

MUJER BATALLA

Era ella. La vi un día
Parecía la misma y yo...
y yo no la conocía.

Venía de los años
desnudándose los pasos.
Su vientre inflado como mundo,
era un ¡tan! ¡Tan! de Libertad
ausente
y un entonar su iracunda rebeldía.

Venía del tiempo y en sus ojos
se habían instalado el sol,
la luna, el cielo
en un infinito desear vivir su vida.

Entonces, la vi correr las calles
con la rabia albergada en sus entrañas
rompiendo Silencio-Ataduras,
Institución-Hogar.

Yvonne América Truque

MUJER, AFRODESCENDIENTE EDUCADORA INFANTIL
UNA MIRADA DESDE LOS PROCESOS IDENTITARIOS Y FORMATIVOS

Autoras

JENNIFER XIOMARA ANGULO QUIÑONES

DEISY VANESSA BEJARANO GOMEZ

Tutora

DORIS PATRICIA TORRES TORRES

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION INFANTIL
BOGOTA - COLOMBIA
MAYO DE 2014

Agradecimientos

Principalmente este proceso formativo se lo agradecemos a nuestras familias, que con su apoyo moral, espiritual, emocional y la paciencia que tuvieron, nos permitieron la culminación de nuestros proyectos y logros que teníamos en un primer momento.

En segunda medida queremos agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional, por la formación docente que durante cinco años nos permitió construir, además a todas y todos los agentes que estuvieron presentes en nuestra formación que de cierta manera contribuyeron en esta.

Agradecer el acompañamiento durante todo el proceso investigativo a nuestra tutora Patricia Torres Torres, que con sus conocimientos, experiencias y sobre todo su interés ha potenciado y contribuido con este trabajo

Por último, el agradecimiento al grupo focal el cual se conformaba por maestras en formación afrodescendientes, que con ayuda de ellas este proceso investigativo logro los objetivos propuestos, además considerando que sin el apoyo de ellas este trabajo no hubiese marcado tanto reconocimiento.

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Mujer Afro - Educadora Infantil Una mirada desde los procesos identitarios y formativos
Autor(es)	Angulo Quiñones, Jennifer Xiomara; Bejarano Gómez, Deisy Vanessa
Directora	Torres Torres, Patricia
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 126 pág
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Género, etnia, mujer, proceso formativo, inclusión, proceso identitario, acciones afirmativas, afrodescendiente, enfoque diferencial
2. Descripción	
<p>El documento es el informe del Estudio de caso donde las autoras hacen una mirada a los procesos identitarios y formativos de las mujeres afrodescendientes del Programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, con el interés de poner en cuestión la realidad educativa de la Universidad y las políticas de inclusión de las comunidades afro. Así mismo presenta -las nociones de género y etnia que tienen las maestras en formación del Programa, para mostrar la necesidad de incluir los enfoques diferenciales y generar prácticas educativas alternativas e incluyentes.</p>	
3. Fuentes	
<p>Comas d' Argemir Dolors (1995). Trabajo, Genero, cultura. Icaria Editorial s.a. Barcelona.</p> <p>Correa Olarte María Eugenia. (2005) La feminización de la Educación Superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.</p> <p>Guerrero Clara Inés, y Nazareth Cortes Margriet, (1994) Mujer negra y Colombia, revista África América Latina cuaderno N° 12</p> <p>Lamas Martha. (1983.) Genero e identidad. Ensayo entre lo Femenino y Masculino. Bogotá: TM</p>	

Editores.

MEN, (2005) Colombia hacia la educación inclusiva de calidad, Subdirección de Poblaciones.

Montealegre Diana, Urrego Jaime. (2011) Enfoques diferenciales de género y etnia. Universidad Nacional de Colombia.

Quintero Oscar (2013) (Racisme et discrimination à l'université. Lecturescroisées des sociétésfrançaise et colombienne à partir de l'experiencevécue des étudiantsnoirs à paris et Bogotá).

Torres Patricia, Vega Yolanda. (2012-2013) Representaciones Sociales de Género en el discurso institucional del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

4. Contenidos

El documento inicia con las historias de vida de las autoras que son parte fundamental del proceso investigativo, continúa con la introducción en referencia a los contenidos del mismo. Este informe de investigación está estructurado a partir de cuatro ejes principales. El primero aborda la categoría Género, en el cual se trabaja la evolución y construcción del concepto desde diferentes autoras, la historia de la mujer en Colombia y sus reivindicaciones sociales, políticas y educativas. El segundo eje hace referencia a etnia, que se basa esencialmente en la etnia afrodescendiente; se desarrolla desde la historia, aportes y derechos de la cultura afro. El tercer eje de políticas y lineamientos evidencia los estamentos creados por el MEN en relación a la comunidad afro, también en este se hace una relación entre el PEI de la UPN, el Proyecto Curricular del Programa de Educación Infantil y la realidad educativa de las Maestras en Formación; Por último el eje de educación hace un recorrido por las etapas de la educación para la formación de maestras y maestros en Colombia, además, trabaja la feminización de la educación.

Consecuentemente, se da lugar al análisis de este proceso investigativo desde los siguientes elementos: "hablemos de género" y "huellas que marcan"; lo cual arroja el siguiente apartado, "para la muestra un botón", el cual da a conocer una muestra de las acciones afirmativas con la implementación de los enfoques diferenciales de género y etnia como parte del currículo educativo desde una experiencia de práctica. Continuando, este documento expresa unas recomendaciones en torno a las categorías de género y etnia en el contexto educativo. Y finalmente, se encuentran las conclusiones, referencias y anexos que son las entrevistas, relatos de vida del grupo focal como también la revisión cinematográfica y participación en eventos académicos como base del proceso investigativo.

5. Metodología

Este trabajo investigativo utilizó la metodología de estudio de caso para mostrar una realidad al interior del Programa de Educación Infantil, así mismo, este proceso se fundamentó en la investigación cualitativa. Donde se dio uso a la entrevista, los relatos vida y grupos focales como herramientas de investigación.

6. Conclusiones

Sobresale la necesidad de continuar el trabajo en esta línea de investigación género-etnia, en donde se dé un valor agregado al diálogo de saberes entre las maestras en formación que generen procesos alternativos incluyentes; así mismo, se concluye que las nociones de género y etnia que las maestras en formación trasgreden los estereotipos y roles socialmente asignados. Que los procesos identitarios de las maestras afrodescendientes tienen incidencia negativa y/o positiva en procesos formativos de las mismas

Elaborado por:	Jennifer Xiomara Angulo Quiñones, Deisy Vanessa Bejarano Gómez		
Revisado por:	Patricia Torres Torres		
Fecha de elaboración del Resumen:	19	Mayo	2014

Tabla de contenido

Historias que marcan un proceso investigativo.....	10
Historia de vida Xiomara Angulo	10
Historia de vida Deisy Bejarano	19
Introducción	24
1. Justificación	26
2. Antecedentes.....	30
3. Objetivos	32
4. Problema de investigación	33
5. Enfoque metodológico	36
5.1 Ruta metodológica.....	37
5.3 Entrevistas	40
5.4 Relatos	42
6. Marco teórico	43
6.1 Género	43
6.1.1 Lenguaje y género	46
6.1.2 Mirada histórica de la mujer en Colombia	48
6.2 Etnia	51
6.2.1 Historia de la comunidad afrodescendiente e incidencia de la mujer	51
6.2.2 Movimientos y luchas de las mujeres afro americanas	55
6.2.3 Reivindicaciones, luchas e ingreso de la mujer afro a la educación superior en Colombia	59
6.2.4 Estereotipos y estigmas sociales sobre la población afrodescendiente	63

6.3 Políticas y lineamientos: Inclusión, Participación e Interculturalidad	66
6.3.1 Política de educación superior inclusiva y afrocolombiana	67
6.3.2 Cátedra de estudios afrocolombianos	70
6.3.3 Enfoques diferenciales de género y etnia	72
6.3.4 Acciones afirmativas	74
6.3.5 Programa de admisiones especiales de la Universidad Pedagógica Nacional	76
6.3.6 Proyecto educativo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional y el proyecto curricular del programa en educación infantil.....	77
6.4 Educación	79
6.4.1 Etapas en la formación de maestros y maestras en Colombia.....	79
6.4.2 Feminización de la Educación Superior	85
7. Análisis	86
7.1 Hablemos de género	86
7.1.1 Respecto a lo femenino	86
7.1.2 Incidencia de la mujer actual en educación	86
7.1.3 Género	90
7.1.4 Género y su representación.....	91
7.1.5 Lenguaje y género.....	97
7.2 Huellas que marcan.....	98
7.2.1 Concepto de etnia.....	98
7.2.3 Procesos formativos en la escuela.....	98
7.2.4 Procesos formativos universitarios	100
7.2.5 Jembe Afram.....	101
7.3 Para la muestra un botón	107

7.3.1 Experiencia de práctica.....	108
8. Conclusiones	121
9. Recomendaciones	125
Referencias.....

Historias que marcan un proceso investigativo

Construyendo y transformando identidad

Las historias que a continuación se presentan, harán hincapié en los procesos formativos de las autoras de la investigación, teniendo como eje principal las construcciones identitarias como mujeres y como afro, lo cual repercute en la focalización e interés de la temática de investigación.

