



“Estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero de básica primaria y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales”



Jennifer Lorena Yara Baptista¹

Tadiana Guadalupe Escorcía Romero²

Propuesta de Investigación para obtener el
Título de Magíster en Educación Inclusiva e Intercultural

07/2023

¹ Formación académica, experiencia profesional.

² Magister en Estudios en Infancias, Especialista en Orientación Educativa, Licenciada en Psicología y Pedagogía, Normalista. Docente SED y Do



Agradecimientos

Le agradezco a mi profesora Tadiana Guadalupe Escorcía Romero por su dedicación y paciencia, sin sus correcciones precisas no hubiese podido lograr llegar a esta instancia tan anhelada.

Agradezco a la Universidad del Bosque por haber aceptado ser parte de ella para realizar mi Maestría, así como también a los diferentes docentes que me brindaron sus conocimientos y su apoyo para seguir adelante día día.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres, aunque no estén físicamente conmigo, sé que desde el cielo están orgullosos de mí, sé que me cuidan y desde allí me guían para que todo me salga bien.

A mi hijo Juan Felipe, mi esposo, mi hermano, sobrinos y familia por su apoyo incondicional, su gran amor, su paciencia, por comprender la importancia de este proceso de formación en mi vida profesional. A Dios y la virgen, por darme cada día el valor y la fuerza para no desfallecer.

Jennifer Lorena Yara Baptista.

Contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción.....	11
Capítulo I. Planteamiento de Investigación	13
1.1 Planteamiento de Investigación	13
Justificación	24
1.2 Objetivos de Investigación	27
Capítulo II. Referentes de Investigación	28
2.1 Referente Teórico	28
2.1.1. Diversidad étnica	28
2.1.2. Racismo	31
2.1.3. Interculturalidad	34
2.1.4. Educación propia	36
2.1.5. Identidad cultural	38
2.2 Referente Legal	39
2.3 Referentes de Antecedentes	43
Capítulo III. Metodología de la Investigación	51
3.1 Método de Investigación	52
3.2 Tipo de Estudio y Diseño Metodológico	54
3.3 Contexto de Investigación y Participantes (Criterios de elección)	58
3.4 Consideraciones Éticas	60
3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	61
Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados	64
4.1 Tratamiento de Información Cualitativa	65
4.2 Análisis Objetivos	65
4.2.1. Factores institucionales frente a la presencia, o no, de estereotipos raciales	65
4.2.2. Factores familiares frente a la presencia o no de estereotipos raciales	72
4.2.3. Currículo de ciencias sociales de grado primero frente a los estereotipos raciales	79

4.2.4. Implicaciones en los procesos identitarios de los niños y niñas de grado primero	83
4.3 Orientaciones pedagógicas	84
Capítulo V. Reflexiones Finales	86
5.1. Conclusiones	86
5.2. Proyecciones	89
Anexos	98
Anexo 1. Asentimiento informado	99
Anexo 2. Matriz de análisis de los objetivos	100
Anexo 3. Observación	101
Anexo 4. Grupo focal con estudiantes	102
Anexo 5. Encuesta a padres de familia	103
Anexo 6. Análisis documental	110

Tabla de Figuras

<i>Figura 1.</i> Árbol de problemas. Fuente: Elaboración propia	14
<i>Figura 2.</i> Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.	57
<i>Figura 3.</i> Ubicación de la Escuela Normal Superior de Ibagué sede Antonio Nariño. Fuente: OpenStreetMap.	59

Tabla de Fotografías

- Fotografía 1: Grupo focal (actividad muñecos)
- Fotografía 2: interacción con muñecos afro

Lista de Tablas

Tabla 1	100
Tabla 2	110

Resumen

Esta investigación analiza los estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero de básica primaria y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales, a partir de las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), sede Antonio Nariño. Se hace una revisión teórica sobre los estereotipos raciales en diferentes contextos, las leyes que rigen y las estrategias para la aplicación de la cátedra de estudios afrocolombianos (CEA), según el contexto colombiano, su diversidad y las metodologías utilizadas para la adaptación de la educación para disminuir la discriminación y el racismo. La investigación es de carácter cualitativo, a la luz del paradigma sociocrítico ya que se conoce la naturaleza del fenómeno a estudiar y se comprende la forma de intervenirlo, a partir del método de Investigación–Acción educativa, que lleva a transformar, cambiar y mejorar la realidad educativa y generar un cambio social. El estudio se realiza usando una comparación entre los lineamientos de la CEA y el currículo del grado primero de la ENSI para conocer si se están aplicando, así como grupos focales con los estudiantes y entrevistas a padres para establecer su reconocimiento de la cultura del otro y sus estereotipos raciales. El análisis del currículo muestra que no se siguen los lineamientos de la CEA y se plantean tres estrategias para abordar las falencias encontradas: actualizar el currículo de acuerdo con la CEA, ejecutar actividades de reconocimiento de la diversidad cultural con estudiantes y revisar los imaginarios étnicos que transmite la ENSI.

Abstract

This research analyzes racial stereotypes in boys and girls in the first grade of primary school and their implications in cultural identity processes, based on the experiences of students at the Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), Antonio Nariño campus. A theoretical review is made on racial stereotypes in different contexts, the laws that govern and the strategies for the application of the Chair of Afro-Colombian Studies (CEA), according to the Colombian context, its diversity and the methodologies used to adapt education to reduce discrimination and racism. The research is of a qualitative nature, in the light of the socio-critical paradigm, since the nature of the phenomenon to be studied is known and the way to intervene is understood, based on the Educational Research-Action method, which leads to transform, change and improve the educational reality and generate social change. The study is carried out using a comparison between the CEA guidelines and the ENSI first grade curriculum to find out if they are being applied, as well as focus groups with students and interviews with parents to establish their recognition of the culture of the other and their racial stereotypes. The analysis of the curriculum shows that the CEA guidelines are not followed and three strategies are proposed to address the shortcomings found: updating the curriculum in accordance with the CEA, carrying out activities to recognize cultural diversity with students, and reviewing the ethnic imaginaries transmitted by the ENSI.

Introducción

Colombia es un país reconocido por su amplia y compleja diversidad cultural, religiosa y étnica, que se expresa en una gran cantidad de identidades y expresiones de los pueblos y comunidades que conforman el territorio, siendo la cultura su patrimonio más valioso; afrocolombianos, palenqueros, raizales, rom o gitanos, pueblos indígenas, comunidades campesinas, entre otras hacen parte de la vasta diversidad existente en la nación. Cabe mencionar que la gran mayoría de estas comunidades, así como tienen costumbres diferentes también manejan su propio dialecto o lengua. Hoy en día la cultura colombiana es un conjunto de costumbres y tradiciones debido a la hibridación de culturas, dada por las influencias europeas, africana y las propias de nuestros pueblos originarios, que se constituye en un conjunto de saberes, prácticas y costumbres que caracterizan las cosmovisiones de los pueblos, y que se reflejan en el enorme patrimonio cultural, desde el arte, la música, la tradición oral y la escritura, entre otros.

Debido a estas grandes diferencias étnicas, se han venido desarrollando e implementando legislaciones y políticas públicas para que los ciudadanos, sin importar su procedencia, puedan acceder a la educación. Para el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991 reconoce que somos un país pluriétnico y la Cátedra de estudios afrocolombianos por ejemplo empieza con la Ley 70 de 1993. Cuando se habla de la enseñanza impartida para el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación hacemos referencia al término “educación multicultural y etnoeducación”. Sin embargo, aunque esas políticas están manifestadas en la ley colombiana como obligatorias, la realidad es que su implementación presenta muchos retos, ya sea por la destinación de recursos, o por la

dificultad que presenta la elaboración, producción y adecuación de materiales y diseño curricular para cada una de las comunidades (Artunduaga, 1997).

De allí que la presente investigación busca indagar los estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero de básica primaria y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales, a partir del currículo y las experiencias de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), Tolima, sede Antonio Nariño, para el posterior análisis de la aplicación de la cátedra de estudios afrocolombianos. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, siendo la investigación-acción educativa su metodología principal, para de esta forma indagar respecto a los estereotipos raciales presentes en uno de los grados de la institución educativa y el contexto que le rodea y de qué manera se aplican las políticas referidas a la Cátedra de estudios afrocolombianos en dicha institución. Como parte de los alcances, se plantean recomendaciones para la vivencia significativa y acorde a las necesidades de la institución de la Cátedra de estudios afrocolombianos, considerando la inclusión y el reconocimiento de la diversidad étnica.

Por lo anterior, el primer capítulo desarrolla el planteamiento de las situaciones que motivan al desarrollo de esta investigación, en concordancia con la pregunta guía y los propósitos de esta. En un siguiente capítulo y a partir de una indagación respecto a antecedentes en investigaciones o apuestas educativas que se han desarrollado, un marco teórico que sustenta desde los temas centrales que atañen a esta pesquisa y la normatividad que la respalda. En el tercer capítulo se desarrolla la ruta metodológica, cuyos resultados son analizados en la siguiente sección y de los cuales surgen las recomendaciones para fortalecer acciones educativas que propendan por ambientes que le apuesten a una construcción colectiva que haga posible la interculturalidad. Y ya en el cierre de este proceso se presentan las conclusiones que nacen desde todo este ejercicio en el aula.

Capítulo I. Planteamiento de Investigación

1.1 Planteamiento de Investigación

El aula de básica primaria es un escenario de innumerables aprendizajes, preguntas y retos para el maestro y maestra, lo que allí se vive inquieta frente a los aportes que desde las Políticas han sido establecidos para garantizar una educación para todos y todas, máxime si se considera la pluriétnicidad presente en la Nación. Desde el juego, las preguntas, las construcciones de niños y niñas se van vivenciando enormes posibilidades, como también desde el dibujo, aquella actividad que trasciende más allá de plasmar la imagen que se tiene de sí mismo y que en esta investigación, se constituye en punto de partida frente a la identidad cultural.

Pues bien, un día al interior del aula, la autora de esta investigación compartiendo con los estudiantes de grado primero de la escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño, escucha a uno de los niños decir: “¿de qué color pinto al niño?”, a lo cual responde la maestra: “de color piel, rosado”. Pero otro de los niños responde: “de color café o negro”, porque “todos los colores, se llaman color piel”. Tal suceso, enmarca uno de esos episodios en que el ser maestro se cuestiona frente a aquello que, desde las acciones, iconografía, palabras, entre otros, se van proyectando y que, de una u otra manera, pueden afianzar estereotipos raciales hacia el otro, incluso hacia uno mismo. En este caso, los colores que son un elemento cotidiano en el aula y que en este grado resulta tan importante, estaría constituyendo una alarma frente a aquello que el currículo directo y el oculto estaría ocasionando.

De igual manera, genera para la investigadora y maestra de esta apuesta inquietudes frente a la manera en que la escuela y los docentes posibilitan la vivencia de la educación en

términos de equidad y derechos humanos; o por el contrario se favorece, a veces de manera no tan intencionada la exclusión e injusticia epistémica, evidenciada, por ejemplo, en el no reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Desde lo ya mencionado y como una manera de ilustrar la problemática presente en esta investigación, se presenta el siguiente árbol de problemas, que busca recoger algunas de las situaciones que rodean estos factores.

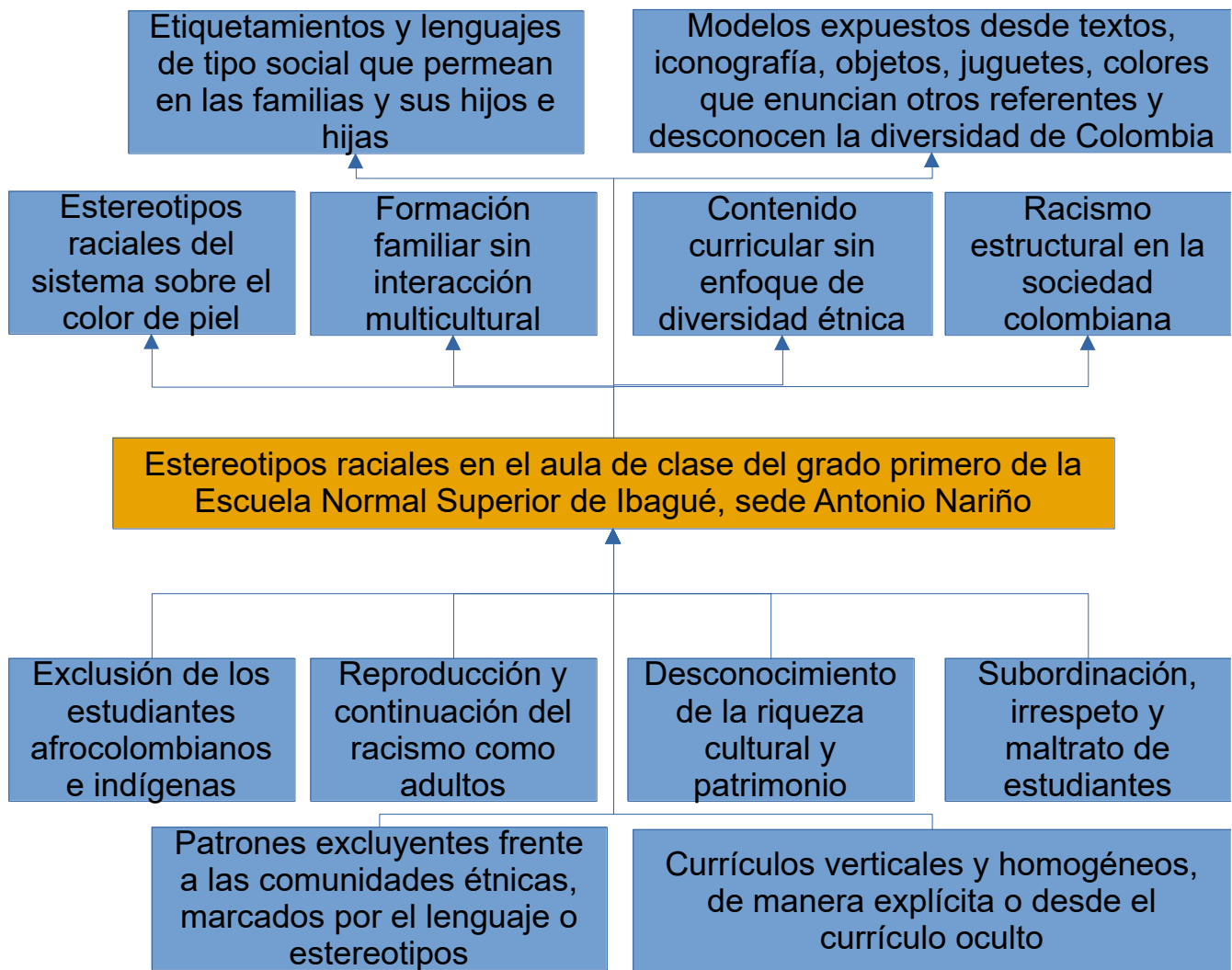


Figura 1. Árbol de problemas. Fuente: Elaboración propia

Desde esta ilustración se desglosarán esas situaciones que ahondan en la problemática central de la investigación.

El racismo y la discriminación hacia la comunidad afrocolombiana se manifiesta de diversas formas en toda la sociedad y no sólo en la escuela, siendo una de las más dicientes el hecho de que, según los datos recopilados por el DANE durante el censo de población del 2018, el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) para la población de las comunidades afrocolombianas, negras, raizales y palenqueras fue de 30,6%, esto es, 11 puntos porcentuales más que la pobreza a nivel nacional (López, 2022). También se resalta que la estabilidad laboral que tienen las personas de las comunidades afro en Colombia es de 13,7%, entretanto que la estabilidad laboral que tiene el resto de la población es de 53,9% (Martínez Tovar et al., 2015).

En cuanto a hechos concretos de racismo en Ibagué, se encuentra el caso de un afrodescendiente que al parecer fue discriminado por la administradora de un gimnasio de la ciudad en abril de 2018, ya que se tiene documentado que, en diferentes momentos, y frente a otros compañeros de ejercicio, el ciudadano recibió comentarios de carácter racista, por ejemplo “ey negro usted no puede...” en un tono hostil y despreciativo (López, 2021).

Aunque estos hechos no sucedieron específicamente en el ámbito escolar, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia reconoce que la discriminación racial en entornos escolares es un problema extendido e invisibilizado que abarca un conjunto de actos y prácticas que comprenden desde la enseñanza, los métodos pedagógicos y contenidos curriculares hasta conductas que configuran acoso escolar racista (Ministerio de Educación Nacional, 2023).

Todo este panorama guarda una historia que, tras la búsqueda de fundamentar ser Estado, forjaron la idea de la civilización, y que con la llegada de comunidades europeas a Latinoamérica, marcaron la idea del “blanqueamiento”, al respecto Gómez (2022) enuncia

como la idea de un mestizaje fue desdibujando y dejando de lado a los pueblos originarios, muchos de ellos puestos como esclavos, servidumbre y considerados desde un estado menor. Parte de ese entramado tiene su origen en la colonialidad, concepto que Mignolo desglosa desde tres ámbitos, el poder (modos de organización), el saber (conocimiento) y el ser (subjektivación).

Frente a esa idea de poder, la etnicidad retomaba la imagen de raza (sangre, piel), pero la expande en aquellos elementos que son parte de la vida, las vivencias, las expresiones; sin embargo, a juicio de Mignolo el:

Proceso de colonización de territorios y poblaciones extra continentales, es decir, con el enfrentamiento a una alteridad radical a la que se buscaba someter para lograr acrecentar el propio dominio político, económico y cultural, emergió con toda su fuerza el problema del racismo. El racismo, fundamentalmente, emerge cuando un determinado grupo, autodefinido en términos ‘de sangre y piel’, se atribuye el privilegio de clasificar jerárquicamente a todos los otros grupos, o en este caso, a todas las otras ‘razas’ (Citado por Fraga, 2015, p. 205).

Por su parte, respecto al saber, la mentalidad de Occidente al llegar a estos territorios, con todo el proceso colonizador se impuso sobre la de quienes habitaban acá, se inicia con la idea de evangelizar sus almas, homogenizar a una sola lengua, hasta sembrar una sola creencia frente a la ciencia moderna, validándose como el único posible. “Por supuesto, todo esto implicó la marginalización y subalternización – y en algunos casos, la supresión completa – de los modos de creer, pensar, hablar, organizarse, y de comprender e intervenir sobre el mundo natural y social, propia de los pueblos originarios” (Fraga, 2015, p. 210). Frente a tales hechos y en la época actual, las consecuencias son tales que en palabras de Mignolo el mundo académico e intelectual latinoamericano cree aún, en la superioridad del conocimiento de Occidente:

Esto se explica por el proceso de lo que denomina ‘auto colonización’, el cual implica un ‘miedo a pensar por uno mismo’ que penetra en la práctica intelectual-científico-académica, que pareciera sólo ser legítima si se recubre de la ‘manta de seguridad’ de la tradición de pensamiento eurocéntrico (Fraga, 2015, p. 210).

Y en cuanto al ser, se enuncia la idea de la modernidad colonial, en la que el capitalismo es el sistema central, del cual impone su lógica y permea la sociedad, desde una noción de “competencia individualista” (Mignolo, 2005, citado por Fraga, 2015, p. 215), desde allí se configuran dos formas de ser centradas en la convivencia y el comunalismo. Para los pueblos originarios tal organización está fundamentada en maneras recíprocas y colaborativas, lo cual no los aísla, por el contrario, conviven entre ellos, donde no se pierdan las particularidades por pertenecer a una Nación. De allí que Mignolo plantee el “diálogo intracultural’...el cual a su vez conduciría a ‘luchas interculturales’ con el estado y las demás instituciones administradoras de las diversas esferas sociales – económicas, políticas, sexuales, cognitivas, etcétera” (2005, p. 160, citado en Fraga, 2015, p. 215).

Todo ese proceso colonial, enmarca maneras de ser, pensar, de dejar por fuera, de maneras excluyentes, con imágenes incluso que desconocen la enorme riqueza de saberes que contienen las diversas comunidades étnicas y que aún en las infancias empiezan a calar al seguir repitiendo los mismos patrones, sin conocer la otra historia.

Y si bien los tiempos han venido cambiando, y que desde la Constitución de 1991 se reconoce a Colombia como país pluricultural, así como las leyes y decretos para reconocer a las comunidades étnicas, la realidad a nivel social no siempre es reflejo de ella, la historia de guerra que ha sufrido Colombia, que ha desplazado a muchos pueblos y familias de sus territorios y los relacionamientos que allí suceden, obliga a que muchos lleguen a otros lugares enfrentándose a culturas homogeneizantes que los desconoce.

