frente las áreas *duras* del currículo a las que sí hay que *tomárselas en serio*. En segundo lugar, cuando estos docentes hacen presencia en las escuelas, *enseñan a dibujar*. Esta actividad coarta la espontaneidad del niño, pues estandariza su creatividad como un fin en sí mismo de esa

asignatura escolar. A estas tensiones se suma el hecho de que, en general, las áreas de las humanidades representan temáticas bastante periféricas en estos países que corren a cumplir con las pruebas estandarizadas y se implican poco en los elementos que se consideran menos estructurales de la escolaridad.

Es decir que, en esa transición entre el preescolar y los primeros grados de la educación básica, desde el punto de vista del dibujo, se pierde uno de los procesos más prometedores e interesantes que viven los chicos y que, dado el panorama que expusimos, se reduce la posibilidad de acompañarlos, de forma cualificada, en los procesos de socialización, y seguir sus señales o síntomas.

Esas circunstancias impactan al dibujo como evidencia de bienestar o de malestar social, sin mencionar aulas superpobladas de estudiantes, cada una con cantidades de problemáticas vitales por resolver, pobre material pedagógico de apoyo para el docente y difíciles condiciones laborales en las que se ejerce la docencia básica en Colombia. Hay una escala que paga mejor al docente universitario que al maestro de las primeras letras y ni se diga de la inexistencia del dibujo en la educación preescolar e inicial como una actividad realmente lúdica. Incluso, la precariedad del magisterio llega al límite, porque en las escuelas comunitarias; Yemayá (Bogotá) o del PCN, en el Norte del Cauca, las docentes son voluntarias y no reciben ningún pago más allá de los agradecimientos de las familias que reciben los beneficios de esas experiencias comunitarias.

Igualmente es necesario mencionar que, en la formación de los docentes, no existe el más mínimo entrenamiento para aprovechar el dibujo. A esa circunstancia se suma que los chicos más vulnerables ingresan a la educación básica con pobres bases motrices, producto de un preescolar precarizado por el Estado colombiano. Esto crea la idea de que dibujar es un tema complejo que requiere de mentes brillantes que sobresalen por sus

talentos o, en el otro extremo, obedece a una actividad de relleno en la que da igual cualquier cosa que se realice. Así, se empieza a constituir un escenario crítico porque, desde los primeros grados del preescolar a la educación básica, los infantes señalan que no saben dibujar. Esta mención fue una reiterada por parte de nuestros informantes —se representará al final—. Es una profecía cumplida, porque los factores están alineados para de que haya una valoración pobre de los dibujos. Además, en su gran mayoría, los padres de este grupo de pequeños a duras penas saben leer y escribir. Entonces, el uso del dibujo y su capacidad comunicativa se vuelve aún más críticas.

En términos del diseño metodológico, y para efectos de la recolección de los datos en los cursos 1º y 2º, la tarea se realizó de la siguiente manera: inicialmente, con el ánimo de no generar ningún tipo de interferencia, ni de extrañeza ante un cambio de las actividades cotidianas de los infantes en sus aulas de clase, se trabajó un taller de dibujo infantil, dentro de una jornada, con sus maestras a bordo, sus compañeritas y todos los demás detalles del contexto. Segundo, se revisó que cada artista tuviera los materiales requeridos: colores, borrador y tajalápiz. Tercero, se les entregó una hoja de *block*. Cuarto, se les pidió que realizaran un dibujo de su cuerpo; y quinto, que lo rellenaran con los colores que consideran más apropiados. Después se les invitó a socializar su trabajo.

Por ello, dado ese conjunto de rasgos, técnicamente se optó por la estrategia de talleres, pues su definición más genérica es de un espacio social —en este caso, comunitario— de encuentro para tratar inquietudes colectivas, abre la posibilidad de un abordaje estructurado y participativo, sin dar lugar a más estrés ante situaciones sociales que deben ser transformadas en grupo.

Esto significa que el taller rebasa la estrategia de recolección de información para constituirse en jornadas de encuentros lúdicos con los infantes. En estos primó la

espontaneidad y hubo casi una nula intervención adulta. De hecho, fueron sesiones muy festivas que permitieron articular las representaciones corporales de las experiencias raciales más significativas, por lo que permitieron mayor conexión con los niños y las niñas y con sus entramados cotidianos y se abrió la posibilidad de hablar de todo ello en un dibujo. Incluso, la maestra Socorro, en Quibdó, llevó a cabo una jornada con algunas niñas que se vistieron con trajes de baño, degustaron dulces y dibujaron de la manera más espontánea posible (véase registro de 2020).

En algunos casos, se les pidió que precisaran quiénes fueron las personas del dibujo porque, a pesar de la instrucción inicial de dibujar su cuerpo, la tarea fue más allá, la presencia de la parentela y de otros seres protagonizaron en casi igual proporción todos los dibujos.

En ese sentido, vale la pena reconocer la perspectiva de Doltó (1984) sobre la naturaleza del gráfico que marcó una diferencia entre esquema corporal e imagen del cuerpo. Señaló que el primero requiere del diálogo analítico con el artista para que se revelen las intimidades del niño, así como su historia; allí se pueden indiciar manifestaciones tanto consientes como inconscientes. Por su parte, la segunda refleja una experiencia como especie, es decir, los niños grafican las mismas partes: tronco, cabeza y extremidades para develar las partes constitutivas del ser humano:

La imagen del cuerpo sería esencialmente inconsciente. El esquema corporal sería la síntesis de las experiencias emocionales como encarnación simbólica del sujeto deseante. Sería gracias a nuestra imagen del cuerpo portada y entrecruzada con el esquema corporal, que podemos entrar en comunicación con el otro. (Frank de Verthelyi, 2005, p. 95)

Así, se vuelve central la referencia al dibujo como predictor de emociones y de

fantasías, pero también de las realidades en las que están inmersos los niños. Esas dos perspectivas mencionadas se ponen en línea para la fase analítica de esta sección, comoquiera que los relatos del cuerpo, en tanto soporte vital, ya sean conscientes o inconscientes, se convierten en metodología que, a través de enfoques aplicados sistemáticamente a un conjunto de dibujos, hacen pertinente un estudio para indagar sobre las manifestaciones que comparten los niños sobre su corporalidad y sobre el vestido de la piel.

Vistas esas unidades, desde el punto de vista del plano formal, los participantes, son niños que ya pasaron por el preescolar. En general, tienen un estado de coordinación motriz que concuerda con su contexto. Aunque en algunos casos, llama la atención, que se representen renacuajos para dibujar al cuerpo humano en niños que ya se supone están en otro estadio. Aun así, estas generalidades corporales se interpretan a la luz de la combinación de instrumentos (Machover, 1973; Koppitz & Navas, 1998, pp. 233-239). El formato fue construido especialmente para valorar la identidad racial.

En tal sentido, las unidades analíticas son tratadas, en esta etapa metodológica, a la luz de la coherencia textual¹¹⁹. Se parte de la premisa de que el dibujo es un escrito autobiográfico y tiene un lenguaje específico, por lo tanto, evidencia, por parte de los niños, sus relaciones de sentido y cuerpos que, en este caso, a su vez se engranan en un conjunto vivencial más amplio que la representación de su propia humanidad. En la mayoría de los casos, se pasó de narrar al sujeto a describir su parentela. Así, la representación trasciende el individuo para convertirlo en un colectivo llamado familia (Sainz, 2021). Así, los detalles expresados por los menores de edad permiten que su texto sea lógica y

¹¹⁹ La idea de narrativas hegemónicas, como también contrahegemónicas, se convierten en metodologías que ayudan a la contestación del sujeto hablante, sin duda.

culturalmente consistente con los imaginarios existentes.

Por ello, otros detalles adicionales al color de la piel son parte de las vivencias de los niños. Estos serán chequeados en los resultados de este estudio, puesto que son la evidencia del proceso socializador. Así, no existen cuerpos en solitario, sino que actúan en diálogo o en disputa con otros cuerpos. Todos están pautados en la cultura, de lo contrario, carecería de sentido su interés analítico.

Una vez agrupados los dibujos, se establecieron nexos entre los diferentes tópicos que surgieron de la etapa anterior. Los descriptores comprometidos y la tendencia de cada colectivo se obtienen al establecer la correlación entre raza y color. En términos gráficos, se muestran las generalidades archivo anexo #2.

Primer caso. Quibdó, Chocó



Como ya se mencionó, este lugar es considerado un territorio históricamente habitado por la comunidad negra. Es conocido por sus grandes riquezas minerales, como oro y platino, que contrastan con la intensa pobreza de la mayoría de sus habitantes. Para darse una idea de la vulnerabilidad, es conveniente revisar los informes del Estado colombiano sobre la calidad de vida y los municipios de este departamento. En este

lugar está ubicada la Escuela Normal Manuel María Cañizales¹²⁰.

El Cañizales es la principal institución dedicada a la formación de maestras para educación inicial, básica y media. Ha conservado, desde su creación, el perfil de un colegio para señoritas por lo cual, la selección de esta institución es favorable para observar temas atinentes a la raza y al género. Esas dos categorías permiten hablar de manera concreta de las niñas dentro del conjunto de infantes, lo que responde a los intereses centrales de la tesis. Por otra parte, fue importante capturar dibujos en un ámbito institucional con el fin de contrastarlos con experiencias de base más comunitaria y, así mismo, revisar los hallazgos que surgieron en ambos casos.

Allí se incursionó en dos grados de la educación básica: 1º y 2º. Las dibujantes fueron niñas de entre 6 y 8 años. En páginas anteriores se mencionó el contexto chocoano, por lo que ya procede describir algunos detalles de la experiencia.

Grupo 1. Primero de primaria

Después del ingreso a la institución, y tras la conversación con las maestras de la normal, se procedió a dar instrucciones a las niñas acerca del ejercicio que se realizaría, cuáles serían los materiales que iban a utilizar y los tiempos esperados. Se les indicó pintar su cuerpo con la promesa, a cambio, de devolver esos dibujos porque muchas insistieron que se los querían entregar a su mamá a la salida del colegio.

La maestra Estrellita estuvo muy pendiente de la actividad y apoyó a sus

¹²⁰ Los normalistas son, en muchas regiones, los únicos maestros que ingresan al sistema educativo, porque las universidades que forman los licenciados están en las capitales y eso impide la profesionalización de los maestros.

estudiantes. Por su parte, la profe Delvis participó activamente con ejercicios rompehielos o con dinámicas para luego proceder a trabajar, de una manera más tranquila, con las pequeñas. A pesar de la indicación de dibujar su cuerpo para después rellenar su tono de piel, muchas dieron cuenta de su mundo e incorporaron otros elementos, como el cabello y sus adornos, la casa, la familia, la mascota y sus fiestas de cumpleaños. Así se constata la perspectiva según la cual los niños son conscientes de que son sujetos de una socialización que va mucho más allá de sí mismos. Aquí es importante reconocer la discusión entre Mackover y Koppitz en el sentido de que la primera asegura que el dibujo refleja una estructura de la imagen corporal en contraste con la idea de que las imágenes, en gran medida, reflejan las circunstancias en las que se grafica el cuerpo por parte de los artistas. En este material es claro que los dibujos divulgan las circunstancias en las cuales las personas son socializadas, pero también revelan las emociones de los cuerpos en esos momentos así que no hay discusión sino complementariedad en esas perspectivas.

Pero esta controversia es significativa por cuanto define la utilización (diagnóstica o episódica) de los dibujos dependiendo de en cuál tendencia se ubica el análisis. Sin duda, nos inclinamos sobre la idea de que la pintura de la negritud no es un asunto superficial de la vida de los artistas, sino que moviliza emociones en un sujeto.

Las chicas se tomaron alrededor de 40 minutos para desarrollar sus dibujos. En general, se concentraron en la actividad, aunque en esta edad es difícil mantenerlas concentradas en una tarea durante mucho tiempo. Veamos algunas características específicas y generales que se basan en un conteo inicial de rasgos asociados a los elementos clásicos de los elementos más visibles de la figura humana. De un total de 30 dibujos (*collage*), se obtuvieron 23 dibujos pintados con el color piel. El uso de otros colores se detalla así: 1 repisó el rostro con color blanco, 1 hizo a su familia con color

café¹²¹, 2 pintaron sus rostros con verde, 1 con naranja, 2 con azul, y 1 intentó pintar su cara con color negro.

Gráfica 3.
Intensidad racial

Fuente: elaboración propia.



Si se coincide con estudios anteriores, la anotación es contundente: la mayoría de los dibujos se ubica en una escala de alerta identitaria por cuanto la utilización del color piel, del rosado e incluso del blanco representa una opción a la mano para ocultar, su tono real.

La otra situación particular que se presentó en este grupo resultó porque algunas estudiantes no tenían color piel para pintar el cuerpo. Acudieron a otras niñas que se los prestaran y, al no encontrar respuesta positiva, se pelearon por el lápiz deseado. Un nombre para esta sección podría ser «la crisis por el color piel». Una de estas pequeñas terminó por pintar con el color verde, otras con rojo en respuesta a la falta de solidaridad de las otras compañeras, situación que pone en evidencia la familiaridad de ese lápiz en la cultura escolar.

En estos dibujos hubo bastantes repisados, muchos borrados e, incluso, en un par

¹²¹ Al describir su dibujo, mencionó que se pintó chocolate porque su mamá dijo que ellas eran mulatas, categoría que sale de la unión entre personas blancas y negras.

de casos, las hojas estuvieron a punto de romperse, no solo porque las niñas se mueven todo el tiempo en su pupitre, sino porque parece una necesidad permanente mostrar a cada momento qué hacen en el papel.

Ahora, es propio de la edad en todos los niños, la dependencia y la necesidad de ser «hetero-regulado» al pensar que carecen de habilidades y por tanto de «autorregulación» para desarrollar la tarea. En tal sentido, según Mackover, la borradura (p. 54) puede significar conflicto en decisiones que se toman por la necesidad de quitar protagonismo o, por lo menos, bajarle la temperatura a alguien que inicialmente se graficó y que se rediseña en el dibujo. Otros aspectos visibles de este conjunto de dibujos son:

- Resaltaron las decoraciones en el cabello (trenzas, balacas, chaquiras). En este grupo, hubo un solo dibujo alusivo al cabello liso. Es claro en este grupo, las características mismas del pelo prieto por eso lo reflejan trenzado, con balacas o chaquiras o *tropas*-trenzas pegadas al cuero cabelludo. En todo caso, el cabello representa una opción interesante para el campo de la negritud, por cuanto la revolución capilar, llevada a cabo por las mujeres activistas, es, quizás, uno de los progresos más notables del movimiento de la lucha por la identidad racial en clave de género. Además de ser un ambicioso campo estético, se presta para promocionar una cultura de la apariencia que se visibiliza a través del pelo.

- En 10 dibujos aparecen más miembros de la familia.
- En 14 tienen los ojos abiertos. Ojos representados con puntos aparecen en 13 dibujos. Este grupo invirtió gran parte del tiempo en repisar los dibujos, solo en uno apareció el padre, aunque el grafo es muy difuso.

- Frente al tema de la boca en forma de «u», bien sea con doble línea cerrada o con línea abierta, significa la sonrisa. De estos hubo 14; 1 sin boca y 1 ilustró la boca con sus

dientes.

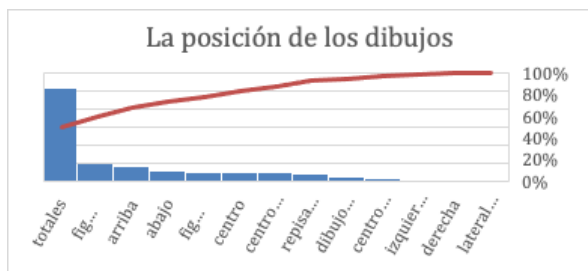
- En cuanto a los ojos, hubo 10 con los ojos abiertos, 6 en forma de punto 6, 5 con pestañas y 6 con cejas.

- Todos pintaron sin orejas. Pero estas están insinuadas a través de los aretes porque allí es donde se colocan.

- 10 tenían cuello indefinido entre el tronco y la cara y 6 dibujaron claramente el cuello.

- Hubo 2 con nariz en forma de punto, 1 con una «u» invertida, 2 con un palito en el rostro y 4 en forma de o forma geométrica.

Gráfica 4.
La posición de los dibujos



Fuente: elaboración propia.

Según los datos, la mayor inclinación de los dibujos estuvo en la parte central de la hoja, seguida de quienes dibujaron en la parte superior de esta. También se nota una tendencia hacia el centro izquierdo en este conjunto de grafos.

