

# Indígenas y afrodescendientes. Ausentes e invisibles en la política de la educación inicial colombiana

ELIZABETH CASTILLO GUZMÁN  
CENTRO MEMORIAS ÉTNICAS  
UNIVERSIDAD DEL CAUCA

## Palabras iniciales

Los niños y las niñas no siempre han sido vistos y valorados de la misma forma, pues “la infancia” es una construcción histórica. La manera como pensamos y representamos la niñez se basa en un campo limitado de saberes, prácticas e instituciones que, en el caso de Colombia, ha sido influenciado por tres grandes influjos: las concepciones eugenésicas e higienistas de mediados del siglo xx; los paradigmas de la pedagogía moderna y el desarrollo infantil de mediados y finales del siglo xx; y las modernas políticas de los derechos colectivos y culturales de finales del siglo xx y comienzos del xxi.

Las instituciones, las prácticas y los saberes desarrollados para hacerse cargo de los niños y las niñas son también diversos histórica y culturalmente, y en razón de la propia configuración de la nación y sus poblaciones, así que por fuera de los límites de la pedagogía moderna, la pediatría y la psicología del niño, se mantuvieron experiencias marginales de socialización primaria fundadas en otras visiones sobre la vida del ser humano y sus etapas de existencia. En muchos de los casos se trata de pueblos indígenas poco afectados por las políticas de escolarización temprana provenientes del centro del país o de los programas de atención y asistencia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

promovidos a finales del siglo xx. En otras latitudes, si bien las políticas fueron expandidas con sus recursos y narrativas sobre el niño, la madre y la familia, la recepción de estos modelos está marcada por hibridaciones muy interesantes entre el orden cultural local y los rasgos provenientes de las políticas modernas de cuidado, bienestar y protección de los niños.

En una sociedad multicultural como la colombiana es urgente pluralizar la mirada sobre “la infancia” y reconocer la diversidad de estas **infancias**. Ser niño en el contexto de una sociedad urbana como Cali o Bogotá no es lo mismo que serlo en escenarios como los resguardos de la zona andina, la costa pacífica caucana o en las zonas de frontera como la selva colombo-brasilera. Aunque podemos tener una idea teórica o representacional de lo que es un niño o una niña en sentido universal y abstracto, lo verdaderamente importante es su posición como sujeto situado y en tensión con un sistema de saberes, prácticas e instituciones que buscan regular su existencia y su socialización. En el estado actual de este debate requerimos un abordaje interdisciplinario e histórico que nos permita comprender de qué manera surgieron las diferentes instituciones encargadas de las infancias, y el tipo de conocimiento que se validó en estas acerca de lo que es ser niño o ser niña, y lo que se debe hacer por ellos. Buena parte de esta historia está estrechamente relacionada con el desarrollo de campos de saber tales como la medicina, la pedagogía y la psicología, pero también está determinada por prácticas culturales que se han producido para atender la crianza y la educación de la niñez. Se trata de un amplio espectro de formas educadoras de la familia y la cultura que configuran nuestras diversidades y diferencias en el tratamiento de ese ciclo de la vida denominado niñez.

Los juguetes, el vestuario, las cartillas, el mobiliario y todos aquellos **objetos** que hemos creado para atender las necesidades de los niños y las niñas, contienen una serie de saberes y concepciones que en su conjunto configuran modernas **tecnologías de la infancia** y expresan los cambios históricos que han operado en relación con la idea de cómo son los niños y las niñas, y sus dinámicas identitarias. Respecto a esto, Colombia no cuenta con estudios suficientes sobre los procesos de diferenciación racial y étnica en la experiencia de socialización de los niños y las niñas, ni de la función de la escuela en relación con estos aspectos.

Herederos de representaciones atávicas sobre la infancia como una etapa “primitiva” de la vida, y de la niñez del pueblo como doblemente

“bárbara” (Sáenz, 2010), en Colombia el trámite de los temas referidos a los derechos de la infancia se enfrenta a resolver los problemas que conlleva una larga historia de colonización expresada en rasgos como la desconfianza en el pueblo y los afanosos intentos civilizatorios por parte del gobierno a través de la pedagogía (Noguera, 2012).