Así, aún persisten maneras diversas de racismo, que como expresa Gómez desde el tiempo de la colonia tras la organización de formas de trabajo a beneficio de unos pocos, terminó por invisibilizar los derechos de quienes fueron esclavizados, obligados a responder sin pago alguno, pero además con acciones lesivas a su ser integral y que fomenta el racismo estructural, el cual se “refleja en desigualdades socioeconómicas, simbólicas, culturales y de participación política; al tiempo que alimenta los otros problemas estructurales que vive el país” (Gómez, 2022, párrafo 4).

Reflejo de ello, han sido las luchas de resistencia que recientemente las comunidades indígenas y afro vienen gestando o las etiquetas que se enuncian hacia quien pertenece a la comunidad afro y se encuentra liderando procesos políticos, de maneras despectivas o desde la burla.

Otro de los aspectos que afianza los estereotipos raciales es el racismo estructural de la sociedad, porque los estudiantes simplemente están replicando los comportamientos racistas de la sociedad en general (Almeida, 2019). Sin embargo, existen causas particulares como saberes, pedagogías, currículos, conmemoraciones, iconografías, juguetes y juegos que presentan actitudes y conductas excluyentes y que se reproducen en los salones, a veces de forma inconsciente, porque forman parte de la tradición cultural de la sociedad (Caicedo-Ortiz y Castillo-Guzmán, 2021). Lo que sucede en los medios de comunicación, en la sociedad en general permea a las personas y llega hasta los niños y niñas que replican aquello que observan o escuchan, y que por ejemplo en el contexto donde se desarrolla esta investigación, es evidente cuando se escucha dirigirse a alguno de ellos como: “el negrito”, “el calvito”.

Así las cosas, si bien hay presencia multicultural en los contextos, los procesos interculturales suceden de manera funcional, lo que para Walsh (2009) implica reconocer que

hay diferencias culturales con la idea de poder ser inclusivo en procesos sociales, pero solo responde al sistema y no a la verdadera realidad. Para que la situación pueda obrar de manera distinta, es urgente hacer de esta interculturalidad, una que se asuma desde lo crítico, es decir “como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad” (2009, p. 2), pero que además posibilita una horizontalidad, en la que las personas pueden participar, construir, proponer.

En ese orden de ideas, la multiculturalidad existente en Colombia y por ende la exclusión de las personas que pertenecen a minorías étnicas como los gitanos, raizales, afrodescendientes e indígenas, tiende a generar y reproducir una supuesta inferioridad y subordinación de las personas pertenecientes a estas comunidades, lo cual profundiza la pobreza y negación de oportunidades que han padecido, de forma histórica (Quintero Ramírez, 2014).

Consecuentemente, las instituciones educativas como escenarios multiculturales son un espacio fundamental en todo este andamiaje, del cual el currículo tanto visible, como el oculto, resulta necesario, así como lo menciona Artunduaga (1997), el desarrollo de los procesos etnoeducativos requiere de materiales acordes con las propuestas educativas propias de las comunidades, lo cual lleva al diseño, elaboración y producción de estos.

Por lo que atañe al currículo, tanto explícito como oculto, es esclarecedor el panorama que presenta Castillo (2016, p. 57) sobre las difíciles y desiguales circunstancias que vive la niñez indígena y afrodescendiente dentro de la escuela urbana y sus culturas pedagógicas, como es el caso de la capital: Bogotá, destacando el rol que guarda la escuela en el tratamiento digno de su diferencia cultural, lingüística y étnica. La autora expone una reflexión sobre el racismo y la discriminación subyacente en un sistema escolar colombiano y sus consecuencias

negativas en la vida de niñas y niños. Esta autora destaca las cifras de la Organización de Naciones Unidas, que nos evoca como Colombia ha ocupado debido al desplazamiento forzado el segundo lugar a nivel mundial, lo que ha terminado por afectar principalmente a la población infantil indígena y afrocolombiana, así como a sus familias (2016).

El aula entonces se hace un escenario en el confluye lo que a nivel social, político, económico se está viviendo. Castillo (2016) tras investigaciones en torno a la interculturalidad encuentra como desde las políticas si bien ha habido avances al respecto, aún hay invisibilización en algunos aspectos, al seguir universalizando. Una muestra de ello ha sido la falta de preparación de los docentes para atender estas situaciones, por ejemplo, en sus pesquisas en Bogotá se muestra aún la presencia 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 Santos llamaría injusticia cognitiva” (2011, citado por Castillo, 2016, p. 59). El llamado es a acoger esa enorme diversidad, pero además no solo atenderla porque es visible en el aula, sino formar a quienes hacen parte de ella para no desconocer la identidad y riqueza cultural presente en nuestra nación.

De otra parte, la autora agrega dos situaciones particulares que permean en el aula y el currículo. Una de estas, lo que Wade (2000, citada por Castillo, 2016) nomina como topografía racial, es decir la idea que en esta Nación hay sectores propios de la presencia de negritudes y otras de población blanca o mestiza, lo que permea en una idea de homogeneidad y de asumir que ser niño o niña es una categoría única, desconociendo la pluriversidad de las infancias. La otra situación es aquella que se enmarca desde aspectos que circundan la formación aún de manera homogénea o desde el mestizaje, por ejemplo, en las facultades, o quienes diseñan material didáctico, pedagógico, programas, etc., en la que domina la “matriz

androcéntrica que tiene como modelo el mestizaje y por ende silencia e invisibiliza la diferencia indígena y afrodescendiente” (Castillo, 2016. p. 64).

Continuando con el desarrollo de aquellas causas que conllevan a la presencia de racismo en la escuela, hay que notar que desde los escenarios académicos se está haciendo conciencia de la diversidad cultural y de la implicación en transformar las practica pedagógicas de tal manera que den respuesta a ello. Desde esa mirada Castillo y Guido (2015) exponen la presencia de modelos culturales que se están asumiendo en los entornos escolares. Dos en particular podrían enunciarse como parte de aquellos que desde lo que se promulga y desarrolla seguirían persistiendo maneras inequitativas de reconocer la diversidad. El modelo asimilacionista desde donde las diferencias culturales en el entorno escolar terminan siendo un obstáculo, que siguen fortaleciendo la discriminación y exclusión y colocando en el otro, marcas como fracaso escolar. O el modelo integracionista reconoce la diversidad cultural y desde allí implica fortalecer valores de respeto y tolerancia hacia el otro; sin embargo, no se ataca la principal causa que es la desigualdad, más allá de reconocerles en el aula.

Así las cosas, se seguiría resaltando ambientes de desigualdad, inequidad, discriminación, que siguen respondiendo a luchas en favor de los derechos culturales. Estas luchas han sido favorecidas por el declive de los Estados nacionales, el apogeo de las comunidades étnicas, el surgimiento de una noción de cultura más afín a la singularidad y la diversidad social, la ola migratoria mundial y la abrumadora globalización económica y mediática (Castillo, 2016).

Por todo lo anterior, como lo recalcan Calvo y García (2013), la legislación y la política educativa, para prestar el servicio público de educación a aquellos grupos con estatus étnico (indígenas y afrodescendientes) no se aplica de forma adecuada en Colombia, dado que aún

existen diversos retos para pasar de la teoría a la práctica, bien sea por desconocimiento, falta de planes de acción acordes a las comunidades o negligencia por parte de los administrativos y docentes.

Sobre el papel de la familia, Prats-Gil (2003) expone en su trabajo sobre las propuestas de acción en las familias para superar el racismo, considerada la “enfermedad social más grave de las sociedades contemporáneas”, la cual aparece cuando falla la gestión de lo diverso y de lo antagónico en el entorno familiar y educativo. No aceptar la diferencia y la discrepancia es la fuente que alimenta los diferentes focos donde surge el racismo.

Las medidas que propone Prats-Gil (2003) para transgredir el racismo en la familia son: promover actitudes que eviten acusaciones destinadas a colectivos enteros por alguna de sus características (como su manifestación etnocultural), canalizar positivamente los conflictos y problemas morales, reforzar o crear puentes de diálogo con la escuela, facilitar espacios que obliguen a asumir responsabilidades familiares, re-negociar los roles familiares producidos por transformaciones externas y de maduración psicomoral y ofrecer alternativas a las actividades cotidianas en entornos externos al familiar.

Igualmente, a nivel de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se reconoce que la discriminación a menudo sucede en las familias, los lugares de trabajo y otros ámbitos de la sociedad. Debido a esto, los planes nacionales de acción contra la discriminación racial deben propender porque las personas y las entidades del sector privado no discriminen por motivos prohibidos y, por ende, deben “proponer acciones contra la discriminación tanto por los órganos del Estado, como por las personas y las entidades privadas en todos los sectores, incluido el entorno político, social, cultural y económico, y en la familia” (Naciones Unidas, 2014, p. 33).

Siguiendo con el desarrollo de lo planteado frente a la problemática del tema que atañe a esta investigación, se encuentra el color de piel, de Sousa Santos (2021) plantea que la lógica racial del color se sugiere de forma tan profunda en la cultura y el lenguaje que se observa en contextos tan habituados que aparentan no tener nada que ver con los prejuicios. Por ejemplo, en las comunidades de países de lengua portuguesa (al menos en Brasil y Portugal) los niños aprenden que el lápiz de color beige es el lápiz del color de la piel.

Esto contrasta con el caso de Colombia, donde existe un lápiz de tonalidad rosada llamado comúnmente “color piel”. Esto hizo que la investigadora María Isabel Mena creara una campaña que critica este nombre porque el abordaje que incuba el ‘color piel’ causa que los niños negros no puedan definir su identidad ya que “los niños se crean la imagen de que hay algo mal con ellos si su piel no está cercana a ese color”. Según la investigadora, el racismo en la escuela tiene que ser un tema afianzado en la agenda del sector educativo en Colombia, al afirmar: “debemos encarar estos temas, volverlos tesis, investigaciones y poder en algún momento responder de forma seria, rigurosa y solvente sobre sus efectos en nuestros pequeños” (García Hernández, 2019. p. 1).

Todo lo mencionado entonces empieza a reflejarse en la Institución Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño, específicamente en el grado primero de básica primaria, desde el uso y nombre que se da a los colores, la manera de identificarse, el currículo en ciencias sociales y el silencio frente a cómo se desarrolla la cátedra de estudios afrocolombianos, o en el currículo oculto, con frases, palabras que nombran a los otros como los distintos.

Si bien es cierto que en el grupo de primero actualmente no existe comunidad afro, o al menos no se reconocen, es cierto que la diversidad en la sociedad sí lo está, así como en la

institución, y si se está formando desde la primera infancia, se debe reflexionar sobre qué está haciendo entonces el medio escolar para afrontar toda esta situación, la acrecienta, la desconoce o qué sucede y qué modelos culturales se siguen afianzando y cómo contribuir a una educación más pertinente e intercultural.

Es desde allí que surge la pregunta central de esta investigación: ¿Qué factores institucionales y familiares influyen en la presencia de estereotipos raciales de los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales?

Justificación

Colombia al contar con una diversidad tan amplia, debe disponer de metodologías que se adapten a cada una de las etnias que existen en su población, hablando en materia de educación, para ser más precisos la etnoeducación. Es por ello que es relevante este tipo de investigaciones porque si bien ya existen leyes y protocolos para la aplicación de la etnoeducación, aún no se implementan de forma efectiva, ya sea porque no son acordes con el contexto, por desconocimiento o por falta de estrategias para aplicarlas. Con esta investigación se busca analizar la aplicación de la etnoeducación en una institución educativa de básica primaria ubicada en la ciudad de Ibagué, lo que puede generar un plan de acción para el resto de las instituciones educativas de la ciudad.

A partir del planteamiento del problema expuesto, se da cuenta de la importancia de esta investigación para la educación en general, frente al tema de interculturalidad e inclusión, porque aporta insumos y reflexiones para el reconocimiento de las comunidades y para vencer los patrones de racismo desde temprana edad. En muchos ámbitos de la sociedad y no solo de este país, sino de otros, se escucha de palabras y acciones que etiquetan, denigran o

colocan a quien es diferente en otro lugar, incluso en medios comunicativos burlas recurrentes hacia la comunidad afro. Razón esta que impulsa fuertemente el desarrollo de una experiencia como esta para forjar desde los primeros años ambientes donde desde el reconocimiento del otro, en su diversidad, cultura, lenguaje, entre otros, permita ambientes mucho más inclusivos e interculturales.

Ahora bien, para la Institución Escuela Normal Superior de Ibagué, resulta de igual manera una oportunidad que permite que desde los primeros años los niños y niñas reconozcan la historia que no ha sido contada frente a aquello que caracteriza a las distintas comunidades y desde allí se fortalezcan acciones que ayuden a trabajar colectivamente, convivir en ambientes mucho más sanos y humanos y luchar por disminuir maneras de exclusión hacia el otro. En complemento y al agenciar proyectos que desde el aula reflexionan, indagan y construyen hacia el reconocimiento de la diferencia cultural, de mano con aquello que se ha propuesto desde las Políticas y en este caso desde la Cátedra de estudios afrocolombianos, será fundamental para la construcción de saber pedagógico desde el rol que se tiene como maestros, para dar respuesta a las necesidades presentes en los territorios, frente a la riqueza cultural.

Como maestra, en este caso de primaria, formar desde la primera infancia es aportar además a ese anhelo de paz que tanto ha tocado a todos, para que desde ya las nuevas generaciones reconozcan que la diferencia cultural es un aporte, jamás una desventaja y que desde los saberes, prácticas y cosmovisiones de cada comunidad se puede aprender a construir juntos, para disminuir la exclusión y la desigualdad. Invita desde luego a un ejercicio de reflexión frente a la propia práctica pedagógica que trasciende los contenidos, y toma en cuenta el currículo, su construcción, los saberes que allí están inmersos y el lugar que se les

da, lo que pasa fuera del aula, en el descanso, la entrada y en cada espacio y como el reconocernos ha de ser una práctica viva en todos los escenarios.

Desde luego y en el relacionamiento que implica ser parte de la Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural, es importante tener presente el valor que una apuesta como la que aquí se desarrolla posibilita en términos de construcción frente a la vivencia y reflexión de ambientes escolares que den paso al encuentro y reconocimiento de la interculturalidad, como una posibilidad de fortalecer la convivencia, el respeto, la interacción y el trabajo en equipo. Todo ello además con relación a los distintos espacios que la formación en la Maestría ha propiciado desde cada seminario y desde los espacios de investigación, como camino posible para aportar a los escenarios en los que los maestros y maestras se desempeñan.

Y desde ese sentir, aunado al enfoque biopsicosocial de la Universidad, contribuir a que los egresados desde su accionar en contexto sean agentes de cambio, de respuesta y de solución en cada lugar, pero particularmente con los valores que demanda un ser humano que enfrenta los retos actuales de este tiempo.

En ese orden de ideas, busca aportar conocimiento que posibilite una educación más posible para todos y todas, desde un reconocimiento por la diferencia y la diversidad cultural que redundará en dinámicas más justas y equitativas a nivel social. Y que las acciones en este caso desde la investigación formen a un egresado desde el sentir, el ser y la acción frente a las realidades propias del país. Que este paso por la Universidad sea un insumo para tener presente ese enfoque y aplicarlo en la práctica diaria como maestros de escuela en las regiones.

Se hace necesario como maestrante formarse en términos de inclusión e interculturalidad porque solo de esta forma la educación puede cumplir cabalmente su rol de

formadora de futuros ciudadanos que exijan y garanticen el respeto de los derechos humanos. Además, desde esta investigación se aportan elementos para que la Maestría siga fortaleciendo esta bella apuesta para la formación de maestros y maestras.

El referente teórico principal usado en la investigación es el estereotipo racial tratado por Medina (2008, p. 43), quien indica que este se refiere a ideas fijas o preconcebidas en contextos culturales específicos, las cuales pueden terminar por afectar a las personas, frente a lo que se dice o piensa de ellos. El proceso metodológico de la investigación es de carácter cualitativo, a la luz del paradigma sociocrítico ya que se conoce la naturaleza del fenómeno a estudiar y se comprende la forma de intervenirlo, a partir del método de Investigación–Acción educativa, que lleva a transformar, cambiar y mejorar la realidad educativa y generar un cambio social. El valor agregado de la investigación consiste en su carácter práctico y aplicado en un entorno escolar real.

1.2 Objetivos de Investigación

Esta sección contiene los alcances que se materializan en el proceso de investigación.

1.2.1. Objetivo General

Analizar los factores institucionales y familiares que influyen en la presencia de estereotipos raciales de los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores familiares que pueden estar influyendo o no, en la presencia de estereotipos raciales en los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño.

- Distinguir en el currículo de ciencias sociales para grado primero de básica primaria, los factores que pueden estar causando estereotipos raciales.
- Proponer orientaciones pedagógicas desde lo recuperado tanto por la familia, como por lo curricular, que fortalezcan el reconocimiento de la diversidad cultural y la identidad cultural.

Capítulo II. Referentes de Investigación

El presente capítulo presenta los elementos centrales que permiten comprender un poco más el tema de la investigación. Para ello se hace una búsqueda teórica frente a temas como diversidad étnica, racismo, estereotipos raciales, su relación con la interculturalidad y la educación propia, desde luego afianzando el tema de identidad cultural como parte del proceso de formación. Seguidamente, la normatividad que en este caso resulta fundamental y soporta la necesidad de hacer del aula un espacio en el que se fortalezca el reconocimiento del otro desde su singularidad étnica. Y para finalizar, la presentación de experiencias pedagógicas e investigaciones que a nivel internacional, nacional y local se han desarrollado frente a este tema y que aportan elementos valiosos para seguir potenciando esta pesquisa.

2.1 Referente Teórico

2.1.1. Diversidad étnica

En el caso de Colombia, la diversidad étnica se refiere a la enorme variedad y riqueza de los habitantes del país, donde conviven varias etnias: mestizos, indígenas y afrodescendientes, además del pueblo Rom o gitano (Lara, 2022).

La Carta Magna de Colombia en 1991 “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Artículo 7), pues da lugar a esa multiplicidad de expresiones, saberes, prácticas culturales que identifican principalmente los grupos étnicos afrocolombianos, indígenas y rom, ello según el Censo del DANE (2005, citado por Ministerio de Cultura, 2013). Para ello será importante definir el significado de estos grupos.

En el caso de los grupos indígenas de Colombia, comprenden más de 80 pueblos que hablan 66 lenguas. Cada pueblo tiene su propia cosmovisión, sus códigos singulares de significación de la realidad, sus valores, creencias, costumbres y expresiones artísticas y religiosas que los hacen diferentes entre sí y del resto de colombianos. Los pueblos más grandes son los nasa o paeces y los wayuu (Aristizábal Giraldo, 2000).

Y para el pueblo rom o gitano, a nivel global los gitanos pertenecen a tres pueblos distintos: Cíngaros-Kalderash, Manuches y Gitanos; su lengua es el romanó o romanés. Su arribo a América, se produjo probablemente de forma simultánea con la llegada de los primeros españoles. Su identidad está constituida por idioma propio, antigua tradición nómada, apreciación de los grupos de edad y sexo como organizadores de estatus; cohesión interna y diferenciación frente al no rom (Aristizábal Giraldo, 2000).

Ahora bien, la población blanca o mestiza comprende la mayoría de los habitantes de Colombia y son el producto de los procesos de mestizaje acaecidos en los últimos cinco siglos. Esta población es relativamente homogénea pero no pide identidad como grupo étnico, su lengua común es el español, aunque con varios dialectos, y tiene expresiones culturales diversas. Abarca, entre otros, a paisas, vallunos, costeños, santandereanos, opitas, tolimenses, llaneros, nariñenses y boyacenses (Aristizabal Giraldo, 2000).

También se encuentran los migrantes de otros países emplazados en diferentes regiones de Colombia. En la costa Atlántica se destaca la presencia de árabes, en Bogotá y en otras ciudades viven judíos, libaneses, japoneses y personas venidas de distintos países europeos y americanos (Aristizabal Giraldo, 2000).

Por su parte, la comunidad afrocolombiana reside principalmente a lo largo de la Costa del Pacífico, desde Panamá hasta Ecuador; en la Costa Atlántica; en las tierras bajas de los valles interandinos de los ríos Magdalena, Cauca y Patía y en las ciudades más pobladas. Los esclavos traídos a América, provenían de grupos con una gran diversidad étnica y lingüística. La mayoría procedía de extraordinarias civilizaciones de los reinos de África Central y de los imperios sudaneses de Ghana, Malí y Songay (Aristizabal Giraldo, 2000).

En el caso de la comunidad Raizal, vive en San Andrés, Providencia y Santa Catalina; amén del creole, hablan inglés como segunda lengua. Los raizales consiguieron por medio de la Ley 70 de 1993, el reconocimiento como pueblo distinto de los afrocolombianos, porque surgieron de un complejo proceso de intercambio entre africanos traídos como esclavos, africanos provenientes de las islas del Caribe e ingleses y europeos (Aristizabal Giraldo, 2000).