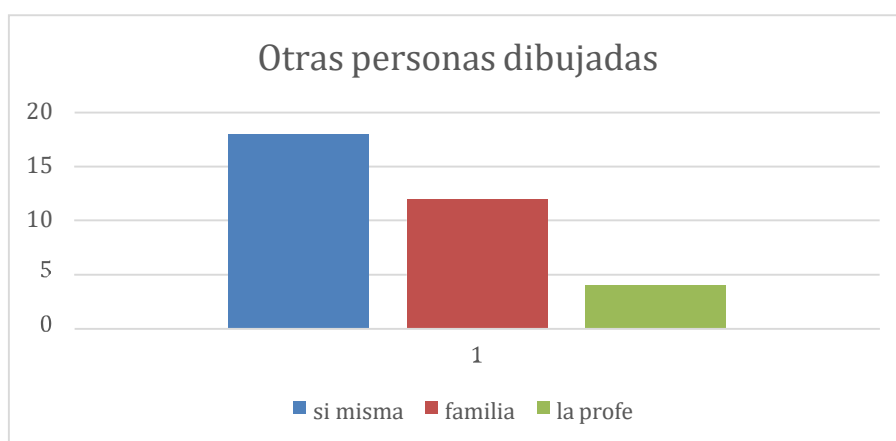
Al respecto, existe la idea generalizada de que, al dibujar, se revela la conciencia de las cuatro zonas mentales. Así, en algunos ejercicios, se pide dividir la hoja en cuatro zonas trazando una línea vertical y otra horizontal, de modo que en cada pedazo quede proporcionado en el espacio. Se espera que la mayoría de los dibujos esté en la parte superior y a la izquierda para la población cuya mano dominante es la derecha. Por eso se considera que un dibujo ubicado en esa parte de la hoja es propio de una persona centrada y con una adaptación social significativa.

Por otro lado, sin ser este un punto central de la investigación llama la atención la recurrencia de la ausencia del padre y de la visibilidad de la madre. Quizá los dibujos obedezcan a la presencia inobjetable de las madres en el cuidado cotidiano de sus renacientes y en su relacionamiento directo con ellas. Además, las niñas representan la familia extensa, cuyo centro son la mujer y las matronas de la parentela en general.

Coincidiendo con lo expresado en la siguiente cita: «La expresión gráfica está mucho más influida por la motricidad, por el sistema neurovegetativo, que la palabra, tomando parte de su riqueza de las experiencias más precoces del individuo con su propio cuerpo y los vínculos primarios de cuidado materno-infantil» (Frank de Verthelyl, 2005, p. 79).

Así, de los treinta dibujos de esta sección, se distribuyeron de esta manera por parte de los artistas.

Gráfica 5.
Otras personas dibujadas



Fuente: elaboración propia.

Es notorio, en la gráfica, cómo después del autodibujo, sigue, en cantidad, la presencia de los familiares que acompañan a los menores. Esto, ya que no se puede considerar un ser humano sin una parentela, puesto que ahí se inicia la socialización psicológica y emocional de un renaciente. Según Sainz, «Ello se debe a que uno de los rasgos de la mente infantil es la de síntesis, en el sentido de que es capaz de integrar elementos que se dan de manera alterna» (2019). Es interesante, también, que aparezca la profesora en el conjunto de las personas dibujadas por las niñas en esta colección artística.

El otro aspecto visible es la casa que apareció en 18 ocasiones en este grupo. También se sumaron los marcos o las formas que encierran el dibujo (18) y el hogar que dibujaron espontáneamente sin que se diera instrucción al respecto. En esta colección, apareció un dibujo que parecería representar un útero o un corazón. Este da la idea de encierro o de protección por lo que se sitúa a la par de la casa.

En síntesis, primero de primaria es un grupo excepcional, no solo por los procesos psicológicos que atraviesan la transición de esas niñas del preescolar a la educación básica. Mostraron la familiaridad con el color piel, con el rosado o con el blanco hoja de *block*. Dado que no hubo extrañeza en el contexto donde ocurrió el taller, que las estudiantes estuvieron en su ambiente natural, los sucesos que rodean la verbalización del color piel parece de lo más normal que pueda acontecer en este grupo de niñas. A la luz de los estudios raciales, se constata que los primeros años de sujeto de raza, transcurre en medio de enigmáticas representaciones sobre sí mismos. Eso es lo que revelan este conjunto de dibujos.

Caso 2. Segundo de primaria.



Previamente se había conversado, con la maestra encargada, de los pormenores del taller. Ya estaba enterada de los objetivos del trabajo, así como de los fines perseguidos por la investigación. Se llevó a cabo el mismo procedimiento utilizado con las estudiantes de primero: una dinámica rompehielos, la explicación de la experiencia y la invitación a la jornada, la verificación de los materiales, el tiempo establecido para el dibujo y la conversación sobre las obras de arte y cierre del taller. En este curso, dado que la edad de las menores es más avanzada, estuvieron mucho más concentradas. El taller fue más pasivo, aunque estuvo lleno de comentarios que quedaron registrados en la memoria de este estudio. A la pregunta de: ¿Qué dibujaron, en el segundo grado? De un total 36 de dibujos, se señala, la siguiente caracterización:

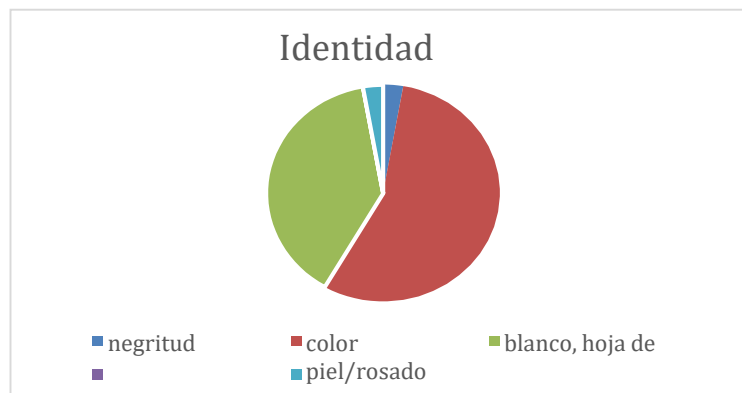
- 1 puso color negro en el rostro y luego lo repisó con color blanco.
- 20 rellenaron con color piel o rosadito.
- 1 se pintó amarilla.
- 14 dejaron en blanco la cara.
- 27 se autodibujaron.
- 9 representaron a sus familias.
- Pintaron el pelo negro y chuto, chaquiras, diversos colores de pelo sintético y moños.
- Pintaron ojos y pestañas.

Identidad racial

Sobre la variable central de la identidad racial, se muestra, a través del gráfico, que la mayoría de los dibujos se ubican en la escala de alerta identitaria, seguido de otras

tonalidades y un dibujo excepcional que muestra otros colores con los que fueron pintados esos cuerpos.

Gráfica 6.
Identidad racial



Fuente: elaboración propia.

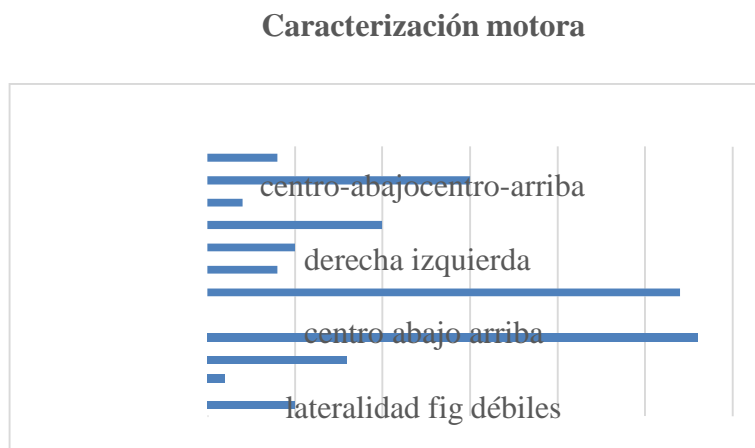
Si se continúa con la idea de ambivalencia racial en las dibujantes, este grupo confirma los estudios pioneros en el sentido de sumar el color piel o rosado al blanco que ya incluyera la hoja de *block*. Los datos no dejan la menor duda de las comunicaciones que emiten las pequeñas. La gráfica da cuenta de un porcentaje superior al 80 % de niñas que fijaron el dibujo de su cuerpo con un color distinto a su tonalidad corporal — específicamente, entre blanco y rosado—. Este resultado contrasta con el caso que presenta Sainz, quien encontró que:

[...] un niño de 8 años de origen cubano que vive con su familia en nuestro país. En su caso, no ha tenido problemas a la hora de oscurecer el color de la piel de su padre, de su hermano mayor y de él. He de apuntar que su padre, tras el divorcio, se casó una mujer de piel blanca, por lo que a ella y a su hermano pequeño les aplica tonalidad clara en sus rostros. Lo más llamativo es que traza un espacio rectangular en la parte superior, como si fuera el campo, y a lo lejos una pequeña casa. Al preguntarle al autor sobre este hecho, me indicó que era la que tenía en Cuba y que se acordaba mucho de ella. (2019)

Es decir que, para el caso de las niñas de Quibdó, sí hubo conflictos al pintar o sombrear su tono de piel y no este fue ni medianamente parecido al hallazgo de Sainz. Tras la conclusión del autor, nos asalta la idea de llevar a cabo una experiencia de corte transnacional para evidenciar las diferencias y similitudes en grupos ampliados de dibujantes, ubicados en diversos países de la diáspora africana. Sin dudas, sería un estudio muy valioso para la agenda antirracista.

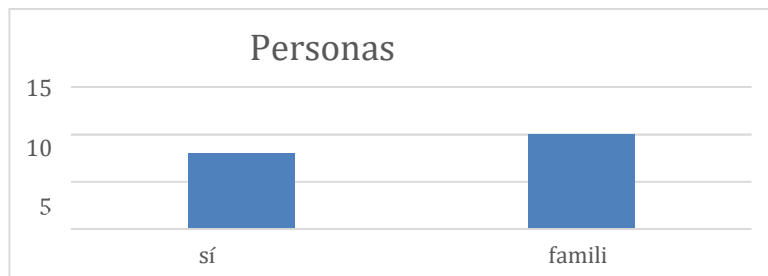
En términos de la proporcionalidad del espacio utilizado, la mayoría de figuras ocupa el centro-arriba de la hoja. La otra tendencia es que las líneas son menos repisadas que las del 1º grado. Quizás esta señal obedezca a una mejor grafía de las niñas que maduran de un año escolar a otro y, en todo caso, las del primer curso son más enérgicas en sus trazos que, al parecer, tienden a suavizarse ante el avance del nivel educativo, como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 7.
Caracterización motora



Fuente: elaboración propia.

Esta imagen reconoce que la mayoría de los dibujos se sitúa en la parte superior de la página, y luego vienen aquellos que se ubicaron en el centro-arriba de la hoja. De esta



manera, se valida el hecho de que son niñas situadas en el lado central de la protección familiar. En tal sentido, se torna importante resaltar que, mientras la zona superior, está relacionada con las ideas, la imaginación y fantasía, las ilusiones y deseos, incluso la espiritualidad o religiosidad. Por su parte, la zona media se centra en el mundo afectivo, en el hoy, en el día a día y en las apreciaciones de uno mismo sobre su presente; mientras que la zona inferior refleja lo instintivo, los impulsos, lo terrenal y físico.

Sin embargo, aparecen algunas excepciones en ese conjunto de dibujos, es decir, aquellas representaciones que se ubican en la parte con mayor inclinación a la izquierda, colonizando esa parte de la página o algunas que se ilustraron exactamente en el centro de la hoja.

Frente a los datos que dan cuenta de la autorrepresentación versus la familia del artista, se espera que la imagen revele las relaciones interpersonales, la forma cómo se ven los niños en su contexto familiar, la posición que ocupan y el tamaño frente a otras personas de la parentela. Esos tópicos ratifican algunas premisas que se establecieron desde mediados del siglo XX. Por lo general, los niños dibujan a sus parientes más cercanos. Esta dimensión parece estar más pareja con las estudiantes de primero.

En este grupo, aparecieron personas alrededor de las artistas. Parecía haber un patrón más convencional de la familia compuesta por mamá, papá y hermanos. En este grupo, se incluyó un par de dibujos con solo dos personas: una es la misma niña y la otra parece ser su madre.

A manera de síntesis, estos dos grupos de 1º y 2º de primaria mostraron una cantidad importante de dibujos pintados arriba de la página, seguidos de aquellos que situaron el cuerpo en el centro de la hoja. Se mantuvieron, de forma irrefutable, los dibujos pintados con el color piel o rosado. Además, a este grupo, se suman, los dibujos sin relleno, sobre la hoja en blanco del *block* de esta escala de alertas identitarias. Los datos también señalan que existe, porcentualmente, evidencia de una parentela que cobija a esas infancias.

Desafortunadamente, la pandemia no permitió regresar a conversar de forma más detallada con las estudiantes, impidiendo conocer más a fondo los rasgos de lo que representaron en el dibujo. También es importante enunciar el asombro de las maestras por esta tesis de doctorado y la naturalidad con la que ellas hablan del color piel. Expresaron que efectivamente nombran así a ese color y por eso, las estudiantes lo identifican sin lugar a dudas. A la luz de los estudios de raza y género, quedan muchos interrogantes que la investigación deberá documentar en próximos ejercicios.

Caso 3. Taller Bogotá. (Collage) Yemayá



Esta experiencia comunitaria adoptó el nombre de la diosa africana que tutela las aguas y los mares. En general, esta iniciativa junta a mujeres negras que atienden a niños y jóvenes de escasos recursos vinculados a la educación oficial en Bogotá.

Esas madrinas de tantas niñas y niños, cuentan que la experiencia se originó porque las familias que llegan a esa localidad en situación de desplazamiento, y debido a las actividades que desarrollan para ayudar al sustento familiar, no coinciden con los horarios de atención a los niños que ofrecen las instituciones públicas. La idea en Yemayá es mitigar el riesgo de que los niños se queden encerrados en inquilinatos, con todas las amenazas que ello conlleva, tanto para los chicos, como para los más jóvenes. Así, ellas se convierten en un punto focal para su comunidad. Los niños y sus familias van y vienen a lo largo de la semana, y los sábados se encuentran para llevar a cabo acciones focalizadas en fortalecer los valores, coadyuvar en labores curriculares y compartir alimentos que, en ocasiones, pagan ellos mismos o a través de colectas. Además de las casas de las madrinas, donde circulan estos menores de edad, el colegio Estanislao Zuleta les facilita sus instalaciones para las actividades de los fines de semana.

En términos académicos, las maestras voluntarias plantean una programación que debe cumplirse, semestre a semestre. Para llevarlas a cabo, solicitan el apoyo de profesionales y de otros corraciales que participen de las actividades para mantener enganchados a quienes se inscriben a la escuela. Según las lideresas, por la cantidad de quejas sobre racismo que esos niños traen de sus escuelas tradicionales, *pararles bolas* implicó separar espacios específicos para hablar del tema y darles un lugar a las narrativas de los afectados por esa problemática. Este rasgo es muy importante, porque, según ellas, los niños manifiestan todo el acoso que padecen y, si en las instituciones educativas se les escuchara, muchas cosas podrían cambiar.

Por lo tanto, esas maestras voluntarias no están vinculadas laboralmente al sistema educativo. El proceso está más centrado en aquellos aspectos extracurriculares que requieren la atención de la familia y que, por diversas carencias, de tiempo y de nivel escolarizado de los padres, las parentelas no logran cubrir. Y no es una cantidad menor; son casi doscientos participantes entre jóvenes, adolescentes y niños afrodescendientes. Vienen de un contexto muy vulnerable, como es el sur de la capital colombiana. Mayor interés reviste esta experiencia porque, en su mayoría, esos renacientes llegan a la ciudad producto del desplazamiento forzado que obligó, en uno de los tantos picos de la guerra, a que estas familias salieran de sus territorios para proteger su vida. Por algunas dramáticas historias, que las lideresas conocen de primera mano, se conoce que estos colectivos salen de sus regiones con sus hijos a cuestas, sin más patrimonio que el valor de sus vidas. Por ello, los reconocimientos más excelsos a estas lideresas y a los grupos de jóvenes que, con entusiasmo, atienden a Yemayá en sus diversas actividades.

Así como en Quibdó, primero se contactó a las lideresas para explicarles esta iniciativa; luego, se acordó la fecha de realización del taller y, posteriormente, este se

ejecutó. Se encontraron los siguientes aspectos:

Frente a la caracterización, este es un grupo mixto y con variadas edades en su interior, se separó el grupo de 6 a 8 años para el taller, de un total de 22 dibujos, 12 fueron realizados por niñas y 10 por niños. Se descartaron 2, uno por pintar unas bolitas o dos, por pintar una casa sin gente. Al preguntarles por qué no estaban las personas, el autor dijo que la gente estaba durmiendo.

En el caso de las niñas:

- Con respecto al tema de la intensidad racial, de los 12 dibujos, 10 fueron pintados claramente con colores oscuros. Resalta el color café; 3 dejaron el cuerpo sin pintar (blanco hoja de *block*): dos niños y una niña. Esto significa que es un grupo que, al asistir a escuelas más mixtas, parece necesitar hablar con frecuencia del color de la piel. Esto condujo a obtener un grupo de imágenes con una intensidad racial importante, de acuerdo con la escala construida para estos fines. De hecho, este conjunto de elaboraciones, bien podrían contar su realismo identitario, debido a algunos dibujos que pueden clasificarse a partir de allí.