Las escuelas públicas nacen como un proyecto de recolección de los niños de las calles, para tenerlos en ellas hasta “la edad de poder trabajar y aprender oficios y que se mantuvieran en ellas con recogimiento y temor de Dios, a sus padres y a los magistrados”. (Sáenz y Saldarriaga, 2007: 396)

A pesar de que Colombia se ha reconocido en el terreno jurídico como nación multicultural, este rasgo no se ha visto contemplado en el ámbito de las políticas educativas con un esfuerzo decidido en materia de lineamientos curriculares, formación docente, calidad educativa e investigación pedagógica. Amén de esfuerzos de algunos gobiernos de turno en ciudades como Bogotá y Medellín, este asunto sigue estando supeditado a la agenda global que estandariza la educación. En el terreno de la educación inicial este fenómeno es aún mucho más complejo porque refleja las limitaciones que tenemos para reconocer la existencia de infancias diversas y diferenciadas, cuyas demandas en materia de atención, protección y educación desbordan los parámetros de programas nacionales de primera infancia que tanto auge han cobrado en los últimos años.

Quiero proponer tres planos de análisis para pensar la invisibilidad que ha primado en el tratamiento de los temas referidos a los derechos de la infancia en Colombia. Me referiré a la invisibilidad de las poblaciones étnicas en el ámbito de las políticas sectoriales; la ausencia de reconocimiento a los saberes y prácticas de crianza provenientes de las culturas indígenas y afrodescendientes; y al racismo que opera a través de los textos y artefactos con los cuales se desenvuelve la formación inicial en centros educativos colombianos.

## **La invisibilidad en las políticas sectoriales de primera infancia**

Una mirada a los lineamientos pedagógicos formulados por el Ministerio de Educación Nacional en materia de educación inicial permite señalar

la ausencia estructural del enfoque diferencial para el sistema responsable de atender a niños y niñas menores de siete años, de los cuales el 35% pertenece a grupos étnicos. Este aspecto es especialmente relevante si se tiene en cuenta que demográficamente indígenas y afrodescendientes presentan dispersión a lo largo y ancho de la nación, y por tanto es urgente contar con instrumentos de política pública que reconozcan y asuman la existencia de infancias diferenciadas, que demandan en materia pedagógica y de protección consideraciones especiales respecto de sus derechos y necesidades.

Existe una invisibilidad en la política pública que oculta bajo nociones educativas globales, **universalismos**, orientaciones y estándares de calidad la diferencialidad que portan los niños y las niñas indígenas y afrocolombianos, como así también su vulnerabilidad en un contexto donde son población minoritaria en términos raciales y culturales.

En el mismo sentido, los lineamientos de entidades distritales oficiales en Bogotá como la Secretaría de Educación y la Secretaría de Integración Social promueven, desde principios del siglo XXI, un enfoque general en relación con el tratamiento de la diversidad. Sin embargo, sólo en el caso de la población indígena, la ciudad cuenta recientemente con unos lineamientos pedagógicos para la atención de la población infantil cubierta por centros e instituciones de la Secretaría de Integración Social del Distrito (SIDIS) (2008). En otro plano, debe señalarse que el conjunto de la política para la primera infancia no incluye la perspectiva diferencial que implica la pertenencia étnica de los niños y las niñas, por esta razón se presentan tensiones entre las concepciones promovidas desde las políticas nacionales y las provenientes de los procesos familiares y comunitarios. Aquí queda planteado un debate respecto a los enfoques multiculturales y/o interculturales que deben prevalecer en el diseño de programas y políticas educativas para contextos multiculturales.

Un rasgo que agudiza esta situación es la falta de preparación de los y las docentes del sector educativo para tramitar pedagógicamente los asuntos de las diferencias étnico-raciales presentes en la socialización de nuestras nuevas generaciones. Algunos estudios realizados en Bogotá han mostrado que existe un grave problema de racismo entre muchos educadores y educadoras, para quienes la condición indígena o afrodescendientes es objeto de subvaloraciones y prejuicios heredados de una

larga historia de discriminación epistémica, lo que Soussa de Santos llamaría «injusticia cognitiva» (2011).

Otro problema asociado al fenómeno de la invisibilidad en las políticas educativas es el que concierne al ocultamiento de la situación de crisis de derechos humanos y vulnerabilidad de la primera infancia indígena y/o afrocolombiana.