Desde lo anterior, el término diversidad cultural se entiende como la heterogeneidad dentro de los países causada por los diferentes grupos culturales que coexisten en el territorio (autóctonos, indígenas o inmigrantes), y una heterogeneidad entre países vinculada a la producción cultural nacional y a los intercambios de productos, bienes, servicios y actividades culturales entre países (Hernández, 2008).

Dinesen et al., (2020) clarifican el concepto de diversidad étnica en su estudio sobre su relación con la confianza social, indicando que la diversidad étnica puede tener una concepción tanto amplia como estrecha. La concepción estrecha se enfoca estrictamente en la diversidad

étnica per se, es decir, en la composición de un contexto dado como una función del número y tamaño de diferentes grupos étnicos, mientras que la concepción amplia usa la diversidad étnica como un término sombrilla para denotar diferentes aspectos de la composición étnica de un entorno dado, incluyendo no sólo la diversidad étnica per se, sino también la concentración o polarización de los grupos étnicos. Estos autores usan la concepción amplia porque así lo hacen la mayoría de estudios previos.

Ahora bien y para efectos de esta investigación será importante centrarnos en la comunidad afrocolombiana, desde las implicaciones que ya fueron enunciadas en la descripción del problema y que están dando lugar a estereotipos frente al tono de piel por medio de palabras o acciones. Desde allí entonces y con esa idea de blanqueamiento permeada desde la colonia, en la que retomando a Aristizábal trae como consecuencia la expresión de mestizaje, “que supone, en el campo del imaginario colombiano una identidad resultado de la síntesis de las razas, una nueva raza ‘cósmica’, en la que se borran todas las diferencias étnicas y culturales” (2000, p. 7), se han dejado secuelas en la manera de ver al otro, de asumir la diferencia que entre otras situaciones ha conducido por ejemplo al racismo. Este entonces será el siguiente aspecto que desde este entrelazar ideas se presentará.

2.1.2. Racismo

Por lo que se refiere al racismo, Reynolds y Kendi (2021) definen una idea racista como aquella que sugiere que existe algo bien o mal, inferior o superior, mejor o peor con respecto a cualquier grupo racial o étnico y que lo contrario al racismo es el anti-racismo, porque esta idea afirma que todos los grupos raciales son iguales. Los autores sostienen que ambas ideas han estado presentes durante casi 600 años.

En cuanto al anti-racismo, Hazelbaker et al. (2022) presentan un modelo de desarrollo de anti-racismo en niños y jóvenes blancos. Al articular los procesos por los cuales los niños y adolescentes tempranos se empiezan a volver anti-racistas, el modelo enfatiza las habilidades fundacionales (destrezas socio-cognitivas y desarrollo moral), un sentido en desarrollo de sí mismo y de la sociedad (reconocimiento del racismo y del privilegio blanco) y la importancia de la acción anti-racista y de contextos promocionales (especialmente dentro de las escuelas y las familias).

De igual forma, Guzmán (2011, p. 61) asegura que, aunque han pasado tres décadas desde que se publicó la Ley 70 para comunidades negras en Colombia, varias investigaciones revelan que el discurso racista en los textos escolares de Ciencias Sociales aún existe. La autora propone reconocer los manuales y textos escolares elaborados por autores afrocolombianos y destinados a un vasto sector educativo porque su escritura pedagógica busca dignificar la afrocolombianidad.

La jerarquía que impone el racismo y que es abordada por Reynolds y Kendi, conduce a consentir los privilegios de las personas de un grupo sobre las de otro, en términos de bienes sociales: poder, prestigio y dinero, y tiene la capacidad de hacer recaer la culpa de la desventaja en la víctima, ya que se hace creer a todos la explicación de que algunas personas valen más y por ende merecen más y mejor (del Olmo, 2007).

Desde todo lo citado frente a lo que ha implicado el racismo y sus consecuencias, hay un término en relación que es importante aclarar y es el referido al estereotipo racial. Al respecto Medina (2008, p. 43) indica que este se refiere a ideas fijas o preconcebidas en contextos culturales específicos, los cuales pueden terminar por afectar a las personas, frente a lo que se dice o piensa de ellos. De allí que sea importante hacer de la educación un entorno

donde los estereotipos pueden acabarse, por lo cual la autora plantea la urgencia de trabajar conjuntamente desde la política, la economía y lo social para que los prejuicios e ideas fijas relativas a la etnia y la raza, empiecen a transformarse significando su esencia.

Complementando lo anterior, Espinosa y Cueto (2014, pp. 431-432) citando a Stangor, afirman que los estereotipos son estructuras de conocimiento establecidas por los rasgos y atributos que se visualizan como característicos de grupos sociales o individuos de estos grupos. Además, aseguran que los estereotipos, el prejuicio y la discriminación se refieren comúnmente a tres atributos fundamentales: edad, sexo y etnia. Estas ideas, enuncian escenarios en los que una idea empieza a causar maneras de ver al otro, de percibirlo y ante ello las respuestas que van desde acciones o palabras, que desde luego demarcan a una persona desconociendo su historia propia, su singularidad y el cúmulo de saberes que son propios de su cultura.

Este sentir como lo expresa Soler (2020), conduce a diferenciar un estereotipo, que es la imagen colectiva que circula sobre un grupo social, de un prejuicio, que es la tendencia a juzgar desfavorablemente a un individuo por el solo hecho de pertenecer a un grupo. El estereotipo (componente cognitivo) conduce al prejuicio (componente afectivo) que desencadena en una actitud o discriminación (componente comportamental) hacia las personas.

Lo anterior es confirmado por Moya Mata, Ros Ros, Bastida Torrónategui y Menescardi Royuela (2013, p. 14) quienes aseguran que los estereotipos con respecto al género y la raza no se han borrado de los libros de texto de Educación Física en el tercer ciclo de Educación Primaria en España, porque evidencian la perpetración de un modelo masculino dominante, de raza blanca, que realiza actividades de condición física y deportivas. Y en ese orden de

ideas, entonces el estereotipo termina por permear escenarios, textos, medios de comunicación y otros ambientes en los que, desde la imagen, el texto, las palabras, se sigue demarcando una idea de inferioridad.

Desde todo lo anterior, y teniendo presente que Colombia es un país caracterizado por su diversidad cultural, como sucede en otros países, y que desde el reconocimiento que cada comunidad y ser humano merece, contenido en su cosmovisión, saberes, prácticas, historias; el llamado a fortalecer desde los distintos territorios la interculturalidad, es una necesidad cada vez más apremiante. ¿Qué entendemos entonces por interculturalidad?

2.1.3. Interculturalidad

La interculturalidad es un concepto muy amplio y complejo porque se refiere a las relaciones que ocurren entre los variados grupos humanos que forman una sociedad particular. Como resalta Dietz (2017), la interculturalidad superó la concepción original de la cultura como algo estático y que considera a los seres humanos como objetos sin libertad ni conciencia, y hoy se usa para aludir a las relaciones existentes en el interior de la sociedad entre conjuntos dispares de mayoría-minoría, que se definen también en contextos de etnicidad, lengua, denominación religiosa o nacionalidad, además de la cultura.

En el contexto específico de la educación, Dervin y Jacobsson (2021) recomiendan alejarse de la educación comunicativa intercultural tradicional basada en las culturas nacionales, que simplifican y fijan a los individuos. Como alternativas, los autores proponen reconsiderar la posición de la cultura en la interculturalidad en la educación e implementar el policentrismo para superar el eurocentrismo.

Reconociendo lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expone que la interculturalidad es la existencia e interacción

ecuánime de diferentes culturas y la posibilidad de producir expresiones culturales compartidas, obtenidas con el diálogo y de una actitud de respeto mutuo (UNESCO, 2005).

Conforme con lo mencionado, se hace evidente la trascendencia de la labor docente en la formación en temas propios de la etnoeducación, esto se recupera nuevamente en la obra *Etnoeducación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos* por el docente investigador Hernández (2020), que analizó la etnoeducación, educación propia y la interculturalidad como escenarios claves para el fortalecimiento de los saberes ancestrales y las epistemologías propias e interculturales. En esa indagación y desde una concepción del docente como articulador de la investigación, la acción comunitaria y la docencia, es decir, como sujeto epistémico portador y productor de saberes, enuncia que hay que favorecer la formación profesional en temas de etnoeducación, a nivel pos-gradual, principalmente, a nivel de maestría y doctorado. Así mismo, será necesario llegar a la construcción de cátedras orientadas a la afrocolombianidad, interculturalidad, ejercicio de derechos y paz, esto en instituciones educativas etnoeducativas y no etnoeducativas.

La interculturalidad implica el cruzamiento, la relación, el contacto, el mestizaje, la confrontación, la negociación, la intersección, interpenetración o ínter-estructuración positiva de culturas. Las clases de interculturalidad son la interculturalidad de ajuste, que plantea considerar las diferencias en la universalidad, lo cual promueve la búsqueda y la coexistencia de diversidades culturales, singulares de personas, grupos y sociedades; la interculturalidad voluntaria, que se adopta partiendo de culturas adquiridas, en las que los integrantes estas logran adaptarse entre sí; y la interculturalidad de génesis, que se preocupa por el origen cultural de las sociedades y de sus culturas.

Por otra parte, se visualiza para algunos como una forma de provocar una educación más democrática y centrada en valores liberales como la tolerancia. En otros casos la interculturalidad se ve como un fin, es decir como el horizonte hacia el que debe avanzar el acto educativo. En el caso colombiano, la educación intercultural condujo a la educación propia (Castillo Guzmán y Guido Guevara, 2015) que se trata en el siguiente apartado.

2.1.4. Educación propia

Ortega y Giraldo (2019) abordaron de manera consciente la enseñanza y la etnoeducación o educación propia en la obra “Una revisión crítica del concepto de etnoeducación: Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas”, que se centró en ilustrar cómo se ha realizado la implementación del modelo de etnoeducación y las implicaciones que este ha tenido en la interculturalidad, para finalizar con la idea de que las instituciones educativas están en la obligación de construir escenarios que fomenten el diálogo alrededor de la diversidad cultural del país. Así mismo, el reto social primordial del siglo XXI radica en la construcción de una educación respetuosa de la diversidad cultural, por lo tanto, esta debe apuntarle a la inclusión diferenciada.

En cuanto al concepto específico de la educación propia, Quintero (2022) clarifica que la etnoeducación es el modo de enseñanza y aprendizaje de saberes culturales contenidos en los programas académicos de los colegios y los consejos comunitarios, que posibilita tomar en cuenta la multiculturalidad como parte fundamental del modelo educativo tradicional y que en Colombia es uno de los procesos culturales y educativos implementados para las comunidades étnicas, tanto indígenas como afrocolombianas.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se destaca lo que mencionó García (2017) en la etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas,

que buscaba identificar los elementos básicos para el desarrollo de los estudios afrocolombianos en el plan de estudios de la cátedra sobre etnoeducación; gracias al proceso investigativo desarrollado, se encontró que los maestros en las aulas de clase deben promover la consulta e investigación del valor de cada una de las culturas y con ello, los aportes que ellas han realizado a la tradición nacional; esto visto como una herramienta para promover la desaparición del acoso. Así mismo, deberían considerarse la afrocolombianidad como tema central al que hay que hacerle frente en los estudios de la etnoeducación, primando en la creación de métodos y herramientas formativas y etnoeducativas.

No obstante, a pesar de la mencionada relevancia, la Etnoeducación no es un tema central actual en las Instituciones Educativas, problemática plasmada por Bastidas, Timarán y Cuaical (2021), en la obra *La etnoeducación en el olvido de las IES municipales*, donde se discute la importancia de la creación de un componente que responda a las necesidades de distintos grupos étnicos en las Instituciones Educativas Municipales; esto mediante la intervención al PEI institucional que tiene como fin el recopilar las ideas, inquietudes y necesidades de los estudiantes de las Instituciones Educativas, así como de directivos, docentes y padres de familia, es por ello que éste debe ser inclusivo, debe fomentar la incorporación de etnoeducación en los programas curriculares educativos direccionado a comprender los aportes que ha realizado cada grupo étnico a la identidad del país.

A esta misma conclusión llegó García (2011, p. 105) en su investigación sobre las percepciones del racismo y la discriminación racial y su incidencia en la evolución e implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en instituciones educativas de Bogotá, porque encontró que la Cátedra no existe en el Proyecto Educativo Institucional en sus elementos pedagógico, administrativo y de desarrollo comunitario.

Es importante indagar sobre la identidad cultural, en relación con el tema de este trabajo de investigación y de cómo se ha afectado la percepción que los niños tienen de sí mismos y de los otros.

2.1.5. Identidad cultural

Un concepto muy relacionado con la interculturalidad es el de identidad cultural, ya que según Molano (2007), este abarca el sentido de pertenencia a un determinado grupo social con el que se comparten rasgos culturales, por ejemplo, costumbres, valores y creencias. La identidad no es una abstracción fija, porque se materializa de forma individual y colectiva y se impulsa permanentemente por la influencia exterior.

En cuanto a los procesos identitarios culturales de las personas jóvenes, Kacane (2020) concluye que las identidades y prácticas culturales son formadas por muchos y variados aspectos y que los más significativos son las condiciones económicas del país y región, las políticas culturales nacionales, regionales y locales, el entorno socio-cultural de la región específica y múltiples interacciones en el marco del modelo procedimental de familia – escuela – sociedad.

También Sánchez (2018) abordó el tema, pero desde la óptica intencionada de demostrar que la educación, la enseñanza y el aprendizaje deben estar orientados en los contextos culturales donde se desarrollan, sabiéndose que la etnicidad debe sincronizarse con las prácticas interculturales que promuevan el reconocimiento de las diferentes identidades en espacios que respeten las diferencias, esto se alcanza mediante una formación etnoeducativa, en donde el rol del maestro cumple un papel fundamental; siendo esto último destacado en el presente trabajo.

En concordancia con Molano, Fernández Soria (2020) concluye que la identidad cultural es la afiliación individual o grupal a una comunidad de cultura con la cual se comparten valores, creencias, modos de comunicarse, tradiciones, manifestaciones culturales, comportamientos colectivos, símbolos, lazos afectivos, etc., que se aceptan como propios, en los cuales concuerdan, que producen un sentimiento de pertenencia y de mutuo reconocimiento, y hacen posible la construcción de un imaginario colectivo.

En el contexto latinoamericano, Tünnermann Bernheim (2007) reconoce el mestizaje como elemento definitorio de la identidad cultural latinoamericana. Además, advierte las potencialidades que se desprenden de la riqueza que representa la diversidad étnica y cultural de la región. También destaca que la afirmación de la identidad cultural no equivale a incentivar el aislamiento ni la confrontación con otras culturas. Por el contrario, la identidad cultural de un pueblo se enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otras culturas.

2.2 Referente Legal

Respecto a los referentes legales para el desarrollo de esta investigación los siguientes resultan fundamentales, en tanto posibilitan comprender la necesidad de permear los distintos espacios en los que las personas se desempeñan para fortalecer su reconocimiento de sí mismos y de los otros. En tal sentido, varios principios fundamentan la interrogación respecto a las comunidades afrocolombianas desde la colonia que han sido subyugadas y han vivido en una constante hegemonía del Estado. Uno de los preceptos es que, debido a esta situación, han sido los primeros voceros en la lucha para que se respetara su diversidad en todos los aspectos, es decir, las organizaciones étnicas tienen, en mayor medida, la carga de presión para que los proyectos, por ejemplo, el etnoeducativo, salgan a flote y puedan vivir en armonía y dignidad sus costumbres sin que las excluyan.

Es así como los miembros de comunidades afrodescendientes que participan en la Asamblea Nacional Constituyente de 1991 en Colombia exigen materializar una especial importancia para la etnoeducación, ya que les permite re-emprender el camino a sus raíces ancestrales. Son así personajes fundamentales en la enseñanza de su cultura, para que trascienda de generación en generación y permanezca viva mediante la juventud, y los más pequeños tomen conciencia de la pertinencia que deben tener, y del respeto que deben promover hacia su lengua, sus costumbres y tradiciones. En ese sentido, que el hecho de empezar a dar voz en los asuntos de decisiones políticas ha sido parte de esa necesidad de reconocimiento y reivindicación.

Por ello uno de los principales referentes resulta así la Constitución Política de Colombia, específicamente los artículos referidos al reconocimiento de la diversidad cultural y la etnoeducación. En efecto, da un lugar al expresar que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Artículo 7). Su aporte resulta entonces fundamental, en tanto no solo reconoce la presencia de esa multiculturalidad, sino que estos se cimientan desde la garantía y cuidado de los derechos humanos de cada ser humano, dando así un lugar distinto a quienes desde la historia fueron oprimidos o excluidos.

En ese orden de ideas, no solo reconoce la enorme diversidad y por tanto riqueza contenida en nuestra Nación, sino que considera que desde el sector educativo se han de potenciar maneras otras desde las que se reviva todo ese patrimonio que hace parte de las etnicidades. Así por ejemplo da reconocimiento no solo a la lengua tradicional el castellano, sino a la diversidad presente en las comunidades:

El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las

comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. Se resalta que ambos preceptos son principios fundamentales del Estado colombiano (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 10).

Frente a estos referentes, la Carta Magna agrega además y en términos de la libertad e igualdad de cada persona ante la ley, que “recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (Artículo 12).

El otro soporte legal es la Cátedra de estudios afrocolombianos, establecida por la Ley 70 de 1993 y que desarrolla estos principios constitucionales en los artículos 32 y 39. De acuerdo con estos artículos, la educación impartida en las clases debe visibilizar las culturas afrocolombianas por medio de una estrategia pedagógica que las instaure como parte esencial de la historia nacional. Los artículos también buscan fortalecer una perspectiva etno-educativa que otorgue a los afrodescendientes una formación acorde con sus propios conceptos de persona, familia y cultura. Con el fin de alcanzar estos objetivos, la ley 70 creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Maya, 2000).

En ese orden de ideas, la normatividad que fundamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es la Ley 70 de 1993, que reglamenta el artículo 55 transitorio de la Constitución Política, la cual protege la identidad cultural y derechos de las Comunidades Negras y crea la Cátedra (Alvarado, 2001) y, el Decreto 1122 de 1998, que indica la manera como se tiene que insertar la Cátedra en los planes de estudio de los instituciones estatales y privadas de educación formal donde se imparten grados de preescolar, básica y media (Cátedra de estudios afrocolombianos, 2020).

Desde ese referente y para el propósito de esta investigación, es muy relevante lo dispuesto en el Artículo 9 del Decreto 1122, el cual manifiesta:

Las Escuelas Normales Superiores y las Instituciones de Educación Superior, que posean una Facultad de Educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionados con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo a los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes (Decreto reglamentario 1122, 1998, Artículo 9).

Tal consideración busca desde la formación que se brinda a quienes se preparan como maestros y maestras, que parte de esa construcción académica este cimentada desde aquellos que refieren a la afrocolombianidad, en el entendido que en los distintos espacios escolares, la diversidad étnica se encuentra presente y desde e acompañamiento que brinda el maestro no solo desde el currículo o los contenidos, sino desde el relacionamiento mismo, resultan vitales en lo que implica dar lugar a la cultura de cada individuo.

El propósito de la Cátedra es superar la ignorancia del aporte emblemático de los afrocolombianos a la edificación de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político. Así las cosas, se traza unos principios fundamentales como lo son el reconocer y valorar como etnia a los afrocolombianos, con el fin de poner fin a la invisibilidad política, social y económica y la iniquidad en la inversión social y en recursos productivos para su sostenimiento y desarrollo (Alvarado, 2001).

Otras normatividades que sustentan la Cátedra se establecen desde la Ley 725 de 2001, que establece el 21 de mayo como día de la afrocolombianidad y el Decreto 2249 de 1995, que en el Artículo 4 acuerda como una de las funciones de la Comisión Pedagógica

Nacional, ayudar en la formulación del diseño de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos con la participación de las comunidades negras.

Estas acciones implementadas desde el marco legal no solo buscan que se dé un lugar en los distintos espacios, sino que desde donde se acompañan los procesos de formación, a partir del currículo, los contenidos, las fechas conmemorativas, entre otras, se posibilite que unos y otros conozcan la historia que se imprime en esta comunidad, sus luchas, resistencias y logros, así como sus saberes y aportes a lo largo del tiempo. Y ello dentro de los escenarios escolares será una oportunidad para el encuentro entre culturas, desde luego de mano con las estrategias pedagógicas que posibiliten los maestros.