- Frente al cabello, el grupo de las del *color piel* dibujó un corte que está muy de moda entre los afrojóvenes; el otro dibujo no tiene pelo porque, le pasan la cuchilla cero¹²²; una de las niñas se dibujó con una trenza larga.

- En 4 ocasiones dibujaron a la mamá.
- En 2 oportunidades se ven hermanos en los dibujos.

En cuanto al territorio (árboles, sol, flores, agua, pasto, piso, nubes), el anhelo que se expuso en esos grafos puede estar relacionado con que algunas de esas familias son desplazadas por la violencia en Colombia.

¹²² Significa que, al peluquearse, queda el cuero cabelludo casi a ras con el pelo.

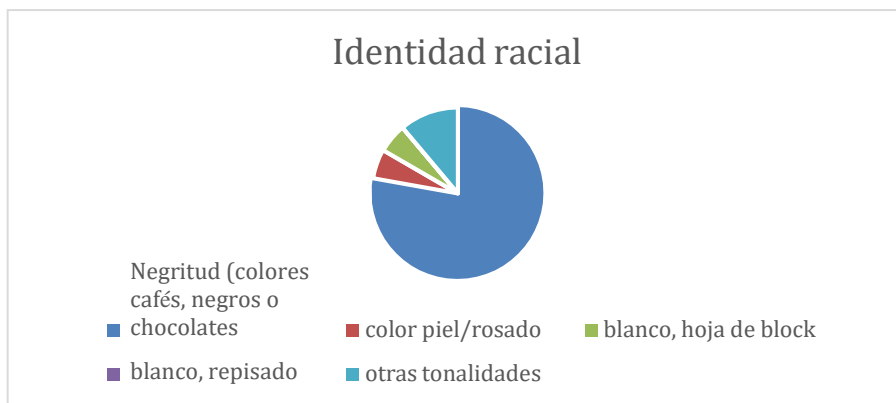
- En 2 dibujos aparecen la casa y personas dentro de ella.
- Solo en una ocasión una niña se pintó sola: solo dibujó su autorretrato. Las demás estuvieron acompañadas de su familia.

En el caso de los niños:

- En 7 ocasiones pintaron la casa, todas con ventanas y con variación del tamaño de la puerta.
- El sol apareció en 6 de los dibujos.
- Un solo dibujo representó haciendo gestos con la lengua.
- Apareció el balón de fútbol.
- Hubo grafos más individualistas: solo en 1 dibujo apareció el resto de la familia (papa, mamá, hermanito).

Así se grafica este grupo.

Gráfica 9.
Identidad racial



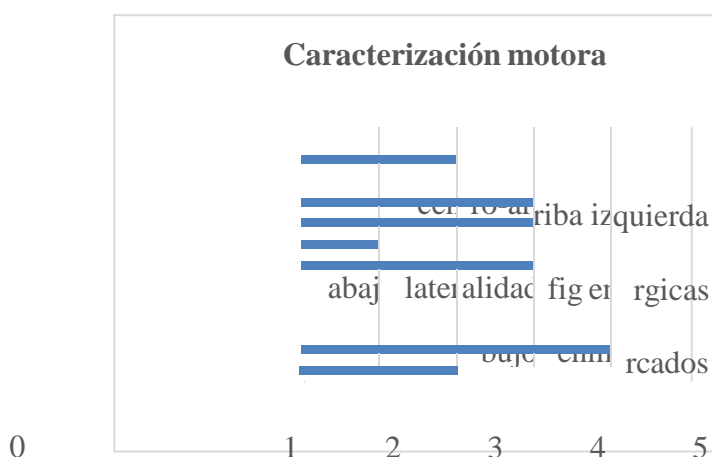
Fuente: elaboración propia.

En síntesis, en este conjunto de dibujos primó la presencia de tonalidades café al dar cuenta del fenotipo de estos chicos y chicas. Al igual que en los otros grupos, no faltó

el blanco hoja de *block* en un par de rostros. La situación identitaria es distinta a la encontrada en los grupos anteriores.

En términos de la situación motriz de estos chicos, esta es la gráfica.

Gráfica 10.
Caracterización motora



Fuente: elaboración propia.

Lo anterior significa que la mayoría de los dibujos se ubica en la izquierda de la página, en la zona centro-arriba, lo que coincide con los otros dibujos realizados en Quibdó. Esta ubicación de las personas, en el dibujo, muestra una alta coincidencia con los grupos de dibujos anteriormente citados.

A manera de síntesis sobre la identidad racial, este grupo ha sido el colectivo que más ha mostrado una conciencia realista de su identidad fenotípica. Ningún grupo, ni las chicas de 1° o de 2° habían mostrado tal cantidad de imágenes pintadas con café o chocolate que el grupo de Yemayá. Ello indica que, quizá, cuando se abre la posibilidad de hablar de raza y de tonalidades de piel, esa información se queda con los menores de edad y se exporta

en los dibujos. También habría que constatar que la segunda socialización, que transcurre en un territorio más mixto racialmente, obligue a los estudiantes a diferenciarse, a preguntarse por qué las diversidades fenotípicas. esto no parece suceder en territorios más homogéneos como Quibdó. En todo caso, es menester acumular más información antes de lanzar conclusiones cerradas.

En este conjunto de dibujos, la mayoría conservó la parte superior de la hoja, como forma de alinear el campo mental a los trazos, realizados en esa zona del pensamiento y en su gran mayoría son objetos de socialización ampliada, las madres, los padres, los hermanitos y en algún caso, los vecinos aparecieron acompañando los cuerpos de los dibujantes.

Caso 4. Norte del Cauca (collage)



Guachené y La Balsa son municipios situados en el norte del departamento del Cauca. Es una zona muy interesante para contrastar dibujos y estudiar las características de esas representaciones, pues es un territorio ancestral de las comunidades negras desde la época de la esclavitud. Esa ubicación representa un paso estratégico hacia la capital del departamento, a pesar de que estos municipios fueron creados hace muy poco, comparten con otras comarcas una legendaria epopeya por la libertad de los esclavizados. Dan cuenta de ello, los apellidos africanos que aún se conservan, como los Balanta, Lucumí y Ararat, Carabalí entre otros, lo que caracteriza la ancestría africana como en ningún otro lugar de la geografía colombiana.

Aquí, el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y la Asociación de Mujeres (Asom), entre otras organizaciones, realizan labores muy fuertes de movilización contra el

racismo, en especial en temas de reivindicación por el uso ancestral del territorio que, en Colombia, se conoce como el proceso de titulación colectiva. Se trata de entregar a las comunidades tierras que, en la demarcación del Estado-nación, fueron consideradas baldías. Hoy, las comunidades negras reclaman esos territorios que fueron labrados por los esclavos y, por lo tanto, no son áreas vacías, como pretende el Gobierno.

Estas organizaciones han creado unos semilleros de niños, jóvenes y mujeres en los que, a través de talleres de formación, ponen en marcha diversas actividades para fortalecer la identidad de los menores de edad. Entienden que el proceso identitario no es automático y, por lo tanto, es menester contribuir a que suceda de manera positiva. Igual que en otras ocasiones, primero se contactó a las lideresas para explicarles esta iniciativa, luego se acordó la fecha de realización del taller y, posteriormente, este se ejecutó. Se encontraron los siguientes aspectos:

Un grupo mixto de 17 integrantes, conformado por 7 niños y 10 niñas, igualmente situados entre 6 y 8 años. La mayoría están escolarizados, aunque parece existir cierta intermitencia en la asistencia a la escuela. Al punto que algunos de ellos son repitentes de grados lectivos o también comentaron que habían ingresado hace poco a su institución educativa. Quizá por ello se presentó el caso de un niño que dijo no saber leer a sus seis años, no sabía colocar su nombre en la hoja, cuando típicamente esa competencia se logra en los primeros meses del grado primero.

A primera vista, este dibujo constituía una buena noticia y lo es. No obstante, su grafía es deficitaria para un sujeto de seis años. A pesar de esto, pintó renacuajos que son representaciones que no corresponden a este estadio donde están ubicadas las niñeces de este estudio. Según Piaget, entre los 6 y 8 años, los niños deberían estar entre la etapa

preoperacional y de operaciones concretas (Sainz,2019). Sabemos que esos renacuajos representan personas dibujadas porque el mismo autor lo señaló, pero, en realidad, este caso, es llamativo.

- En general, las condiciones motoras de este grupo son parecidas a las halladas en los otros colectivos. Hay altibajos en la forma de dibujar, algunos repisados, varios borrones e inestabilidad a la hora de colorear.

- Según la escala que se diseñó para agrupar esos dibujos, este conjunto se ubica ante una alerta identitaria, porque la mayoría de estos fueron dejados en blanco hoja de *block*. Doce representan un grupo significativo para el total de los 17 que pintaron su cuerpo en este caso.

- Un solo dibujo fue pintado con color oscuro, pero cuando se le preguntó al pequeño por el tono elegido, se mostró aturdido por el color piel y «corrigió» la coloración inicial, cambió el café para dejar el rostro en blanco.

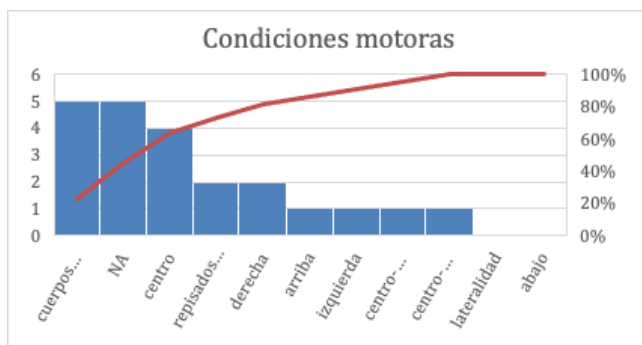
- También hubo un caso muy interesante de un niño que pintó las extremidades con color negro, «porque ellos son negros», pero los rostros, tanto el suyo, como el de su papá, los pintó con azul y naranja, respectivamente. Esta verbalización del sujeto se convierte en un reto para la escala creada si nos fijamos solo en el rostro. Habría que colocar este dibujo en el último peldaño que corresponde a la pintura sin realismo, los verdes, amarillos, rojos y demás tonalidades son representativos de este escalón. No obstante, al incluir las manos y los pies, el niño impuso¹²³ una encrucijada muy importante que posteriores estudios podrían documentar. En otras palabras, no sería pertinente ubicar

¹²³ En conversación sobre el caso con la psicóloga Marcia Santacruz, ella opina que es un caso clásico de disociación de la personalidad del pequeño. Igual, recomienda un mayor seguimiento al niño para probar alguna hipótesis al respecto.

este dibujo en la escala realista, porque el rostro no es negro, como tampoco sería prudente ubicarlo en la última escala, sin realismo, porque los miembros del cuerpo fueron repisados con el color negro.

- Frente a las variables de coordinación motora, se encontró que, en su mayoría, los dibujos están ubicados en el centro de la hoja. Este grupo es un poco más multidiverso que los otros dibujantes, como señala la siguiente gráfica.

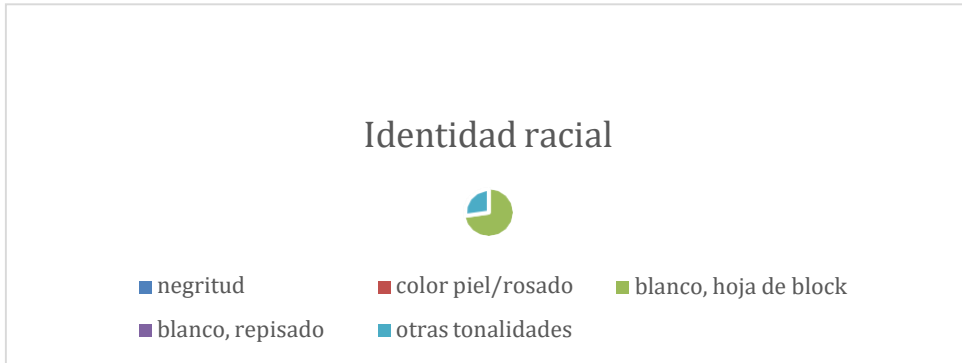
Gráfica 11.
Condiciones motoras



Fuente: elaboración propia.

En términos de la identidad racial, la situación fue similar a la encontrada en el grupo de Quibdó para 1° y 2° cursos de la educación básica. Triunfó el blanco hoja de *block* y, desde la valoración realizada, este resulta ser un grupo con señal de alerta identitaria, como se ve a continuación.

Gráfica 12.
Identidad racial

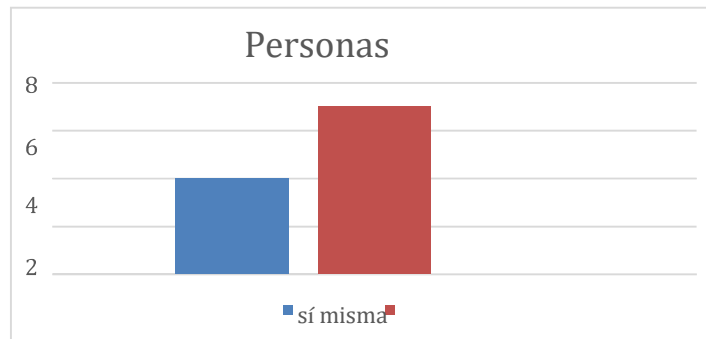


Fuente: elaboración propia.

Los datos son contundentes: la mayoría de los dibujos se realizó dejando los rostros sin colorear. Se ubican en el blanco hoja de *block*, seguidos de otras tonalidades y uno que otro pintado con piel o rosado. Este hallazgo es similar a lo encontrado en Quibdó (1° y 2°) e, incluso, a los rostros en blanco realizados en Bogotá (Yemayá).

Con respecto a las personas dibujadas, el grupo arroja la siguiente gráfica:

Gráfica 13.
Personas dibujadas



Fuente: elaboración propia.

En este grupo bajó, considerablemente, la representación de solo el artista. Como todos los otros casos, otras personas fueron dibujadas a la par que la autorepresentación de los dibujantes.

A manera de mención es importante anotar que se tuvo la oportunidad de hacer un taller de dibujo con las lideresas de la organización ASOM, como ya se refirió. Los pasos metodológicos fueron los mismos, la comunidad negra asistió en su totalidad y, en este caso, mujeres adultas y sus hijos de diversas edades deliberaron sobre la investigación. Ese *collage*, también se anexa a la tesis, aunque no entró en la etapa analítica puesto que alteraba los criterios de edad establecidos en el proyecto y en la posterior investigación. Solamente se resaltan algunos ítems para seguir reflexionando.

Este fue un trabajo colectivo, distinto a los otros casos, donde cada estudiante dibujó en su hoja de *block*. Aquí, además, se juntaron manos para dibujar, rellenar o colorear. Esto representa un valor colectivo de extraordinario aporte a las preocupaciones sobre raza y dibujo.

Igualmente, se mantuvo el patrón de los rostros de los dibujos pintados con blanco

reblanco o que se dejaron en el papel sin pintar. Hubo un dibujo repisado con blanco y rosado (véase anexo). En el momento de la socialización del dibujo colectivo, se planteó una interesante controversia, porque una lideresa que comandaba su grupo de trabajo aseguró que ella no había pintado los dibujos porque no había color negro. Otra compañera riposta que sí había y que ella era la que no lo había querido utilizar. Luego pronuncia que sí vio el color en la caja de colores, pero que ese color es muy feo. Las risas no se hicieron esperar. Posteriormente, se realizó una presentación magistral, donde se llamó la atención por la responsabilidad de los procesos educativos en la creación de la conciencia racial. Hasta allí llegó la anécdota sobre este particular taller con mujeres, jóvenes y niños en el corregimiento de la Balsa, en el Cauca, que sin lugar a dudas comporta retos interesantes para esta tipología de investigación.

También hubo dibujos individuales que, básicamente, coinciden con los hallazgos de otras regiones que llevan a pensar que, quizá, la pregunta por la identidad racial queda pendiente a lo largo de la vida de las personas negras y, por eso, las mujeres adultas también representarán su fisonomía con colores rosados o piel. Más y más interrogantes se abren para ser resueltos en otras oportunidades.

Condiciones comparables de los dibujos



Taller ODR. Bogotá

A partir de la anterior sistematización, se perfilan algunas pistas analíticas para

continuar la indagación a través de tres ejes categoriales. El primero se refiere a la psicología del niño. Aquí se vinculan los hechos generales por los que atraviesan las niñeces con independencia del contexto y de sus hechos. Se devela autonomía, pero también, en tanto sujetos, son interdependientes de una trama contextual. Ahí, los estadios estudiados por Piaget representan esa opción exploratoria interesante para comprender el momento que subyace al grupo de informantes de la investigación.

El segundo eje reflexiona sobre el lápiz color piel o el blanco hoja de *block*, como un producto cultural atado a la historia de la escuela que cumple un rol como dispositivo de poder. En este sentido, se parte de la premisa de que los colores escolares están validados en el ámbito educativo y, por lo tanto, es necesaria su revisión crítica al interior de esta investigación.