Historia de vida Xiomara Angulo

Para iniciar, realizaré un breve relato de mi vida, desde mi proceso de socialización y formación académica de mi infancia, hasta el desarrollo de mi formación profesional como maestra; para lo cual tendré en cuenta mis propias vivencias desde lo ancestral, y como éstas de cierta manera han incidido en mi proceso pedagógico e identitario como educadora infantil.

Esta historia comienza a partir de las vivencias y recuerdos referidos a mi bisabuelo materno, el cual era procedente de los pueblos Indígenas Ecuatorianos; cuando se hace adolescente sus padres lo trasladan a Colombia al departamento de Nariño, al municipio de Magüi Payan, allí estuvo instalado varios años en la casa de su tía, donde se enamora de su prima Angélica (mi bisabuela) y con quien tuvo tres hijos, entre los cuales está mi abuela Agustina mujer zamba (mestizaje entre negro e indígena).

Años después mi abuela se casa con mi abuelo de cuyo nombre no quiero acordarme, hombre negro y nacen mis tíos, tías y mi mamá: en ese momento tanto hombres y mujeres realizaban labores de agricultura, minería y pesca, la mujer por otro lado también debía asumir los roles y oficios de su hogar e hijos. En cuanto a mi descendencia paterna no hay mayor

conocimiento, debido a que mi abuela muere cuando mi padre y mis tíos tienen poca edad y son abandonados por su padre, por lo tanto su crianza estuvo a cargo de una de sus tías.

En el municipio de Magüi Payan se conocen mi padre y mi madre, luego de varios años se casan y deciden trasladarse al interior del País en búsqueda de nuevas oportunidades, aquí en la Ciudad de Bogotá nace mi hermano mayor, mi hermana y yo que nací el 13 de mayo de 1991; en ese momento mi madre se ubica laboralmente en una casa de familia; por su parte, mi padre fue afortunado, ya que logra ingresar a trabajar en una de las grandes empresas en Bogotá (ETERNA). Afortunado en el sentido que en ese momento en la Ciudad de Bogotá existían muchas consignas, estereotipos y acciones discriminatorias hacia la población Afrodescendiente; luego tiene una mejor oferta laboral, situación que en ese momento llegó a transformar muchos aspectos de la vida familiar, económica y de vivienda, puesto que se le da la oportunidad de ingresar a laborar para la Compañía Colombiana Automotriz (MAZDA), desde ese momento nos encontramos ubicados en la Ciudad de Bogotá.

Teniendo en cuenta todo el recorrido genealógico, histórico y ancestral. A continuación mi historia de vida resaltaré los procesos formativos desde la infancia hasta mi formación como maestra, para ver como dicho proceso ha incidido en mis prácticas pedagógicas y en mi actual práctica como maestra en ejercicio.



Figura 1 Jesús Nazareno de Magüi Payan.

Antes del ingreso a la educación formal, recuerdo que mi identidad estuvo encaminada hacia el reconocimiento de las tradiciones culturales y ancestrales de la comunidad afrodescendiente específicamente del municipio de Magüi Payan, es de resaltar ya que allí se encuentra la imagen de Jesús de Nazareno que fue una imagen aparecida y por lo tanto todas y todos los habitantes del municipio son muy devotos a él, por esta razón se realizan fiestas patronales en el municipio como forma de adoración hacia él; primero está la celebración de la misa y de ahí salen a hacer una procesión por todo el pueblo; seguido a ello, se hace unas

demostraciones artísticas y culturales a través de la danza, música, cantos y muestra gastronómicas propias del municipio.



Figura 2 Fiestas patronales de Magüi Payan 6 de Enero de 2012.

Por su parte los Magüireños residentes en la Ciudad de Bogotá realizan esta celebración cada año en la Localidad de Bosa, siendo ésta donde se concentra la mayor parte de la población Magüireña; de esta manera y desde muy pequeña, mi familia me inculcó dichos valores, ideologías religiosas y costumbres características de la población afro, donde se le da demasiado valor a la conformación de la familia, a los roles y oficios asignados tradicionalmente a cada sexo. Es así como durante toda la historia de mi infancia estuve rodeada de personas afrodescendientes



Figura 3 Celebración fiestas patronales de Jesús de Nazareno en Bogotá- Bosa.



Figura 4 Procesión de los Magüireños residentes en Bogotá.

De allí que el momento de iniciación de mi educación básica en una institución pública en la Ciudad de Bogotá, representó para mí un gran choque ,debido a que empezaba a interactuar con otros niños y niñas mestizos; esto significó una experiencia muy dura, porque debido a mi color de piel, los niños y las niñas no querían compartir ni jugar conmigo, ahora comprendo que

esto se debía a los imaginarios que socialmente han sido creados, donde a la persona negra la relacionan con lo feo, la ignorancia y la inferioridad.



Figura 5 Grados de Preescolar. Escuela Brasilia

Quizás por esto, observaba a las niñas con su cabello largo y su piel blanca y me decía a mí misma “yo quiero ser así”, pues era la idea que la sociedad me había vendido acerca de lo que era ser mujer. Ahora me pregunto, si en ese momento la mujer aceptada por la sociedad era la mujer blanca-mestiza, ¿qué pasaba entonces con aquellas mujeres que no estaban dentro de esta categoría? ¿No eran catalogadas como mujeres? La fuerte influencia de todas estas ideas hacía que mis juegos fueran relacionados con lo que en ese momento representaba para mí la mujer "ideal" y por esta razón ponía telas en mi cabeza simulando la cabellera larga de las blanco- mestizas, y soñaba-creía que era una niña blanca. Fue un proceso muy frustrante, ya que me avergonzaba de mi color de piel, de mi pelo y los peinados que mi madre me hacía, a tal punto de no querer volver a la escuela. Por todas y muchas más cosas considero que mi proceso formativo, mi auto concepto se vio afectado, porque al no sentirme identificada como niña negra, sentía el rechazo y por ende quería estar aislada de mis compañeras y compañeros y siento que mi proceso no fue el mejor.

Ya en la secundaria fue cambiando un poco mi perspectiva de ser una mujer negra y empecé a reconocirme como tal, sin embargo busqué adquirir ciertas actitudes de mis compañeros y compañeras mestizos, como el querer hablar igual que ellos e incorporar algunas de sus formas de ser y de actuar. Esto me llevó inevitablemente a dejar de lado mis tradiciones culturales y ancestrales que mi familia me había inculcado, a tal punto que no permitía o me

incomodaba la presencia de una persona afro en mi salón. Cuando estaba en noveno grado ingresé a un grupo de danzas afro y empecé todo un proceso de reconocimiento de algunas de las características de la comunidad afrodescendiente, y de esta manera comencé a integrarme y a hacer parte de los procesos de reivindicación cultural a través de la danza y la música.



Figura 6 Presentación de danzas en la Media torta de Bogotá

En cuanto a mi proceso educativo y formativo considero que en esta etapa fue muy buena respecto a mi desempeño académico, aunque muchas veces prefería quedarme callada y no opinar en las clases, esto lo atribuyo a que aún reconocía y sentía cierto sentimiento de “acomplejamiento” vivido desde mi infancia.

Para concluir este breve relato, quisiera referirme al momento en que ingresé a la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2009 por “admisiones especiales”, proceso por el cual se hace la admisión a estudiantes Negros, Afrocolombianos, Raizales Palenqueros, Indígenas y Room, con un porcentaje inferior al resto de la población; en este proceso de nuevo sentí un gran impacto personal, debido a que los procesos formativos que la Universidad ofrece demandan fuertes aptitudes y actitudes de participación, acción y criticidad. Además de la oferta formativa, encontré que el entorno y las personas que lo conformaban, si bien hacían que adquiriera nuevos conocimientos, formas de pensar y de actuar, también incidieron en la transformación de algunas de mis concepciones culturales y ancestrales.



Figura 7 En las gradas con las compañeras primer semestre en la UPN (2009)

Hoy reconozco que mi proceso formativo llevado a cabo en cada uno de los espacios académicos que ofrece el Programa de Educación Infantil, aunque han sido favorables en lo que respecta a mi desempeño, también he podido apreciar que han representado inconvenientes respecto a mi poca participación ante situaciones que requieren una mayor expresión y comunicación de mis ideas, pensamientos, saberes y conocimientos en dichos espacios; esto es debido a que como lo anoté anteriormente, toda mi formación previa al ingresar a la Universidad fue “marcada” por unas consignas culturales creadas por esta sociedad como: el imaginario del “negro bruto”, donde la gran mayoría de las poblaciones afrodescendientes han sido relegadas por las condiciones sociales, económicas, culturales y han tenido que enfrentarse a un tipo de educación excluyente y diferente a la de las demás poblaciones.