Como complemento a lo anterior, se encuentra la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), que en los artículos 43 y 44 establece la obligación que tienen las instituciones de educación de garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar y la circular del Ministerio de Educación No 23 del 23 de julio de 2010 que ordena a las Secretarías de Educación territoriales y a la Comisión Pedagógica Nacional realizar la coordinación y el seguimiento a la implementación de la cátedra (Cátedra de estudios afrocolombianos, 2020).

2.3 Referentes de Antecedentes

Para el desarrollo de este apartado se retoman investigaciones y/o experiencias educativas que a nivel internacional, nacional y local han venido realizando apuestas en torno al tema del racismo, tales referentes resultan fundamentales para la actual investigación, en tanto enuncian caminos a partir de los cuales se vienen haciendo reflexiones y posibilidades desde los entornos escolares, los cuales aportarán significaciones importantes.

A nivel internacional, Galaz et al. (2019), desarrollan una investigación en la que muestra la conexión en los modos de violencias que viven niñas y niños migrantes en Chile y las prácticas que conducen a estos procesos de victimización. Esta pesquisa concluye que los niños migrantes confrontan episodios de violencia múltiple y específica en distintos espacios sociales (desde los próximos hasta los institucionales), por razones como edad, procedencia nacional, género y estatus socioeconómico. En este caso la migración se expresa como una de esas situaciones que de igual manera ha sufrido la violencia desde la discriminación, o aquellas acciones que colocan en un lugar otro, distinto, extraño a quien llega de un país diferente.

Por su parte Reyna (2020), provee ejemplos de las modificaciones en el uso de la palabra “raza” y su relación con la identidad entre la población afromexicana ubicada en Cuajinicuilapa, San Marcos y San Nicolás, en Guerrero, y en comunidades de Pinotepa Nacional, en especial Corralero, Collantes y El Ciruelo, de Oaxaca (México). El artículo debate la forma como se pueden comparar las nociones, percepciones y vivencias sobre al racismo según al grupo etario al que se pertenezca, abarcando a las niñas y niños. Contextos y experiencias que enuncian como el racismo se puede colocar en distintos grupos generacionales, dependiendo de los contextos y de la influencia de lo que aquello se recibe.

En el orden nacional, uno de los referentes fue el desarrollado por Guzmán y Ortiz (2016) en su investigación titulada “Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial”, ya que comparten similitudes con el presente proyecto en su búsqueda por vislumbrar la inclusión de la etnoeducación en el currículo de una institución de básica primaria y secundaria, la cual puede brindar soluciones o guías de acción para la superación del racismo y la exclusión en la sociedad (Guzmán y Ortiz, 2016).

El propósito de la investigación de Guzmán y Ortiz (2016) consistió en escudriñar los materiales educativos utilizados en diversos centros preescolares y jardines infantiles de ocho localidades de Bogotá, que tienen la mayor presencia de población negra, afrocolombiana, palenquera y Raizal de la ciudad. Los resultados a los que llegaron son que no se evidencia ausencia de lo racial en los materiales, sino que contienen una asignación de roles específicos que sobresalen como imaginarios racistas. La manera como hacen la investigación es analizando las ilustraciones de figuras humanas y contextos socioculturales, para identificar personas y culturas y así determinar las relaciones entre las dos circunstancias.

Este estudio se inspira también en la investigación realizada por la profesora Carmenza Novoa en Bogotá, quien por medio de muñecos de color blanco y negro especialmente una muñeca de color negro llamada Blanca Luz, con la iniciativa denominada “Black power”, les enseña a sus estudiantes que todas las personas tienen iguales derechos y que el color de piel no determina el futuro y la trayectoria de vida de un ser humano (Blanca Luz, Una Muñeca Que Se Convirtió En Vacuna Contra El Racismo En Un Colegio - Los Informantes, 2018).

La maestra empezó a percibir a partir de palabras, comportamientos, decisiones, juegos como se demarcaba lo bueno y lo malo, lo limpio y o sucio, lo aceptable y lo no aceptable solo por el color de piel, muchos de estos preconceptos gestados desde historias lejanas. Sin embargo, cuando se transforman los referentes en el aula y se da la posibilidad de tener muñecos de color negro, que vestían el uniforme y se encontraban acompañando a quienes habían sentido rechazo, las dinámicas empiezan a cambiar, el interés se hace más fuerte y así se va dando un acercamiento a espacios más interculturales en los que unos y otros se encuentran. Todo ello en un lugar que hace del currículo un aliado diario de las rutinas, los encuentros, los contenidos y el compartir unos con otros. Tal experiencia resulta por demás muy motivadora cuando desde la voz de niños y niñas también se encuentran

transformaciones y un llamado que reivindica que el color de piel es un valor con una historia que debe ser escuchada y reconocida.

Otra experiencia en el ámbito colombiano es el estudio de Hernández Gómez et al. (2019), que presenta las identidades afrocolombianas que componen la realidad de los niños y las niñas de primera infancia y sus cuidadores en Soacha, partiendo de sus enunciados e interpretación, por medio de talleres lúdicos con niños y niñas, relatos de vida y narrativas orales con adultos cuidadores y entrevistas a líderes comunitarios. Una apuesta que involucra tanto a los infantes, como a las familias evidenciando la necesidad de trabajar de manera mancomunada y desde el relacionamiento con las familias como primeros formadores; todo ello con la mediación de elementos que a partir del juego y lo que enuncian da soporte al proyecto.

En el mismo contexto nacional Valencia Salas (2017), a partir de una investigación cualitativa empelando como instrumentos las entrevistas a profundidad a maestros de diversas instituciones educativas de Bogotá, trabajo de campo y observación en una institución en específico, explora a partir de las narrativas de maestros, niños y niñas las formas en que se manifiesta el racismo y la discriminación racial en la escuela. Los aportes y resultados de esta investigación son la identificación de tres elementos que se constituyen en prácticas racistas: la naturalización del bajo desempeño de los niños y niñas afrocolombianos en la clase de matemáticas, el hecho de que, según sus maestros, los intereses de los niños y niñas afrocolombianas se enfocan en actividades como la danza y por eso no sobresalen en otros ambientes y que debido a su propia y voluntaria estigmatización o autodiscriminación no les gusta ser reconocidos.

García (2017) en su investigación La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas, expone y otorga real significado al trabajo de los docentes en las instituciones para la etnoeducación, y lo relaciona con la identificación de los elementos básicos para el desarrollo de dichos estudios. Además de esto, esclarece el puente que existe entre el conocimiento que se tiene sobre lo étnico, y lo que verdaderamente se aplica en la realidad de Colombia, esto con el fin de que los estudiantes sientan interés por sus raíces y les importe la historia y su cultura.

La reflexión gira en torno a la asociación de la imagen que se tiene de un pueblo y hasta de la cultura y costumbres propias, intentando lograr un auto reconocimiento y una aceptación por el pasado, para que se pueda comprender y analizar. En términos metodológicos, se usa una metodología cualitativa, con la investigación de fuentes bibliográficas y lectura de las respectivas leyes para recopilar lo máximo posible.

Se abordan también las entrevistas con personas afines al tema, con el fin de absorber información útil, personas líderes, tales como el Gerente de Negritudes de la Gobernación de Antioquia, Fernando Palacios, entre otros, que enriquecen los conceptos y engrandecen las expectativas de la cátedra. A partir de esto, se empiezan a plantear nuevas estrategias para transformar y mejorar las ayudas educativas a los docentes, para que así estos puedan realmente enseñar a los estudiantes lo que deben conocer sobre su etnia y como difundir el mensaje correcto al futuro.

Lo anterior tiene una estrecha relación con esta investigación, debido a que ambos buscan llegar al mismo punto de recorrido, disponer apoyos constantes y que a la hora de que los docentes tengan que emplearlos, marquen diferencia y dejen huella en cada uno de sus estudiantes. Aunque la ley colombiana ya reglamenta distintas disposiciones relativas a la

etnoeducación, los maestros no tienen respaldo en los proyectos educativos institucionales, y por esta razón es necesario encaminarse a la concertación de condiciones equitativas en donde halla el reconocimiento adecuado de la historia de la afrocolombianidad.

Frente al racismo en la infancia, se encuentra la investigación de Rincón Perdomo (2018), quien reflexiona sobre la exclusión social, desarrollando el problema a partir del caso real de un niño afrocolombiano adscrito al aula escolar en el nivel de básica primaria, donde sufre rechazo y discriminación por parte de sus compañeros y termina por abandonar la escuela. La autora demuestra que el fenómeno de exclusión social hacia la comunidad afrocolombiana ha trascendido de generación en generación a través de la historia.

García (2017) propone que la etnoeducación afrocolombiana tiene implicaciones que desarrollan necesariamente políticas públicas y educativas de dos maneras, primeramente, el funcionamiento del servicio de calidad en las instituciones para las comunidades afrodescendientes, que esto les genere pertinencia y liderazgo, y, por otra parte, inculcarles la identidad étnica a través del aprendizaje en el sistema escolar, es ahí en donde se podría alcanzar una verdadera transformación y tener la educación como promotor de cambios sociales, ascendiendo la igualdad y equidad en las personas afrocolombianas.

El propósito de la investigación de García (2017) fue alentar el interés de los estudiantes de una escuela primaria en la zona rural del municipio de San Pedro de los Milagros, en Antioquia, Colombia y convencerlos de la utilidad e importancia de la historia de África y su cultura. La metodología usada es la exploración en fuentes bibliográficas y lectura de la legislación para compendiar información sobre la presencia de África en Colombia, además de la entrevista a personas relacionadas con la temática.

Asimismo García en el 2012, expone una reflexión sobre los estereotipos étnicos, productores y reproductores de los clichés contemporáneos, para los cuales la población afrocolombiana se identifica únicamente con sus habilidades corporales, como el baile. El autor denuncia el estereotipo que ha provocado invisibilidad de otros ámbitos en los que la población afro sobresale, después de confrontar las estigmatizaciones históricas, coloniales y racistas.

Como propósito central buscó explorar los estereotipos e imaginarios sociales que guarda y reproduce la población colombiana hacia la población afrodescendiente y para ello acude a la música y la danza a manera de taller *performance*, en este los participantes viven y aprehenden los procesos por los que ha transitado históricamente la etnia afro y cuáles han sido las consecuencias colonialistas, segregacionistas y racistas. Parte de los resultados enuncian como la música, la danza y el baile son manifestaciones que reproducen determinados estereotipos, pero que también aportan a la edificación de la identidad y auto-representación de los afrocolombianos.

En esta misma línea se encuentra el estudio de Greathouse-Amador et al. (2021), quienes consideran el racismo como una de las formas de discriminación con más grandes repercusiones en múltiples esferas del desarrollo de los niños y en la sociedad, siendo parte de las consecuencias las afectaciones en la salud física y mental asociadas al alcoholismo, consumo de drogas y violencia intrafamiliar. El propósito de esta consistió en analizar la manera como los niños perciben las divergencias de fenotipos, creencias y culturas en los seres humanos y desde allí plantear estrategias de intervención con el fin de disminuir el racismo en los entornos escolares. Para tal propósito hacen uso de dos ejercicios: “Selección de amigos” y “Cuentos”, en los que se pide a los niños que escojan de quien quieren ser amigos y de quien no, y que escriban un cuento a partir de un inicio dado que mencionan características de los protagonistas, como el color de la piel. Los resultados muestran como

persiste un favorecimiento por hacer amigos de niñas blancas, con ojos claros, cabello largo y rubio, en cambio poca predilección para tener amigas niñas negras o morenas, de cabello corto y ojos negros. Sobre los cuentos, prefieren elegir personajes de su mismo sexo, siendo consistente la elección por las niñas blancas como personajes, así como los personajes adinerados.

Desde otros territorios nacionales, como Popayán y frente a la aplicación práctica de la Cátedra de estudios afrocolombianos (CEA) en el colegio Liceo Bello Horizonte de Popayán, Bonilla en el 2017 condensa el desarrollo de la práctica pedagógica etnoeducativa con los niños y las niñas del grado cuarto de educación básica primaria. La práctica implementa temas y actividades que buscan demostrar el racismo inmerso en la escuela y disminuir estos comportamientos racistas desde el trabajo en el aula. Un camino en el cual se desarrolla no solo un espacio donde convergen aspectos que pueden promover las practicas racistas, sino como desde la pedagogía también se pueden disminuir y dar lugar al reconocimiento y valor de cada uno.

En la misma línea y lugar se halla el trabajo de grado de Riascos (2017), quien de igual forma implementa la CEA en un colegio de Popayán. El autor concluye que al intentar superar las estigmatizaciones raciales, en particular con el pueblo afrodescendiente, no se tiene una base filosófica ni normativa que debería estar inmersa en el Proyecto Educativo Institucional. Además, no obstante que en los principios filosóficos se promueve la ética de valoración hacia el ser humano, ésta se reduce a una generalidad y se desdibuja desde los espacios, prácticas, contexto que son vitales y hacen parte del diario vivir de los estudiantes. Al respecto, Garces en el mismo año y desde la misma iniciativa frente a la manera como se implementa al Cátedra de estudios afro en una escuela de Timbiquí. El reto aquí consiste en orientar a las comunidades educativas en territorio que cuenten con grupos étnicos hacia la constitución de

instituciones etnoeducativas, acordes con visiones propias del contexto que faciliten la introducción de metodologías que favorezcan la autonomía, empoderen a las comunidades en defensa de la calidad en la enseñanza, la superveniencia de la identidad y memoria como pueblos afrocolombianos.

Desde lo ya mencionado, estas pesquisas hacen de sus experiencias, una posibilidad para sistematizar la práctica pedagógica etnoeducativa y lo qué sucede con los estudiantes, desde una problemática que sigue demarcando al racismo como presente en la escuela, pero también con la intención desde la pedagogía de reducir las prácticas racistas a partir del trabajo de aula donde la Cátedra de estudios afrocolombianos se constituye en un referente y un camino para los espacios escolares. Para tal fin un elemento clave consiste en dar lugar a los actores del contexto educativo teniendo presente sus aportes, historias y experiencias significativas vividas. Es entonces desde esta mirada e intención que la CEA (Cátedra de Estudios Afrocolombianos) se hace imprescindible para el estudio de las ciencias sociales articulada a las distintas áreas del conocimiento, porque facilita el estudio contextual de las comunidades y los modos de pensar que exhiben los individuos sobre las diferentes culturas.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

Emprender una investigación que nace desde las realidades, preguntas y acciones del aula, en la que los niños y niñas son protagonistas, es una oportunidad que enarbola caminos para seguir construyendo saberes pedagógicos y maneras de apostar por territorios más posibles para unos y otros, donde el reconocimiento es esencial. Desde ese panorama, el presente capítulo presenta el camino recorrido para el desarrollo de la investigación, la población que participa en esta, las fases o momentos y por supuesto el diseño de los instrumentos para poder recoger la información necesaria que permita responder a los objetivos trazados.

3.1 Método de Investigación

En el quehacer de un maestro, las preguntas o situaciones problema que emergen en los contextos escolares se vuelven un insumo potente que puede, por una parte paralizar los procesos, o por la otra, inspirar apuestas que den marcha a investigaciones posibles. De allí que este proceso sea una invitación a la apertura de lo que implica ir más allá del contenido, detenerse en lo que se observa y trasciende en el día a día del aula de clase y la recuperación de quienes habitan ese espacio. Lo anterior, en palabras de Sabino implica desde luego la posibilidad de gestar nuevos conocimientos, que se dan cuando se permite la exploración, la creatividad, la apertura a aquello que la mente proponga, indague, escriba y aporte hacia caminos posibles. Sin embargo, lo anterior no basta, porque si no hay un proceso de análisis riguroso, un andar pensado y planeado, organizado desde lo que va surgiendo, no se podrá sustentar una investigación. De allí que sea necesario este proceso metodológico, a juicio de Sabino, porque:

El conocimiento científico no se adquiere por un proceso similar al de la producción de bienes en una cadena de montaje sino que se va desarrollando gracias a la libertad de

pensamiento, mediante la crítica, el análisis riguroso, la superación de los errores y la discusión (1992, p. 3).

Se trata entonces de aunar los dos lados del asunto, el de la pregunta, la iniciativa, la creatividad y el del que implica la organización y su análisis, para hacer esa “labor artesanal” dotada de aptitudes y destrezas desde lo investigativo, pues “solo investigando, se aprende a investigar” (Sabino, 1992, p, 3).

Con el propósito de ahondar frente a lo citado, y para comprender el procedimiento que permite recopilar la información para responder a los propósitos y desde palabras de Strauss y Corbin, 1990, se busca que el método de una investigación de respuesta a ello (Citado por Piza, et. al. 2019). En tal sentido y teniendo presente lo que se propone esta apuesta desde el reconocimiento de la comunidad, en este caso niños y niñas, así como sus familias frente a estereotipos raciales en contextos escolares, el método cualitativo fundamenta un lugar fundante, precisamente desde esa reconstrucción con los participantes y en respuesta una situación que interroga, motiva y convoca.

Puede agregarse, desde lo que aportan Taylor y Bogdan (1994) que este proceso al considerar a los participantes desde sus realidades y contextos hace que ese camino sea flexible y que cada dato sea elemento potente en la comprensión que se hace de aquello que se estudia, en este caso, de los estereotipos raciales en niños y niñas, desde un relacionamiento del investigador de manera horizontal, y más allá de declarar una verdad absoluta, construye comprensiones que enriquecen la investigación. Así mismo impregnan la posibilidad de visibilizar desde un proceso de observación, encuentro y reflexión las respuestas a lo que resulta inicialmente un interrogante o cuestionamiento.

3.2 Tipo de Estudio y Diseño Metodológico

En concordancia con lo anterior y dada la situación problemática que nace en un contexto educativo donde comparten distintos actores, se hace necesario abordar una investigación de orden cualitativo, a la luz del paradigma sociocrítico, al comprender el proceso de la investigación desde la transformación y por tanto la emancipación, que en este caso busca comprender lo que pasa más allá del aula y que aspectos desde el currículo pueden afianzarse o transformarse. En tal sentido, se comprende lo cualitativo como un camino que busca comprender la realidad en su carácter específico, es decir, intenta develar cómo llegó a ser de una manera particular (González, 2003).

Al respecto Ricoy, expone que para que esa intención de transformación pueda ser posible es necesario un proceso que cruza por la “acción-reflexión-acción” (2006, p 13, citado por Ramos, 2015) y que implica la participación y cooperación que se propicia al darle un lugar válido a la comunidad en lo que implica pensar de manera crítica dente a la acción. Para que ello sea posible cabe tener presente aspectos como ese compromiso mutuo que se aúna entre investigador y participantes que se comprometen con lo que el propósito investigativo, pero además porque parte de un ejercicio desde la práctica, en este caso pedagógica que invita además al maestro a pensar en su propio ejercicio como docente dentro del aula que permitan proponer para responder a posibles necesidades (Escudero, 1987, citado por Ramos, 2015). Desde esa consideración, “la interpretación de la realidad se basa en un realismo histórico, es decir, la realidad es un producto de la influencia de un conjunto de factores relacionados con lo social, político, cultural, económico, étnico, el rol de género, entre otros” (Guba y Lincoln, 2002, citado por Ramos, 2015, p. 13).

Otro de los aspectos a tener presente es que el camino se propone desde un proceso que se va nutriendo, que reconstruye la realidad encontrada para comprender los fenómenos sociales de dicho contexto (Ramos, 2015).

Como se deduce de lo expuesto, este estudio concuerda con las características y procedimientos de la investigación cualitativa, porque busca entender las influencias que conducen a la presencia de estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero, desde los primeros años. Dicho lo anterior, y a juicio de Guba y Lincoln, 2002, este tipo de paradigma crítico retoma un diseño metodológico desde la investigación acción (citado por Ramos, 2015), pero que teniendo presente el contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación, retoma los aportes de la investigación acción educativa. Para Restrepo, esta consiste en un “proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado” (2004, p. 50), que responde a las necesidades que nacen en entornos educativos.

Este camino requiere para el maestro en su investigación un ejercicio de deconstrucción de su propia práctica pedagógica, que permita no solo comprender las realidades propias del contexto, sino proponer desde lo que allí se presente e incluso desde sus protagonistas. En tal sentido, Elliot (2000) plantea que las características fundantes de esta se traducen en el análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores que resultan problemáticas, contingentes y que necesitan una respuesta práctica, para poder comprender lo que allí sucede. Ese andar requiere partir de las realidades que vive la comunidad y cuyas voces son definitivas en la comprensión del fenómeno, desde un diálogo horizontal y válido frente a quien está participando.

En consonancia con lo anterior, Lewin (1947) agrega que esta participación con la comunidad no es dada desde una relación lejana, sino una en la que se comparten las ideas frente a lo que se está reflexionando, de allí que le imprima un sentido de “comunidad”, que va más allá de privilegiar lo individual, a fundamentar el “bien común”. En tal sentir, tanto la práctica como la investigación se hacen par que se interroga y se complementa, es una “investigación sobre la enseñanza otra” (Elliot, 2000, p. 15) y que al reflexionar sobre aquello que hace en el aula implica un ejercicio de investigación-acción.