Y un tercer eje describe los colores en resistencia. Implica, las agencias que tanto las niñeces como las instancias de su entorno, detallan en sus dibujos. Señala que, en gran parte del material se muestran cuerpos en acción al encontrarse dibujos de rostros con asombro, con dulzura, con molestia, con máscaras. La cara dice u oculta, justamente, lo que el sujeto quiere esconder o mostrar. Así, para efectos metodológicos, se recorta esa parte del cuerpo que siempre está inscrita en las tramas culturales que le dan sentido a las emociones que allí se expresan.

Finalmente, los ejes son provocaciones de las preguntas que quedan abiertas y para las cuales solo los niños podrían responder. La maduración motriz que hace a un estudiante pasar de un estadio a otro parece suspenderse en el caso de los niños negros. No parece ser típico, en estos dibujos, que se muestre asociación directa entre conciencia de raza y la aplicación de pintura, coherente con la edad de este grupo de sujetos.

Eje uno: la psicología del niño

En esta investigación acudimos a la psicología del desarrollo, esa rama del saber que se encarga de aplicar una serie de herramientas para determinar la forma en la cual acontecen los procesos madurativos en los individuos. Tiene que ver con los cambios en el crecimiento del cuerpo y con los avances en el proceso cognitivo que supone el ascenso en los diversos grados escolarizados. Dada la naturaleza de esta disciplina, fue de mayor importancia observar cómo se han documentado los procesos que indagan el origen de los prejuicios y estereotipos como fenómenos que cumplen un papel en el orden relacional y, por lo tanto, pueden generar estrés en las poblaciones que históricamente han padecido esa situación. La forma de hablar del prejuicio racial en niños y niñas tan pequeñas ha recibido poca atención de la investigación psicológica infantil y es hora de plantearse una agenda con carácter de urgencia para mitigar los efectos de esta intensa problemática, conocida como racismo escolarizado o racismo en las niñas.

Después de revisar algunas investigaciones, en especial para el contexto internacional, parece que se requiere de una especie de *vuelta de tuerca* para identificar cómo esos menores de edad, que además tienen intensa melanina en su piel, comparten los preceptos dominantes ante el género y la clase social.

Igualmente, esa disciplina describe el impacto de la socialización en tanto proceso que se entreteje al interior de una gama de fenómenos histórico-culturales donde la tipología de la familia, el contexto comunitario o las apuestas de la sociedad pueden impactar positiva o negativamente la identidad de un ser humano.

La importancia de este eje para la tesis sobre la identidad racial de los niños negros, estriba en sus aportes para develar cómo los sujetos dan cuenta de su estructura

morfofisiológica en tanto producto de la historia de la evolución de la humanidad, siempre en consonancia con el caudal subjetivo que se desprende de su propia personalidad.

Lo anterior supone que estos son sujetos que están abandonando la etapa preesquemática para abocarse a la esquemática, que empieza a partir de los 8 años.

Según Lowenfeld y Brittain (1972) esta etapa se define como «la creación consciente de la forma». En este momento, el niño desarrolla sus creaciones basándose en el mundo que le rodea, donde cada uno de los trazos representados tiene su significado; cuanto más sepa el niño de algo, más detalles y más trazos añadirá a este objeto. Los resultados en esta etapa son diferentes en cada uno de los niños, dependiendo también de la cultura y del contexto donde se desarrolle la persona. Hay tres figuras que son muy frecuentes: la casa, el árbol y la figura humana (monigotes, renacuajos...). Aquí, el color adquiere mayor importancia para diferenciar las distintas formas y elementos del dibujo, por lo que los niños eligen el color de manera consciente (Citado por González, 2015, p. 14).

Si se atiende el planteamiento anterior, surgen dos consideraciones que obligan a girar la pregunta de investigación hacia complejos contornos en los estudios de la epidermis en la infancia. Por un lado, mayoritariamente nuestros niños y niñas de la investigación no saben que son negros. Desconocen esa circunstancia o, sencillamente, la inhiben a tal punto que esa imagen que se proyecta en el espejo de sí mismos, se pinta de forma diametralmente opuesta a su tonalidad corporal. Significa, también, al tenor de la cita, que la forma en la que se transita de la etapa preesquemática a la esquemática, propiamente dicha, es distinta que para otro conjunto de niños. También advierte que los resultados de las etapas dependen, en gran medida, del contexto cultural donde se desarrolla la socialización.

Frente a la elección de pintar con los colores convencionales, la mayoría de los dibujantes acertó a colorear el sol con amarillo, el territorio con café, los árboles con verde. Hasta ahí fue enormemente realista la aplicación del color a los elementos que ellos quisieron plasmar.

No obstante, la complejidad aparece cuando se compara el propio tono de piel, con los colores aplicados a esos dibujos realizados por los infantes negros. Sorprendentemente, estas representaciones, en su gran mayoría, comunican la forma como el pensamiento visual se instituye en la escuela y en la sociedad en general. Si es así, dado que la sociedad se ofrece en blanco hoja de *block* o color piel, exactamente eso dibujan esos pequeños. Al parecer, falta desarrollar ese nivel de conciencia del colorismo cuando este representa el realismo fenotípico de esos seres humanos. Como también estas premisas permiten contrapuntear que esos pequeñitos, dada la historia de la esclavitud, bajo la influencia de su familia y su entorno están desarrollando habilidades iniciales para transitar, de forma más o menos armónica, por los primeros ciclos vitales.

En todo caso, es clave señalar que los dibujos de los niños negros al rellenar su cuerpo con un lápiz escolar son el resultado de entregar un recurso didáctico distorsionado de la realidad corporal. Eso mismo, revelan la mayoría de los dibujos.

Sin embargo, la creación de nuevos productos cognitivos por reestructuración ocurre cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican, o entre dos esquemas que aparecen como contradictorios entre sí. Ante este desequilibrio, el sujeto experimenta una perturbación cognitiva que pone en marcha mecanismos reguladores y compensatorios tendientes a restablecer el equilibrio.

Esa perturbación, que parece generar la condición racial de estos niños de la investigación, se muestra de forma mayoritaria en sus dibujos. De hecho, en los registros

anexos hubo casos en los que los niños dibujaron un primer dibujo, lo pintaron con colores de la negritud y luego lo borraron para pintar *correctamente* con el color piel.

Este primer eje de la psicología del niño reconoce que la aplicación de los postulados de autores como Piaget o Vygotsky sobre las etapas que un sujeto transita, y de sus seguidores al conocimiento de niños racializados y de sus representaciones sería un campo de trabajo que permitiría configurar otra ramificación disciplinar donde no falten los niños negros y la forma como ellos dan cuenta del mundo que les rodea.

Por ello, el reto para los estudios psicológicos sería describir cada una de las etapas que transcurren entre uno y otro estadio que, por ejemplo, Piaget apuntó hace unas décadas. Para seguir progresando en esa perspectiva, se vuelve crucial avanzar en la comprensión de las emociones: amor, rabia, autoestima que los dibujos muestran. Ahondar en esos sentimientos promete hablar en primera persona de que los dibujos constituyen un lenguaje que permite acceder a la intimidad que revelan esos cuerpos dibujados.

Abordar esos gráficos significó sumergirnos en los patrones que subyacen en la mente humana en momentos donde acontece su socialización secundaria. Se utilizaron, como medio, el dibujo infantil y las verbalizaciones que se produjeron en el transcurso del taller y en la socialización de las obras de arte. Este ejercicio permitió ir descifrando e intrincando la investigación a terrenos bastante complejos en la tarea de descentrar la raza en la infancia.

Entonces, si los niños son, en sentido estricto, esas representaciones que mostraron en los dibujos, las encrucijadas aún están por descifrar e incluso, después del estado del arte, puede concluirse que pocos profundizaron en las representaciones mentales que los sustentan. Además, casi ningún trabajo en Ciencias Sociales se ocupó de la niñez negra

como centro de las investigaciones.

De todas formas, si para el caso europeo o norteamericano (Piaget, 1980; Vygotsky, 1974; 1986; Lowenfeld & Brittain, 1972; Sainz, 2017; Sainz, 2014; 2016) los materiales han indicado que, entre los 6 y los 8 años, ya el sujeto está listo para asociar su identidad a una verbalización de su raza, estos hallazgos movilizan el paradigma de forma novedosamente distinta e interesante.

En principio, pensamos que situaciones de orden motriz que señalan la posición ante la hoja, el porcentaje de ocupación de un dibujo sobre el cuerpo o el control caligráfico sobre los trazos, tiene que ver con la percepción directa sobre uno mismo. Esta serie de dibujos no muestra una coincidencia directa en tal sentido, por lo que se requieren mayores estudios para proceder a vincular la conciencia de la raza con los talentos visuales que se desprenden de un proceso físico madurativo. Es decir, el hecho de que pinte su cuerpo en la parte centro izquierda de la hoja, que supone el realismo de en las personas, no necesariamente conduce a colorear con café o chocolate.

Por ello, estos grupos de infantes están iniciando su labor de aprendizaje y aún no han entrado a la alfabetización racial, que es un tema tabú en el contexto colombiano. Probablemente, ese tema aparecerá cuando los niños se comparen con otras tonalidades, en ambientes más urbanos o más mixtos desde el punto de vista racial. La pregunta sobre de qué depende que la cuestión por la identidad racial se quede en suspenso. Solo se resalta que, debido a la pandemia, no hubo oportunidad de conversar a fondo con los dibujantes por lo que solo se muestran los hallazgos visuales, tal como fueron recabados en la investigación.

En otras palabras, en la medida en que el eje de la psicología del niño se percate de la presencia de las niñeces de la negritud, seguramente aumentan la posibilidad de

reunir material empírico que constatare o desmienta la colección de preguntas e interrogantes que surgen en este estudio.

Eje dos: El color del cuerpo o la relación entre Raza y escuela

Este se pregunta por el rol de la escuela en la construcción de la identidad racial. Claramente hay decisiones que le corresponde tomar al docente que pueden ayudar o entorpecer el paso de los niños y las niñas por el sistema educativo. Por supuesto, no es el único actor del engranaje educativo, pero se le otorga al maestro una gran dosis de protagonismo dado que la cantidad de tiempo que pasan en el aula de clase en la educación pública es significativa.

Por lo anterior, este eje evoca los útiles escolares como compañeros ineludibles de la escritura pedagógica. El lápiz color piel, las hojas en blanco, los sacapuntas o borradores son dispositivos de gran poder al exponer la cadena educativa y la posición de cada herramienta didáctica en ese engranaje. Por ello, esos utensilios no pueden ser neutros. Están atados a las preocupaciones de una época y por lo tanto, su presencia en los colegios es testimonio directo de las concepciones imperantes y las formas como fueron tratadas. Pensemos en las carátulas de los cuadernos que exhiben fotos de futbolistas famosos, de modelos casi desnudas y, para los más pequeños, el personaje televisivo más popular para su edad. En décadas anteriores, esas no eran presiones para que las familias adquirieran o no un cuaderno sin embargo hoy sí.

En ese contexto, este eje no se puede desprender de la historia misma de la escuela,

los uniformes, los cuadernos, las construcciones educativas, están intrínsecamente ligadas a la trayectoria histórica que hace del sistema educativo un fenómeno complejo en la vida de los niños y familias actuales. Pensar la actual institución educativa requiere revisar cada herramienta desde su propia historicidad tanto de forma particular, como enlazada al contexto de influencia. Así, se vuelve importante indagar cuál fue la circunstancia que provocó nominar a esos lápices como sinónimo de la humanidad para comprender de forma más exacta su arqueología. Igualmente, no se puede dejar de lado que el color piel o carne o natural circula en la ropa interior femenina, en la industria cosmética o en las tinturas para las artes plásticas.

Por ello, la reacción de los niños, no es un tema aislado a pesar de la singularidad de esta investigación. Es típico que se nominen, en la cultura escolar, esas tonalidades.

Teniendo presente lo anterior, las niñas de Quibdó realizaron sus obras artísticas basadas en el color piel, blanco hoja de *block* y, en un caso, de blanco repisado; no solo rellenaron los dibujos con esos colores, sino que, además, en las conversaciones fue recurrente la frase *pásame el lápiz piel, dame mi color piel*. Esta situación da cuenta de la familiaridad con la que ese tono habita en esos grados escolares. Lo propio sucedió en el Norte del Cauca. Bogotá fue un poco la excepción, pero, incluso en este grupo, hubo, porcentualmente, más rostros que se dejaron sin pintar, representaciones que suman a la escala donde se agrupan los dibujos rellenos con el color piel.

Adicional, en este eje aparece la posición tradicional del docente que acompaña a los primeros grados y que, en el transcurso de su formación, no ha sido entrenado para observar sistemáticamente los dibujos de sus estudiantes. Por lo tanto, desestima el valor comunicativo de esas representaciones. Igualmente, está tan ocupado con los formatos que el Ministerio de Educación hace llenar, que poco tiempo le queda para procesos de

etnografía educativa que *hablan*, permanentemente, del bienestar o del malestar del estudiante. Al respecto, el panorama es crítico, porque en los primeros grados de la educación básica, donde están nuestros dibujantes, se arrastran los efectos de un preescolar precarizado que no cumple con las expectativas de ingreso al siguiente nivel educativo. Aun así, los niños saben qué es dibujar y lo hacen desprevénidamente, aunque en ocasiones aparece limitada la espontaneidad, porque verbalizan que no saben dibujar y enseñan su frustración porque el dibujo no queda lo suficientemente *bonito*. Seguramente, también se viven dos efectos para que se de este estado y situación actual: la alta presencia del celular dado que los niños pasan mucho tiempo ante la pantalla y quizá dibujar ya no sea tan importante para los chicos de esta generación. Por otra parte, la consecuencia de la pandemia que puso a todos los estudiantes a depender de la educación virtual. A futuro habrá que medir los estragos grafológicos que implica un paso tan abrupto del lápiz al computador.

En todo caso, estamos ante un lenguaje visual de alto impacto en la vida de los niños que debería tener un mayor estatus en la escolarización de los menores de edad. Para ello, se requiere de una comunidad académica de respaldo que escuche las proclamas que vienen en los dibujos y que esté dispuesta a darles el lugar de una narrativa potente en la vida de los estudiantes. Agudizar la audición pasa por los procesos formativos del cuerpo docente, que ubique el dibujo infantil como una gramática estratégica en los programas universitarios donde se forman o cualifican esos maestros.

Eje tres: Colores en resistencia.

Este responde al tema de las agencias y las resistencias de las niñeces ante las

descripciones que los dibujos señalan, y a la aparición de varios elementos atados a las formas inéditas mediante las cuales la comunidad negra inhibe, explicita o representa su propia narrativa corporal. Este es un asunto trascendente para el pueblo negro, sin dudas. Este sería un punto fundamental que permite pensar en la reparación histórica. Ese mecanismo que permitiría, en clave de justicia racial, visitar los traumas de la esclavitud a la luz de los cuerpos del presente. Los niños actualizan este complejo debate y problematizan los efectos contemporáneos de quienes, por cuatro siglos, fueron silenciados, vaciados de derechos, ocupando un no-lugar de sus cuerpos y las consecuencias de esas narrativas del dolor para proceder a construir una propuesta reparadora a través del dibujo¹²⁴.

La lógica es que, si durante cuatrocientos años, los niños esclavizados no pudieron tomar un lápiz para pintar como sí pudieron hacerlo otros grupos, es menester preocuparse por esos sentimientos no resueltos que pueden estar impidiendo un reconocimiento pleno de sí mismos y de sus comunidades escolarizadas. En tal sentido, ennegrecer el dibujo es parte de las tareas autonarrativas que colocan los niños de 6 a 8 años en esta investigación.

Así, vuelve a tomar sentido el apartado del estado del arte que conlleva, la idea de un cuerpo traumado que arrastra el sufrimiento por la esclavitud y que se vale de ciertos mecanismos para ocultarse de su propia imagen. Seguir esa línea histórica representa un avance importante en tanto permite reconocer, en la larga historia colonial, un *continuum* en la infancia contemporánea. Se confirma la idea de que para realizar cualquier imagen, en este caso dibujos, se recurre a nociones que han sido previamente instaladas en la mente de los niños y que, por lo tanto, permiten documentar y juzgar al pasado.

En tal sentido, las representaciones que descansan en la iconografía escolar, los

¹²⁴ Propuesta de la psicóloga Marcia Santacruz ante la socialización de esta tesis, 2020.

cómics, las historietas son fuentes de la forma como el pasado juzgó a los niños negros e instaló esos imaginarios en la época presente. Por su parte, la historiografía de la esclavitud ha hecho algunos aportes que brindan alguna información sobre los muleques, mulekos, mulecones, criollitos o negritos, como fueron llamados los esclavos menores de edad en la época colonial.