Todo mi proceso formativo, además de hacer una significativa transformación en mis procesos identitarios como mujer afrodescendiente, también me ha permitido que mi concepción como mujer cambie, debido a que ahora que soy consciente de que la población afrodescendiente se ha caracterizado por ser una de las comunidades más machistas, donde la mujer debe asumir roles específicamente relacionados con el hogar, la familia y debe ser sumisa ante su esposo.

Ahora bien, cuando inicio mi proceso investigativo para obtener el título de Licenciada en Educación Infantil, empiezo un proceso de construcción, visibilización, reivindicación y reconocimiento de las mujeres afrodescendientes, donde empiezan a surgir miles de interrogantes

en cuanto al proceso formativo en la Universidad, el rol de las maestras en Educación Infantil y también reflexiono acerca de que si la Universidad es un escenario académico que forma maestros y maestras para desempeñar el rol docente en espacios multiculturales, entendiendo lo multicultural como: la existencia de diferentes culturas en un espacio determinado en este caso la academia, a su vez siento la importancia de aportar para que desde el Programa de Educación Infantil se empiecen a construir maestros y maestras inclusivos en todos sus ámbitos.

Por último, finalizando lo relacionado con mi formación profesional como educadora infantil, decido buscar oportunidades laborales y envié mi perfil y mi hoja de vida a varias instituciones vía correo electrónico, es así como una de tantas instituciones a las que envié la hoja de vida me cita a entrevista; al día siguiente al momento de llegar a la entrevista me siento muy segura en cuanto a mis capacidades, conocimientos y actitudes como maestra.

La entrevista es realizada por la directora de la institución, donde me realiza todas las preguntas pertinentes para obtener el puesto de trabajo, donde yo trato de responder de la mejor manera posible; finalizada la entrevista quedo contratada para realizar mis labores en el nivel de pre jardín, sin embargo la directora me hace varias precisiones sobre el trabajo con los niños y las niñas de esta edad, entre ellas están: “debes tener en cuenta, no es porque sea racista, pero tú sabes algunos mamás y papás pueden llegar hacerlo, entonces debes buscar buenas estrategias para *agradarle* tanto a los niños como a sus padres para evitar posibles inconvenientes”, en ese momento no presto mayor atención al comentario y decido asumir el reto, más sin embargo, camino a mi casa me queda rondando la idea y me pongo a pensar en dichas estrategias que debía implementar.

Luego de tanto pensar me digo a mí misma, por ser una persona afro no quiere decir que por mi color de piel debe de implementar estrategias para *agradarle* a alguien, considero que tengo la capacidad y los conocimientos suficientes para desempeñar mi labor como maestra afro.

El primer día de labor con los niños y las niñas llego con ese temor, pero me siento segura, los niños y las niñas empiezan a ingresar y su reacción es verme mucho, pero no llegué a sentir ningún tipo de rechazo por parte de ellos y ellas.

En los días siguientes se programa la primera reunión de padres y madres para la presentación del personal docente, antes que llegaran los padres me siento muy segura y tranquila, ya en el momento de la debida presentación, las maestras ingresamos a la sala donde se encuentran los papás y las mamás, en ese momento sentí que todas las miradas recayeron sobre mí, fue algo intimidante, lo cual hizo que al momento de mi presentación como maestra del nivel de pre jardín, mis palabras salieran un poco temblorosas y con algunas equivocaciones; luego de dirigirnos cada grupo a su salón, los papás y las mamás me dan su voto de confianza lo que permite más seguridad en mí misma.

Ahora bien, en cuanto a mi rol docente específicamente en el aula mi perspectiva va más encaminada a partir de los enfoques diferenciales de género y etnia; en cuanto a género constantemente utilizo el lenguaje no sexista y apropiado para referirme a los niños y las niñas, utilizando de esta manera lenguaje tanto masculino como femenino, así como también trabajar reflexivamente sobre las marcadas diferencias que los niños y las niñas tienen por los colores y por sus juegos (fútbol, carros, muñecas, cocina...), de esta manera procurando realizar la mayor parte del tiempo juegos con todos y todas, tanto de niñas como de niños; por otro lado, en cuanto a lo referido a etnia procuro fomentar el reconocimiento, visibilización y valoración de las diferentes características y cualidades tanto físicas como sociales de todos los niños y las niñas que conforman el aula, teniendo en cuenta que se encuentra presente una niña afro y más aún la maestra también es afro.

Por dichas razones considero que es importante que la formación docente centre su mirada en los enfoques diferenciales de género y etnia, ya que son categorías que encontramos inmersas la mayor parte del tiempo en las aulas, lo que permitirá realizar una práctica incluyente.

Mujeres que transforman

Historia de vida Deisy Bejarano

Todas las personas tenemos una historia, un porqué de nuestro accionar, motivos por los cuales somos lo que somos y hacemos lo que hacemos; para comprender mi posicionamiento desde mi historia de vida, es oportuno hacer un viaje en el tiempo y remontarnos a mi infancia.

Para iniciar, les contaré que cursé la básica primaria en un Colegio Cristiano y fue en este lugar en donde sostuve mi primer acercamiento con la comunidad afrodescendiente, estudié con un compañero y una compañera afro con quien en particular tuve una muy buena relación de compañeras y amigas, la cual ha perdurado a través del tiempo de nuestras historias, esto me ha permitido la fortuna de conocer las transformaciones y construcciones que ella como mujer afrodescendiente ha tenido, es decir, el proceso de cambio que hoy le hace identificarse y reconocerse como perteneciente a una comunidad específica, factores que han incidido en ella como persona desde la primaria hasta la actualidad, siendo hoy una maestra en formación de Educación Infantil.



F
Figura 8
Compañeros de curso de Deisy Bejarano, quinto de primaria. (2001)

C
abe mencionar que inicialmente y durante un momento histórico de su vida no reconocía su

cultura y por el contrario se avergonzada y deseaba hacer parte del estereotipo social de la mujer blanca, alta, delgada, de cabello liso, etc.

Este contacto e interacción con mi compañera afro, no solo me ha permitido tener una aproximación y una admiración por su cultura, sino que además me ha acercado a comprender la diversidad de saberes que poseen, entre otros la diversidad Ser y Hacer mujer en una sociedad como la nuestra, que se rige por estereotipos e imaginarios que trasgreden esa misma identidad.

Así mismo, en mi proceso de formación dentro de nuestra Alma Mater he tenido la fortuna de ser compañera, amiga, colega de varias de las estudiantes afro que hicieron parte del grupo focal de nuestra investigación, lo cual también me permitió conocer algunas de las formas distintas de Ser mujer afro, además de comprender sus construcciones identitarias dentro y fuera del ámbito universitario, lo cual no incidió únicamente en el ejercicio investigativo sino además ha enriquecido mi vida en lo personal.

A partir de ese primer acercamiento a la comunidad afro dado en mi infancia, puedo decir que cuando en los espacios educativos se cuenta con la oportunidad de vivenciar la diversidad étnica, la construcción de nuestro propio Ser es diferente a las personas que no tan tenido esta posibilidad, puesto que se permite un diálogo de saberes entre culturas, lo cual invita a reconocer y reivindicar el lugar de todas y todos en cada uno de contextos en los que se interactúa.

Ahora bien, de igual forma es importante mencionar que también en mis procesos de socialización y en mi construcción como mujer ha incidido mi familia, puesto que por ser de “orden matriarcal” han teniendo un lugar primordial las mujeres, sin dejar de lado a la vez, el lugar del hombre dentro de nuestro núcleo familiar. Es decir, por ser mayor el número de mujeres que integran mi familia 15 mujeres (figura #), de 22 integrantes que la componen, es evidente que el apoyo y la unión familiar es diferente, puesto que algunas decisiones se toman y se hacen en conjunto, además de que somos las mujeres quienes llevamos la vocería a nivel laboral, puesto que todas aparte de ser profesionales somos comerciantes independientes y como independientes llevamos el poderío de la economía familiar.

Sin embargo cabe mencionar que el lugar de los hombres no es invisibilizado puesto que como núcleos familiares las dinámicas emocionales, relacionales y económicas son diferentes en cada caso, sin embargo en la mayoría de los sucesos son las mujeres quienes toman las decisiones finales.



Figura 9 Mujeres integrantes de la familia Gómez. (2014)



Figura 10 Hombres integrantes de la familia Gómez (2014)

Ahora bien, esto también ha enriquecido mi formación como Educadora Infantil puesto que teniendo en cuenta la historia de la feminización de la educación y dado el lugar que ha ocupado la mujer dentro de la sociedad, aún se mantienen ciertos imaginarios y estereotipos del “deber ser” maestra; puesto que cuando se está fuera de estos esquemas convencionales, esto no es “bien visto” por los demás, es decir, se tiene el imaginario que las mujeres que hacen una licenciatura y específicamente una Licenciatura Infantil son mujeres delicadas, tiernas, entregadas y con gran vocación por las niñas y niños. Además a esto se le suma la forma como la sociedad deslegitima la importancia del ser maestra, puesto que no es extraño escuchar comentarios como “sí estudia eso es porque le gustan los niños, claro como es mujer” o “¿Para qué estudia eso? ¿Para limpiar mocos toda su vida?”