Esta investigación se desarrolla a partir de los siguientes momentos, que responden a lo que Lewin (citado por Restrepo, 2004) enuncia desde la investigación acción educativa.

- *Fase diagnóstica*: consiste en la identificación de la situación problema, desde lo que se ha venido observando al interior del aula y con el grupo, las preguntas que surgen en ese devenir y las características que van dando soporte a las necesidades a atender, y que darán paso a la investigación. En esta fase como instrumentos vitales se encuentra la observación y el diario de campo, el cual registra situaciones que llaman la atención en relación con el tema de la investigación. Así mismo como insumo vital la lectura de distintos documentos, experiencias previas y el estado del arte que recoge experiencias que se han realizado al respecto, unas y otras, se constituyen en soporte de este proceso.
- *Fase reconstrucción de la práctica*: sustentado desde el diseño metodológico en el que, desde una matriz de relacionamiento entre objetivos, categorías iniciales, instrumentos y población se diseñan los instrumentos, se aplican y se recoge la información pertinente que permite comprender la situación. En estas fases intervienen tanto

estudiantes, familias, y fuentes tales como documentos del proyecto educativo institucional, currículo y CEA.

- *Reflexión, análisis y resultados:* desde toda la información recogida, se diseñan matrices para analizar cada uno de los instrumentos, se encuentran recurrencias que van soportando las categorías y se posibilita la reflexión que una vez cruzada con los aportes del marco teórico permiten comprender la situación, y sustentar la siguiente fase.
- *Propuesta de estrategias:* desde el análisis a partir de lo recuperado tanto por familias, estudiantes y del comparativo entre la CEA y el currículo en ciencias sociales para primero de básica primaria, se recuperan acciones para el diseño de estrategias que contribuyan no solo en el grado primero, sino que además pueda ser socializada a nivel institucional.



Figura 2. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

3.3 Contexto de Investigación y Participantes (Criterios de elección)

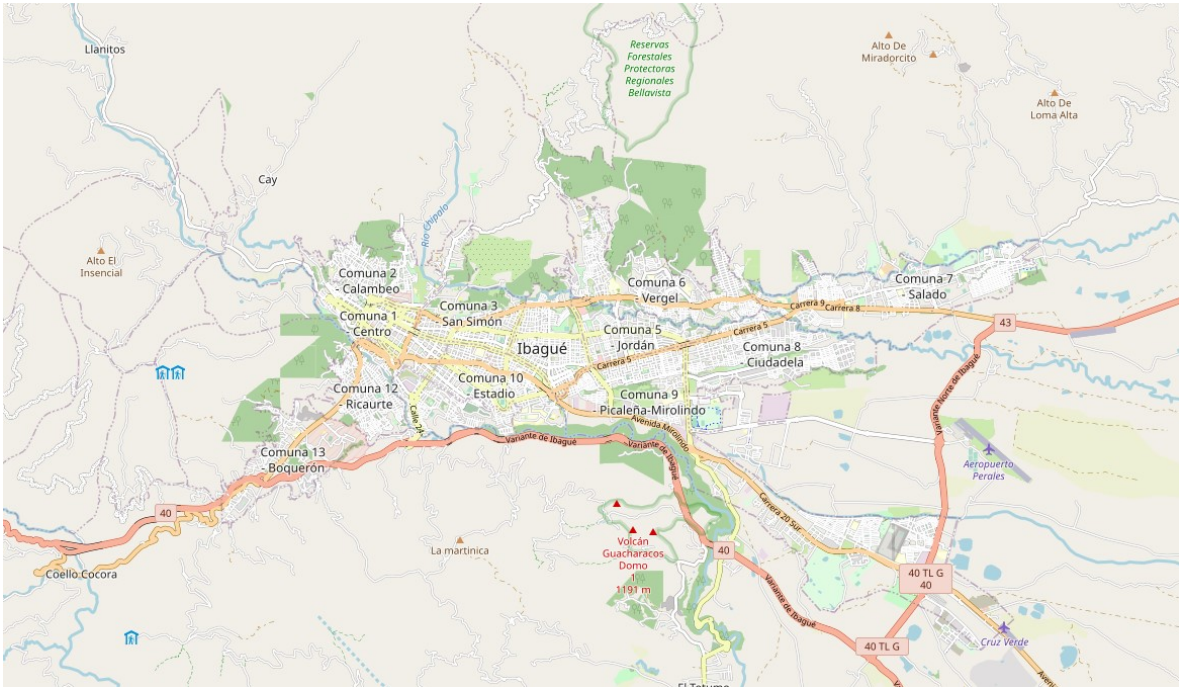
Como parte de quienes participan, pero además inspiran esta propuesta que nace desde una realidad presente en un espacio escolar y específicamente en un aula de básica primaria, se hace necesario describir la población. Esta se ubica en la ciudad de Ibagué, departamento de Tolima, en la Escuela Normal Superior de Ibagué sede Antonio Nariño. Al ser el foco principal en el cual se obtiene la información necesaria para identificar los factores institucionales y familiares que influyen en la presencia de estereotipos raciales de los niños y niñas, se tiene presente a la comunidad educativa específicamente estudiantes, familias y maestros.

La correcta relación e interés de los miembros de la institución educativa permite la definición de un currículo que abra espacio al cambio social, teniendo en cuenta la interculturalidad que se posee en el territorio colombiano. Con la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se logra no solo mejorar los entornos académicos sino brindarle calidad de vida a los niños y niñas pertenecientes a comunidades afro o indígenas. Una enseñanza basada en la cultura permite que las raíces de los niños y niñas sean respetadas, además de basarse en un esquema académico donde no se trata de aprender sino de aprehender, por ende, se deben ligar a este proceso los diferentes estamentos de la institución con tal de promover un Plan de Estudio que respete las prácticas humanas pertenecientes a los grupos sociales a los que pertenecen los niños y niñas de la Institución.

De manera específica será necesario describir el contexto en el cual se desarrolla la investigación y las características de esta población. La Escuela Normal Superior de Ibagué

sede Antonio Nariño se encuentra ubicada, en la comuna 3, barrio Antonio Nariño, como se ilustra en la siguiente imagen.

Figura 3. Ubicación de la Escuela Normal Superior de Ibagué sede Antonio Nariño. Fuente: OpenStreetMap.



La población está constituida por 400 estudiantes (la sede Antonio Nariño de la Normal Superior de Ibagué quedó como nueva, 2022). La Escuela Normal Superior de Ibagué sede Antonio Nariño es una institución educativa de carácter oficial, que funciona como una de las sedes de la Escuela Normal Superior de Ibagué y por tanto la modalidad del colegio es con énfasis en pedagogía. La institución tiene una jornada por la mañana exclusivamente.

De lo ya citado frente a la población, es necesario mencionar que hay una muestra particular, que en palabras de López (2004) comprende un subconjunto proveniente de la población, con quienes de manera específica se lleva a cabo la investigación y se recupera la

información, desde sus voces y experiencias. De esta manera, la muestra está constituida por los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño. Para llegar a la selección de esta muestra, se definió un muestreo intencional, que da lugar a la capacidad de seleccionar muestras pequeñas, específicas y convenientes para el propósito de la investigación. De igual manera y retomando a Sampieri la muestra es de tipo homogéneo, es decir, “poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares” (2014, p. 388), en tanto guardan relación con el tema que hace parte de la pesquisa. Desde ese concepto responde a una situación propia que se ha observado en el grado de primero y del cual son parte los estudiantes, pero también las familias que acompañan a cada uno de ellos.

Conforme a lo anterior, la muestra está constituida por el grado primero de básica primaria, con una población de 30 estudiantes, compuestos por 15 niñas y 15 niños con edades entre los 7 y 8 años de edad y pertenecientes principalmente al grupo étnico mestizo. Los estudiantes provienen de familias de estrato socio económico medio-bajo, compuestas en su mayoría por padre, madre y hermanos, aunque algunos viven con madres cabeza de familia.

3.4 Consideraciones Éticas

Como parte del proceso es necesario tener presente algunas consideraciones, que desde palabras de Mondragón (2007) debe centrarse en la beneficencia, autonomía y justicia. Ello infiere el respeto por las decisiones de quienes participan y garantizar su bienestar, es decir que no se sientan obligados y puedan retirarse de la investigación si así lo consideran. Desde luego en lo que respecta a la justicia, la investigación busca que no se dé lugar la exclusión, sino antes bien a que desde sus voces y participación se pueda fortalecer el proceso de reconocimiento.

Así mismo y con relación al Informe Belmont (United States. Department of Health, Education, and Welfare, 1979) frente a las investigaciones y en este caso en el ámbito educativo son indispensables algunos principios que se tienen presentes en el desarrollo de una investigación, a saber:

Respeto: en tal sentido se da a conocer a la población (estudiantes y familias) el propósito de la investigación y su forma de participación, enunciando que los riesgos en esta son mínimos y que la decisión es respetable en caso de no querer participar de la misma.

Beneficencia: salvaguardando la integridad de la población participante.

Justicia: desde los aspectos que implican que no se sobrecargue sobre unos y otros alguna situación.

En consonancia con estos principios, en el 2010 la Segunda Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, agrega la “honestidad”, “responsabilidad” por parte del proceso de la investigación, “cortesía y buena gestión” (Espinoza, et. al, 2020, p, 336). De manera específica estas consideraciones se presentan en el anexo 1, el consentimiento y asentimiento que los padres firman como parte del proceso de participación en la investigación.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

En concordancia con el tipo de estudio investigación acción educativa y desde el relacionamiento con los objetivos propuestos, que se sustenta en una matriz (Ver anexo 2).

De manera específica estos fueron los instrumentos utilizados:

1. *Observación:* esta se entiende como la técnica que consiste en focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia (Martínez, 2007).

En este caso fue una observación participante en la que la investigadora, maestra también del centro educativo en los distintos espacios y momentos realizaba este ejercicio desde un formato que permitía ir recogiendo información y relacionando esas acciones o palabras enunciadas que demarcaban estereotipos raciales en los niños y niñas del grado primero o en sus familias (ver anexo 3).

2. *Grupo focal*: técnica que usa una entrevista grupal semi-estructurada y desarrollada en torno al tema propuesto por la investigadora (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017). Para esta investigación el grupo focal fue realizado con 15 estudiantes, del grado primero de básica primaria, en las instalaciones de la ENSI Antonio Nariño durante el desarrollo de una jornada de estudio normal (ver anexo 4). Su propósito fue establecer el reconocimiento de la cultura que niños y niñas tienen de los otros y la presencia de estereotipos raciales. Este instrumento propició desde lo planteado por Bonilla-Jimenez y Escobar (2017), el surgimiento de actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes.

Este grupo focal con los estudiantes permitió identificar información clave para sustentar el objeto central de la investigación. Hernández y Baptista (2014) definen que el grupo focal es “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el profesor) y otra (el estudiante) u otras (estudiantes)” (p. 403). Este instrumento posibilita la oportunidad de escuchar fuentes primarias de información, logrando con esto recolectar datos en torno a las opiniones, juicios y percepciones que los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño de Ibagué tengan sobre los prejuicios raciales.

El grupo focal con los estudiantes propone una visión enriquecedora para la construcción de una ciudadanía que respete las diferencias culturales, además de brindar las pautas para un nuevo método de enseñanza, cuyos insumos incluyan particularidades y

rompan con el esquema tradicional, permitiendo que los niños y niñas de la Institución conozcan más a fondo sobre el panorama social y cultural de Colombia. Adicional a esto, se propone el espacio del grupo focal como un espacio de diálogo y participación activa de los diferentes estudiantes pertenecientes a la institución, porque allí se socializa acerca de las prácticas pedagógicas encaminadas hacia el fomento del reconocimiento de la diversidad cultural.

3. *Encuesta*: es una técnica para obtener información de forma escrita y estandarizada sobre acontecimientos, experiencias y opiniones de personas (Folgueiras Bertomeu, 2016). Si bien se invita a todo el grupo de padres de familia, solo responden 8 del grado primero por medio de un cuestionario elaborado en la aplicación Formularios de Google (ver anexo 5). Cabe enunciar que estas encuestas estructuradas, se conciben en términos de Díaz, et. Al como una conversación entre dos o más individuos que tiene como fin la adquisición de información pertinente para la investigación cualitativa con la intención de recabar datos (2013).

De manera particular y como una manera de validar las preguntas propuestas en esta encuesta, se realizaron pruebas piloto con padres de familia de otra institución y ciudad, así como a un maestro para verificar la claridad de estas, o si podrían agregarse algunas.

4. *Análisis de documentos*: esta se entiende como la técnica que consiste en examinar las partes de un documento para determinar el significado de sus contenidos temáticos (López, 2001). Se usa con el currículo de ciencias sociales en relación a la CEA: Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Al tratarse de un análisis de datos documentales, Hernández y Baptista (2014) proponen que los documentos, actas, revistas y demás “le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se

producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p. 415). Por ende, es importante resaltar la importancia de los datos obtenidos mediante esta herramienta.

Estos documentos permiten entonces agrupar datos que en este caso puedan aportar una mayor comprensión respecto a lo qué sucede frente al tema de estereotipos raciales y si desde estos se afianza o se busca que existan acciones que propendan para el reconocimiento de la diversidad cultural. De igual manera, permite ser un ejercicio reflexivo de la propia práctica pedagógica para quien se encuentra en el aula frente a los currículos elaborados, y su concordancia con la realidad y diversidad presente en sus escenarios. Este proceso y su posterior análisis serán vitales para lo que respecta a la retroalimentación de los planes de estudio tanto para la institución, como aportes para otras instituciones educativas frente al valor



y aporte que cada grupo social y étnico aporta al escenario educativo (Ver anexo 6).

Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados

4.1 Tratamiento de Información Cualitativa

Como parte de este proceso, los instrumentos aplicados con el grupo de primero de básica primaria, las familias, el análisis de los documentos y la observación no solo de los momentos compartidos con los niños y niñas, sino de los espacios educativos, fueron vitales para el desarrollo de este capítulo. Para ello fue necesario recoger la información, haciendo uso de videos, fotografías, diario de campo, formularios, que luego se transcribió para su posterior análisis. En tal sentido esta información se recoge desde una matriz, en la cual se van hallando esas recurrencias presentes en las respuestas, o aquello que guarda relación con las categorías propuestas desde los objetivos. Más adelante los hallazgos son soportados con aquello que también aporta el marco teórico y los mismos antecedentes para poder comprender la presencia de los factores institucionales y familiares, pero además del currículo de ciencias sociales en este grado.

Para este efecto se presenta el análisis en relación con lo trazado frente a los objetivos que son los que dan soporte a estas categorías.

4.2 Análisis Objetivos

El desarrollo de este apartado responde a las respuestas que sustentan cada uno de los objetivos y que permiten comprender el tema central que convoca a esta investigación.

4.2.1. Factores institucionales frente a la presencia, o no, de estereotipos raciales

Durante el desarrollo del grupo focal con los estudiantes del grado primero se llevó a cabo una actividad que consistió en que los niños y niñas debían sacar un objeto de una bolsa negra en la cual se encontraban diversos muñecos y juguetes, entre ellos un muñeco que representa a un bebé con color de piel blanca, cabello rubio y ojos azules y un muñeco que

representa a un bebé con color de piel moreno, cabello negro y ojos negros, como se muestra en la fotografía 1. El objetivo fue registrar las reacciones de los estudiantes cuando sacaban ambos muñecos para indagar sobre la presencia de estereotipos raciales y establecer un diálogo para conocer más sobre las implicaciones que pueden tener en sus procesos identitarios culturales.



Fotografía 1. Grupo focal-actividad muñecos.

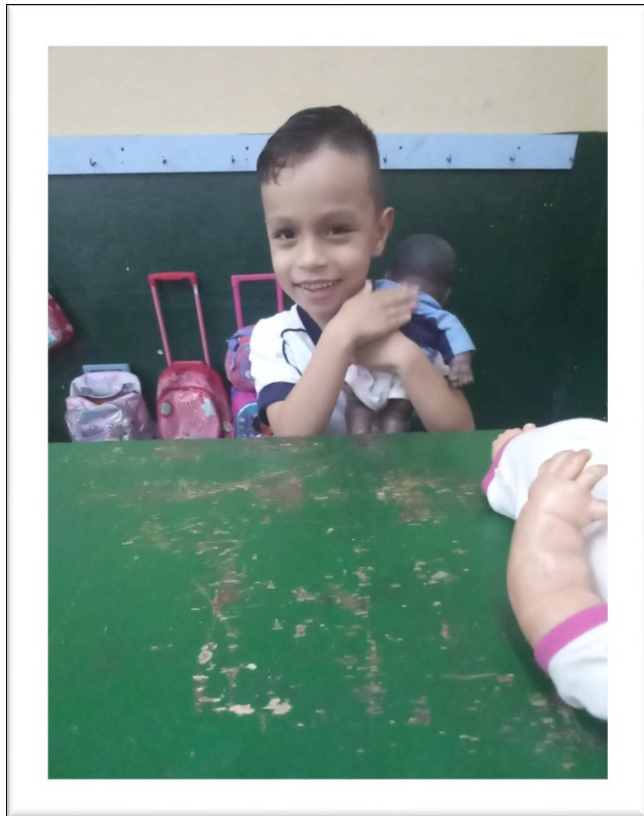
En el desarrollo de esta, y frente a la elección de uno u otro muñeco, no se evidenciaron preferencias por uno u otro, la manera de referirse a ellos denotaba agrado, entusiasmo, así como su disposición. Más adelante interactuaron con estos de manera natural, sin expresiones o acciones que denotaran prejuicios por el color de piel. Si bien estos juguetes no están tan presentes en la cotidianidad de la escuela y fue necesario conseguirlos para el grupo focal, si llama la atención la manera como socializan con estos, una muestra de cómo en la primera infancia el acercamiento al otro desde la diferencia muchas veces no muestra preferencias y

cuando se trata del juego, todos caben desde los acuerdos mutuos o las reglas que ellos van creando para hacer de este un momento de diversión.

Frente a los factores institucionales, la presencia de juguetes resulta un factor que puede incidir en la presencia de estereotipos. Ahora bien, para la comprensión de este aspecto fue muy importante conocer sus apreciaciones al respecto, pues si bien no hay preferencia y pueden jugar con un muñeco afro, ello sucede porque tienen familiares, amigos o han compartido con personas en la comunidad, habiendo tenido una buena experiencia, tal como lo enuncian algunos de ellos: “porque han jugado conmigo” “porque mi tío me lleva al parque” (voces de niños de grado primero), lo cual también es un aspecto vital en los factores familiares.

Lo anterior en referencia claro está al relacionamiento que se tenga con personas de distintas comunidades, lo cual será un factor que afianza el reconocimiento del otro, pero también las experiencias que se gesten en ese relacionamiento serán vitales. Sucede también que cuando se ha tenido una experiencia que es marcada por los padres, si suele haber preferencia frente a una muñeca blanca o jugar con niños de tez blanca, y no afro, como sucedió en uno de los casos en el que una de las niñas afirma que no quiere jugar con bebés. Cabe enunciar que para ella no resultaba fácil jugar con niños afro cuando se le preguntaba o su mamá también lo manifestaba en algunos espacios a la llegada al colegio, prefiriendo que no jugara con ellos. Este sentido corrobora lo que Castillo y Caicedo aportan desde su investigación denominada “Yo no me llamo negrito”, frente a los juguetes en la que desde la “perspectiva psicoanalítica, constituyen objetos transicionales, es decir objetos cargados de significado y con capacidad de transitar como mediadores en el mundo simbólico y afectivo de los niños. En ese sentido, los contenidos presentes en la relación lúdica con los juguetes son también experiencias identitarias y proyectivas” (2012, p. 7).

En ese orden de ideas, aquello que se proyecta con lo que los infantes comparten ya sea en la familia, o en la escuela resulta vital y desde allí fortalece no solo su propia identidad, sino que reconoce la identidad de sus compañeros desde lo cultural tal como lo expresa Kacane (2020) cuando resalta la importancia de la estructura familia – escuela – sociedad en la formación de la identidad cultural de las personas jóvenes.