A partir de lo anterior, un par de dibujos, a la luz de los estudios raciales, daría para construir macrocasos sobre la conciencia o la identidad racial, no solo porque representan reacciones asombrosas a la dictadura del color piel o del blanco hoja de *block*, sino porque generan reflexiones agudas sobre lo que pueden dictaminar los artistas desde su más genuino mundo íntimo. La teoría crítica de la raza es justamente esa vertiente conceptual que apoya el impacto del color de la piel en el orden relacional. Por ello, fue importante adherir esta corriente teórica a los desarrollos del niño en su segunda socialización.

Por ejemplo, que un niño pinte su cuerpo y lo rellene de blanco es, sin duda, un caso emblemático de su conciencia de la negritud. Fanon explicó que el sujeto colonial está aprisionado en los espejos del colonizador y que pretende asimilarse por todos los medios a esos patrones. Solo que este psiquiatra su corta existencia, no le alcanzó para investigar cómo funciona la mente del sujeto racializado en el contexto americano. Si bien sus postulados siguen vigentes, es menester articular esas premisas al desarrollo del niño para continuar reuniendo material empírico en estos territorios.

Aún más en el caso de las niñas, el tiempo y la energía que tomaron en describir los adornos con los que se visten indican que son procesos importantes en la cotidianidad para ir a la escuela. Y la fuerza con la que pusieron en sus cabezas las coronas, balacas, chaquiras y trenzas demuestra que esas estéticas no son temas menores para este conjunto

de niñas. Esas representaciones hacen pensar que uno de los recursos que se hace evidente en la identidad es la exposición del pelo como base del proceso identitario.

El material señala que las *compincherías* femeninas que se generan al dedicarle el tiempo al pelo prieto hacen que, realmente, este sea un tema trascendente para la socialización de este grupo. Así se graficó en su mayoría, donde las niñas fueron mayoritarias. Abocarse a contestar los finos interrogantes que surgen ante el papel de las madres en la construcción de una identidad racial representa un periodo que parece transcurrir con independencia del reconocimiento del pelo como extensión de la piel. Indagar sobre los efectos de la revolución capilar en niñas tan pequeñitas, debería concretarse en proyectos de investigación de larga duración en esta tipología de agendas.

En últimas, la mayoría de los niños de esta investigación no solo se acomodaron a la hegemonía de la blancura y reaccionaron de forma espontánea al afirmar que sí pueden representarse con blanco hoja de *block* o el color piel, sino que obligan a la psicología del niño a revisar los postulados sobre los cuales actúa, teniendo en cuenta los retos que estas niñeces plantean. Que pinten el cuerpo negro con un color blanco o rosado no solo debería indagarse como una contradicción inherente al desarrollo de estos infantes, sino que esos dibujos sugieren mecanismos de interpelación inéditos a los códigos instituidos de la blanquitud escolarizada.

También puede pasar que no les interese el tono corporal. Quizá por esa razón no les preocupa el verde, el amarillo, *el piel* o la transparencia del blanco hoja de *block* y, la predominancia del color rosado, con seguridad obedece a la socialización otorgada a las niñas. Esto porque sus madres, al darse cuenta del embarazo, escogen el ajuar de ese tono cuando saben que van a tener una mujer. Adicional, la cultura del rosado en las fiestas infantiles refuerza las bondades de ese color para las niñas, así que exactamente eso se

plasmó en los dibujos.

En otras palabras, en el grupo mayoritario, las máscaras blancas en las pieles negras, como se dibujaron en los talleres, fungen como mecanismos de defensa del subconsciente que aprendió a sobrevivir de esta manera en la época de la esclavitud y reedita este proceso porque las consecuencias aún siguen produciendo sufrimiento a las víctimas. La forma de cubrir ese peligro es a través del ocultamiento del rostro ennegrecido. Esta puede ser una explicación plausible que, por supuesto, excede a esta investigación y requiere de mayor material para argumentar esta opción argumentativa.

En todo caso, no es tan simple que haya ausencia de autenticidad al representar el tono de piel o que exista un duelo colectivo por rehacer, como bien lo estudian algunas corrientes.

Así mismo, que un sujeto pinte su rostro con colores nada parecidos a sí mismos ni al color piel, impone otros retos a las investigaciones de alto nivel, preocupadas por tales cuestiones. Los rojos, los verdes, amarillos, azules o violetas permiten enmascarar, inhibir o exponer. En todo caso, esos colores son verbos que requieren desarrollos en futuras oportunidades investigativas. Por ello este grupo se destaca como un tópico sin realismo. Sin embargo, la discusión puede llevar a revisar de forma más pormenorizada esta decisión que tomaron los dibujantes al repisar el rostro con blanco, aparentando mucho más blanco.

El otro dibujo que sale del patrón visual es el relativo al chico que pintó sus extremidades con lápiz negro. Es decir, oscureció deliberadamente los ganchos que le conectan al resto del cuerpo —brazos y piernas—. Es el único dibujo de los reunidos que realizó este tipo de relleno. No obstante, al colorear los rostros, lo hizo con azul y violeta. La pregunta que surge es ¿dónde ubicar este dibujo en la escala creada en esta

investigación? Vale la pena recordar que, en la primera, se agruparon aquellos dibujos que pintaron con colores cafés, chocolate o parecidos a la intensa melanina. Este dibujo, si solo se le recorta el rostro, no aplicaría en esta escala. El segundo corresponde a tonos piel, rosado o blanco *block*, como los que se usaron para este experimento. Este dibujo tampoco califica en esta escala. El tercero agrupa a los dibujos pintados con tonos nada realistas para un cuerpo humano. No se podría ubicar el dibujo en este espacio. Definitivamente, ese dibujo es impactante y las consecuencias para el futuro de este tipo de investigaciones.

Hasta allí se puede decir que la encrucijada es muy interesante, porque, a pesar de la evolución que denotan los niños en su etapa vivencial en términos culturales, los elementos de su contexto impiden un acercamiento más pertinente a la representación de su propia coloración. Además, si elegir el color al pintar ya es un acto consciente, como señalan algunos autores, las preguntas sobre qué fenómeno acontece con los niños negros son abundantes.

En segundo lugar, para los niños de Yemayá (grupo más mixto), la situación fue un poco distinta. Apareció una gama más diversa de colores. Quizás el hecho de que las personas hablen abiertamente del racismo en ese contexto, dio lugar a esas representaciones con colores oscuros. Seguramente, el hecho de que estos niños estén en una ciudad más blanca, como Bogotá, los lleve a preguntarse por qué son negros. Este interrogante probablemente aparezca, para las chicas de Quibdó, más tarde o nunca. Además, en la capital, que los niños con los que comparten las escuelas se los hagan saber permanentemente lleva a preguntarse por qué, en algún momento, los tonos de la piel son distintos, sin duda.

Recordemos, entonces, que la larga tradición de la blancura en la vida de las

personas negras parece cobrar vigencia en los dibujos que los niños hacen de su esquema corporal y también de su imagen del cuerpo. Ambas representaciones surgen en esos grafos que constatan el *habitus* mental de asumir que todos los cuerpos admiten ser coloreados con el color piel, indistintamente de su pigmento real. Además, es necesario tener presente cómo los dispositivos sobre el color de la piel, la limpieza de sangre, la honra y demás retórica decimonónica, cuentan con los útiles que se convierten en color escolar y se convierten en el centro de grandes epopeyas por la identidad del sujeto, tanto en el pasado colonial, como en el presente republicano.

Este paradigma tiene un alcance mundial en la forma de pintar un solo prototipo de humano a partir del cual surgen los subtipos, no tan humanos, a fin de cuentas. La caracterización de algunos autores sobre lo que espera que dibujen los niños y lo que en realidad sucede en los dibujos implica reconocer que, sumar dibujo, negritud y cuerpo, como extremos dinámicos en la investigación educativa con tintes raciales, da una idea bastante interesante de análisis y de las formas prácticas que concretan el color en la identidad o en la conciencia infantil. Estos planteamientos irían en contravía de autores como Delval, quien considera que, entre los 5 y los 8 años, los dibujantes están listos para pintar con el realismo necesario que poseen los elementos por ellos dibujados.

Los patrones que subyacen a este corpus de material bien pueden contemplarse como un caso de reparación histórica puesto que los dibujos dan cuenta de la profundidad del daño ocasionado a las personas negras en el largo proceso colonial. Este conjunto de representaciones señala que, sobre la identidad racial, se arrastra un problemático silencio que requiere de movilización y agudeza investigativa para determinar el peso del racismo en la vida de las niñas.

Y desde luego, para reparar, es menester indagar sobre el daño acontecido durante

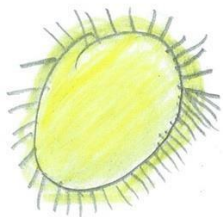
la esclavitud y las formas mediante las cuales los sujetos resistieron ante la opresión y crearon nuevos códigos para ubicarse en la sociedad. Por demás, el concepto de reparación histórica da pie a la sospecha que surge sobre qué hubiera pasado si la esclavitud y las sociedades racializadas no hubieran tenido lugar. No ocasionarían daño a los sujetos. Quizá los niños no se pintarían con color piel o dejarían su rostro transparente, como la hoja de *block*. En ese sentido, habría que poner el acento en las medidas que reconozcan la magnitud del daño identitario, la verdad con ocasión de esos sufrimientos del pasado y hagan justicia real y concreta de acuerdo con el resarcimiento que las mismas víctimas señalen.

Una mirada general a los dibujos de estos grupos de niños y niñas arroja, básicamente, que, en su mayoría, no conectaron el color de su piel con la representación que hacen de ellos mismos. Esta primera observación parece evidente en algunos estudios predecesores que en otras latitudes se han encargado de observar este tipo de problemática. Rápidamente, se puede confirmar que los niños de 6 a 8 años que participaron en este estudio, y a partir de su espontaneidad, en su mayoría, no dieron cuenta del detalle particular, como su color de piel.

Ye: 54

miladi's mo'ehq vraqmires

2=C



Conclusiones y/o Reflexiones finales

Todas y cada una de las experiencias sociales tienen implicaciones en la construcción de ideas sobre uno mismo y su comunidad. De hecho, la sociedad transcurre de formas tan multidimensionales como seres humanos existen en el planeta tierra. En ese sentido, este estudio se interesó, particularmente, por mostrar cómo puede ser estudiado el dibujo infantil como fuente de las experiencias raciales en las que están insertos los niños y las niñas de las comunidades negras.

En ese marco, el objetivo general de este estudio se preocupó por identificar cómo pintan los niños de la negritud su tono de piel y su fenotipo. De forma específica : a) situó a los niños negros como un objeto de investigación expedita. Esta ubicación se cumplió a cabalidad, llamando la atención sobre esos cuerpos en la investigación historiográfica respectiva, a pesar de que esta aún no sea una línea exploratoria en Colombia. Esta temática está pendiente de profundas interrogaciones que así lo pretendan. b) Desarrolló un marco teórico que se encargó de las tensiones que produce situar el impacto de la raza o del color de la piel en la trayectoria de las infancias negras. Este objetivo recurrió a la apasionante discusión de la raza, lente a través del cual se pueden señalar los múltiples desafíos que representan las encrucijadas raciales a la hora de explicar las desigualdades que estructuran las naciones americanas. Se logró este objetivo al convertir en binomios los conceptos estructurantes del racismo antinegro e, igualmente, se cumplió la meta de hilar las categorías centrales a partir de un tejido que, luego, permitió arropar los dibujos en la fase metodológica. c). Para este objetivo, se acudió a la metodología cualitativa que permite utilizar todas las herramientas para desentrañar los mecanismos a través de los cuales los sujetos dan cuenta de su contexto particular; el enfoque correlacional logró

posicionar la idea de entrecruzamiento entre las categorías. d) Posteriormente se introdujo un capítulo metodológico que permitió crear una escala interpretativa con el propósito de agrupar los dibujos recabados y la sistemación a la que hubo lugar. Luego de ello, se argumentaron las condiciones comparables de los dibujos para sintetizar los principales hallazgos. Con el material anterior, se dejaron unas discusiones abiertas para proseguir en los estudios de esta tipología. E) Como éxito adicional a toda esta travesía, se adjunta una guía para el trabajo del cuerpo, material que, junto a otras publicaciones, arriesga una primera intervención para diversificar los colores corporales. La invitación es a continuar el análisis que alimente la agenda contra el racismo. Solo así se podrán corroborar o desestimar hallazgos predecesores en el campo de la información de las niñeces.

En términos de aportes concretos a la comunidad científica se puede concluir que si lugar a dudas el dibujo del cuerpo expresa la conciencia de ser un sujeto de raza, al ocupar un lugar en el tiempo y en el espacio, los niños dan cuenta de una cantidad de información que matiza el paso por la segunda socialización que acontece en la escuela.

La Ciencia se beneficia de un trabajo de estos porque lega una opción de enmarcar los procesos que acontecen en la infancia desde el punto de vista de los propios actores. Así mismo, las comunidades académicas pueden girar sobre estos tópicos para continuar investigando, como transitan los estudiantes negros por el sistema educativo que a su vez es un reflejo de la sociedad.

Realmente se cumplieron los objetivos propuestos y surgieron profundas preguntas que quedan en suspenso en tanto este esfuerzo investigativo es una pequeña aproximación que insiste en el lugar protagónico de los niños y las niñas, como sujetos centrales de la lucha antirracista.

PROPUESTA DE GUIA PARA EL CUERPO



5. CUERPO, INFANCIA Y RACISMO

Edición revisada 2021

María Isabel Mena García
Autora

Esta obra está bajo licencia Creative Commons CC BY-SA 4.0 de la iniciativa colectiva *África en la Escuela* disponible en www.aiscero.org

¿PARA QUÉ SE CREA?



Con el objetivo de fortalecer procesos de auto reconocimiento o auto identidad en niños y niñas de las comunidades negras en conjunto con sus redes escolarizadas y/o comunitarias.



También pretende apoyar el trabajo de las personas e instituciones que atienden infantes de las comunidades negras o donde haya instancias comprometidas con el antirracismo.



¿QUIÉNES SE PUEDEN INVOLUCRAR EN ESTA METODOLOGÍA?

Como instituciones:

- Todas las personas interesadas.
- Los profesionales de apoyo pedagógico en las instituciones educativas (psicólogos, trabajadores sociales, psico orientadores), en las familias o en contextos comunitarios.

Como participantes, agentes de cambio:

- Directamente, los niños y las niñas de las comunidades negras

Como colaboradores:

- Entidades gubernamentales
- Líderes comunitarios
- Universidades
- Voluntarios



¿CÓMO Y EN CUÁNTO TIEMPO SE IMPLEMENTA?

Paso a paso...
Dependiendo de las circunstancias, se puede adaptar el siguiente proceso. Puede dedicarse una sesión en el día o trabajarse a lo largo de varias jornadas de encuentro con los niños y las niñas. Se recomienda la siguiente ruta:

Etapas de planeación

1. Realizar actividades de ambientación para que los/as artistas, se sientan lo más cómodos posibles.
2. Por ello, Diseñar las pautas para la formulación y adecuación de esta guía es recomendable. Ideal que participen los actores que estarán como apoyo en el taller. (Siempre salen valiosas ideas!)
3. En lo posible, definir el grupo de niños (rangos de edades, por género). Se recomienda no mezclar edades extremas para evitar que los niños mayores contaminen los resultados.

Desarrollo

4. Contar a los pequeños de qué se trata la actividad; señalarles la importancia de cuidar el cuerpo; de sanarlo, de sentirse a gusto con esa maravillosa creación. Importante resaltar el papel de la familia en la transmisión de aspectos corporales.
5. Repartir hojas en blanco, lápiz, borrador, tinte lápiz, caja de colores. Dejar que el (la) artista pinte su cuerpo con toda libertad.

Si las circunstancias y condiciones lo permiten realice una segunda ronda:

- Si es posible, cotique a cada niño ante el espejo para que se observen cuidadosamente y aprueben la diversidad de la naturaleza humana.
- Repita los pasos anteriores. Esta vez asegurese de disponer colores alusivos a la negritud. No olvide, zonar a disposición de los pequeños, material para reproducir el cabello de las personas negras (tela, pelo sintético, velozos).

Consejos

- Antes de recoger los trabajos, es ideal hacer una socialización de los mismos.
- Si desea compartir esos dibujos, a través de la página de Africa en la Escuela puede hacerlo.
- Si requiere sistematizar el trabajo, revise algunas pistas en: Mena García, María Isabel. (2020) "El Lápiz Color Piel" Y El Subtema Racial En La Socialización De Los Niños De La Negritud



Recoger este dibujo para luego caracterizar los aspectos más llamativos en esta etapa de la dinámica.

Algunos tips al caracterizar los dibujos, por ejemplo:

- ¿Se pintaron en primer plano?
- ¿El dibujo es pequeño o grande?
- ¿Cómo representó su cabello, pelo, tinte, rubio, negro, incoloro?
- ¿Usó los colores convencionales?
- ¿Mezcló colores?
- ¿Relleno los dibujos con color piel?
- ¿Pintó suave o hara?