Desde lo personal, creo y estoy convencida de que yo transgredo estos estereotipos, tanto desde mi quehacer en las prácticas pedagógicas, al dejar de lado divisiones de juegos para niñas y niños, en posibilitarles a los mismos otras formas de ser y de divertirse; así mismo, me doy la posibilidad de aprender y hacer un proceso de retroalimentación desde la cotidianidad de sus vidas, sus saberes, sus miedos, etc. Porque al vivir una infancia diferente en donde las condiciones económicas y familiares no permitían el aprovechamiento del tiempo libre para la diversión o el juego, el trabajo con las infancias me permite aprender nuevas visiones sobre ser mujer día a día.

Por otra parte, dentro de mi accionar como mujer y como maestra en formación siempre he buscado la reivindicación del lugar de las mujeres, de las niñas y obviamente de las nuevas masculinidades, puesto que en la actualidad no se debería hablar de la dualidad hombre-mujer en donde solo sea válida una única representación de cada uno de los géneros.

Esta reivindicación la he hecho con el interés de mostrar las múltiples formas que se puede ser mujer, mostrar la realidad de vida de las mujeres, la mujer vulnerada, la mujer casada, la mujer soltera, la que por convicción propia no quiere ser madre, etc. Porque antes de cualquier cosa se es mujer y es lo más importante, como mujeres tenemos una carga histórica y un deber con las generaciones siguientes, de posibilitarles diferentes formas de Ser y Hacer para que su identidad y felicidad siempre sean reconocidas y valoradas para sí mismas y ante los demás. Porque así como los movimientos feministas y/o movimientos sociales posibilitaron en su

momento las opciones de vida que hoy muchas gozamos, nosotras debemos ofrecer mejores espacios vitales para las que vienen.

Así mismo, sucede con las nuevas masculinidades, ya que se está reevaluado el concepto del hombre como persona insensible, fuerte y heterosexual; la identidad sexual es algo impuesto desde que se nace y sin duda es un tema que genera controversia en los núcleos familiares, en las instituciones y en la sociedad en general, pero si se dejara de lado los imaginarios, estereotipos y las representaciones de lo que está socialmente establecido, las opciones de una vida plena serían mejores.

Tomando en consideración las historias de vida de las maestras en formación afrodescendiente y de una compañera mestiza como yo, que durante toda su vida ha vivenciado los procesos formativos e identitarios de sus compañeras afros, es que se considera, que vale la pena reflexionar, investigar y transformar desde la acción misma de nuestro quehacer docente a través del reconocimiento de la importancia de los enfoques diferenciales de género y etnia, y del planteamiento de procesos de equidad e inclusión necesarios en todo proceso formativo de las personas y en particular para que la infancia de hoy sea reconocida e identificada como tal, para que se puedan estructurar, desarrollar y fortalecer procesos identitarios desde la primera infancia.

Por consiguiente, esta investigación en particular pretende visibilizar y reivindicar los procesos formativos e identitarios de las mujeres afrodescendientes del Programa de Educación Infantil, y la forma como los procesos académicos han posibilitado una transformación de los mismos; además de propender porque exista una verdadera política de acción sobre inclusión en la Universidad y específicamente en el Programa de Educación Infantil, ya que se considera que en los espacios académicos no se hace evidente tal inclusión que se propone desde la política pública del MEN.

Introducción

El presente documento se constituye en el informe de investigación del estudio de caso sobre la incidencia de los procesos formativos en la construcción de identidad de las maestras en formación afrodescendientes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual surgió a partir del profundo cuestionamiento acerca de los procesos formativos presentes en las prácticas docentes, en las que se evidencian rasgos homogenizantes que desconocen y no toman en cuenta las múltiples diversidades presentes en el aula, desde posturas o enfoques diferenciales; lo que hace que incidan directamente en las construcciones y transformaciones de las identidades de las estudiantes, así como en la implementación de las propuestas pedagógicas llevadas a cabo en los diferentes escenarios de práctica.

Del mismo modo, se llegó a la temática gracias a la vivencia de las investigadoras, el apoyo cinematográfico y participación en eventos académicos los cuales permitieron decantar la información y dar paso a trabajar la necesidad y pertinencia de la propuesta ante el programa; evidenciando de esta manera la disociación entre el proyecto curricular, las necesidades del estudiantado en formación y las realidades de infancia en la actualidad, lo cual se pudo determinar a través de la revisión del PEI y la malla curricular en relación a las experiencias vividas en la práctica y en los espacios académicos.

Para continuar, el estudio se presentará inicialmente a través de la justificación, delimitación de la problemática, del planteamiento del enfoque metodológico y los antecedentes investigativos mostrando de esta forma el surgimiento de la propuesta y el recorrido realizado para llegar a esta. Siguiendo con el marco teórico que se estructura a partir de las categorías trabajadas. La primera desarrollará la categoría género, en la cual se abordará la construcción del concepto de género cogiendo los planteamientos de diferentes autoras; así mismo hará un breve recorrido sobre la historia de la mujer y sus aportaciones; las reivindicaciones sociales, políticas, económicas y educativas.

Respecto de la categoría etnia, está basará particularmente en la etnia afrocolombiana, a partir de la historia de esta comunidad afrodescendiente, así como sus aportaciones, resistencias movimientos liderados por las mujeres Afroamericanas como Afrocolombianas, lo que dará paso al ingreso de la mujer afro a la Universidad y por último se hará una reflexión crítica de cómo todo el legado cultural, social y ancestral de la comunidad Afrodescendiente de cierta manera ha incidido en la formación docente de las maestras en formación del Programa en Educación Infantil.

Un tercer apartado dará cuenta de las políticas y lineamientos creados por el Ministerio de Educación Nacional en torno al reconocimiento de las diversidades humanas existentes en el aula, con lo cual se busca hacer un contraste entre la política creada por el Ministerio de Educación Nacional y las prácticas docentes realizadas en la licenciatura. Así mismo, se hará un contraste ente el Proyecto Educativo Institucional de la UPN y el proyecto curricular del Programa en Educación Infantil.

Como cuarto y último aspecto se presentarán algunas de las etapas del recorrido educativo en la formación de maestros y maestras en el País, donde de manera concisa se resalta parte de la historia y fundación de la Universidad Pedagógica Nacional como institución de educación Superior formadora de educadores/as.

Adicionalmente, para el desarrollo de este trabajo investigativo se presentarán algunas de las evidencias recolectadas durante el proceso como lo son: historias de vida, entrevistas, relatos individuales y del grupo focal, narraciones sobre las experiencias de práctica vistas desde el enfoque diferencial de género y etnia como insumos fundamentales.

Finalizando este informe con las conclusiones del proceso investigativo, y las recomendaciones que fortalecen la proyección del trabajo en las líneas de género y etnia, pensados desde la Licenciatura de Educación Infantil.

1. Justificación

Esta investigación pretende reconocer y reivindicar los procesos de formación de las estudiantes afrodescendientes en la Universidad Pedagógica Nacional, en el programa de Educación Infantil, teniendo en cuenta que existe dentro del mismo estudiantes afros, en su mayoría oriundas del litoral pacífico.

De igual manera, se busca evidenciar las situaciones en las cuales se aprecia la poca participación de las estudiantes afrodescendientes en el desenvolvimiento de los espacios académicos y las formas en que se han opacado e invisibilizado a través de discursos y prácticas en algunos de los espacios académicos y de práctica a este grupo étnico, dejando de lado saberes experiencias y conocimientos de estas estudiantes, puesto que en algunas ocasiones se enfatiza la mirada hacia algunos tipos de infancia dejando de lado las diversidades de infancias existentes, entre ellas la infancia afro, lo cual permite cierta homogenización del grupo en general, sin embargo es importante resaltar que no solo la invisibilización ha sido por parte de algunos maestros y maestras, sino que las y los estudiantes mismos hacen que se generen prácticas generales, ya que tampoco crean situaciones de participación y socialización en los espacios académicos del mismo modo se busca apreciar la manera cómo estas situaciones repercuten en la construcción de identidad de las maestras afro y en su proceso formativo, quiere decir, si no existe un proceso formativo en donde se tenga en cuenta a la población afro y solo se evidencia la generalización de temas, de prácticas, las maestras en formación afro van adquiriendo a través de todo su proceso formativo ciertos tipos de conocimientos de manera generalizada, lo cual hace que se vayan perdiendo algunos elementos de su identidad cultural como: formas de ser, actuar, hablar entre otras.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que el Ministerio de Educación Nacional¹ habla de una política pública en y para la diversidad (...), en donde hace referencia específicamente a las personas con discapacidad; se ve que sin embargo, esta política busca abarcar todo tipo de diversidades sin discriminación alguna, que estén proyectadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables. Es así como esta Política Pública busca generar programas, currículos y proyectos educativos que apoyen las potencialidades de cada persona según raza, sexo, género, cultura y clase socio- económica en la cual exista una participación, integración e inclusión en su proceso formativo.