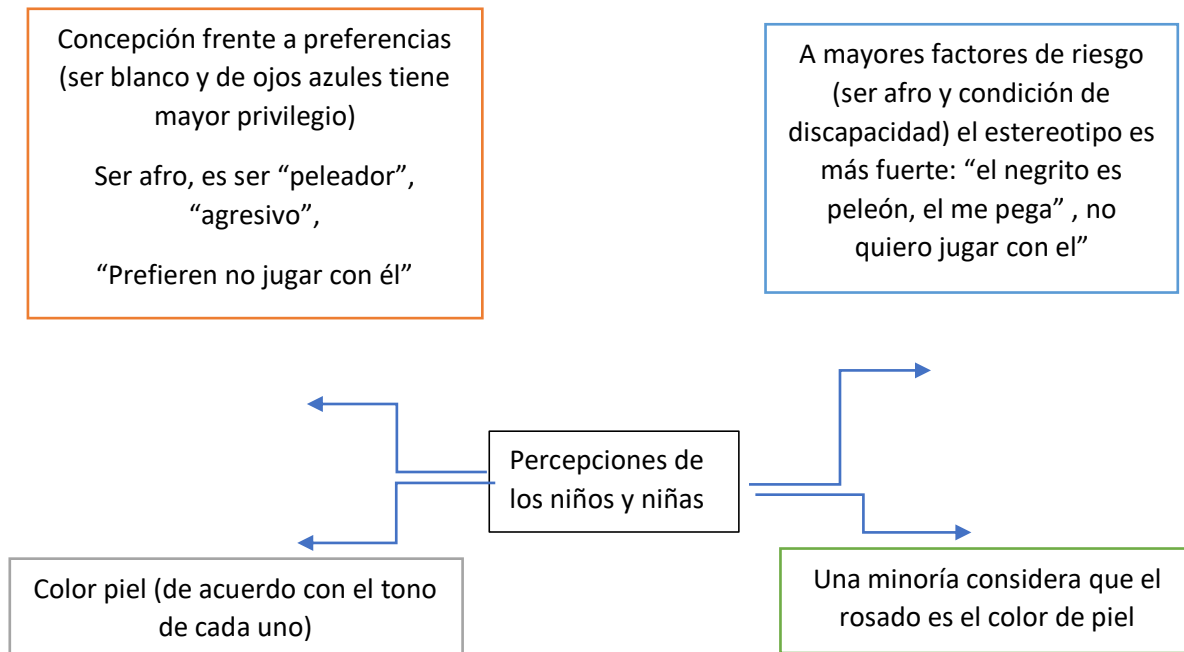


Fotografía 2. Niños jugando con muñeco afro.

De otra parte y frente a la imagen anterior, fue notorio observar como en el caso de los niños el querer jugar con muñecos fue agradable, evidenciando maneras de cuidarlo, de estar atentos a él, en este caso tanto niñas, como niños jugaron e interactuaron con los muñecos de distintos tonos de piel, lo cual determina que frente al género tampoco hay preferencias por jugar o no con muñecos.

Sin embargo, si en este espacio no se evidenciaron estereotipos marcados hacia lo afro, y ello corroborado con las respuestas que la mayoría de las familias dieron respecto a los juguetes con los que juegan sus hijos, hay un contexto familiar que viene apoyando el poder jugar con diversidad de juguetes y de muñecos de distinto color de piel, son preferencias. Pero, en otros momentos en la institución se evidencian algunas situaciones donde el prejuicio frente al otro tiene una carga distinta, a veces negativa respecto a lo que representa el tono de piel y que están configuradas también por las experiencias que tienen con estos.

La presente gráfica esboza parte de las percepciones que se recuperan desde los distintos momentos en los que se interactuó con los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño, que son distintos a los del juego con los muñecos.



Para los niños y niñas, en las interacciones con otros estudiantes de otros cursos o cuando observan una película, si bien no hay preferencias respecto a jugar con alguien, si expresan que ser de tez blanca trae mayores privilegios, por ejemplo, ser linda, por tener ojos

azules o que se ve mejor. En tal sentido, habría que notar que como parte de los aspectos que se observó en la institución fue la iconografía evidenciando que en aquello que se expone en las paredes o carteleras, la presencia de la diversidad étnica es poco notoria, falta mayor enunciación respecto a la variedad de tonos de piel, de atuendos, de culturas que hacen parte de nuestra Nación y que podrían ser parte de estos espacios. Frente a lo ya dicho, Castillo y Caicedo manifiestan que hay textos que son prealfabéticos y que dicen algo, están contando desde lo que muestran, así como “los cuentos leídos, los personajes puestos en la pared, las canciones que moralizan y los juguetes” (2012, p.7).

De otra parte, este tipo de situaciones que también permean la escuela, vienen desde lo social y publicitario diciendo, enunciando y significando ideas respecto a la belleza o la imagen que aparentemente debe ser la aceptable o la mejor. Lo cual termina por crear una realidad social desde los estereotipos, “atribuyendo un rasgo a todos los miembros del grupo sobre generalizando y construyendo prejuicios” (López Pérez, 2009, citado por Martínez y Muñoz, 2015.p. 373). Estos prototipos acerca de la belleza suceden por lo que informan los medios de comunicación, los cuales son contantes en esta época y que causa discriminación a “distintas razas, prevaleciendo la caucásica ignorando así, que puede haber otros tipos de belleza en el mundo (Martínez y Muñoz, 2015, p. 375).

Otro de los aspectos que se presenta a nivel institucional está mediado por los relacionamientos que tienen los niños entre ellos con otros cursos, en los que hay varias condiciones, como la pertenencia a un grupo étnico, como el afro, pero además una situación de discapacidad que apenas se empieza a descubrir y que parte de las conductas se manifiestan por gritos o agresión, no resultando aun comprensible para los niños. Por ello es notorio escuchar expresiones como: “el negrito es peleón”, “ él me pega”, “ no quiero jugar con el negrito”.

En este aspecto, en la institución pueden coexistir factores protectores y de riesgo, de acuerdo con cómo estos se interrelacionen, la vulnerabilidad puede ser mayor, por ejemplo, desde lo académico, convivencial o por su condición de niñez (Ramírez-Cabanzo, et. al, 2006). Por ello, por ejemplo, tener una situación de discapacidad, desde esta situación hace que el estereotipo se afiance desde aspectos que demarcan posible discriminación, y que no están gestados desde la visión de los niños y niñas, sino desde todo lo que se vive en el contexto, en lo que se expone, lo que narra, lo que se dice frente a una situación, lo que está escrito en el manual de convivencia, pero también lo que se vive en el currículo oculto.

En este punto, Castillo y Caicedo aportan desde la importancia de la socialización primaria y secundaria, aquella que se da en la familia, pero también en la escuela o con quienes se comparte, en el parque, en el barrio, etc., pues tanto los “personajes y situaciones que rodean ‘imaginariamente’ el espacio del aula... juegan también como referencias de identificación y auto identificación” (2012, p. 7).

Por otra parte, y frente a la inquietud inicial frente al color de piel, se observó que hay una mayor identificación por aquel que se parece a su color de piel, pero también cuando se trata de colorear o dibujar a un niño niña afro, se emplea el color café para su coloreado. Una situación que aporta en el sentido de la identidad cultural, y que da valor a la diversidad étnica existente.

Todo lo anterior muestra como hay aspectos que favorecen la presencia de estereotipos, pero como también se ha venido gestando una conciencia en algunas situaciones y espacios para que se reconozca la diversidad existente en los demás y la necesidad de valorar más allá de los imaginarios que socialmente se han establecido; sin embargo, hay varios aspectos que a nivel institucional deben reflexionarse y pensarse para fortalecer la identidad cultural de los niños y niñas.

4.2.2. Factores familiares frente a la presencia o no de estereotipos raciales

Frente a la participación de las familias, se resalta que el 87,5% de los participantes son mujeres y el 12,5% son hombres, lo cual indica una mayor voluntad para participar por parte de las madres de los estudiantes. En este sentido, el significado que las familias tienen respecto a la afrocolombianidad manifiesta aspectos como personas de “raza” negra, en lo que prevalece la idea de raza para referirse a un grupo étnico, un concepto quizás con el que fueron formados la mayoría, además fortalecido por los nombres que se daban a fechas como el 12 de octubre o antes llamado día de la raza. Otro de los conceptos que expresan hace referencia al color de piel “Es el grupo de personas con diferente tono de piel”, siendo este el rasgo más notorio, pero dejando de lado aspectos referidos a sus capacidades o aportes. Este desde luego como sucedió en el caso de los niños, es una muestra de esa marca social e incluso histórica, donde los textos escolares, las imágenes y lo que se enseñaba demarcaba un lado de la historia, pero desconocía la otra historia.

Ahora bien, llaman la atención dos respuestas que ofrecen una imagen más amplia: “Un tipo de raza en donde se comparten culturas, religiones y otras cosas” y “personas de raza afro que habitan en Colombia, descendientes de aquellos que fueron traídos como esclavos de África por los colonizadores españoles”. Para ello, hay referencia a otros factores que enuncian la pertenencia a una comunidad étnica, pero también parte de la historia que los representa, aunque faltan mayores elementos que destaquen su esencia.

De lo anterior, es importante destacar que uno de los factores presentes en las familias, es el reconocimiento o no, que se tenga de la comunidad afro, donde el lenguaje resulta ser un elemento esencial que demarca estereotipos o etiquetas, referirse al otro también muestra

qué significado tengo de él o ella. Para las familias participantes, en su mayoría (75%) aún existe la idea de raza y de aquellos que la historia ha mostrado, o tener un color de piel, como lo expresa Lara (2022), cuando realiza un resumen de la diversidad étnica colombiana y destaca que el concepto de raza es obsoleto porque la variación genética entre los diversos grupos étnicos humanos es muy baja, para considerar que se trata de razas distintas.

En los espacios de socialización como lo demuestra la siguiente gráfica hay distintos escenarios donde se comparte con la comunidad afro, aspecto que fue destacable en los niños y niñas cuando jugaron con los muñecos y cuando referían porque sí les gustaba jugar con personas de la comunidad afro.

3. ¿Comparte con personas de la comunidad afrocolombiana en algún espacio?

8 respuestas

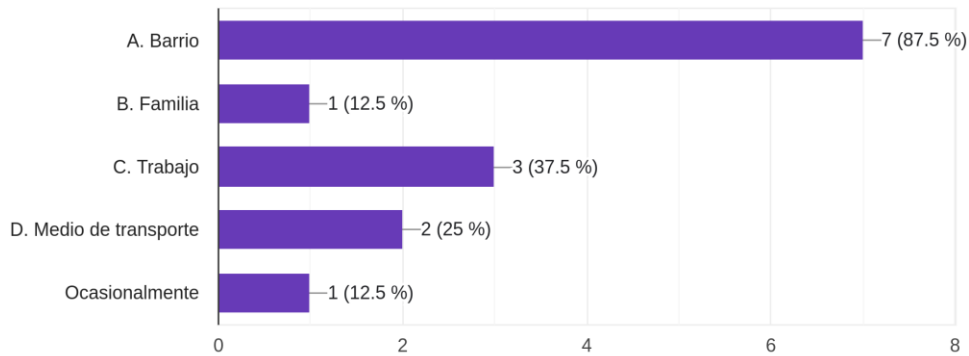


Figura 4. Espacios de socialización con la comunidad afro

El 87,5% de los encuestados comparte con personas de la comunidad afrocolombiana en el barrio, el 37,5% en el trabajo, el 25% en medios de transporte y el 12,5% en la familia y ocasionalmente. Esto indica una presencia amplia y variada de comunidad afrocolombiana en el entorno de los estudiantes, característica de la demografía de Ibagué. Esto demuestra la importancia de la interculturalidad, porque como señala Dietz (2017), la interculturalidad superó

la concepción original de la cultura como algo estático y que considera a los seres humanos como objetos sin libertad ni conciencia, y hoy se usa para aludir a las relaciones existentes en el interior de la sociedad entre conjuntos dispares de mayoría-minoría, que se definen también en varios contextos, como la etnicidad.

En cuanto a la opinión que le merece la comunidad afrocolombiana, en ninguna respuesta se evidencian estereotipos o prejuicios raciales, y por el contrario se muestra el reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades, por ejemplo, en la respuesta “que no importa ni la religión, ni la raza, ni sus costumbres, todos somos seres humanos con las mismas condiciones y derechos” y del reconocimiento a la lucha histórica de este pueblo para superar la discriminación: “que es una comunidad guerrera y luchadora..., por eso cada 21 de mayo se conmemora el Día Nacional de la Afrocolombianidad, fecha que se estableció como un homenaje a la abolición de la esclavitud en el país en 1851”; es un aspecto que favorece desde la formación y acompañamiento que se dé a los infantes en la familia para que la identidad cultural, la riqueza cultural y los saberes otros, sean parte de ese entramado y así se fortalezca la convivencia con los demás.

El 75% de los encuestados manifiesta que sus hijos comparten con compañeros de la comunidad afrocolombiana o de otra comunidad étnica porque sus hijos tienen compañeros de esta comunidad en el colegio, “porque todos somos iguales” y porque “es muy importante que nuestros hijos se relacionen con las diferentes tipos de comunidades para que aprendan un poco más de sus historias y costumbres, como también aprendan de las diferentes culturas y entiendan que todas las personas merecen el mismo trato y respeto”. El 25% no comparte con esta comunidad porque no hay afrocolombianos en su entorno. Estos espacios de socialización para la mayoría de los estudiantes de primero es un valor agregado que ha empezado a obrar en la manera como se relacionan con los demás, lo cual implica entonces

un trabajo conjunto entre familia y escuela, donde estos aspectos que favorecen espacios interculturales sea una tarea de todos.

En otro aspecto y en lo que refiere a las expresiones que se usan, se escuchan o se dicen frente a la comunidad afro, para la mayoría (75%) no existen comentarios que afecten su ser o muestren etiquetamientos hacia ellos. Sin embargo, para una minoría (25%) hay expresiones que pudieran seguir afianzando un estereotipo, que enuncia un aspecto, siendo el más notorio el color de piel y dejando por fuera sus capacidades y aportes como los de los demás grupos étnicos. En este aspecto, para el 62,5% el racismo sigue siendo una realidad que permea la sociedad y que se manifiesta en menos oportunidades, juzgamientos y preferencias en lugares de trabajo, palabras, burlas o chistes que denigran y excluyen. Este resultado confirma lo hallado por Guzmán (2011) y Moya Mata, Ros Ros, Bastida Torrónategui y Menescardi Royuela (2013) quienes encontraron que los estereotipos y prejuicios raciales siguen presentes, no sólo en la sociedad, sino específicamente en los currículos de asignaturas dictadas en los colegios.

Estas respuestas muestran desde el entorno familiar, la importancia de fortalecer dentro de los procesos de crianza y socialización la presencia de diversas etnias que hacen parte de nuestro territorio, cuya cultura y saberes son valiosos y con quienes podemos compartir y aprender juntos. Resalta el hecho de que en los barrios compartan con personas de la comunidad afro y que ello se vea reflejado en el aula cuando no hay preferencias frente a uno u otro color en la mayoría. Es decir que como resalta Prats-Gil (2003), la familia es el elemento fundamental para superar el racismo, porque es allí donde los niños y niñas adquieren las habilidades y actitudes necesarias para trascender el racismo estructural de la sociedad.

De allí que exista para las familias la aceptación para que sus hijos o hijas compartan con compañeros de la comunidad afrocolombiana porque “todos somos iguales”, “deben no ser racistas”, “tengo familia afrocolombiana y no me gustaría que fueran menospreciados” y “se les trata de inculcar desde pequeños que está bien compartir con las demás personas, sean de diferente color de piel, nacionalidad o con las personas que tengan diferentes tipos de discapacidad. Que todas las personas merecen ser respetados y tratamos de que nuestros hijos no sean racistas o discriminadores”. Tales respuestas, evidencian que los padres no quieren que sus hijos crezcan con estereotipos o prejuicios raciales, dado lo que ello puede provocar o incluso puede haber provocado en miembros de su familia o amigos. Uno de los factores familiares identificados es el reconocimiento de que somos un país diverso, por tanto saberes, prácticas y culturas son importantes y disminuyen la discriminación.

Para las familias hay un reconocimiento de la comunidad afro frente a los valores y aportes que dan a la sociedad; sin embargo, sí se hace evidente en su entorno aún la presencia de estereotipos y etiquetas frente a la comunidad que acrecientan el racismo y que siguen invisibilizando quienes son, así han escuchado palabras en su entorno como: negros, Niches, persona de color negra, morenos y mulatos. Dependiendo del contexto y la entonación, algunas de estas palabras se pueden considerar ofensivas y discriminatorias, lo cual indica que se pueden estar presentando estereotipos y prejuicios raciales en el entorno de los estudiantes. Por ello y ante lo escuchado no están de acuerdo en que ello se viva en sus familias o en la escuela dado que reconocen que la diversidad está en todos, que desde lo que han conocido son personas amigables y con quienes se puede compartir y que tienen sueños y anhelos como nosotros. Y en ese aspecto los aportes que hacen a la sociedad se dan desde las múltiples profesiones que pueden desempeñar, contrario a imágenes que desde textos de historia anteriores demarcaban siempre las mismas ocupaciones.

Ahora bien, desde aquello que posibilitan para que sus hijos interactúen en casa hay diversidad de juguetes como muñecas, balones, maquillaje, peluches, carros, cocinita, bicicleta, casas, fichas de armar, losa y otro tipo de juguetes, pero siguen prevaleciendo las que prefieran o las de moda. De igual manera, ante la opción de regalar algún tipo de muñeca siguen primando las de tez blanca o trigueñas, a las afro, o de otra etnia, como la campesina. (Figura 6). Ello es una muestra de lo que expresaba Castillo y Caicedo respecto a los símbolos que rodean al niño y niña y que también dicen, hablan y expresan, y por tanto se constituyen en un factor que a nivel familiar puede afectar la presencia de estereotipos. Esto indica que los encuestados pueden estar respondiendo las preguntas directas y abiertas sobre estereotipos y prejuicios raciales de forma políticamente correcta pero que en su inconsciente prefieren los imaginarios de su propio grupo étnico.

Se destaca que una persona respondió “Muñecas de color blanca y negra, libros de otras culturas”. Esta visión, se afianza además por mostrar en estos juguetes y también en la literatura la riqueza cultural existente y por tanto las diferencias que pueden existir desde el tono de piel, los atuendos, los peinados, los cuales aportan a la configuración de la identidad cultural. Este sería un factor determinante para que no existan estereotipos negativos, pues en la medida en que lo que rodea al niño y niña, como objetos simbólicos hablen de la diversidad y riqueza cultural, la visión frente a la diversidad étnica va a ser mucho más enriquecida.

14. De estas elecciones, ¿cuáles preferiría comprar para sus hijos o para regalar?

8 respuestas

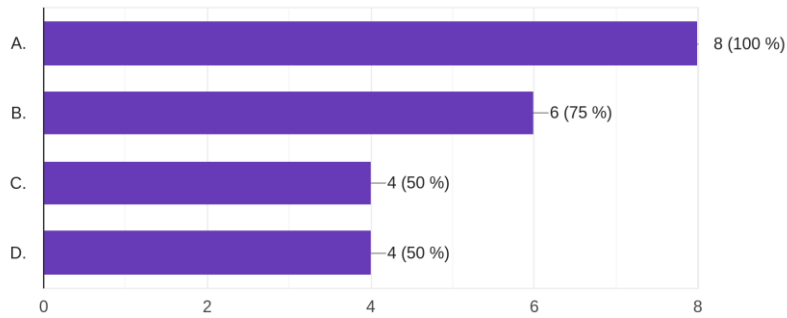
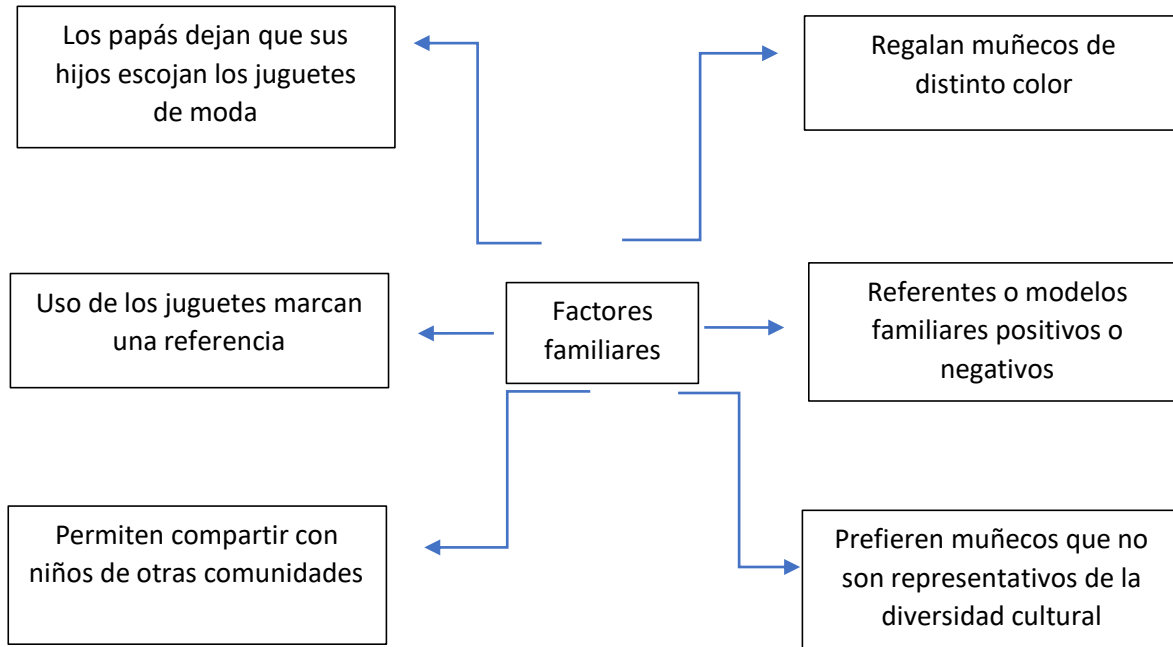


Figura 6. Tipo de muñecas para regalar

Desde lo anterior, se puede considerar este como uno de los factores que está incidiendo desde la familia en la presencia de estereotipos, hay un elemento que trasciende el espacio familia y es lo social, pero que recae e influye. Así lo expresa Castillo y Caicedo, cuando hacen referencia a ese imaginario que aún persiste de que somos una nación mestiza, lo que influye en un racismo desde la ciudadanía. En tal sentido, los infantes se ven enfrentados a espacios que si bien no necesariamente son violentos u hostiles con la comunidad afro, si siguen expresando palabras, chistes, que resultan ofensivas y lo hace mucho más complejo. Es lo que enuncian como “racismo latente, concebido como la práctica discriminatoria que empieza a exacerbarse a medida que la ciudad se transforma en su composición étnico-racial, generando dinámicas conflictivas” (2012, p. 22).