8. Conversar con los pequeños sobre los dibujos. La idea es inducir a que los pequeños cuenten su experiencia con la pintura infantil y que compartan los detalles que precisionan de su dibujo.



9. Hacer una exposición con los dibujos.

10. Realizar un grupo focal con la comunidad educativa para compartir la experiencia.

¿QUÉ SE NECESITA?

Hacer la misma actividad en dos regiones diferentes, para comprobar los resultados.



RECOMENDACIONES GENERALES:

- Presentar claramente los objetivos del taller.
- Involucrar al docente o facilitador(a) para que sea participe de todo el proceso.
- Dividir a los pequeños por edades o por género.
- Si es un agente externo a la escuela o experiencia educativa, apóyese todo el tiempo en el docente.
- Introducir dinámicas complementarias, con algún video adecuado a los pequeños o con rondas o cantos.
- Sistematizar todo lo que pueda observar y, en lo posible, grabar el proceso para su posterior análisis.
- Cuando hayan condiciones, tomar fotografías de los niños y utilizar el retrato para que los infantes, representen esta misma retrato. El camino depende del contexto del grupo, de las cercanías con los pequeños y de la facilidad de acceso al colectivo que se pueda obtener.

Fuente original 2017: Mena García, María Isabel. (2017); "Cuerpo, Infancia y Racismo", en: Centro de Formación de la Cooperación Española en Cartagena de Indias (ed.), "Incubadora de Ideas en Cultura de Paz, Guía Metodológica 2017", pág. 52-57.

Angelica Masfue 89

2º-C



Referencias bibliográficas

- Achebe, C. (1997). *Todo se desmorona*. Ed. Étnicos del Bronce.
- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Adichie, C. N. (2009). El peligro de la historia única [video]. En *Ted Global*.
https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=
- Alcaldía de Santiago de Cali y Universidad Icesi (2016a). *Entréznate con tu historia: recursos pedagógicos para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Universidad Icesi.
- Alcaldía de Santiago de Cali y Universidad Icesi (2016b). *Informe de investigación: análisis de las percepciones sobre la diversidad y el autorreconocimiento étnico en instituciones educativas oficiales de Cali*. Crieolombia, Universidad Icesi.
- Allport, W. G. (1971). *La naturaleza del prejuicio*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Almario, O. (2013). *Castas y razas en la independencia neogranadina, 1810-1830. Identidad y alteridad en los orígenes de la nación colombiana*. Universidad Nacional, Comisión para la Celebración del Bicentenario de la Independencia.
- Almario, O. (2014). *Las fuentes en la reflexión sobre el pasado: usos y contextos en la investigación histórica en Colombia*. L. Vieco SAS.
- Álvarez, A. & Balmaceda, C. (2018) El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: aproximaciones a un debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 8(1), 5-35.
- Alvarado, S. & Suárez, M. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de

- desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 907-928.
- Alzate, M. V. (2004). El «descubrimiento» de la infancia (I). Historia de un sentimiento. *REPES Revista electrónica de Educación y Psicología*, 1(1).
- Andersen, M. (2003). Whitewashing race: A critical perspective on whiteness. In A. W. Doane & E. Bonilla-Silva (eds.), *White out: The continuing significance of racism*(pp. 21-34). Routledge.
- Andrade J. (2013). Manifestaciones proyectivas de conflicto psicológico en el dibujo de la figura humana de niños y niñas desplazados en Colombia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3(1), 5-40.
<http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/index>
- Andrade, J. A., Bustos Rojas, J. S., & Guzmán Jiménez, P. D. P. (2015). Análisis de la figura humana en niños y niñas desplazados en Colombia. *El Ágora USB*, 15(1), 255-268. <https://doi.org/10.21500/16578031.13>
- Arcos, A. (2014). *Ser como ellos. Esclavización, cimarronaje y republicanismo en el siglo XIX en Colombia*. Editorial ACI.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós.
- Arango, A. M. (2014). *Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afrochocoana*. Opciones Gráficas Editores.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52 | Abril 2015. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/9092>.

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Arocha, J. (1998). Los ombligados de Anansé. *Nómadas*, (9), 201-209.
<http://www.redalyc.org/pdf/1051/105114273019.pdf>
- Arocha, J. (2001). *Convivencia interétnica en el sistema educativo de Bogotá* [sin publicar]. Universidad Nacional de Colombia.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. & Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. *Revista de Estudios Sociales*, (27), 94-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551590>.
- Arre Marfull, M. (2012). *Mulattillos y negritos en el corregimiento de Coquimbo: circulación y utilización de niños como servidumbre y mano de obra esclava en Chile (1690-1820)*. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/112775>.
- Asprilla, F. (2012). *La afrocolombianidad como respuesta al racismo*. Marriaga Mora.
- Asprilla, F. (2020). Variante dialectal y desarrollo de la identidad cultural y de la competencia comunicativa en instituciones educativas de Barranquilla. En Mena y Meneses (comps), *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Editorial, Niñeces de Gorée.
- Balcázar, F., Berardi, L. & Ritzler, T. (2011). *El «privilegio de los blancos»: otra fuerza de dominación social de las clases privilegiadas*. *Espacios en blanco*. Serie Indagaciones N.º 21.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100004.
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*. Banco Mundial.

- Banks, J. (1995). The historical reconstruction of knowledge about race: Implications for transformative teaching author(s). *Educational Researcher*, 24(2), 15-25.
<http://www.jstor.org/stable/1176421> Accessed: 03-12-2015 05:49 UTC
- Bantulà J, J. & Mora Verdeny, J. (2002). *Juegos de África. Juegos multiculturales*. 225 *juegos para un mundo global*. Editorial Paidotribo.
- Barnet, M. (1966). *Cimarrón. Biografía de un esclavo*. Ediciones del Sol.
- Barros, M. C. & Ison, M. S. (2002). Conductas problemas infantiles: indicadores evolutivos y emocionales en el dibujo de la figura humana. *Revista Interamericanade Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 36(1 & 2).
- Batista de Almeida Farias, A. C. (2016). «Loira você fica muito mais bonita»: relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos [tesis de maestría].
- Bento, M. A. & Carone, I. (orgs.). (2002). *Psicologia social do racismo* (2ª ed.). Vozes.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Vol. I. Paladin.
- Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En G. Bonfil Batalla (comp.), *Obras escogidas de Guillermo BonfilBatalla*. Tomo 2. INI/INAH/CIESAS/CNCA.
- Bonilla, S. E. (2010). ¿Qué es el racismo? Hacia una interpretación estructural. En C. Mosquera Rosero-Labbé (ed.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras*. Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Editions de Minuit. Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. (T. de Lozoya trad.). Biblioteca de Bolsillo.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós.
- Cabra, N. A & Escobar C., M. R. (2014). *El cuerpo en Colombia. Estado del arte cuerpo y subjetividad*. Alcaldía de Bogotá, IDEP.
- Caldas, R. & Leewn, T. (2004). Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. *Linguagem em (Dis)curso-LemD, Tubarão, 4*, 11-33.
- Campo-Arias A, Oviedo HC. Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev Salud Pública*. 2008; 10: 831-839
- Campo, A., Herazo, E. & Oviedo, H. (2016). Valoración psicométrica de la Escala Breve para Racismo Moderno. Psychometric assessment of a brief Modern Racism Scale. *Revista de Salud Pública, 18*(3), 437-446.
- Campos, A. (2012). Racialización, racialismo y racismo. Un discernimiento necesario. *Universidad de la Habana Journal, (273)*, 1-11.
- Canales, I., Callejas, C., Rodríguez, P., Lago, M. (2011). El contacto interétnico y su influencia sobre los prejuicios étnicos a lo largo de la niñez. Un estudio evolutivo sobre los prejuicios étnicos y hacia el sobrepeso en educación primaria. *Anales de Psicología, 27*(3), 670-678.
- Candioti, M. (2021). Nuevos horizontes en la historia de la esclavitud en América Latina. *Revista Paginas, (33)*. <https://doi.org/10.35305/rp.vi33.557>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de *habitus*: «con Bourdieu y contra Bourdieu». *Anduli, (10)*, 31-45.
- Carli, S. (2003). *Niñez. Estudios sobre la infancia en la Argentina. Historia y análisis cultural*. Ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de

la Educación Latinoamericana. San Luis de Potosí, México, del 19 al 23 de mayo de 2003.

Carli, S. (2010). Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. *Educação em Revista*, 26(1), 351-382.

Carmona, D. (2012). *El olvido por lo infantil en la ficción jurídica del niño*. Editorial Universidad de Antioquia.

Carrasquilla, T. (1952). *La marquesa de Yolombó*. Biblioteca Ayacucho.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós.

Castro, A.; Argos, J. & Ezquerro, P. (2012). La transición entre la escuela de educación infantil y la de la educación primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70(253), 537-552.

Castro, A.; Ezquerro, P. & Argos, J. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, xxxvii, 24-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>

Castro, S. (2010). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada*. Instituto Pensar, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Clark, K. (2012). *Clark Papers. A Finding aid to the collection in the Library of Congress Washington, D. C.* <http://hdl.loc.gov/loc.mss/mss.contactcroft>

Clark, K. B. & Clark, M. K. (1947). Racial identification and preference in negro children. In T. Newcombe & E. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*.

Holt. CNOA. (2016). *Leilani, historias contadas por la infancia afrocolombiana*. [//www.google.com/search?q=ebook+leilani&oq=ebook+leilani&aqs=chrome.69i57.12662j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://www.google.com/search?q=ebook+leilani&oq=ebook+leilani&aqs=chrome.69i57.12662j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8).

Colmenares, G. (1973). *Historia económica y social de Colombia, 1537-1719*. Tomo 1.

La Carreta Editores.

Colmenares, G. (1975). *Cali: terratenientes, mineros y comerciantes*. La

Carreta Editores.

Colmenares, G. (1979). *Historia económica y social de Colombia. Popayán: una sociedad esclavista, 1680-1800*. (Tomo 11). La Carreta Editores.

Consejo Económico para América Latina, CEPAL. (2012). *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina*.

<http://hdl.handle.net/11362/3981>

Congreso de la República de Colombia. (1993, 27 de agosto). *Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. DO n.º 41.013. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación*. DO n.º 41.214.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2011, 30 de noviembre). *Ley 1482 de 2011 Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones*. DO n.º 48.270.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1482_2011.html

Congreso de la República de Colombia. (2013, 15 de marzo). *Ley 1620 de 2013 Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. DO n.º 48.733.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287>

- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 13 [Título II]. *Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 n.º 116* <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/Capitulo-1/articulo-13>
- Correa, M. & Correa, O. L. (2001). *El dibujo de la familia del campo imaginada: un acto de lenguaje, una expresión de identidad en niños y niñas de la zona rural del departamento de Risaralda* [tesis de maestría].
- Cubero, M, Ramírez JD. Vygotsky en la Psicología contemporánea: Cultura, Mente y Contexto. Miño y Dávila edit.
- Cuesta Zamora, C. & Navas, L. (2016). *Una revisión sobre los instrumentos de evaluación de la imagen corporal en educación infantil*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y ruinas*. Akal.
- Da Silva, M. L. (2008). *Os efeitos psicossociais do racismo São Paulo*. Amma.Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase*. Akal.
- Da Conceição, W. L. (2020). *Branquitude dilema racial brasileiro*. Papeles Salvages.
- De França, D. X. & Monteiro, B. M. (2004). A expressão das formas indiretas de racismo na infância. *Análise Psicológica*, 4(XXII), 705-720.
- De Oliveira, F. (2004). *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?* Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- De Souza, Q. (2016). *Crianças negras em escolas de «alma branca»: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. Universidade Federal de São

- Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Del Priore, M. (1991). *História da criança no Brasil*. Editora Contexto. Delval, J. A. (1975). *El animismo y el pensamiento infantil*. Siglo XXI.
- Departamento Nacional de Estadística Administrativo, DANE. (2019). *Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2019*. DANE.
- Díaz, M. (1993). *Brasil. La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados* (2ª ed.). Producciones y Divulgaciones El Griot.
- Díaz, R. (2001). *Esclavitud, región y ciudad. El sistema esclavista urbano y urbano-regional en Santafé de Bogotá, 1700-1750*. Centro Editorial Javeriano.
- Díaz, R. (2020). *Africana e-book*. <https://es.scribd.com/document/505203380/Africana-Rafael-Diaz>
- Dorman, A. & Matterlad, A. (2002). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Siglo XXI Editores.
- Dornelles, L. & Marqués, C. (2015). Pedagogias da racialidade: modos de ser constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. *Propuesta Educativa*, 11(43), 113-122.
- Doudou, D. (2001). *De la cadena al vínculo. Una visión de la trata de esclavos. Memorias de los pueblos*. Ediciones Unesco.
- Du Bois, W. E. B. (2001). *Las almas del pueblo negro*. Fundación Fernando Ortiz.
- Dueñas, G. (1997). *Los hijos del pecado: ilegitimidad y vida familiar en la Santafé de Bogotá colonial*. Universidad Nacional de Colombia.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la *blanquitud*. En D. Lizarazo *et al. Sociedades*

- icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen*. Siglo XXI Editores.
<http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Imagenes%20de%20la%20blanquitud.pdf>
 f[visitada marzo 2016](2010); *Modernidad y blanquitud*. México: ERA.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. & Del Olmo, C. (2015). *Génesis de la conciencia racial: un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de tres a once años*. Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Engels, F. (1993). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Editorial Panamericana.
- Equiano, O. (2007). *The life of Olaudah Equiano*. Dover Thrift Editions.
- Esguerra, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148).
- Espinosa, A. & Cueto, R. M. (2014). Estereotipos raciales, racismo y discriminación en América Latina. En E. Zubieta, J. F. Valencia & G. Delfino (coords.), *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados*, (pp. 431-442). EUDEBA.
- Essomba, M. (coord.). (2007). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Editorial Grao.
- Fagundes, D. (2000). *Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)*. Paco Editorial.
- Fanon, F. (1973). *Piel negra, mascarás blancas*. Editorial Abraxas.
- Farfán, M. (2013). Infancia indígena, derechos e inclusión. En *Primera infancia, lenguajes e inclusión social: una mirada desde la investigación*, (pp. 347-367).

Ediciones Usta.

- Fernández, A. & Fernández, D. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 327-342.
- Fernández, A. (1994). *La invención de la niña*. Ediciones UNICEF, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires.
- Firmin, A. (2013). *Igualdad de las razas humanas. Antropología positiva*. Editorial de las Ciencias Sociales.
- Flores, G., Vásquez, B. (2019). Niños afrodescendientes según documentos históricos de los siglos XVII y XVIII en Toluca y Malinalco. En A. Martínez Moya, C. Rincón Berdugo & A. V. Triviño R. (eds.), *Sobre la vida de la infancia latinoamericana*, (pp. 147-163). Amaya Ediciones.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Frank de Verthelyi, R. (2005). El dibujo infantil, algunas aproximaciones teóricas. *Abreletras-Psicodiagnóstico*, (5), 73-97.
- Fregoso, A., García, M. G. & Díaz Robles, L. C. (eds.). (2016). *Mujeres, niños y niñas en la historia. América Latina, siglos XIX y XX*. SOMEHIDE.
- García, M. C., Navas, M. S. & Cuadrado Guirado, M. I. (2003). Los turistas se divierten, los inmigrantes trabajan: una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3(1), 59-79.
- García, A. & Sáez, J. (1998.) *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea Ediciones.

- García, E. (1991). Niño abandonado, niño delincuente. *Revista Nueva Sociedad*, (112), 124-135.
- García, G. (2016). Cuerpo humano en el capitalismo: *blanquitud*, racismo y genocidio. *De Raíz Diversa*, 3(6), 215-236.
- Garrido, A. & Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. McGraw-Hill.
- Gerda, L. (1990). *La creación del patriarcado*. Editorial Crítica.
- Gimeno, J. (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata.
- Gobbi, M. (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista*, Curitiba, (43), 135-147.
- Golash-Boza, T. (2010). Does whitening happen? Distinguishing between race and color labels in an African-descended community in Peru. *Social Problems*, 57(1), 138-156. DOI: <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.1.138>
- González, E. (2015). *Dibujo infantil como medio de diagnóstico*.
<http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/12050/TFG-B.627.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goodnow, J. (1981) *El dibujo infantil*. Ediciones Morata.
- Goulart, A. & Finco, D. (orgs.). (2011). *Sociologia da infância no Brasil*. Editora Autores Associados.
- Guerrero, S. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años*.
https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Guerrero/publication/39160855_El_desarrollo_de_la_toma_de_conciencia_racial_Un_estudio_evolutivo_con_ninos_espanoles_de_3_a_5_anos/links/0c9605256a9c550223000000/El-desarrollo-de-

la-toma-de-conciencia-racial-Un-estudio-evolutivo-con-ninos-espanoles-de-3-a-5-anos.pdf

- Gutiérrez, V. (1964). *Familia y cultura en Colombia: topologías, funciones y dinámica familiar*. Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, V. (1983). Avances y perspectivas en los estudios de familia. *Seminario avances y perspectivas en los estudios sociales de la familia en Colombia*. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales, ICFES.
- Haley, A. (1976). *Roots: The Saga of an American Family*. Doubleday.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- Helg, A. (2018). *¡Nunca más esclavos! Una historia comparada de los esclavos que se liberaron en las Américas*. Banco de la República, Fondo de Cultura Económica.
- Henderson, M. (2010). *50 cosas que hay que saber sobre genética*. Editorial Planeta.
- Hering, M. S. (2010). Colores de piel. Una revisión histórica de larga duración. En C. Mosquera et al. (eds.), *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras*. Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle.
- Hernández, J. M. (2010). *Educatio*. *Siglo XXI*, 28(2), 65-88.
- Herrera, M. & Cárdenas, Y. (2013). Tendencias analíticas en la historiografía de la infancia en América Latina. *ACHSC*, 40(2), 279-311.
<http://www.scielo.org.co/pdf/achsc/v40n2/v40n2a10.pdf>
- Hornstein, L. (2016). *Autoestima, narcisismo y valores sociales e identidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Emecé Editores.
- Isaacs, J. (2003). *María*. Editorial Panamericana. (Original publicado en 1878).