Por esta razón, es que se considera que las Instituciones Educativas que trabajan en el marco de una perspectiva hacia la diversidad e inclusión, tengan en cuenta los diferentes actores y sectores sociales que en éstas participan, logrando de esta manera un reconocimiento a la diferencia y a la interculturalidad.

Se dice entonces que la Universidad Pedagógica Nacional es uno de los establecimientos educativos que propende por el trabajo desde una Educación incluyente, en donde se tenga en cuenta a toda tipo de diversidad, sin embargo, aunque exista participación e integración de estudiantes en todas sus diversidades, en la práctica no se evidencia la inclusión de la que se habla en la Política Pública, teniendo en cuenta que la integración es un proceso mediante el cual se reúnen en este caso personas diferentes en un espacio determinado, aunque la Universidad cuente con una integración de grupos étnicos, personas con limitaciones físicas etc. en ocasiones desconoce lo que este mandato expresa MEN (2005) “la inclusión permite el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad². Esta política concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en todas sus diversidades. Por lo tanto, el incluir implica el posibilitar participar y decidir a otros que no han sido tenidos en cuenta”.

¹ MEN, 2005 Colombia Hacia La Educación Inclusiva de Calidad, subdirección de poblaciones.

² La diversidad puede manifestarse en características propias de los individuos y, por otro lado, en aquellas características de los individuos que son fruto del contexto, de privado o no, donde se ubican. (Torres González, 2000). Consultado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL4.pdf>

Ahora bien, en muchos casos se piensa que con integrar a personas en un espacio específico se está incluyendo, de ahí que ésta política pública presenta una diferencia entre los dos términos: inclusión e integración.

a) La integración invita a que el alumno ingrese al aula, mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.

b) La integración pretende que los estudiantes excluidos ingresen a la escuela ordinaria, mientras que la Inclusión “incluye a todos” y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social. (pág. 1).³

Es decir, la integración permite que los y las estudiantes estén inmersos en las Instituciones educativas, mientras que la inclusión además de hacer parte de ella y estar presentes, permite entender y tener en cuenta a las diversidades existentes en el aula, de esta manera genera procesos de participación desde las capacidades de cada una de las personas que la conforman.

Es así como, en los espacios académicos se evidencia más la “integración” de las personas afrodescendientes que la inclusión, ya que muy pocas veces son tenidas en cuenta en la manifestación de algunos de los discursos de los docentes. Por consiguiente, lo que se busca es que exista una inclusión, más no una integración de los y las estudiantes afrodescendientes tanto en la universidad como en los espacios académicos del programa de Educación Infantil.

En este sentido, desde la política pública del MEN se promulga que la inclusión para la educación superior sea vista como: “un espacio plural que desde sus funciones desarrollan e impulsan los proyectos vinculados a la problemática de la exclusión y diversidad que se vive en el entorno social y que promuevan acciones encaminadas a fortalecer una educación más inclusiva (pág. 5).” Y hace un llamado para configurar una Universidad incluyente que sea más eficaz, en la medida que revise entre otros elementos:

³ MEN, 2005 COLOMBIA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD, Subdirección de Poblaciones.

- **La estructura curricular:** Parte de la comprensión de que un currículo abierto a la diversidad de los y las estudiantes, no es solamente un currículo que ofrece a cada uno de ellos y ellas lo que necesita de acuerdo con sus capacidades, su cultura o sexo; ni tampoco es un currículo que incorpora alguna unidad didáctica relacionada con los distintos grupos sociales, etnias, la igualdad social o el papel de la mujer. *Es un currículo que se plantea a todos los estudiantes para que todos aprendan quiénes son los otros y qué debe incluir, en su conjunto y en cada uno de sus elementos, la sensibilidad hacia las diferencias que hay en las IES. La educación en la diversidad tiene que estar presente en todo el currículo y en todo el ambiente escolar (Marchesi y Martín, 1998,244).*

- **Formación docente:** tiene que ver con la formación y actualización de los docentes que se encargan de la actividad académica en sus diferentes expresiones. La práctica de la docencia y ésta, tanto en su papel de formadora de profesionales como en su papel de formación integral del ser humano. Manifestada en el acceso al currículum a través del planteamiento de adaptaciones de acceso al currículum con modificaciones o provisiones desde recursos en los medios personales, materiales y su organización, así como en la comunicación que facilitan para que él y la estudiante puedan desarrollar el currículum habitual (Arnáiz, P. 2000).(pág. 6)

De ahí que la presente investigación enfatice en la formación docente de las y los estudiantes del Programa en Educación Infantil, específicamente de las maestras afrodescendientes, ya que desde su formación se puede visibilizar los procesos de participación e inclusión en los espacios académicos, además del generar acciones concretas que fortalezcan los discursos y prácticas de algunos formadores de formadores.

2. Antecedentes

Para esta investigación se tuvo en cuenta el PEI de la carrera, con miras a hacer una crítica reflexiva y propositiva respecto de las falencias y oportunidades que el mismo tiene en relación a la reivindicación del proceso formativo de las estudiantes afrodescendientes del programa de Educación Infantil, y así mismo, cómo éste permite generar estudios de reflexión y construcción desde un enfoque diferencial de género y etnia.

Por otra parte, se toma como antecedente la tesis doctoral de Quintero Oscar (*Racisme et discrimination à l'université. Lectures croisées des sociétés française et colombienne à partir de l'expérience vécue des étudiants noirs à Paris et Bogota*) (2013) la cual permite focalizar la mirada en los racismos cotidianos y la discriminación del saber en las universidades.

En el marco de esta investigación, este antecedente permite precisar y orientar el camino de sí misma, ya que es necesario contextualizar la realidad de vida y las discriminaciones sistémicas a las que están expuestas las estudiantes en formación afrodescendientes del programa de Educación Infantil, para poder lograr una reivindicación y empoderamiento del ser político, ético, pedagógico y disciplinario de las mismas; en concordancia a esto Quintero (2013) afirma que:

“Estos temas están encontrando espacios públicos de visibilización y de problematización en la política institucional y en la opinión pública. El racismo y las discriminaciones son objeto de estudios recientes, aún bastante marginales en el campo académico, y de nuevas luchas políticas y sociales que pretenden justamente denunciar, develar, minimizar u ocultar el carácter racializado de las relaciones sociales en Colombia”(p.107)

En la actualidad, las estudiantes en formación de la carrera de Educación Infantil se encuentran frente a limitantes, debilidades y obstáculos, no solo para el ingreso a la Universidad, sino además con falencias que se encuentran en el transcurso de su proceso formativo, un claro ejemplo de esto son las evidentes dificultades para el ejercicio lector, escritural y de argumentación que anteceden a la calidad educativa o la desarticulación de la educación y el

contexto; es decir teniendo en cuenta que algunas de las estudiantes afro son provenientes u oriundas del litoral pacífico, toda su formación previa a la universidad en dichos contextos es muy distinta a la formación brindada en el casco urbano, distinta en la medida de que por situaciones y problemáticas sociales existen en estos contextos falencias de maestros y maestras para las escuelas, es así como su formación ha sido fragmentada y no ha llevado el debido proceso formativo, de esta manera generando en las estudiantes algunas falencias en cuanto a su proceso lector, escritural y de argumentación, lo cual entra en choque al momento de ingresar a la universidad así mismo están los estereotipos sociales, la feminización de la educación y el lugar que tiene la mujer como Maestra en Formación para la sociedad.

Al respecto conviene decir que los argumentos planteados por Quintero son correspondientes con el contexto del Programa, en la medida que en no solo es importante cuestionarnos sobre nuestro quehacer maestro, sino además es necesario y oportuno cuestionarnos nuestro ser maestro.

Otra de las aproximación relacionadas con la temática, es una investigación sobre la creación de acciones afirmativas (admisiones especiales a comunidad afro) para el ingreso de estudiantes afrocolombianos a la universidad, específicamente en el contexto Antioqueño, donde se realiza una introspección a las políticas públicas y como éstas se relacionan con los distintos actores involucrados en este proceso y la incidencia de los Programas en la reconfiguración de las identidades de esta población.

Dado que uno de los objetivos de esta investigación es Indagar sobre políticas y lineamientos que favorezcan y posibiliten realizar procesos de participación e interculturalidad en la formación de maestras que propendan una educación inclusiva permitiendo así mismo explorar las vivencias de los y las estudiantes afrodescendientes; hombres y mujeres, quienes desde este “nuevo” espacio reinterpretan y reconfiguran lo étnico. La comprensión de estas nuevas formas de inclusión y participación en la universidad y la incidencia de estas acciones en otros espacios sociales plantean grandes retos sobre las implicaciones de transformar las

concepciones y prácticas educativas en una nación pluriétnica y multicultural, las cuales no pueden restringirse al aumento de la cobertura.(García Andrés)⁴

Por otro lado, es de resaltar que en la Universidad específicamente en el Programa de Educación Infantil, no existen investigaciones que den respuesta a temas en relación a género y etnia particularmente, es así como desde esta investigación se pretende abrir caminos y líneas de investigación que den respuesta a dichas temáticas. Visibilizando algunas de las potencialidades y capacidades de la comunidad afrodescendiente, que podría llegar a fortalecer y enriquecer tanto los discursos de las maestras y los maestros como, la formación de las y los estudiantes del Programa.