## **Primera infancia, desplazamiento y discriminación**

Debido al crecimiento del desplazamiento forzado, Bogotá se ha tornado de forma acelerada en uno de los principales receptores de familias y comunidades étnicas que huyen de la guerra existente en regiones como el Pacífico y la costa Caribe. Como lo demuestran varios estudios producidos por las entidades responsables del seguimiento a este terrible fenómeno, los niños, las niñas y las mujeres son la población más fuertemente afectada por esta situación. En este plano de cosas sobresale el caso de la población afrocolombiana, ya que su situación obedece no sólo a la dinámica del conflicto interno sino a factores estructurales:

[...] que les excluyen y marginan, causando condiciones de crisis socioeconómica y carencia de derechos permanente. Entre los factores estructurales sobresalen: i) Una sociedad que mantiene imaginarios fascistas; ii) El abandono estatal; y iii) El rezago significativo de los derechos económicos, sociales y culturales de las comunidades afrocolombianas. (CNOA *et ál.*, 2008: 13-14)

La Corte Constitucional de Colombia reconoció mediante el auto 005 y el 009 de 2005<sup>49</sup> la grave situación humanitaria que enfrentan los grupos étnicos en condiciones de desplazamiento forzado, y por tanto la obligación de la entidades de garantizar el acceso de los niños y las niñas al sistema de atención escolar y social. Este acceso debe considerar el derecho a no ser discriminado, pues una vez conseguidos los cupos en el sistema, los niños y las niñas deben enfrentar de modo directo

49 Se refiere a las sentencias oficialmente producidas por la Corte Constitucional Colombiana a raíz de las graves denuncias sobre la situación de crisis humanitaria de las poblaciones afrodescendientes en situación de desplazamiento forzado en ciudades como Bogotá, Medellín y Cali.

e indirecto el rechazo, la estigmatización y el racismo que produce su presencia doblemente signada, como desplazados y como indígenas y/o afrocolombianos. Sabemos por ejemplo que, en el caso Bogotá, en algunas localidades como Engativá y Bosa, se presentan muchas dificultades para el arrendamiento de habitaciones a núcleos familiares afrocolombianos, porque a los propietarios «no les gusta su modo de vivir, de vestir, de hablar... dicen que son gente bullosa y escandalosa, que se llena de hijos» (Castillo y Caicedo, 2012).

En ese sentido, las políticas y los lineamientos pedagógicos no contemplan orientaciones específicas sobre la primera infancia afrocolombiana en situación de desplazamiento. Tampoco existen herramientas o metodologías que faciliten a las maestras de preescolar reconocer y tramitar prácticas interculturales en sus aulas. El tema del racismo y la discriminación en el aula no ha sido tema central en los programas y proyectos de formación docente que se imparten en ciudades como Cali, Medellín o Bogotá, donde se concentran los mayores niveles de población étnica desplazada.

En 1979, Beryle Banfiel, presidenta del Consejo de Libros Interraciales para los Niños de la Unesco, planteó la influencia de los manuales escolares en la formación de las primeras imágenes que el niño tiene de otras culturas, y la internalización de estereotipos respecto a la historia y la cultura de los pueblos del tercer mundo (Castillo, 2011). En 2011 realizamos el primer estudio sobre educación inicial y racismo en la ciudad de Bogotá.<sup>50</sup> La categoría de **texto escolar** a la cual nos referimos abarca un conjunto de materiales educativos alfabéticos y no alfabéticos, cuyas narrativas y formas discursivas cumplen una función “significante”. En este grupo se incluyen las canciones y rondas infantiles, los juegos de aula, las iconografías del aula, los libros de literatura infantil, los juguetes, los muñecos y los artefactos. Todos estos objetos culturales son mediadores simbólicos en los procesos de socialización primaria que acontece en el universo de las diversas modalidades de educación inicial.

---

50 Proyecto “¿Cómo nos ven, cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá”, (2011-2012) Esta investigación se realizó en centros educativos de las ocho localidades con mayor presencia demográfica de población afrocolombiana, según datos del censo oficial DANE 2005.

En el contexto de una reciente investigación, indagamos el uso y contenido de 46 textos de aprestamiento<sup>51</sup> e iniciación a la lectura, utilizando como unidad de análisis las ilustraciones sobre figuras humanas y contextos socioculturales que aparecían como parte del corpus textual. Estos materiales educativos se analizaron como dispositivos de **representación diferencial racializada**, a través de los cuales se muestran fragmentos y contenidos de la realidad. En un país que se caracteriza por su diversidad étnica y cultural, reconocida jurídicamente en la constitución de 1991, es necesario indagar si en este nuevo contexto político y cultural se hace visible o no el mundo afrodescendiente, y de qué modo. Por otro lado, consideramos analíticamente el doble mecanismo de la invisibilidad/visibilidad como un fenómeno que opera como negación de lo afrocolombiano y/o como su reducción a un estereotipo<sup>52</sup>.