De manera específica, esta figura muestra los factores que desde la familia pueden estar influyendo en la presencia o no de estereotipos raciales.



4.2.3. Currículo de ciencias sociales de grado primero frente a los estereotipos raciales

Se realiza el análisis documental del desarrollo del plan de estudios del área de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior de Ibagué para el año lectivo 2018 (Salguero et al., 2018), que es el último disponible porque se encuentra en desarrollo una nueva versión. Aunque este plan abarca desde el grado primero hasta el grado once, el análisis se concentra el grado primero.

En la primera parte del plan, que es la Justificación del área para el desarrollo integral, se declara que “las Ciencias Sociales permiten la comprensión del mundo actual, caracterizado por las siguientes contradicciones: ...plural y diverso pero intolerante y violento” y que este enfoque “permitirá desarrollar procesos para comprender la realidad, ...desarrollando una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia, como condición de respeto a la diversidad que existe en el país y en el mundo”. De esta justificación respecto a los estereotipos se puede decir que aporta, porque hace una enunciación de la importancia de valorar la diversidad y comprenderla y desarrolla el mandato de la Carta Magna de Colombia de 1991

cuando “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” en el artículo 7.

Así mismo, el plan expone que uno de los fines de la educación es “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país”. En estos apartados se evidencia que el plan se fundamenta en los lineamientos generales de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, aunque nunca la menciona explícitamente, pero si da cuenta de a partir de este plan de estudio, reconocer y valorar los aportes que desde las características que brinda la diversidad cultural para la formación de los estudiantes. Ello nos muestra como hay una correspondencia con las Políticas desde lo que está escrito y que desde el área de ciencias sociales es un propósito central, el cual desde luego debería cruzar las demás asignaturas y no ser solo una intención de esta.

En la misma sección el documento explica que los planes y programas inscritos en el PEI de la ENSI han sido actualizados “de acuerdo a las directrices planteadas en el texto Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales en la educación Básica y Media”. Esto se refleja en uno de los Objetivos por niveles y ciclos que se realizan con el Área: “Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos”. Esto aporta significativamente para que no se desarrollen estereotipos raciales porque según Sánchez (2018) la educación, la enseñanza y el aprendizaje deben estar orientados en los contextos culturales donde se desarrollan.

En cuanto a la Integración curricular por grado que contiene lineamientos, estándares, evidencias de aprendizaje y saberes fundamentales, el estándar 5 para el grado primero expone que el estudiante “reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales”, que una evidencia de aprendizaje es que el alumno “expresa algunas características

físicas y emocionales que lo hacen un ser único” y se relaciona con los saberes fundamentales de “Fiestas de mi comunidad, Cultura y tradiciones, Trajes”. Se destaca que no se incluye la pertenencia a un grupo étnico. Estos contenidos, son vitales para la etapa en la que se encuentran los niños y niñas, y que busca fortalecer su identidad cultural, desde aquello que lo hace único, pero también se complementa con aspectos de la cultura que bien pueden estar relacionados con proyectos que se desarrollen en el aula para que exista un conocimiento frente a esas fiestas que son propias y todo lo que ello constituye y donde puede haber lugar no solo al reconocimiento de esas celebraciones afro, sino de las otras culturas presentes en la escuela.

En otro sentido y con relación a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se resalta que el término afro sólo aparece dos veces en el plan. La primera es en la Integración curricular del grado segundo, donde una evidencia de aprendizaje es: “Diferencia la organización de grupos pequeños como la familia, salón de clase, colegio con las de los grupos más grandes como resguardo, territorios afrocolombianos y municipio”. La segunda es en la Integración curricular del grado cuarto donde un estándar es: “Evalúa la diversidad étnica [sic] y cultural del pueblo colombiano desde el reconocimiento de los grupos humanos existentes en el país afro descendientes, raizales mestizos, indígenas y blancos”. De estos apartados se concluye que la diversidad étnica sólo se aborda explícitamente en el currículo de los grado segundo y cuarto.

Desde lo mencionado, se observa si bien elementos que atienen al reconocimiento de la diversidad cultural, también es notorio que se puede complementar dando mayor énfasis a los saberes que son propios de las comunidades y en el caso de la afro, ser más visible en el currículo. Dado que en la Ley 70 y en el Decreto 1122 de 1998, se establece que aquellos establecimientos educativos que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, se debe

incluir en el PEI, la CEA (Artículo1), por lo cual es de obligatorio cumplimiento la aplicación de la Cátedra.

De otra parte, este no es un esfuerzo que pertenezca solo a las comunidades afro, lo que busca mejor es poder fortalecer los espacios educativos desde el acercamiento a la interculturalidad, pero además para que los estereotipos, ideas, acciones racistas que aún perviven en el entorno social, familiar o institucional se puedan desdibujar y dar paso a reconocer los saberes ancestrales y aportes de las comunidad afro, aportar también a la identidad cultural de unos y otros, al autorreconocimiento y autoestima de las personas. De igual manera, propiciará comprensión y respeto referida a la diversidad cultural y étnica y beneficiar los procesos pedagógicos que además pueden favorecer la construcción y diseño de textos escolares, y de los contenidos que hacen parte de entorno escolar (Rojas, 2008).

Así mismo, aunque debe verse visible en el plan de estudios, desde luego no significa ello que pertenezca solo al área de sociales o que deba ser una asignatura, sino que esta debe transversalizar el currículo tanto presente, como el oculto. Así lo señala el Lineamiento de la CEA frente a las dimensiones que se pueden potenciar: “político-social, pedagógica, lingüística, ambiental, neohistórica, espiritual, investigativa e internacional” (Rojas, 2008, p. 31). Ello desde luego, implica no solo un listado de temas, sino un relacionamiento con lo pedagógico donde a partir de reconocer quién es cada uno, quién es el otro, cuál es su historia y los aportes que desde las familias y comunidades se vienen gestando, se integren los conocimientos que permitan un mayor acercamiento a la cultura afro.

Otro de los aspectos que se evidencia en este apartado es que los procesos no se dan desde lo interdisciplinar, por el contrario, de manera aislada, lo cual sigue no solo fraccionando el conocimiento, sino mostrando quizás una tarea más para lo que implica a las instituciones

frente a aquello que debe abordarse. Pero si se mira como un apoyo a los procesos en los que el diálogo entre las distintas asignaturas desde un trabajo interdisciplinar, o incluso entre grados o niveles puede propiciar proyectos pedagógicos llamativos, significativos y que permitan una mayor comprensión de la CEA; pero también un reconocimiento de cada uno y de la comunidad afro.

4.2.4. Implicaciones en los procesos identitarios de los niños y niñas de grado primero

En cuanto a las implicaciones de estos resultados en los procesos identitarios de los niños y niñas de grado primero, se evidencia que los estudiantes aún no han desarrollado estereotipos raciales fuertes y que reconocen su identidad como parte de una nación conformada por diversos grupos étnicos. No obstante, se observa que en el entorno social de los niños y niñas está presente un racismo estructural hacia los afrocolombianos que puede terminar permeando el pensamiento y la conducta de los estudiantes.

Con respecto a las implicaciones específicas, por ejemplo, en sus procesos socioemocionales respecto al autoconcepto, a la autoestima y la imagen que tengan de otros lo cual se ve reflejado a su vez en el lenguaje y en las relaciones sociales. Otra implicación puede ser en lo cognitivo, es decir en el concepto y conocimientos que se tenga frente a una comunidad, que puede seguir guardando una imagen de ser afro, desde lo que la historia o los medios presentan, pero que desconoce sus luchas, su resistencia, sus saberes ancestrales, sus aportes al mundo y lo que significa su ser y su cultura. Implicaciones también que se gestan desde los espacios educativos donde puede seguir primando la homogeneidad y el universalismo por estereotipos de belleza o de cuerpo, con currículos poco diversos e incluyentes y por tanto que afectan la construcción de la interculturalidad.

4.3 Orientaciones pedagógicas

A partir de esta investigación, se hace necesario aportar algunas orientaciones pedagógicas que en la Institución en la que se desarrolla, permitan un ejercicio de reflexión, construcción colectiva y dinamización de los procesos pedagógicos en la búsqueda de ambientes interculturales donde el reconocimiento del otro sea visible y real en distintos aspectos. De igual manera y como lo fue la intención inicial de esta pesquisa, disminuir los estereotipos raciales frente a la comunidad afro, así como las acciones y palabras que puedan estar ocasionando racismo y discriminación, que además trasciendan a la familia y de esta a la sociedad.

Currículo: en primer lugar, se debe aprovechar la oportunidad que representa el hecho de que el currículo del área de ciencias sociales de la ENSI está siendo actualizado para reestructurarlo, siguiendo completamente los lineamientos y recomendaciones de la cátedra de estudios afrocolombianos. Para que esto sea una realidad, se propone que la autora de este estudio sea incorporada en el equipo de trabajo que está actualizando el currículo.

En tal sentido, que desde los primeros grados se pueda implementar acciones que propendan por el reconocimiento de la diversidad cultural, la cual puede además relacionarse con el aporte de la familia y a su vez fortalecer las acciones que desde allí se gesten. Para ello el trabajo a partir de proyectos pedagógicos de aula o Inter cursos será vital y posibilitará un trabajo interdisciplinar y donde todos apoyen a tal propósito. En concordancia con lo ya mencionado, será vital tener presente aportes que se han realizado desde Secretarías de Educación como la del Distrito, desde referentes pedagógicos afro, frente a la construcción de mallas curriculares, en las que se aborden conocimientos que permitan reconocerles. Estos centrados desde la gastronomía, la medicina ancestral, la literatura afro, personajes que han

aportado en distintas disciplinas, el valor e historia de las trenzas, y todo ello relacionado con aspectos respecto a historia familiar, ancestros, árbol genealógico, juegos, arrullos, alabaos y rondas afro, ubicación geográfica, flora y fauna que caracteriza los escenarios donde habitan las distintas comunidades, entre otros.

En segundo lugar, se propone incorporar actividades como la realizada en el grupo focal con los estudiantes de todos los grados para materializar las indicaciones del currículo sobre el respeto a la diversidad étnica y el reconocimiento del otro. Estas actividades deberían ser parte del plan de estudios y realizarse por los menos dos veces al año. Estas actividades pueden incluir, pero no limitarse, a festivales interculturales, iconografía inclusiva con todos los grupos étnicos, juguetes representativos de la diversidad étnica, juegos tradicionales de diversos grupos étnicos, horas del cuento que sean de literatura afro y de otras comunidades.

En tercer lugar, se propone revisar a fondo los imaginarios que transmite la institución a través de los materiales de apoyo a las clases y de comunicación con la comunidad educativa (como carteleras informativas) para que incorporen un enfoque de diversidad étnica y asegurar que todos los grupos étnicos del país estén representados y que los estudiantes estén en diálogo permanente con la riqueza étnica de Colombia y el mundo.

Otro aspecto sería el trabajo con las familias, a partir de reflexiones familiares cada fin de semana para indagar sobre los saberes de la comunidad afro, dialogar con sus familias o amigos sobre sus riquezas culturales, costumbres, cultura, etc. Favorecer o llevar a la escuela diversidad de textos en los que puedan conocer la cultura de las comunidades e invitar sabedores afro a la escuela.

Capítulo V. Reflexiones Finales

5.1. Conclusiones

Frente a los factores institucionales hallados, la presencia de juguetes resulta un factor que puede incidir en la presencia de estereotipos. Para el uso de la institución ENSI, si bien no hay muñecos como tal, si se comparte con muñecos de distinto color, y en el momento de juego entre ellos y de su elección no se evidencia preferencia por uno u otro, para los niños y niñas existe el mismo interés. Al respecto sus explicaciones resultan primordiales, pues si bien no hay preferencia y pueden jugar con un muñeco afro, ello sucede porque tienen familiares, amigos o han compartido con personas en la comunidad.

Uno de los factores familiares encontrados que pueden estar influyendo en la presencia de estereotipos raciales en los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño, es el reconocimiento o no que se tenga de la comunidad afro. En este aspecto, el lenguaje resulta ser un elemento esencial que demarca estereotipos o etiquetas, referirse al otro también muestra qué significado tengo de él o ella. Para las familias participantes, en su mayoría (75%) aún existe la idea de raza y de aquellos que la historia ha mostrado como diferentes, pero ello es un reflejo de lo que aún se presenta a nivel social desde los estereotipos demarcados por la idea de belleza, de cuerpo, de tipo de cabello y lo que enuncian los medios de comunicación. Cabe si notar que si bien hay mayor diversidad en los referentes que se presentan, en algunos entornos aun no son tan visibles.

Otro de los factores familiares identificados es el reconocimiento de que somos un país diverso, por tanto, saberes, prácticas y culturas son importantes y disminuyen la discriminación. Para las familias hay un reconocimiento de la comunidad afro, frente a los valores y aportes que dan a la sociedad, sin embargo, sí se hace evidente en su entorno aún

la presencia de estereotipos y etiquetas frente a la comunidad que acrecientan el racismo y que siguen invisibilizando quienes son, al respecto las palabras siguen enunciando estereotipos que excluyen o invisibilizan, incluso que desconocen la esencia de las personas y todo su potencial. Seguir refiriéndose de esa manera, solo desborda imaginarios inequívocos que se seguirán reflejando en lo social, en lo político y seguirán mostrando una línea entre unos y otros.

En ese sentido, es importante que quien se agencia en el entorno escolar como maestro y maestra, haga de ese escenario un lugar posible donde la diversidad étnica sea una posibilidad de hacer más fuerte una Nación que procura la paz, una que desde la enorme diversidad cultural presente siga fortaleciendo el cúmulo de saberes, lenguas, prácticas, para que estas no se pierdan. De igual manera, hacer de este escenario escolar, una oportunidad de diálogo con los procesos de investigación será un motivo para la construcción de saber pedagógico, que en el marco de la interculturalidad y la inclusión siga configurando aportes significativos para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.

Esta investigación resalta la importancia de abordar los prejuicios raciales, la discriminación y el racismo desde la familia, porque es el entorno que más influye en los procesos identitarios de los niños y niñas y en la formación de juicios, valores y actitudes que hagan efectivo el respeto del otro a través del pleno reconocimiento de sus derechos humanos.

Desde lo pedagógico, la investigación destaca la necesidad de implementar en el aula estrategias de aprendizaje que incluyan los saberes, tradiciones y cultura de todos los grupos étnicos, para que se refuerce continuamente en los estudiantes la afirmación de la diversidad cultural y el respeto por el otro. También se deduce de esta investigación la necesidad de retroalimentar en colectivo y de manera permanente el proyecto educativo institucional (PEI)

para de manera integral incorpore los lineamientos y recomendaciones sobre la diversidad étnica, como es el caso de la Cátedra de estudios afrocolombianos.

Como maestra, el aporte de esta investigación es invaluable porque refuerza y visibiliza en la práctica la necesidad de materializar en el aula de clase la inclusión étnica para que cada elemento, objeto, texto, palabra aporte a esa identidad cultural de los niños y niñas y la superación del racismo latente en la sociedad colombiana.

El análisis documental del desarrollo del plan de estudios del área de ciencias sociales de la Escuela Normal Superior de Ibagué arroja que en la justificación, principios y objetivos se declara que el reconocimiento y respeto de la diversidad étnica y cultural de Colombia es uno de los pilares de la enseñanza en esta área. Sin embargo, no se siguen los lineamientos y recomendaciones de la cátedra de estudios afrocolombianos.

También se evidencia que la Integración curricular del grado primero, que contiene lineamientos, estándares, evidencias de aprendizaje y saberes fundamentales que deben desarrollar los estudiantes, no contiene referencias explícitas a la diversidad étnica y que el énfasis está en la diversidad cultural. Los grupos afrocolombianos solo se estudian de manera explícita en los grados segundo y cuarto.

Se proponen unas orientaciones pedagógicas que aprovechen la oportunidad que representa el hecho de que el currículo del área de ciencias sociales de la ENSI, está siendo actualizado para reestructurarlo, siguiendo completamente los lineamientos y recomendaciones de la cátedra de estudios afrocolombianos, incorporar actividades como la realizada en el grupo focal con los estudiantes de todos los grados para materializar las indicaciones del currículo sobre el respeto a la diversidad étnica y el reconocimiento del otro y revisar a fondo los imaginarios que transmite la institución a través de los materiales de apoyo

a las clases y de comunicación con la comunidad educativa (como carteleras informativas) para que incorporen un enfoque de diversidad étnica.

5.2. Proyecciones

Como una proyección hacia el futuro, se recomienda realizar estudios que aborden los factores sociales que pueden estar influyendo en la presencia de estereotipos raciales en los niños y niñas de la ENSI, porque ésta investigación demuestra que en el entorno social de los estudiantes existe un racismo latente que se manifiesta permanentemente y que de no ser abordado terminará por infundir en los estudiantes la presencia de estereotipos, prejuicios y actitudes racistas a medida que se vayan haciendo mayores.

Otra proyección puede ser la socialización de la investigación con el colegio, con los maestros y el Consejo Directivo para seguir empoderando la propuesta y retroalimentar el currículo de manera general, pero a su vez el PEI y el manual de convivencia. Es importante realizar esta divulgación social del conocimiento para incrementar el impacto positivo que esta investigación puede aportar a la comunidad educativa de la ENSI.