⁴ GARCIA, Andrés ,investigación sobre políticas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia, recuperado el 20 de abril de 2013 de, www.bdigital.unal.edu.co/1237/27/26CAPI25.pdf

3. Objetivos

Objetivo general

Generar espacios de discusión y participación donde se tenga en cuenta los enfoques diferenciales de género y etnia, que permitan reconocer las construcciones de identidades de las mujeres afrodescendientes generadas a partir de los procesos formativos y de socialización en el programa de Educación Infantil de la UPN.

Objetivos específicos

- Aportar al desarrollo de Género y Etnia como categorías transversales para la Licenciatura de Educación Infantil desde la contribución histórica, social y cultural.
- Dar a conocer el enriquecimiento de los procesos formativos de las mujeres afrodescendientes educadoras infantiles, por medio de sus propuestas de investigación.
- Crear conciencia sobre el rol que representan las mujeres afro, como maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional. Reivindicar la participación de la mujer afrodescendiente desde la visibilización de su papel en la Licenciatura en Educación Infantil.
- Indagar sobre políticas y lineamientos que favorezcan y posibiliten realizar procesos de participación e interculturalidad en la formación de maestras que propendan una educación inclusiva.
- Participar en espacios y eventos académicos que permitan la retroalimentación de las temáticas en relación al objeto de estudio.

4. Problema de investigación

En la Universidad Pedagógica Nacional existe una significativa participación de población afrodescendiente, específicamente en el Programa de Educación Infantil, en donde ocho de sus estudiantes pertenecen al sexo femenino y uno al masculino; así mismo, este grupo étnico inmerso en el programa, se caracteriza por ser descendientes de poblaciones afrocolombianas como Cauca, Nariño, Chocó y Valle.

Teniendo en cuenta esta característica respecto de la población afro en el Programa de educación infantil de la UPN y para el abordaje de la identificación del problema de investigación, se parte de las siguientes consideraciones: Para comenzar, existe desde el Ministerio de Educación Nacional una Política Pública que busca favorecer la inclusión de todo tipo de personas sin discriminación o exclusión alguna en las instituciones educativas y en donde todos y todas, independientemente de sus condiciones por razones de su procedencia, raza, género, situación social, económica y cultural; cuenten con las mismas oportunidades para la participación, inclusión y adquisición de nuevos conocimientos. De esta manera el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana. [...] La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. [...] Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.⁵ *Artículos 7, 67 y 68 de la Constitución política de Colombia de 1991*

Sumado a esto mismo, mediante procesos de observación y reconocimiento de las experiencias propias vividas, se ha notado que por parte de las y los estudiantes afrocolombianos del Programa de Educación Infantil existe poca participación dialógica e inclusión en sus procesos formativos.

Como segundo aspecto relevante de la situación problema, se plantea que en algunos casos es evidente la falta de integración a los discursos y prácticas de algunos formadores de

⁵ García Sánchez Andrés., Políticas étnicas afro colombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia.

formadores, de los y las estudiantes afrocolombianas que se encuentran inmersos en las aulas de clase, tendiendo de esta manera a la homogenización del grupo, lo que en determinado momento puede verse en el desarrollo de las prácticas pedagógicas que realizan los y las estudiantes tanto afro como mestizos, ya que algunos de los maestros y las maestras del programa de Educación Infantil, no son formados específicamente en el marco para y en la diversidad.

Otro aspecto a tener en cuenta es la indudable feminización docente, que se le ha asignado a la profesión del educador/a Infantil, donde según los estereotipos socialmente creados, las mujeres pueden y deben realizar labores propias de su sexo, entre las cuales está la de ser docentes para la infancia

Así mismo, la Universidad Pedagógica Nacional cuenta con el programa de admisiones especiales para el ingreso, permanencia y estabilidad de estudiantes Afrodescendientes, Negros, Raizales, Palenqueros, Indígenas y Room a la Educación Superior, donde debe existir un acompañamiento a estudiantes que ingresen bajo esta modalidad, el acompañamiento se da en la medida de fortalecer las falencias en algunas asignaturas de los y las estudiantes pertenecientes a estas comunidades; más sin embargo, esto no es desarrollado de tal forma, ya que no se hacen evidentes dichos acompañamientos y lo cual ha redundado en deserción y bajos rendimientos académicos de los y las estudiantes afrodescendientes en la Universidad; máxime si se tiene en cuenta que muchos y muchas provienen de diferentes partes del país, por lo tanto estos contextos marcan unas dinámicas diferentes de enseñanza y aprendizaje a los establecidos por la Universidad y en ocasiones estas condiciones no son tenidas en cuenta en los procesos de las estudiantes y en el desarrollo de algunos espacios académicos.

En concordancia con todo lo anterior, se puede deducir que aunque existen normas, políticas, lineamientos etc. a favor de la comunidad afrodescendiente, tanto a nivel nacional como institucionalmente, sin embargo en la práctica poco se han evidenciado dichos procesos de inclusión, igualdad, participación, etc. perdiendo así toda posibilidad de construir un conocimiento colectivo de estas comunidades.

Las dificultades anteriormente descritas generan inconvenientes al respecto en la formación docente de esta población, ya que se deja de lado su pertenencia y saber cultural. De la misma manera, se sigue pensando en una concepción “simplista” y estereotipada de lo que

representa la mujer en la carrera de Educación Infantil, lo que repercute en la práctica pedagógica al momento de hacer una intervención coherente que trascienda de una visión de lo multicultural a lo intercultural, donde exista un proceso de intercambio y participación desde todas las diversidades existentes en el aula, de esta manera generando un proceso de educación incluyente de la que habla la Política Pública.

En esta medida es importante crear acciones afirmativas frente a esta situación como el fortalecimiento de las prácticas y discursos utilizados en el aula, de esta manera teniendo en cuenta las diversidades y capacidades existentes, ya que con ello se logra que exista una educación incluyente desde la academia y una concepción diferente de lo que representa ser educador y educadora infantil, para que se evidencie y redunde en nuevas prácticas pedagógicas desde visones y enfoques de género, interculturales e incluyentes.

A partir de lo anterior nos preguntamos por: ¿De qué manera incide la construcción de identidad de las mujeres afrodescendientes de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN en sus procesos formativos?

5. Enfoque metodológico

Para esta investigación se hace uso de la metodología de estudio de caso desde un enfoque cualitativo, definiendo el estudio de caso como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría”. Eisenhardt (citado por Martínez.2006, p. 174). Por lo tanto para este trabajo investigativo, el estudio de caso es la modalidad que permite reconocer y adquirir conocimientos y datos detallados con relación al problema a investigar, lo cual se busca partiendo de la vivencia y la interacción con las personas directamente involucradas a través de un grupo focal y mediante la aplicación de entrevistas a los agentes socializadores que inciden en el proceso de formación.

En este sentido el estudio de caso muestra las participantes del grupo focal como caso típico, ya que hacen parte de la reivindicación del mismo problema de investigación, en donde hay un empoderamiento de su accionar en la cotidianidad. Por esta razón, lo anterior se encuentra en el paradigma crítico enmarcado en los problemas cotidianos y con miras en cómo solucionarlos, indagando sobre la vida de las participantes, los límites del poder, la libertad y la autoridad. (Carr y Kemmis (1988)).

Así mismo, el estudio de caso permite realizar la triangulación de la información, en donde se observan las concordancias y diferencias entre las herramientas que se utilizaron para el estudio, es decir, en esta oportunidad se hace una revisión de las entrevistas, relatos y demás instrumentos que aportaron al objeto de estudio mostrando las congruencias, similitudes y semejanza entre ellas.

De allí que la población participante en esta investigación sea el grupo de mujeres afro del programa de educación Infantil y en particular sus investigadoras como sujetas directamente involucradas con los temas de mujer, género y etnia.

5.1 Ruta investigativa y metodológica

El interés del tema de investigación surge de la necesidad de visibilizar y reivindicar particularmente a las mujeres de la comunidad afrodescendiente, esto debido a que a lo largo de la historia de la humanidad ésta población, ha estado permeada por exclusiones, discriminaciones y estereotipos socialmente creados, que han incidido en que no sean tenidas en cuenta y mucho menos reconocidas en el ámbito educativo, laboral, cultural y social. Las categorías de interés “género” y “etnia” se piensan desarrollar a través de la presente investigación, en el contexto educativo de la Licenciatura en Educación, siendo este el ámbito formativo en el cual nos desenvolvemos como educadoras infantiles.