Al menos los elementos que se han puesto en evidencia hasta este momento señalan que los factores asociados son realmente estructurales y no tangenciales al problema del racismo y la discriminación que se experimentan en este nivel de la escolaridad. Muchas veces, los niños y las niñas durante este ciclo pueden ser más permeables a las interacciones con las y los docentes, los contenidos de la cultura escolar y los prejuicios raciales de sus padres, que a los contenidos de los textos escolares, los cuales a su vez, para el proceso de iniciación al mundo de la escritura y la lectura alfabética, cumplen una función mediadora y semántica de segundo orden. En ese sentido, la iconografía escolar puede ser un elemento mucho más trascendental que los propios textos escolares, pues en este caso, los personajes y situaciones que rodean “imaginariamente” el espacio del aula de preescolar, juegan también como referencias de identificación y autoidentificación.

---

51 Las actividades de aprestamiento tienen como objetivo estimular, incrementar y desarrollar las habilidades cognitivas, perceptivas y psicomotoras de niños y niñas en edad preescolar. El concepto de aprestamiento se entiende como un conjunto de actividades y experiencias organizadas gradualmente, que promueven en el niño y la niña el desarrollo de habilidades y destrezas, así como la adquisición de hábitos, valores y actitudes en su tránsito al mundo de la escolarización.

52 «La representación estereotipada de los negros tiene sus antecedentes en tres momentos históricos: la esclavitud, el imperialismo y los procesos migratorios posteriores a la segunda guerra mundial. En todos esos momentos se han mantenido imágenes estereotipadas de los negros, las cuales son reafirmadas sucesivamente. Esto es lo que denomina su intertextualidad, por lo cual se erige como un régimen de representación racializado e históricamente constituido» (Castillo y Caicedo, 2009).

Los juguetes constituyen objetos transicionales, es decir, objetos cargados de significado y con capacidad de transitar como mediadores en el mundo simbólico y afectivo de los niños. En ese sentido, los contenidos presentes en la relación lúdica con los juguetes son también experiencias identitarias y proyectivas. Desde este punto de vista, los cuentos leídos, los personajes puestos en la pared, las canciones que moralizan y los juguetes pueden ser vistos como textos prealfabéticos, cuyos contenidos son el resultado de una relación que los hace decir, que los hace enseñar algo. A diferencia de los textos escolares, no tienen vida autónoma, requieren de la relación, del uso y de la mediación para **poder decir algo**.

## Tres planos sobre el racismo y la discriminación en la educación inicial

*El racismo no es sólo una actitud de desprecio o de miedo hacia quienes pertenecen a otros grupos definidos por criterios genéticos (como el color de la piel) o por criterios sociales (adscripción religiosa, pautas culturales, preferencia lingüística, etc.). Por regla general, aunque incluya ese desprecio y ese miedo, el racismo va mucho más lejos.*

*Wallerstein, Raza, nación y clase*

El racismo escolar se manifiesta como un conjunto de prácticas simbólicas y discursivas orientadas que subvaloran, reducen y/o inferiorizan a la niñez afrocolombiana por su condición racial y cultural. Esto opera a través dispositivos que la escuela provee —textos en su acepción más amplia—, lenguajes, políticas de conocimientos y pautas de socialización, así como las interacciones de la vida cotidiana que se manifiestan en chistes, apodos y el rechazo hacia los niños y niñas afrodescendientes e indígenas. En el caso de estos últimos, el rasgo lingüístico es especialmente sensible dado que muchas veces el castellano es la segunda lengua de los niños y las niñas víctimas del desplazamiento forzado, lo que implica una interacción mucho más dramática en un medio totalmente monolingüe como es el de los centros educativos de Bogotá o Medellín, por ejemplo. El racismo que acontece en el marco de los procesos pedagógicos y de socialización primaria de niñas y niños no puede ser analizado, ni tampoco intervenido, al margen de los factores asociados, pues el racismo escolar



constituye una “pequeña” expresión del racismo estructural. En ese sentido, identificamos tres planos exteriores para analizar este fenómeno.