Referencias

- Alvarado, A. (2001). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf.
- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Arbeláez, J. y Vélez, P. (2008). *La etnoeducación en Colombia: una mirada indígena*. Medellín: Universidad Eafit. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aristizábal Giraldo, S. (2000). La diversidad étnica y cultural de Colombia: Un desafío para la educación. *Pedagogía y Saberes*, (15), 61-68. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys61.68>
- Artunduaga, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educación* (13), 35-45.
- Bastidas, M. A. A., Timarán, M. F. B., & Cuaical, D. C. (2021). La etnoeducación en el olvido de las IES municipales.
- Blanca Luz, una muñeca que se convirtió en vacuna contra el racismo en un colegio—Los Informantes*. (2018). Recuperado abril 4, 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=rbdLaEpna2o>
- Bonilla Dorado, L. E. (2017). *Superación de Prácticas Racistas desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el Colegio Liceo Bello Horizonte, Comuna Dos, Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/2890/Superaci%20de%20pr%20cticas%20racistas%20desde%20la%20c%20tedra%20de%20estudios%20afrocolombianos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bonilla-Jiménez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67 <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/957>

- Caicedo-Ortiz, J. A., y Castillo-Guzmán, E. (2021). Caleidoscopio del racismo escolar Saberes, pedagogías, conmemoraciones e iconografías. *Nodos y Nudos*, 7(50), 115-135.
- Calvo, G., y García, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Revista Interuniversitaria de Salamanca*, (32) 343 – 360.
- Castillo Guzmán, E., y Guido Guevara, S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-44.
- Cátedra de estudios afrocolombianos. (2020). *Iefangel.org*. Recuperado de <https://iefangel.org/catedra-de-estudios-afrocolombianos/>
- Constitución Política de Colombia*. (1991). Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991. Recuperado de <http://secretariassenado.gov.co/constitucion-politica>
- De Sousa Santos, B. (2021). *La política del color: El racismo y el colorismo - ILSA*. (2021, mayo 9). <https://ilsa.org.co/2021/05/la-politica-del-color-el-racismo-y-el-colorismo/>
- del Olmo, M. (2007). *Racismo: qué es y cómo se afronta: una guía para hablar sobre racismo*. Pearson Prentice-Hall.
- Dervin, F., Jacobsson, A. (2021). What Is Interculturality?. In: *Teacher Education for Critical and Reflexive Interculturality*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66337-7_2
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (julio-septiembre de 2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7).
- Dinesen, P. T., Schaeffer, M., & Sønderskov, K. M. (2020). Ethnic diversity and social trust: A narrative and meta-analytical review. *Annual Review of Political Science*, 23(1), 441–465. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-052918-020708>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata

- Espinosa, A. y Cueto, R.M. (2014). Estereotipos raciales, racismo y discriminación en América Latina. En: E. Zubieta, J.F. Valencia & Delfino, G. (Coords). *Psicología social y política. Procesos teóricos y estudios aplicados* (pp. 431-442). Buenos Aires: EUDEBA.
- Espinoza Freire, E. E., & Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-34
- Fernández Soria, J. M. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 23–39. <https://doi.org/10.18172/con.4445>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/99003>
- Fraga, E. (2015) Ser, saber y poder en Walter Mignolo. Comunidades colonizadas y descolonización comunal. *Entramados y perspectivas. Revista de la carrera de sociología*, 5 (5) 203-221.
- Galaz, C., Pavez, I., Alvarez, C., y Hedrera, L. (2019). Polivictimización y agencia de niños y niñas migrantes en Chile desde una mirada interseccional. *Athenea digital*, 19(2), e-2447. <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/v19-2-galaz-pavez-alvarez-et-al>
- Garcés Aragón, L. (2017). *Fortalecimiento de la identidad cultural en la enseñanza de las ciencias sociales en niñas y niños de básica primaria de cuarto grado de la Escuela Urbana Mixta Barrio Puerto Luz sede de la Institución Educativa Comercial Santa Clara de Asís*. Popayán: Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/2794/Fortalecimiento%20de%20la%20identidad%20cultural%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, F. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación*, 8(15).
- García, M. I. M. (2011). El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación. *Pedagogía y Saberes*, 34, 105.114-105.114. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys105.114>

- García Cárdenas, J. D. (2012). *¿Solo los negros bailan bien? la paradoja de la música, la danza y el baile; generadores de estereotipos históricos de exclusión, hoy prácticas recreativas de inclusión*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- García Hernández, S. F. (2019). La campaña que lucha contra un lápiz 'color piel' en Colombia. *Agencia Anadolu*. Recuperado de <https://www.aa.com.tr/es/mundo/la-campaña-que-lucha-contr-un-lápiz-color-piel-en-colombia/1384606>
- Gómez, D. (2022) Racismo estructural y racismo actual: apropósito del mes de la herencia africana y del día de la afrocolombianidad. *CIDER Universidad de Los Andes, Boletín 129* <https://cider.uniandes.edu.co/es/boletines/boletin-129/Racismo-estructural-y-racismo-actual-afrocolombianidad>
- González, A. (2003). Los paradigmas de la investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.
- Greathouse-Amador, L. M., Preciado-Lloyd, P. N., De la Fuente-Laudó, A. J., Greathouse-Amador, L. M., Preciado-Lloyd, P. N., y De la Fuente-Laudó, A. J. (2021). El racismo y los niños: Reflexiones para una sociedad más justa. *Revista Criminalidad*, 63(2), 99–113. <https://doi.org/10.47741/17943108.319>
- Guzmán, E. C. (2011). “La letra con raza, entra” Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, 61.73-61.73. <https://doi.org/10.17227/01212494.34pys61.73>
- Guzmán, E. C. (2016). Las niñas y los niños del destierro. Indígenas y afrodescendientes en la ciudad. *Nodos y nudos*, 5(41), 57-66.
- Guzmán, E. C. y Ortiz, J. A. C. (2016). Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-14. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105007>
- Hazelbaker, T., Brown, C. S., Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2022). Fostering anti-racism in white children and youth: Development within contexts. *American Psychologist*, 77(4), 497–509. <https://doi.org/10.1037/amp0000948>

- Hernández, K. V. (2008). *Diversidad cultural: Revisión de conceptos y estrategias*. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura i Mitjans de Comunicació.
- Hernández, R. (2019). Etnoeducación propia, interculturalidad y saberes ancestrales afrocolombianos: por un docente investigador articulado comunitariamente. *Revista Inclusiones*, 7, 01-24.
- Hernández, R., F. C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández Gómez, D. C., Martínez Gutiérrez, A. L., y Rojas Jurado, G. (2019). Identidades afrocolombianas de niños y niñas de primera infancia y sus cuidadores: estudio de caso desarrollado en el centro cultural del barrio El Oasis del municipio de Soacha (Cundinamarca). *Aletheia*, 11(2). <https://doi.org/10.11600/ale.v11i2.572>
- Kacane, I. (2020). Family settings as educational and socio-cultural context for youth cultural identities and practices: A narrative case study in Latvia. 1145–1152. <https://doi.org/10.21125/inted.2020.0402>
- Lara, A. M. (2022). *El 12 de octubre: Un día para celebrar la diversidad étnica y cultural de nuestro país*. Recuperado junio 22, 2023, de <https://www.radionacional.co/cultura/dia-de-la-diversidad-etnica-y-cultural-de-colombia-12-de-octubre>
- La sede Antonio Nariño de la Normal Superior de Ibagué quedó como nueva. (2022). *Celsia*. Recuperado de <https://www.celsia.com/es/noticias/la-sede-antonio-narino-de-la-normal-superior-de-ibague-tiene-nueva-cara-y-queda-como-nueva/>
- López, L. P. (2022). *Espacios de participación en escenarios de exclusión: el lugar de los movimientos afros en la política colombiana*. Congreso Alacip 2022.
- López, P. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8).
- López, R. L. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 15(30). <https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2001.30.3963>
- López, Y. (2021, agosto 13). *Por discriminar a deportista acusaron a la administradora de un gimnasio en Ibagué*. Alerta Tolima

<https://www.alertatolima.com/noticias/judicial/acusada-administradora-de-un-gimnasio-de-ibague-por-actos-de-discriminacion>

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80

Martínez, M. y Muñoz, A. (2015) Iconografía, estereotipos y manipulación fotográfica de la belleza femenina. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 21 (1) pp. 369-384
https://www.ugr.es/~anamaria/documents/2015_EstudiosSobreelMensajePeriodistico.pdf

Martínez Tovar, J. A., Pomares, D., Sierra, M., y Martínez, M. G. (2021). Racismo y segregación en Colombia: salud, educación y trabajo en la población afrodescendiente del pacífico. *Trans-Pasando Fronteras*, (16). <https://doi.org/10.18046/retf.i16.4102>

Maya Restrepo, L. A. (2000). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Orientaciones Curriculares*. Bogotá: Creamos Alternativas Soc. Ltda.

Medina, A. R. (2008). Estereotipos raciales, identidad y subjetividad. *Pedagogía y Saberes*, 29, 43.49-43.49. <https://doi.org/10.17227/01212494.29pys43.49>

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *¿Cómo abordar el racismo en entornos escolares?* Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Eliminacion-de-la-Discriminacion-Racial/414577:Como-abordar-el-racismo-en-entornos-escolares>

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera*, (7), 69-84.

Mondragón, M. (2007) Ética de la investigación psicosocial. *Salud mental*, 30(6), 25-31.

Moya Mata, I., Ros Ros, C., Bastida Torrónategui, A., & Menescardi Royuela, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (23), 14-18.

Naciones Unidas. (2014). *Elaboración de planes nacionales de acción contra la discriminación racial*. Nueva York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/HR-PUB-13-03_sp.pdf

- Ortega, L. y Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2), 70-88.
- Piza, N., Amaiquema, M. y Beltrán, G. (2019) Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459 <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Prats-Gil, E. (2003). La familia como escenario para transgredir el racismo. *ESE*, (4), 131-139.
- Quintero, J. S. (2022). Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia, un proceso en construcción: Training experiences in the ethno-education of afro-descendant communities in Colombia, a process under construction. *South Florida Journal of Development*, 3(1), 1538–1550. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118>
- Quintero Ramírez, O. A. (2014). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá: The Experience of Black Students in Bogotá. *Universitas humanística*, (77), 71-94.
- Ramírez-Cabanzo, A., Escorcía, T. y Salazar C. (2006) Expedición Escolar C: una apuesta por la convivencia y el aprendizaje significativo...un viaje inconcluso. En: No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad. Bogotá: UNINCCA
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Reyna, C. Q. (2020). Experiencias intergeneracionales sobre el racismo: Un estudio entre afroamericanos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. *Boletín de Antropología*, 35(59), 35–59. <https://doi.org/10.17533/udea.boan.v35n59a04>

- Reynolds, J., & Kendi, I. X. (2021). *Stamped: El racismo, el antirracismo y tú*. Penguin Random House Grupo Editorial USA.
- Riascos Riascos, F. E. (2017). *Expresiones culturales afrodescendientes del Cauca, como estrategia para disminuir el racismo en el grado cuarto de la Institución Educativa Antonio García Paredes, municipio de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/bitstream/handle/123456789/2891/Expresiones%20culturales%20afrodescendientes%20del%20Cauca%2c%20como%20estrategia%20para%20disminuir%20el%20racismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rincón Perdomo, J. M. (2018). Exclusión social de la infancia afrocolombiana en el aula escolar desde un enfoque bioético. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 305–320. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-9384>
- Rodríguez, D., y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. México D.F: Red Tercer Milenio
- Rojas, A. (2008) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Salguero, C., Rincón, V., Balaguera, R., Quimbayo, E., Marín, J., Rojas, I. et al. (2018). *Desarrollo del plan de estudios, área de ciencias sociales*. Ibagué: Escuela Normal Superior de Ibagué
- Sánchez, B. (2018). *Prácticas Interculturales en un contexto educativo europeo: secciones internacionales en la Educación Primaria francesa*. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11785>
- Soler, S. (2020, julio 9). *Estereotipos y prejuicios étnicos y raciales* [Texto]. Doctorado Interinstitucional en Educación - UDFJC. <https://die.udistrital.edu.co/node/12314>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Paidós

- Tünnermann Bernheim, C. (2007). América Latina: Identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista. *Polis. Revista Latinoamericana*, 18. <https://journals.openedition.org/polis/4122#quotation>
- UNESCO. (20 de octubre de 2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales. *Periferica*, 7, 319–331. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2006.i7.26>
- Valencia, V. (2015). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Pereira, Risaralda, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira
- Valencia Salas, A. P. (2017). *Prácticas racistas en la escuela: Un análisis de las prácticas de maestros y maestras de matemáticas*. Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9888>
- Walsh, C. (2009) Interculturalidad crítica y educación intercultural. [Ampliación de ponencia] Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural” Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz. https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf

Anexos

Anexo 1. Asentimiento informado

FORMULARIO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero de básica primaria y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales

Objetivos de la investigación

La presente investigación tiene como propósito identificar los factores institucionales y familiares que influyen en la presencia de estereotipos raciales de los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño y las implicaciones que tiene en sus procesos identitarios culturales.

En que consiste la investigación

Para esto se utilizará el método de investigación-acción educativa y se utilizaran como instrumentos para la recolección de datos encuestas estructuradas y grupos focales, registro fotográfico, actividades para la exploración y el registro de las concepciones y preguntas que surjan durante la misma a los estudiantes.

Que tengo que hacer si participo en esta investigación:

Padres de familia : Responder preguntas asociadas a los estereotipos raciales en los niños y niñas desde sus experiencias. Proporcionar información acerca de la visión que tiene la comunidad sobre la comunidad Afrocolombiana.

Niños y niñas: Participar en las actividades propuestas con fines pedagógicos y que buscan recoger su sentir frente al tema de la investigación.

Uso de los datos y retiro si así se desea

Los datos se utilizarán solo para fines académicos y se guardara estricta la confidencialidad y privacidad de estos, no habrá ninguna sanción para el participante en caso de no aceptar la invitación, el participante puede retirarse del proyecto si así lo desea o si el tutor lo considera conveniente aun cuando el investigador responsable no lo solicite; pudiendo recuperar toda la información obtenida de dicha participación. El participante o el tutor no harán ningún gasto, ni recibirán remuneración alguna por la participación en el estudio. El participante o tutor puede solicitar en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo al investigador responsable.

Beneficios de la investigación y conocimiento de los datos finales

Los resultados de la investigación serán compartidos con la comunidad a través de un libro de manera física y digital, en dicho libro se hará el reconocimiento a la comunidad en general por la ayuda en la recolección de datos y reconocimientos personales si así se dieran, también visibilizara los conocimientos ancestrales de la comunidad Afro con respecto al tema de investigación y reivindicara la importancia de estos para el país.

Parte 2: Formulario de Firmas

He sido invitado(a) a participar en el estudio: **Estereotipos raciales en niños y niñas de grado primero de básica primaria y sus implicaciones en los procesos identitarios culturales**. Entiendo que mi participación consistirá en Responder preguntas asociadas a los estereotipos raciales en los

niños y niñas desde sus experiencias. Proporcionar información acerca de la visión que tiene la comunidad sobre los Afrocolombianos. He leído y entendido este documento de Consentimiento Informado o el mismo se me ha leído o explicado. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación. Cuando firme este documento de Consentimiento Informado recibiré una copia de este (partes 1 y 2).

Autorizo el uso y la divulgación de mi información a las entidades mencionadas en este Consentimiento Informado para los propósitos descritos anteriormente.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho de terminar mi participación en cualquier momento. Al firmar esta hoja de Consentimiento Informado no he renunciado a ninguno de mis derechos legales.

Nombre del Participante y/o tutor legal

Firma del Participante y/o Tutor legal y Fecha

Investigador principal

Firma del Investigador y Fecha

Anexo 2. Matriz de análisis de los objetivos


Tabla 1.

Matriz de análisis de los objetivos

Objetivo	Categoría	Instrumento	Población (A quién se aplicó)
Establecer los factores familiares que pueden estar influyendo o no, en la presencia de estereotipos raciales en los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño	Factores familiares que influyen en los estereotipos raciales	-Entrevistas -Grupo focal -Dibujos -Diario de campo	-Familias -Estudiantes -Estudiantes -Familias
Analizar el currículo de ciencias sociales para grado primero de básica primaria, y los factores que pueden estar causando estereotipos raciales.	Currículo ciencias sociales grado primero -Factores afectan generación de estereotipos	-Análisis documental: Matriz de análisis -Matriz (comparación cátedra de estudios afrocolombianos con el currículo)	-Currículo -Cátedra y currículo
Proponer estrategias pedagógicas desde lo arrojado tanto por la familia, como por el análisis curricular para el reconocimiento de la diversidad cultural.	Estrategias pedagógicas -Diversidad cultural	Entrevista Grupo focal	Maestras Referente afro educativo

Anexo 3. Observación

Durante el desarrollo del estudio con los estudiantes del grado primero se llevó a cabo una observación participante permanente por parte de la autora para detectar la presencia de estereotipos raciales en el desarrollo de las actividades lectivas y lúdicas de los estudiantes que se registró en el formato siguiente.

Formato de observación participante		
Fecha:		
Actividad:		

Investigador - Observador:	
Objetivo:	
Situación:	
Lugar - Espacio:	
Técnica Aplicada:	
Familia:	
Observación:	

Anexo 4. Grupo focal con estudiantes

Durante el desarrollo del grupo focal con los estudiantes del grado primero se llevó a cabo una actividad que consistió en que los niños y niñas debían sacar un objeto de una bolsa negra en la cual se encontraban diversos muñecos y juguetes, entre ellos un muñeco que representa a

un bebé con color de piel blanca, cabello rubio y ojos azules y un muñeco que representa a un bebé con color de piel moreno, cabello negro y ojos negros.

El objetivo fue registrar las reacciones de los estudiantes cuando sacaban ambos muñecos para indagar sobre la presencia de estereotipos raciales y establecer un diálogo para conocer más sobre las implicaciones que pueden tener en sus procesos identitarios culturales. Durante el grupo focal se tomaron apuntes, fotografías y se grabaron audios y vídeos para poder analizarlos posteriormente.

Anexo 5. Encuesta a padres de familia

Encuesta a padres de familia del grado 1-4 de la Escuela Normal Superior de Ibagué, Sede Antonio Nariño. Maestría en educación inclusiva e intercultural.

Agradecemos su participación en esta investigación que tiene como objetivo Identificar los factores que pueden estar influyendo en la presencia de estereotipos raciales en los niños y niñas de grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, sede Antonio Nariño y las implicaciones que tiene en sus procesos identitarios culturales. Los fines serán netamente pedagógicos y no tendrá ninguna repercusión, además se guardará su anonimato, si así lo considera.

Su participación desde el rol de familia es muy importante, y enriquecerá profundamente tanto la investigación, como los procesos de formación en la institución. Este formulario cuenta con preguntas de selección múltiple y otras abiertas y tendrá una duración de máximo 15 minutos.

1. ¿Está usted de acuerdo en participar?

Sí

No

Tal vez

Nombre:

2. Para usted ¿Qué es afrocolombianidad?:

3. ¿Comparte con personas de la comunidad afrocolombiana en algún espacio?

A. Barrio

B. Familia

C. Trabajo

D. Medio de transporte

Otros:

4. ¿Qué opinión le merece la comunidad afrocolombiana?:

5. ¿Sus hijos comparten con compañeros de la comunidad afrocolombiana o de otra comunidad étnica? si, no ¿por qué?:

6. ¿Sus hijos han realizado comentarios acerca de la comunidad afrocolombiana?

Sí

No

Tal vez

Si su respuesta a la pregunta anterior es SI, por favor mencionar los comentarios realizados por sus hijos e hijas:

7. Estaría de acuerdo con que sus hijos o hijas compartieran con compañeros de la comunidad afrocolombiana? si, no ¿Por qué?:

8. ¿Qué tipo de palabras ha escuchado para referirse a la comunidad afrocolombiana?:

9. ¿Qué tipo de imagen o idea tiene frente a esta comunidad?:

10. ¿Cree que en su sector o ciudad hay racismo?, ¿De qué manera?:

11. Selecciones las que considere pueden ser profesiones para una persona de la comunidad afrocolombiana:

A. Doctor



B. Futbolista



C. Ingeniero



D. Profesor



E. Cantante



F. Arquitecto



G. Bailarín



H. Constructor



Otros:

12. ¿Con que juguetes cuenta su hijo o hija en casa?:

13. Si se trata de comprar una muñeca para regalar o para que jueguen sus hijos, ¿Cuál prefiere?

A. Las que están de moda

B. Las de tela

C. Barbies

D. De plástico

Otros:

14. De estas elecciones, ¿cuáles preferiría comprar para sus hijos o para regalar?

A.



B.



C.



D.



15. ¿Quiénes cree usted que son víctimas de racismo?:

16. ¿Ha identificado situaciones de racismo en este colegio? ¿puede describirlas?:

La encuesta realizada a los padres de familia fue respondida por ocho padres durante junio de 2023. Siete personas (87,5%) manifestaron estar de acuerdo en participar y una (12,5%) respondió que tal vez, por lo cual todas las respuestas se consideran autorizadas y válidas y se usan en el análisis de resultados.

Anexo 6. Análisis documental

Para el desarrollo de la presente investigación, se ha definido que el análisis del currículo de ciencias sociales para grado primero de básica primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué sede Antonio Nariño, para identificar los factores institucionales que influyen en la presencia de estereotipos raciales de los niños y niñas, se realiza mediante el estudio por medio de las siguientes fichas:

Tabla 2.

Ficha de análisis del currículo de ciencias sociales para grado primero de primaria

Componente pedagógico	Estrategia	Contenido	Referencia a estereotipos raciales
Ciencias Sociales			

Categoría	Definición	Contexto de aparición – Voces	Subcategorías	Contraste teórico	Notas – Memos – Constructo
Características físicas	Limitación del color usado para pintar la piel de una persona al rosado	Observación	Color de piel	García Hernández (2019).	Se debe reforzar en los estudiantes el hecho de que existen diversos colores de piel
Objetos simbólicos	Preferencia por muñecos con color de piel blanca, cabello claro y ojos azules	Encuesta a padres de familia	Juguetes	Castillo y Caido (2012)	Se debe trabajar con los padres de familia para que eviten reproducir estereotipos raciales en los juguetes que compran a sus hijos