De ahí que inicialmente nuestra propuesta de investigación estaba orientada hacia las construcciones identitarias de los niños y las niñas afrodescendientes en la escuela, para apreciar las formas como éstas incidían en sus procesos formativos, tomando como eje principal los enfoques diferenciales de etnia y género; lo cual nos permitiría ver si realmente se realizaban procesos inclusivos para éstas poblaciones en el ámbito escolar. El planteamiento de esta primera propuesta investigativa se abordaría a través de talleres con niños, niñas, y maestras en ejercicio que permitieran, por un lado la visibilización de estos dos enfoques diferenciales, y por otro, para apreciar las transformaciones en los procesos formativos que las maestras realizaban diariamente con sus estudiantes, en donde se evidenciara un verdadero proceso inclusivo.

Es así como luego de realizar las respectivas indagaciones a través de revisiones teóricas, documentales y visuales, así como la participación en diversidad de seminarios, diálogos y talleres en torno a la temática de investigación; se pensó en reorientar y dirigir el proceso hacia las maestras en formación afrodescendientes del Programa de Educación Infantil, para lo cual se tuvo en cuenta que aunque lo que se buscaba en un primer momento era una transformación de los procesos formativos de las maestras en ejercicio y una visibilización de las categorías de género y etnia en la escuela, se manifestó y emergió de manera contundente, la necesidad de iniciar procesos de concienciación, visibilización, fortalecimiento y reivindicación de los procesos formativos de las educadoras en formación afrodescendientes, puesto que han sido ellas, las principales protagonistas de sus propios procesos identitarios y formativos, lo que además puede llegar a verse reflejados en las prácticas pedagógicas que realizan en las diferentes instituciones educativas.

De acuerdo con lo anterior, este recorrido investigativo ha contado en primer lugar con una exhaustiva búsqueda de algunos antecedentes que nos permitieron orientar la definición de la pregunta problema y del objeto de estudio pertinentes para nuestro trabajo, haciendo énfasis en las categorías de género y etnia; por un lado género visto desde la construcción histórica y social de la mujer y por otro lado, etnia trabajado desde la comunidad afrodescendiente. Relacionándolas en este caso con la procesos formativos y la incidencia que tienen como categorías transversales de la educación.

Es así como en primer lugar, nos encontramos con la evidente ausencia de una línea investigativa sobre etnia y género en nuestro Programa, además de muy pocas y limitadas modalidades para la elaboración de los trabajos de grado; es decir, pareciera que se hace hincapié en generar maestras y maestros investigadores, sin embargo en la realidad nos encontramos con algunas restricciones que coartan el surgimiento y la definición de “otras temáticas” a partir de las ideas e intenciones investigativas de los estudiantes del Programa.

Para dar claridad a lo anterior, un ejemplo de ello es que dentro de las características para elaborar estos trabajos investigativos el programa sugiere monografías, proyectos de intervención, estados del arte, entre otros, que den respuesta al trabajo con la infancia; de la misma manera haciendo énfasis en la pertinencia de la temática para la licenciatura, dejando de lado otras formas de evidenciar los objetos de estudio. Igualmente al manifestar nuevas propuestas de investigación, eventualmente se pueden encontrar limitaciones desde el manejo de la temática en relación al currículo del programa, maestros que tengan conocimiento del tema y puedan orientar el proceso investigativo, además de la relación que pueda tener el trabajo de grado, la realidad educativa y la licenciatura en Educación Infantil.

De allí que respecto a la búsqueda de los antecedentes investigativos, nos encontramos con muy pocos trabajos sobre inclusión o exclusión en la educación y mucho menos sobre el tema de género en la escuela. Entre ellos, se resalta la tesis doctoral de Oscar Quintero, quien realiza un análisis y comparación de dos países Francia y Colombia, mostrando los tipos de discriminación racial que se evidencian en la sociedad, y particularmente centrada en la educación superior. También está una investigación realizada de la Universidad de Antioquia sobre las acciones afirmativas para el ingreso de población afrodescendiente a la universidad, la

cual además resalta las pocas investigaciones que se han realizado en torno a esta temática; y algunos trabajos investigativos de Gabriela Castellanos.

Ahora bien, lo anterior, nos posibilitó hacer una fuerte indagación sobre los aspectos importantes para la construcción del discurso y de la propuesta de trabajo; esto nos llevó a iniciar la conceptualización de la categoría género a partir de los postulados de Joan Scott, Martha Lamas y Mara Viveros; para continuar con el recorrido histórico de los procesos de reivindicación de las mujeres tratado por María Eugenia Correa. De igual manera, hemos abordado y precisado la historia de la mujer afro a partir de los textos de Clara Inés Guerrero y Nazaret Cortes, lo cual nos llevó a conocer la historia sobre el ingreso de la primera mujer afro a la Educación Superior, Delia Zapata Olivella; así mismo, hemos volcado la mirada hacia los movimientos feministas en Colombia trabajado por María Eugenia Correy el Black Feminism estudiado por Patricia Hill Collins y Ángela Davis, entre otras.

Así mismo, se han revisado algunas políticas públicas sobre inclusión desde los enfoques diferenciales de género y etnia planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, y además se han abordado políticas o acuerdos bajo los cuales se rige la Universidad Pedagógica Nacional para el ingreso de estudiantes por admisiones especiales; ya que en éste proceso, se evidencian marcadas diferencias respecto de esta forma de ingreso a la Universidad, entre la población blanco- mestiza y las de otras comunidades como los indígenas, Room, personas con discapacidad, afrodescendientes, negras, raizales y palanqueras. Ya desde el proceso de admisión especial el COAE realiza un acompañamiento diferente para el ingreso, además los valores de las pruebas PPP, prueba específica y entrevista son inferiores a las admisiones generales.

A partir de esta revisión y del reconocimiento de dichas situaciones, se configuró nuestro objetivo principal para esta investigación, el cual es generar espacios de discusión y participación donde se tenga en cuenta los enfoques diferenciales de género y etnia, que permitan reconocer las construcciones de identidades de las mujeres afrodescendientes generadas a partir de los procesos formativos y de socialización en el programa de Educación Infantil de la UPN.

Ya teniendo algunas claridades sobre la temática a investigar, se da paso a una siguiente fase que es la metodológica, en la cual se define la población o grupo focal con el cual se va a

trabajar; entendiendo grupo focal como la técnica de información sobre un estudio social específico, de ahí que se cree el grupo focal para el proceso investigativo, para ello se tienen en cuenta la participación en un primer momento de diez maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil de diferentes semestres y egresadas; pero por cuestiones de tiempo de algunas de estas maestras, la investigación se centra en un grupo más delimitado para la conformación del grupo focal. Ellas son:

Entrevistada	Semestre	Admisión
Entrevistada 1	II	Especial
Entrevistada 2	II	Especial
Entrevistada 3	VI	Especial
Entrevistada 4	VI	Especial
Entrevistada 5	VII	Ordinaria
Entrevistada 6	X	Normalista
Entrevistada 7	X	Especial

Tabla 1: información de participantes de grupo focal.

Teniendo definida la población participante, se da paso a precisar y definir el objeto de estudio, el problema de investigación, los objetivos, el tipo de investigación e instrumentos a utilizar, entre ellos: la entrevista y relatos para la obtención y recolección de la información.

5.2 La entrevista

Entendida y comprendida como una conversación o diálogo, teniendo como premisas unas características particulares, cuyo principal objetivo es obtener información relevante para un proceso investigativo.

Para efectos de ésta investigación se decide que dichas entrevistas fueran aplicadas al grupo focal principalmente, maestras y compañeras mestizas que han incidido en la formación de las maestras en formación afro del Programa en Educación Infantil. Donde se tuvieron en cuenta las siguientes categorías: concepción de género, de etnia afro, proceso formativo e inclusivos. Las cuales se organizar a partir de las siguientes preguntas que permitieron focalizar la investigación.

Preguntas orientadoras

Profesores	Grupo focal	Pares educativos
<p>Espacio académico que orienta y tiempo en la universidad</p> <p>¿Qué entiende usted por perspectiva de género?</p> <p>¿Cómo lo tiene en cuenta en su espacio académico?</p> <p>¿Tiene conocimiento en diversidad étnica en la educación?</p> <p>Específicamente,</p> <p>¿Que conoce sobre etnia afrodescendiente en el ámbito educativo?</p> <p>¿En sus espacios académicos ha contado con la participación de estudiantes afro?</p> <p>¿Cómo ve los procesos académicos y relacionales de las estudiantes afro?</p> <p>¿Tiene usted en cuenta la diversidad cultural en el desarrollo de su espacio académico?</p> <p>¿En particular, como fomenta la participación de las estudiantes y los estudiantes afro?</p> <p>¿Desde su espacio académico, que aportes se ofrecen a la reflexión sobre el reconocimiento de género y etnia en la educación?</p> <p>¿Qué aporta la comunidad afrodescendiente a los/ sus espacios académicos?</p> <p>¿Cómo te identificas y sientes como mujer afro?</p>	<p>¿Por qué escogiste esta profesión?</p> <p>¿Qué incidencia tiene que seas mujer y afro en tus procesos formativos?</p> <p>¿Cómo te sientes e interactúas con los profesores y demás compañeros mestizos y afros?</p> <p>¿De qué manera participas en los procesos académicos?</p> <p>¿Cómo te proyectas social y culturalmente como educadora infantil?</p> <p>¿En qué te porta el programa como mujer y como persona afro?</p>	<p>¿Cómo te ves cómo mujer?</p> <p>¿Cómo te ves como mujer educadora infantil?</p> <p>¿Qué incidencia tiene esa concepción en tus procesos formativos?</p> <p>¿Cree usted los procesos formativos del programa de Educación Infantil brinda herramientas para trabajar la inclusión y diversidad cultural?</p> <p>Explique de qué manera</p> <p>¿Ha compartido con estudiantes afro?</p> <p>¿De qué manera ha compartido sus procesos formativos con las estudiantes afro?</p>

Tabla 2: Preguntas orientadoras para las entrevistas.