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

Un segundo asunto tiene que ver con los imaginarios regionales a partir de los cuales nos hemos construido como nación. Quizás movidos por lo que Peter Wade (2000) ha denominado la topografía racial, en Colombia existen ciudades negras y ciudades blancas o mestizas. Bogotá representa una de las últimas, y esta imagen que se ha transformado por la fuerza de los acontecimientos hace que todavía predomine la idea de la capital como la ciudad del mestizaje, por lo cual las políticas públicas para la primera infancia están diseñadas para niños mestizos como paradigma de homogeneidad, dejando de lado la presencia de un número cada vez más amplio de niñas y niños afrocolombianos y/o indígenas en los jardines y en las escuelas. Esto explica, en parte, por qué las políticas públicas de la capital en materia de asistencia infantil siguen ancladas en el modelo de un niño universal, lo cual lleva a que no existan políticas diferenciadas para tramitar los problemas que afectan a los niños y niñas afros, migrantes y desplazados. Si la ciudad vive aún en un imaginario mestizo, las políticas públicas reproducen en su intervención el mismo paradigma. En este sentido, la infancia afrocolombiana, y los problemas que la aquejan en su vida cotidiana, está desamparada por las políticas del distrito en materia de derechos que protejan su vulnerabilidad como personas discriminadas por raza y cultura.

El tercer asunto tiene que ver con la preponderancia de un imaginario mestizo en todos los planos de las políticas comprometidas con la infancia, desde aquellas que se promueven en las facultades de educación donde se forman los y las docentes, pasando por quienes producen y diseñan los contenidos de las cartillas y los textos de educación inicial,

hasta los diseñadores de programas y proyectos de primera infancia. Domina entonces la matriz andinocéntrica que tiene como modelo el mestizaje y por ende silencia e invisibiliza la diferencia de indígenas y afrodescendiente.

El racismo y la discriminación cultural en el sistema escolar no pueden analizarse de forma endógena, pues se trata de una ideología que trasciende el mundo de las aulas y la pedagogía y más bien proviene de las redes representacionales de corte colonial en las cuales la sociedad colombiana fundó su existencia a finales del siglo XIX.

Otro elemento a mencionar se refiere a que el racismo produce afectaciones subjetivas en las personas **discriminadas**. Me refiero a la experiencia subjetiva que produce impactos en el orden emocional y psicológico de niños y niñas. Se trata del impacto en las identidades individuales que se manifiesta en baja autoestima, autonegación y falta de reconocimiento de los sujetos vulnerados por el racismo. En este sentido consideramos que el racismo constituye no solamente una práctica de orden pedagógico, sino fundamentalmente de orden subjetivo. Las maneras en que el racismo opera dentro y fuera de la escuela llevan a que las niñas y los niños afrodescendientes o de comunidades negras experimenten vergüenza por su condición racial, y en muchos casos se muestren incluso hostiles con personas afrocolombianas. Situaciones como la soledad en el aula, el distanciamiento frente a los demás niños, la baja autoestima, la crisis de identificación, y muchas veces una larga travesía por la autonegación, son síntomas de ese complejo que Fanón (1973) denominará el autodesprecio.

En el caso de las niñas y los niños indígenas y afrocolombianos en situación de desplazamiento, esto es más complejo porque además de sufrir el racismo por rasgos fenotípicos, experimentan el racismo cultural, que se expresa en burlas por su forma de hablar, en muchos casos incompreensión por parte de las docentes que no entienden que son niños y niñas que provienen de lugares donde los ritmos de vida, las comidas y el clima son diferentes. Las investigaciones de aula realizadas en el año 2011 en Bogotá nos mostraron, por ejemplo, que en muchos casos los docentes consideran que los niños y las niñas afrocolombianas son menos hábiles para las actividades escolares. Igualmente, existe la idea de que debido a los cambios de contexto su adaptación es más lenta que la de los demás. En ambos casos se trata explicaciones estereotipadas, que

no permiten ver los factores conexos que intervienen en las dificultades de ellas y ellos para responder a ciertas rutinas y ritmos propios del nivel preescolar del interior del país.

## Dos historias para ver las infancias invisibles

### El destierro de Jefferson

Jefferson tiene seis años que parecen cien, cien mal vividos... Viene **desplazado**, como se dice comúnmente para nombrar el destierro. ¿De dónde viene Jefferson?, le pregunté a su la maestra, y ella me dijo: «No sé de dónde viene el niño... sólo sé que donde él vivía antes el mar estaba cerca». Por los apellidos, seguramente Jefferson es un niño que viene del Urabá chocoano.