- Jaramillo, J. (1968). *Ensayos sobre historia social colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Jardini, B. (s. f.). *Psicología y relaciones étnico-raciales. Diálogos sobre el sufrimiento psíquico causado por el racismo*. Consejo Regional de Psicología.
- Jelin, E. (2001). ¿De qué hablamos cuando hablamos de memorias? En E. Jelin, *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
<https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/memoria-jelc3adn-1.pdf>
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea. 1968-2006*. Editorial Universidad Distrital.
- Jiménez, A. (2019). Los tiempos de la infancia en Colombia a través de la transformación del juego y del juguete a finales del siglo XX e inicios del XXI. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, (4), 153-176.
- Jociles, M. I., Franzé, A. & Poveda, D. (eds.). 2011. *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*. Ediciones Catarata.
- Kaplan, C., Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 107-119.
doi:10.11144/Javerianacali.PPSI17-2.rcpp
- Kaplan, C. V. (dir.). (2016). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila.
- Lacasa, P. & Herranz, P. (1989). *Contextos y procesos cognitivos: Interacción niño-adulto*. file:///Users/mariamena/Downloads/Dialnet-ContextoYProcesosCognitivos-48319.pdf pag 25-47. Revista infancia y aprendizaje.
- Lalinde, S. & Uprimny, R. (2018). *Ante la justicia. Necesidades jurídicas y acceso a la*

- justicia en Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Lasso, M. (2013). *Mitos de armonía racial. Raza y republicanismo durante la era de la revolución (1795-1831)*. Ediciones Uniandes.
- Lavou, V. (2020). La fecundidad afrodescendiente y negra africana frente a lo arraigado de las cosas: La Colombia imaginada. En F. Santiago & Y. Meneses Copete (eds.), *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial*. Editorial, Niñeces de Gorée.
- Lavrin, A. (1994). La niñez en México e Hispanoamérica: rutas de exploración. En P. Gonzalbo & C. Rabell (coords.), *La familia en el mundo iberoamericano*, (pp. 41-69). UNAM.
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Editorial Biblos.
- López, L. (2020). When difference comes with schools: In these antibrown times. *Curriculum Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/03626784.2020.1754729>
- López, L. (2020). Black girl magic, y'all can't stand it, y'all can't ban it': Blackgirl curated curricula unsettling the conventional reason of school. *Race, Ethnicity and Education*. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1718078>
- Malagón, Y. (2011). *Escenas de pecado y delito. Relaciones incestuosas en la Nueva Granada (1648-1833)*. La Carreta Editores.
- Marín, R. (1988). *El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares*. Downloads/6914-6997-1-PB.PDF.
- Martínez, A. (1986). *Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820*. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. IDEP.

- Marx, K. (2017). *El capital*. Siglo XXI Editores.
- Masferrer, C. (2013). *Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la ciudad de México, siglo XVII*. Instituto nacional de Antropología e Historia.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra. Ensayo sobre el racismo contemporáneo*. Futuro Anterior Ediciones.
- Meda, J. (2014). Los dibujos infantiles como fuentes históricas: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas. *Revista Brasileira de Historia de Educação*, 14(3), 151-177.
- Meillassoux, C. (1990). *Antropología de la esclavitud: el vientre de hierro y dinero*. Siglo XXI Editores.
- Mena, M. I. (2009). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela*. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C., AECID.
- Mena, M. I. (2011). Indagando el racismo, interpelando al docente: estudio de caso sobre manifestaciones de racismo y discriminación racial en las escuelas públicas de Bogotá. En N. López (coord.), *Escuela, identidad y discriminación*, (pp. 149-164). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Mena, M. I. (2016a). *La ilustración de las comunidades negras: textos escolares para la enseñanza de la historia en Colombia*. El Colegio de México.
- Mena, M. I. (2016b). *Racismo e infancia: aproximaciones a un debate en el decenio de los pueblos negros afrodescendientes*. Docente Editores.
- Mena, M. I. (2016c). Apuntes para pensar la historia desde el ámbito educativo. En *Entrénzate con tu historia. Recursos pedagógicos para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, (pp. 11-34). Icesi.

- Mena, M. I. (2017, 29 de octubre). El golero. *La Silla Vacía*. <https://lasillavacia.com/silla-llena/red-etnica/historia/el-golero-63126>
- Mena, M. I. (2019a). A África que incomoda a escola branca: perspectiva em torno do ensino. En A. Bueno, E. Crema, D. Estacheskieverton & J. M. Neto (orgs.), *De história aprendendo história: etnicidades*, (pp. 16-22). Sobre Ontens.
- Mena, M. I. (2019b). La representación histórica de la infancia de la negritud, estado y situación del debate. En A. Martínez Moya, C. Rincón Berdugo & A. V. Triviño R. (eds.), *Sobre la vida de la infancia latinoamericana*. Amaya Ediciones
- Mena, M. I. (2020). El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización de los infantes de la negritud. *Revista Zero a Seis*, 22(42), 750-769.
- Mena, M. I. (coord.) (2010). *Si no hay racismo, no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos: proyecto «Dignificación de los y las afrodescendientes y su cultura en Colombia»*. Secretaría de Educación del Distrito, AECID.
- Mena, M. I. (s. f.). *El color de la infancia: análisis de la identidad racial de los niños negros en Colombia a través del dibujo infantil*. [Tesis de doctorado]. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.
- Meneses, Y. et al. (2018). La potencia y la pedagogía: por una educación afrocentrada. *Revista Internacional Magisterio*, (95).
- Meneses, Y. Mena, A, Minotta, C. (2020) Las Áfricas y la africanía en la formación de maestros/as: acordes de saberes por el derecho a crecer libres de racismo y discriminación racial. En Y. Meneses y M. I. Mena (eds.), *Memorias de África en la Escuela: del camino recorrido y los retos de una escuela sin racismo ni discriminación racial*.

- Mieles, M. D. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
<http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- Mina, W. (2014). Pensamiento, mestizaje e imaginación política. En *El árbol brujo de la libertad*. Ediciones Desde Abajo.
- Mina, W. (2016). Manuel Zapata Olivella: un legado intercultural. Perspectiva intelectual, literaria y política de un afrocolombiano cosmopolita- En: *Colombia 2016*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1995, 18 de mayo). *Decreto 804 de 1995 Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*. DO n.º 41.853. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1169166>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998, 23 de junio). *Decreto 1122 de 1998 Por el cual se expiden las normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. DO n.º 43.325. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Moore W., C. (2007). *Nuevas bases epistemológicas para entender el racismo*. Belo Horizonte Ediciones.
- Moore W., C. (2020). La humanidad contra sí misma: para una nueva interpretación epistemológica del racismo y de su papel estructurante en la historia y la contemporaneidad. En Mena M,I & Y. Meneses Copete (eds.), *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni*

- discriminación racial*. Editorial Niñeces de Gorée.
- Morales, F. & Yubero, S. (coords.). (1996). *Del prejuicio al racismo: perspectivas psicosociales*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales, K. & Celaya, J. (2019). *Diccionario de grafología*. Editorial PAX.
- Morrison, T. (2016). *La noche de los niños*. Penguin Random House.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Mosquera, C. (2010). *Debates sobre la ciudadanía y políticas raciales en las Américas negras*. Lecturas CES Universidad Nacional, Universidad del Valle.
- Motta, L. (2019). Descolonizando a psicología: notas para uma Psicologia Preta. *Fractal: Revista de Psicologia*, 31, (esp.), 244-248. doi: https://doi.org/10.22409/1984-0292/v31i_esp/29000
- Mulato, D. (2016). *Análisis del discurso centrado en los prejuicios raciales manifestado en el juego simbólico en niños y niñas de 6 años residentes en Bogotá*. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Psicología.
- file:///C:/Users/afrom/OneDrive/Escritorio/academico/2016_prejuicios_raciales_niños.colombia.pdf.
- Munanga, K. (2012). *Negritude: usos e sentidos*. Autêntica Editora.
- Múnera, A. (1998). *El fracaso de la nación. Región, clase y raza en el Caribe colombiano (1717-1821)*. El Áncora Editores.
- Múnera, A. (2005). *Fronteras imaginadas*. Editorial Planeta.
- Münterberg, K. (2006). *El dibujo de la figura humana en los niños. Evaluación psicológica*. Editorial Guadalupe.
- Muñoz, C. & Pachón, X. (2019). *Los niños de la miseria. Bogotá, siglo XX*.

- Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Colombia.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Ediciones Novedades Educativas.
- Navarro A., V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. INDE Publicaciones.
- Noguera, C., Álvarez, A. & Herrera, C. (2015). *Lecciones de historia de la pedagogía en Colombia*. Editorial Magisterio.
- Olaya, Y. (2020) La escuela en escenarios de conflicto armado: impactos y desafíos en la frontera entre Colombia y Ecuador. En Y. Meneses y M I. Mena (eds.), *Memorias de África en la escuela: del camino recorrido y los retos de una escuela sin racismo ni discriminación racial*.
- Omi, M. & Winant, H. (1986). *Racial Formation in the United States*. (1st ed.). Routledge.
- Organización de Naciones Unidas, ONU. (2015). *Decenio internacional para los afrodescendientes 2015-2024. Reconocimiento, justicia e igualdad*. ONU.
http://www.un.org/es/events/african-descent-decade/pdf/15-17877S_African%20Descent%20Booklet_WEB.pdf
- Oviedo, M. & Bolívar, C. (2004). Las representaciones sociales infantiles de convivencia y conflicto en el departamento del Huila. En *Colombia 2004*. Editorial Kinesis.
- Oyèwùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Editorial En la Frontera.
- Paixão, M. (2016). *Quinientos años de soledad: estudios sobre las desigualdades raciales en Brasil*. Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

- Palacios, E. (1886). *El alférez real*. Editorial Panamericana.
- Palacios, J. (1973). *La trata de negros por Cartagena de Indias*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Palacios, J. (1975). *Cartagena de Indias, gran factoría de mano de obra esclava*. Ediciones Pato Marino.
- Parra, Y. (2011). Representación social del conflicto armado colombiano en niños y niñas de un colegio adscrito a la Policía Nacional. *Universitas Psychologica*, 10(3), 775-788.
- Pascale, P. (2010). Nuevas formas de racismo. Estado de la cuestión en la Psicología Social del Prejuicio. *Revista de Ciencias Psicológicas*, IV, 57-69.
- Pedraza, Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones socio-antropológicas. *Revista Nómadas*, (26), 80-90.
- Perdomo, O. (2017). *1000 caricaturas afro en la historia de Colombia*. Colección Artes y Humanidades, Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Peregrinelli, D. (2010). *Diccionario de juguetes argentinos: infancia, industria y educación, 1880-1965*. El Juguete Ilustrado Editores.
- Piqueras, J. (2011). *La esclavitud en las Españas. Un lazo trasatlántico*. Editorial Catarata.
- Pita, R. (2012). *El reclutamiento de negros esclavos durante las guerras de Independencia de Colombia: 1810-1825*. Academia Colombiana de Historia.
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. Fondo de Cultura Económica.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Editorial Popular.
- Ramírez, J. D. (1985). *Influencia de la socialización en el desarrollo de la*

- representación del mundo*. Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla.
- Ramírez, J. D. & Sánchez-Medina, J. A. (1997). Ética, retórica y educación. El nexo dialógico. En *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*, (pp. 133-145). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Reina, C. A. (2019). Rumbos, rastros y rostros de la infancia en América Latina y en Colombia: un estado del arte. En A. Martínez Moya, C. Rincón Berdugo & A. V. Triviño R. (eds.), *Sobre la vida de la infancia latinoamericana*. Amaya Ediciones.
- Restrepo, E. (2013). *Etnización de la negritud: la invención de las «comunidades negras» como grupo étnico en Colombia*. Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2105). *Sociología de la imagen: ensayos*. Tinta Limón.
file:///Users/mariamena/Downloads/Sociologa-de-la-imagen--Silvia-Rivera-Cusicanqui.pdf
- Rodríguez, M. L. (2017). *En ese tiempo, la luna sí alumbraba. Puerto Tejada y sus juegos en la voz de los viejos*. Facultad de Artes, Universidad del Valle.
- Rodríguez, C., Sierra, T. & Cavelier, I. (2008). *El derecho a no ser discriminado. Primer informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Observatorio de Discriminación Racial (ODR).
- Rodríguez, P. (coord.). (2004). *La familia en Iberoamérica, 1550-1980*. Convenio Andrés Bello, Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, P. & Manarelli, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Rodríguez, S. P. (2003). La educación para la primera infancia en Iberoamérica.

- Pedagogía y Saberes*, (19), 31-42. <https://doi.org/10.17227/01212494.19pys31.42>
- Rogers, R., Mosley, M. & Dumont, J. L. (2009). Alfabetización racial en una clase de segundo grado. *Discurso & Sociedad*, 3(3), 513-579. ISSN-e 1887-4606.513-579
- Rogoff, B. (2003). *La naturaleza cultural del desarrollo humano*.
- Rojas, P. (2001). Los niños y su historia: un acercamiento conceptual. *Revista electrónica de Historia*. (1).
- Romero, M. (2017). *Territorialidad y familia entre sociedades negras del sur del Valle del río Cauca*. Editorial Universidad del Valle.
- Rosa, H. R., Belizario, G. O., Alves, I. C. B. & de Castro Valente, M. L. L. (2019). Indicadores emocionais de Koppitz no desenho da figura humana: comparação entre uma amostra clínica e escolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(2), 195-204. Doi: <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5118>.
- Sáinz, A. (2003). El dibujo libre como instrumento de investigación en el campo de la investigación en valores. Un estudio acerca de las ideas de la violencia en los escolares. En J. C. Arañó y A. Mañero (eds.), *INARS. La investigación en las artes plásticas*. Universidad de Sevilla.
- Sáinz, A. *et al.* (2005). Del 11-S al 11-M. La imagen de los atentados vistos por los escolares. En M. H. Belver, C. Moreno y S. Nuere (eds.). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Eneida.
- Sáinz, A. (2006). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos* (2ª ed. ampliada). Eneida.
- Sáinz, A. (2011). *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*. (3ª ed. ampliada con el dibujo de la familia). Eneida.

- Sainz, A. (2014). *Niños felices y creativos*.
<https://www.doshermanasdiariodigital.com/2014/01/ninos-felices-y-creativos.html>
- Sainz, A. (2016). *Un día tuvieron que huir*.
<http://www.baenadigital.com/2019/07/aureliano-sainz-familias-inmigrantes.html>
- Sampson, A. (2000). Funciones y sentidos de la cultura. *M. C. Tenorio. Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas*, 259-268.
- Sánchez, B. C. (2013). *Violencia física y construcción de identidades: propuestas de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Editorial Magisterio.
- Sánchez, I. M. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Barcelona, España.
<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0307107-084832/index.html>
- Sánchez, J. (2004). *Orfandades infantiles y adolescentes. Introducción a una sociología de la infancia*. Universidad Politécnica Salesiana, Save the Children, Ediciones Abya-Yala.
- Santiago, F. (2012). *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y niñas sobre el proceso de racialización social*. <https://docplayer.es/17330817-Cuerpos-racializados-la-percepcion-de-los-ninos-y-ninas-sobre-el-proceso-de-racializacion-social-1.html>
- Santiago, F. (2015). Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. *Educação em Revista/Belo Horizonte*, 31(2), 129-153.
- Santiago, F. (2019a). Educación para la América poscolonial. *Revista Editorial Magisterio*, (95), 6-9.

Santiago, F. (2019b). *Eu quero ser o sol! (Re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche.*

[File:///C:/Users/afrom/OneDrive/Esitorio/MENITA%20YO/administrativodcto/Tese%20finalizada%20%20flavio\(1\).pdf](File:///C:/Users/afrom/OneDrive/Esitorio/MENITA%20YO/administrativodcto/Tese%20finalizada%20%20flavio(1).pdf)

Santiesteban Mosquera, N. (2017). *El color del espejo: narrativas de vida de mujeres negras de Bogotá.* Editorial Universidad Icesi y Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF). DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/expl.11.2017>

Saunders, R. & Bingham, A. (2000). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil.* Ediciones Morata.