Jefferson vive en la localidad de Bosa, en un inquilinato donde les arrendaron una habitación, tienen dos camas, en las que duermen los cuatro niños y la madre. Su padre está en la cárcel hace más de un año. «Le ha tocado muy duro», dice la maestra de Jefferson. Claro que le ha tocado muy duro, pues con apenas siete años, y cursando primero de primaria, Jefferson carga con el peso de ser un niño afrocolombiano en una ciudad mayoritariamente mestiza, hijo de una familia desmembrada por la violencia estructural que azota a las poblaciones del Pacífico desde hace varios años.

«Cuando Jefferson llegó a la escuela», sigue contando su profesora, «la maestra a cargo del grupo dijo: yo no quiero a ese negro en mi salón, y tocó buscarle otro grupo, pero el niño oyó eso, y nunca se le va a olvidar».

Jefferson, con ese nombre memorable que porta, vive la dureza cotidiana de una ciudad que lo maltrata con su racismo de la palabra, el silencio y la indiferencia. De una escuela que ha visto a los niños desplazados llegar a sus aulas y que de modo chistoso los llama **negritos**, un apodo que no transmite cariño, porque reduce la existencia de las personas a un color.

La maestra de Jefferson está preocupada y me dice «el niño la pasa mal. Son tres hermanitos, y la madre es muy joven. A ella le toca salir muy temprano a trabajar, entonces los más grandes quedan a cargo de los pequeños... Fíjese, Jefferson tiene una chamba en la frente porque se quemó con aceite caliente haciendo el almuerzo... Jefferson ha cambia-

do mucho, ahora es agresivo y dice que no quiere ser negro, que no le gusta ser negro. Le pega a sus compañeritos, les toca la cola y les levanta la falda a las niñas. Anda muy triste y parece incontrolable... A veces se queda callado, como congelado en el tiempo, como si se hubiera ido a otra parte».

La maestra sabe que el dueño del inquilinato donde vive la familia de Jefferson lo maltrata y posiblemente abusa de él. Varias veces lo ha amarrado a la cama, dizque porque es muy inquieto. La maestra sospecha que están pasando cosas muy malas con la vida de ese pequeño, y sus ojos se humedecen cuando recuerda cómo era Jefferson hace dos años, cuando llegó por primera vez a su salón: «era un niño cariñoso y tranquilo, no como ahora que es agresivo».

Hace una semana que el niño no asiste a clase. Es probable que no vuelva a la escuela, según le contó Jefferson a su maestra, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar le quitó a su mamá la niña mayor de quince años.

La maestra me cuenta que hay muchos casos así, en los cuales el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar interviene a las familias por descuido y abandono, y en este tipo de casos, dice ella, «las señoras se cambian de barrio para evitarse problemas, y uno no vuelve a saber nada de los niños».

### **El silencio de Rosita**

Rosita tiene cinco años y nació en Bogotá. Es hija de la comunidad indígena Embera Chamí que desde 2007 se asentó en la capital del país debido a la guerra que les hizo abandonar su territorio ancestral de ríos y ensenadas en la selva chocoana. La familia de Rosita, al igual que otras ciento veinte, vivieron en albergues durante casi dos años hasta que en 2012 recibieron apoyo institucional y se ubicaron en viejos inquilinatos en una zona del centro de la ciudad. Las mujeres venden en la calle las artesanías que fabrican diariamente con chaquiras e hilos de colores. Rosita estuvo hasta los cuatro años bajo el cuidado de su familia. Aprendió con su tía y su madre la lengua Embera y por eso el castellano es su segundo idioma de uso. Actualmente, ella asiste a grado primero en una escuela en la localidad de San Cristóbal.

La profesora de Rosita dice que es muy difícil trabajar con la niña, pues ella es muy callada, no la prepararon en un preescolar, participa poco, no juega con los otros niños y no logra avanzar en su proceso de alfabetización. Reconoce que al principio los demás niños y algunas niñas se burlaban de ella por su pelo y la forma como viste la tía que la recoge a la salida de la escuela. «Eso es cosa de niños, ellos son así», dice la maestra recordando que alguien de la comunidad reclamó al rector por esta situación.

A Rosita le gusta cantar cuando está en su casa, y repite las tonadas que aprendió con su familia, y es una muy buena tejedora que aprende rápido la técnica de manillas.

La madre de Rosita quiere que la niña no sufra la discriminación y el rechazo por hablar mal el castellano y no entender bien la vida en la ciudad, así que insiste en que estudie en una escuela normal como todos.

Los lineamientos pedagógicos existentes para el ciclo de la educación inicial no contemplan aún las situaciones multiculturales como un rasgo en el aula, menos la intervención docente para garantizar el derecho a no ser discriminado. Justamente por esta razón, en Bogotá ha cobrado fuerza este debate, con la finalidad de reconocer que la ciudad hoy en día tiene poblaciones diversas, niños y niñas pertenecientes a culturas indígenas, como el caso de Rosita, y que eso debe estar incluido en las políticas educativas y en los proyectos de las instituciones educativas, para que Rosita vaya feliz a su escuela sabiendo que su condición Embera la hace **diferente pero igual** en materia de derechos.

Nos enfrentamos a un panorama complejo que requiere de políticas públicas para reparar emocionalmente a los niños y niñas que enfrentan a diario la discriminación racial y cultural. Esto implica que es necesario trabajar con todos los actores involucrados con el ámbito de los derechos de la niñez y de la primera infancia para que las orientaciones pedagógicas, la formación docente y en general el sistema escolar contribuyan a reparar los daños psicológicos. Nos referimos al racismo que afecta las identificaciones con la afrocolombianidad y la indianidad.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. (2009). Informe de la Situación de la Infancia Embera. En Unesco. *Informe Caso Colombia*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Alzate, M. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*, 28, 125-133. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2009). *Negritud sin afrocolombianidad. Aproximación a los textos escolares de educación inicial*. Recuperado de [http://www.academia.edu/23725788/Negritud\\_sin\\_afrocolombianidad.\\_Aproximaciones\\_a\\_los\\_textos\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_inicial\\_en\\_Colombia](http://www.academia.edu/23725788/Negritud_sin_afrocolombianidad._Aproximaciones_a_los_textos_de_la_educaci%C3%B3n_inicial_en_Colombia)
- \_\_\_\_ (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. En *Revista Pedagogía y Saberes*, 34, 61-73. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- \_\_\_\_ (2012). *¿Cómo nos ven, cómo nos representan? Invisibilidad/visibilidad de la afrocolombianidad en los materiales de la educación preescolar en Bogotá* (informe). Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- \_\_\_\_ (2012b). *Niñez afrocolombiana: una mirada pedagógica y cultural* (cartilla para agentes educativos). Bogotá, Colombia: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas (CNOA), Asociación de Afrocolombianos Desplazados (AFRODES), Organización de Comunidades Negras (ORCONE). (2008). Política pública con enfoque diferencial para la población afrocolombiana en situaciones de desplazamiento forzado o confinamiento. En *Propuestas para la construcción* (pp. 13-14). Bogotá, Colombia.

- Cortés, P. Suárez T., Prado M, y García W. (1989). *Socialización del Niño Indígena*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- De Sousa Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del sur. En *Formas- Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. Memorias IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales* (pp. 9-22). Barcelona, España: Centro de Estudios y Documentación Internacionales de Barcelona (CIDOB).
- Díaz Barón, Maritza (1988) Socialización, sociabilización y pedagogía. Maguaré; núm. 6-7, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/18408/#sthash.Jd6wiFfJ.dpuf>Díaz,
- Fanon, F. (1973). *Piel Negra, Máscaras Blancas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Abraxas.
- Farfán, M. (2010). *Niñez, infancia y culturas*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Jiménez Becerra, A. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984. *Anuario Colombiano de la Historia Social y de la Cultura*, 35, 115-188. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Londoño, S. & Londoño, P. (2012). Infancia Colonial y Párvulos decimonónicos. En Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango. *Los niños de fuimos. Huellas de Infancia en Colombia* (pp. 17-97). Bogotá, Colombia: Banco de la República.
- Noguera Ramírez, C. (2012). Pedagogía y gobierno. Una mirada panorámica. En *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Sáenz, J. y Saldarriaga, O. (2017). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos xvi-xx. En Rodrí-

guez, P. y Mannarelli, M.E. (Coordinadores). *Historia de la Infancia en América Latina* (pp. 391-414). Buenos Aires, Argentina.

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Editorial Abya Yala.