Schlemenson, S. (2011). El diagnóstico psicopedagógico. En S. Schlemenson (comp.), *Niños que no aprenden.* Editorial Paidós.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Universidad Nacional de Quilmes.

Shaffer, R. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad.* Thomson.

Soler, S. (2008). Pensar la relación. Análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad.*

Soler, S. (2013). Entre negro oscuro y moreno claro: discursos e identidades étnicas en niños y niñas afrodescendientes en contexto escolar en Bogotá. *Educación em Revista*,(47), 111-143.

Soler, S. (2019). «¡Mira, un negro!». *Elementos para pensar el racismo y la resistencia.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Sosenski, S. & Albarrán, E. (coords). (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina. Entre prácticas y representaciones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Sotelo, H. & Rivera, N. (2017). *Conciencia racial en una muestra de niños veracruzanos. Acta de investigación psicológica*.
file:///C:/Users/Maria%20Isabel%20Mena/Desktop/niños%20veracruzanos.pdf.2017.
- Taborda, S. M. (2019). El largo camino de la libertad. Mujeres de condición esclava en la costa Caribe colombiana durante la República (Cartagena, 1821-1852). *Americanía, 10*, 33-67.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/4435/4354>
- Telles, E. (2015). *Raza en la otra América: el significado del color de la piel en Brasil*. Universidad del Valle, Princeton University Press.
- Tonucci, F. (2011). *Los niños nos miran*. Editorial Grao.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Editorial Morata.
- Tovar, H. & Tovar, A. (2009). *El oscuro camino de la libertad: los esclavos en Colombia 1821-1851*. Ediciones Uniandes.
- Trouillot, M. R. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia*. (M. Á. Del Arco Blanco, trad.). Comares.
- Truth, S., Wells, I., Hill Collins, P., Davis, A., Stack, C., Carby, H., Parmar, P., Ifekwunigwe, J. & Ang-Lygate, M. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de sueños.
- Unesco. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre diversidad cultural*.

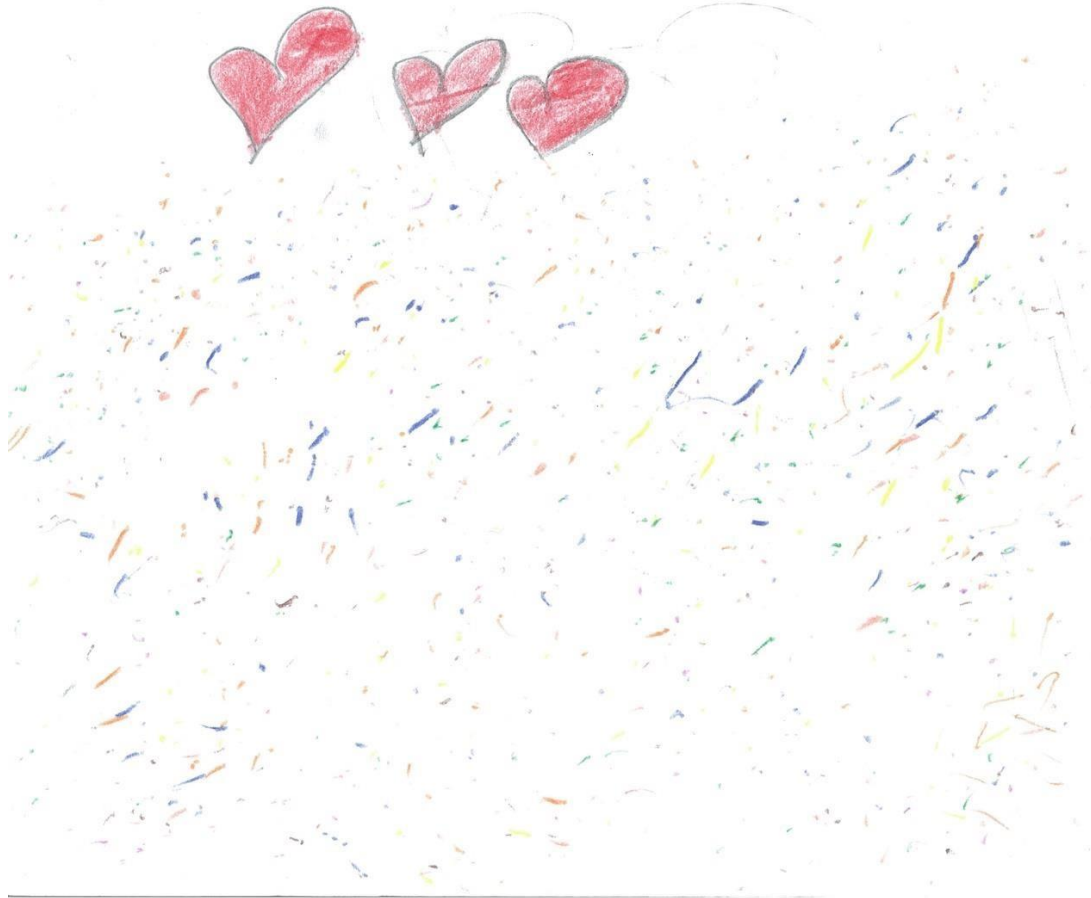
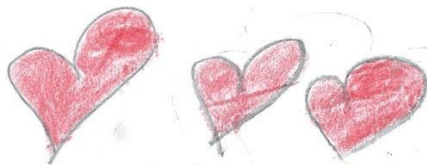
- Adoptada por la 31 reunión de la Conferencia General de la Unesco. Unesco.*
- Ungaretti, J., Etchezahar, E. & Simkin, H. (2012). El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica: cuatro períodos histórico-conceptuales para la comprensión del fenómeno. *Calidad de Vida y Salud*, 5(2).
- Uribe, N. (2013). Concepciones psicoanalíticas del dibujo en la clínica con niños. *Revista Affectio Societatis*, 10(19), 48-59.
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/affectiosocietatis>.
- Valencia, L. E. (2019). *Negro y afro. La invención de dos formas discursivas*. Editorial Universidad Icesi, Centro de Estudios Afrodiaspóricos (CEAF) y Centro de Ética y Democracia (CED). DOI: <https://doi.org/10.18046/EUI/expl.12.2019>
- Valero, S. & Campos, A. (2015). *Identidades políticas em tempos de afrodescendencia, autoidentificación, ancestralidade, visibilidade y derechos*. Ediciones Corregidor.
- Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.
- Van Dijk, T. (2010). *Prejuicio en el discurso. Análisis del prejuicio étnico en la cognición y en la conversación*. Editorial Arcibel.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editores.
- Vásquez-Padilla, D. H. & Castriela, E. (2020). Interrogando la gramática racial de la blanquitud: hacia una analítica del blanqueamiento en el orden racial colombiano. *Latin American Research Review*, 55(1), 64-80. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.170>
- Velandia, P. & Restrepo, E. (2018). *Estudios afrocolombianos: balance de un campo heterogéneo*. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/estudios-afro.pdf>.

- Verano, L. & Suárez, J. (comps.). (2018). *Pensar el cuerpo*. Universidad del Norte.
- Vergara, A. & Cosme, C. L. (eds.). (2018). *Demando mi libertad. Mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva Granada, Venezuela y Cuba, 1700-1800*. Universidad Icesi. <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.16.2018>
- Vergara, I. (2011). *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira*. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Viáfara López, C. A. (2017). Movilidad social intergeneracional de acuerdo con el color de la piel en Colombia. *Sociedad y Economía*, (33), 263-287.
- Viáfara, C. & Urrea, F. (2006). Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas. *Desarrollo y Sociedad*,(58), 115-163.
- Vigostky, L. (1974). *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. SEP.
- Vigostky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico*. Editorial Akal.
- Vivanco, D. I. (2020). *Desarrollo territorial con enfoque étnico-racial afrodescendiente desde la protección integral de los derechos de la infancia: estudio de caso en cinco municipios del departamento de Córdoba, Colombia*.
- Viveros, M. & Lesmes, S. (2014). Cuestiones raciales y construcción de nación en tiempos de multiculturalismo. *Universitas Humanística*, (77), 13-31. doi: 10.11144/Javeriana.UH77.cryc.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del*

milenio. Manantial.

- Wade, P. (2013). Repensando el mestizaje. *Revista Colombiana de Antropología*, (39), 273-296.
- Wade, P. (2017). Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje. *Tabula Rasa*, (27), 23-44. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.443>.
- Wiewiorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Editorial Gedisa.
- Winkler, D. & Cueto, S. (eds.). (2004). *Etnicidad, raza, género y educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa (PREAL) y Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Woods, P. & Hammersley, M. (1995). *Género cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Paidós.
- Yaa, G. (2017). *Volver a casa*. Ediciones Salamandra.
- Zapata, M. (2010). *Changó, el gran putas*. Ministerio de Cultura de la República de Colombia.
- Zuberi, T. (2013). *Más espeso que la sangre. La mentira del análisis estadístico según teorías biológicas de la raza*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Zuluaga, O. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, 11-25. COLCIENCIAS, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.

Danny Sofia Valois Palacios. 2-C.



Anexos

Anexo 1. Instrumento de indagación

Taller No.

Lugar de ejecución

I. Primer bloque:

Caracterización del dibujante

Nombre del dibujante:

Grupo racial

Condición de víctima

Lugar de nacimiento

Curso

Sexo/edad

Parece interesante combinar dos características esenciales para describir los dibujos; si existen diferencias significativas entre niños y niñas y a qué edad son más protuberantes esos contrastes, si aparecen. Esta categorización de los dibujos se estableció a través de rasgos indudables, como el vestido, el cabello y los complementos que adornan el esquema corporal.

II. Segundo bloque: Caracterización de sus trazos. fuertes, repisados, borrones, colonización del espacio.

III. Tercer bloque: Los cuerpos hablan. cuerpos grandes, pequeños, medianos versus otras personas del dibujo (sentido colectivo).

IV. Cuarto bloque: El colorismo corporal. Sin duda, este es el bloque más esperado del instrumento. Aquí se define el color de la identidad en el dibujo. Aplicar esta escala permite obtener información mucho más detallada de la forma a través de la cual se autonarran los pequeñitos mediante los siguientes grupos: una primera serie corresponde a la expresión de una valoración positiva porque los cuerpos son coloreados con colores cercanos a la negritud. Luego, se clasifican los niños que empiezan a generar alertas debido a que rellenan su cuerpo con colores bastante diferentes a los de su propia tonalidad. Por ello se revelan escaños, como los siguientes: alta, media, baja, muy baja identidad para establecer un marco analítico menos sesgado a las expectativas de la investigadora.

a) En este colectivo se integran individuos que muestran una identidad racial referida como de alta intensidad, observada en la utilización de colores oscuros, parecidos a la piel de su cuerpo o una gama de tonos chocolate, café negro menos extraños a sí mismos. A este segundo grupo se les llama chicos con media intensidad en su identidad racial; la característica es que dejaron la hoja de *block* en blanco, lo cual supone la condición normalizada del tono del cuerpo. En esta escala agrupamos a quienes no hicieron ningún esfuerzo por colorear los cuerpos y se conformaron con el tono de la hoja tal como se les dispensa.

b) Otro segmento de artistas será agrupado con baja intensidad racial. Se caracterizan por la aplicación del color piel en sus dibujos. Ya se estableció en el marco teórico que la presencia de esta tonalidad en los dibujos es la constatación de toda una cultura de la blanquitud expresa en esos gráficos.

c) Los de muy baja intensidad pintaron lo blanco aún más blanco, quedando el rasgo de un cuerpo reblanco como tonalidad corporal.

d) No aplica. Otras tonalidades diferentes.

V. Quinto bloque de análisis: (opcional) El animismo casas, árboles, soles, otros elementos.

Anexo 2 Tabla, resumen de las generalidades de los dibujos

Taller	Sexo/género de los participantes	Categoría central: color de la piel	Observaciones
Taller 1. Quibdó, Chocó			
Grado escolar 1°	Niñas	Cafés (1) chocolates Sombreado con negro (1)Color piel/rosado Blanco hoja de <i>block</i> SR (verde, amarillo, rojo, azul)	30 dibujos en total Blanco repisado 1 3 verdes 2 rojos 1 amarillo
Grado escolar 2°	Niñas	Blanco hoja de <i>block</i> (14)Color piel/rosado (20) Negro (1) SR amarillo (1)	35 de dibujos
Festival de la profesora Socorro	Niñas	Color piel (5)	10. De estos solo utilizamos 5, debido a lo borroso de los otros dibujos.
Taller 2. Bogotá			
Escuela comunitaria Yemayá.	Niñas (12) Niños (10)	Color piel (2) Chocolate (14) Blanco hoja de <i>block</i> (3)	22 en total
Observatorio de Discriminación Racial, OADR		Color piel (2) Blanco hoja de <i>block</i> (5)SR (0)	7 en total
Taller 3. Norte del Cauca (Guachené)			
Escuela comunitaria PCN	Niños /Niñas	Color piel (2) Café (1) Blanco hoja de <i>block</i> (12) SR (4)	17 en total
Taller 4. Norte del Cauca. La Balsa			
Escuela comunitaria de Asociación de Mujeres, ASOM125	Niños (6) Niñas (10)	Blanco hoja de <i>block</i> (13)Ocre (1) Salmón, café clarito (3)	17 en total
CNOA, <i>e-book</i> Leilani	Niños (6) Niñas (4)	Blanco hoja de <i>block</i> (8) Piel (2)	10 en total
Palenque de Uré		Blanco hoja de <i>block</i> (10)Piel (1) Amarillo Eliminados (4)	16 en total
			Total de dibujos: 140

Fuente: elaboración propia.

¹²⁵ Este ejercicio fue muy impactante, porque, en ese mismo momento, había mujeres adultas, que son lideresas de sus comunidades. El hecho de que representaran sus cuerpos con colores claros es un indicador de que, quizás, el tema de la raza no se supera a lo largo de la existencia de la comunidad negra en Colombia.



comunitaria Yemayá

Escuela

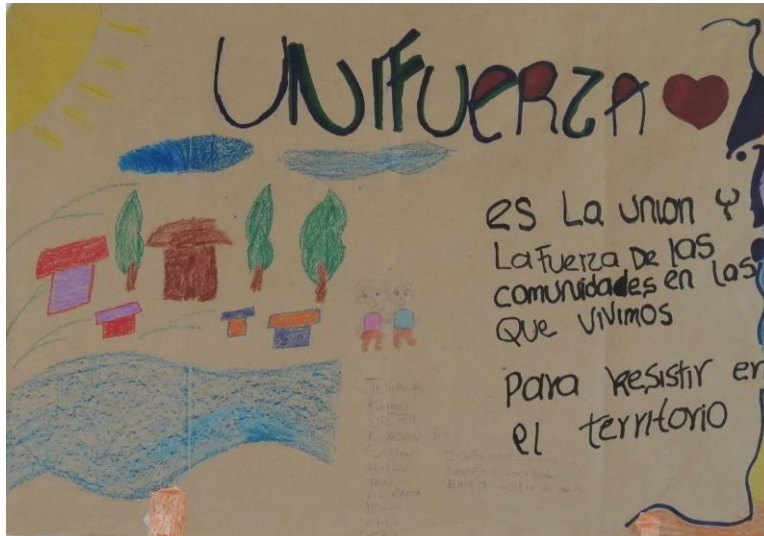


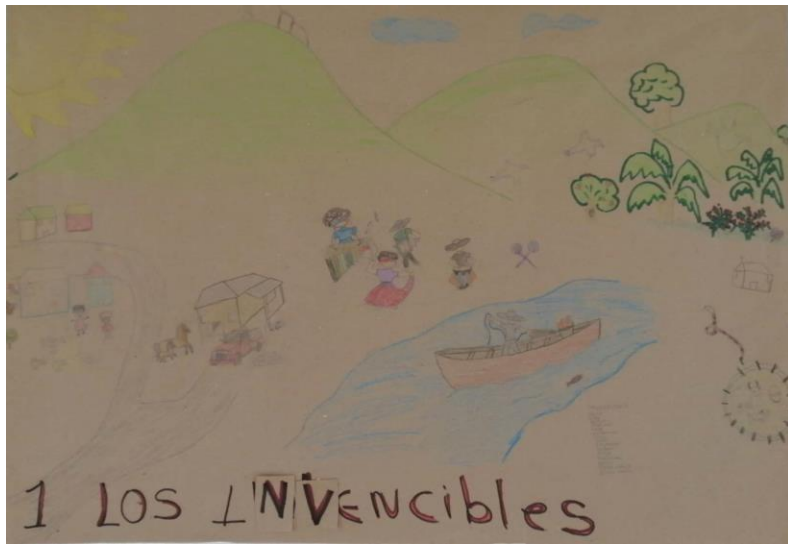
Taller Guachené-Cauca



Escaneado con CamScanner







1 LOS INVENCIBLES