5.3El relato

Definido como la narración de hechos o sucesos de un aspecto importante o relevante de la vida de una persona; en esta medida en la investigación se utiliza como instrumento para recoger las experiencias y vivencias de las maestras afro en formación, teniendo como eje central su formación académica desde la infancia hasta su formación profesional.

Definidos algunos aspectos de la fase metodológica, se dio comienzo a la fase de implementación desde la recopilación y organización de información, que en este caso, consiste en la realización de acciones afirmativas a través de espacios de discusión y participación de las maestras afrodescendientes del Programa de Educación Infantil, en el cual las maestras cuentan sus experiencias, saberes y situaciones que han hecho parte de su proceso formativo como maestras en Educación Infantil; lo que se desarrolló a través de los instrumentos anteriormente señalados.

Por último, es de singular importancia rescatar que para los diferentes procesos de la investigación también se tuvieron en cuenta algunos actores que hacen parte significativa del proceso formativo de las educadoras en formación afrodescendientes, como lo son: maestros, maestras y compañeras mestizas.

La recolección de datos e información de la investigación nos permitieron realizar el respectivo análisis, el cual nos arroja las concepciones y representaciones que existen en la Universidad Pedagógica Nacional en cuanto a los procesos formativos e identitarios de las maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil; por otra parte la importancia de transformar las prácticas docentes desde un aspecto o proceso inclusivo, donde se tenga en cuenta los enfoques diferenciales de género y etnia.

6. Marco teórico

6.1 Género

Históricamente el término “género” ha tenido diferentes definiciones y posicionamientos, es decir, partiendo que durante décadas se habló de la separación de seres humanos por sexo macho-hembra u hombre-mujer, en donde la fisiología humana era el objeto de medición social. Así pues, se da inicio a la construcción de la categoría de “género” como contraposición de esta división biológica, en donde varias disciplinas evolucionan los términos, definiciones y su lugar en contexto; en primer lugar, desde el psicoanálisis Stoller contribuye en la transformación adoptando el término de género para “distinguir del sexo social asignado del sexo biológico. Por qué comprobada que la identidad sexual de sus pacientes no correspondía a sus genitales, en donde lo biológico incluye no solo características anatómicas sino psicológicas y mentales.”(Flores.2003)

Siendo esto un gran avance social, puesto que las distinciones se daban macho-hembra, las que evolucionan para luego hablar de categorías femenino-masculino; en donde las implicaciones psicológicas, fisiológicas y sociales tienen mayor importancia, puesto que se ve al sujeto como un todo y es el gran paso para comenzar a pensarse en la diversidad dentro de dichas categorías dejando de lado el binomio o dualidad.

Así mismo, el libro de la filósofa Simone de Beauvoir “El segundo sexo” (mujer no se nace, se hace), como los trabajos de la antropóloga Margaret Mead se consideran como antecedentes al surgimiento del concepto de género; este origen multidisciplinar ha dado lugar a muy diferentes énfasis en cuanto a los enfoques que se le da al término. El género ha sido clave para la teoría y política feminista desde los años setenta, cuestionando que la biología sea el determinante del destino femenino. En este sentido la filósofa, De Beauvoir denunciaba en 1949, que a lo largo de la historia la mujer había sido construida como el “segundo sexo”, la “otra” del hombre. Planteando que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso.” (Gonzales. 2009)

Es así como se inicia a hablar de género como construcción social en relación al quehacer femenino y masculino en contextos específicos, en donde tienen incidencia los conceptos normativos, los elementos de identidad y los símbolos culturales; desde los elementos de identidad, difieren en el proceso de construcción social desde la diferencia de sexos que se articula a la vez a las relaciones de poder que dan paso a las discriminaciones o desigualdades sociales.

Ahora bien, desde los símbolos culturales, la feminidad y la masculinidad crea estereotipos naturalizados e inmutables, el deber ser en sociedad en relación con los medios de comunicación y la sociedad, influenciado por el lenguaje, objetos, profesiones, juguetes, entre otros; lo que contribuye a formar las identidades. Desde la sexualidad por ejemplo, se adoptan rasgos o comportamientos masculinos o femeninos, en donde la sexualidad para el hombre es incontrolable y natural y la sexualidad para la mujer es la responsable de la reproducción.

Además, estos estereotipos naturalizados crean a su vez roles e identidades que permiten Ser y Hacer en sociedad, es decir, roles activos o pasivos e identidades que son fuente de sentido construida por los propios actores mediante procesos de auto reflexión en relación con los otros.

Si se considera género como una construcción social de lo femenino y lo masculino, es importante tener presente el papel que tiene la sociedad en esa construcción de género, ya que desde pequeños se nos enseñan unas normas o reglas socialmente establecidas de cómo debe ser el comportamiento de la niña o el niño; cabe señalar que no solo se tiene en cuenta el comportamiento, además se disponen actividades, objetos, colores, lenguajes, entre otros, para determinar ese deber ser; es decir, se configuran ciertos imaginarios de niña o niño donde por ejemplo, respecto a las prendas de vestir o de ambientar los lugares y elementos para la infancia se eligen los colores rosado o morado para la niña y lo azul o verde para el niño.

Del mismo modo, en esa construcción social de género se evidencian algunos de los estereotipos respecto de lo femenino y lo masculino al determinar los lugares de socialización, donde los espacios privados como el hogar son lugares asignados directamente a la mujer y los espacios públicos los asignados al hombre.

Las discusiones sobre la identidad y la subjetividad se desarrollan simultáneamente con la incorporación de la categoría “género” por parte del feminismo anglosajón para referirse a la construcción social de lo femenino y lo masculino, privilegiando lo social y lo simbólico sobre lo biológico en la explicación de las diferencias entre hombres y mujeres. El concepto género abre nuevas perspectivas para el análisis de la situación de las mujeres al poner el énfasis en las dimensiones relacionales y en el carácter cultural y cambiante de la diferenciación entre lo femenino y lo masculino, cuestionando las definiciones esencialistas o victimizantes. (Lamas 1995,p. 65)

En este sentido, lo que afirma Lamas es que existen unos estereotipos culturales frente a lo femenino y masculino, y que cuando un hombre o una mujer no corresponden a estos estereotipos, es inmediatamente discriminado o excluido; por esta razón estos estereotipos culturales han sesgado la mirada de las sociedades, debido que asignan roles, funciones, labores, profesiones, entre otras a la mujer o a el hombre, los cuales no toman en cuenta ni respetan la variedad de condiciones de las personas respecto de la identidad de género, de orientación sexual, de etnia, de condición socioeconómica o nivel educativo, obstaculizando posibilidades a lo diverso y al desarrollo íntegro de los sujetos. De ahí que se reafirme que el género es una construcción social y cultural que de acuerdo a sus prácticas, creencias, acciones y momento histórico, crea una representación simbólica de lo que se considera como hombre y mujer.

Para continuar es necesario aclarar que la identidad de género se construye a partir de la identificación que una persona tiene de sí misma como hombre, mujer o transgenerista, en donde los factores sociales, culturales y psicológicos contribuyen al establecimiento de la identidad de género; por lo tanto la identidad de género no es una condición de nacimiento.(Acuerdo 371 de 2009 del Concejo de Bogotá)De este modo la identidad de género se ve influenciada según el tiempo y un espacio históricamente determinados; un ejemplo de ello se evidencio en el corte cinematográfico de la Sonrisa de la Mona Lisa (Gordon J, Calpe p, 2003) donde se muestra el lugar de incidencia del contexto, la condición socioeconómica y la cultura en la identidad de género de la mujeres, ya que la tradición, conformismo y sumisión son valores fundamentales de la época; además la película da una idea de estereotipo de vida de las mujeres, donde su finalidad era casarse y ser la mujer, esposa y mamá ejemplar, dejando de lado una construcción de conocimiento que le permitiera progresar como persona.

De esta manera demostrando que las relaciones de poder también inciden en comprender el género como una construcción social, en la medida que a través de la historia han existido jerarquías invisibles y/o naturalizadas según las acciones, ocupaciones, habilidades, ideales, dogmas, etc.

Por otra parte, hablar de género en la escuela permite deconstruir, resignificar e intervenir en las representaciones de lo masculino y lo femenino en los niños y las niñas, teniendo en cuenta que la escuela es un ente propio de cada cultura como espacio de socialización. Así mismo, al considerar el género como un elemento importante en la escuela para visibilizar algunas situaciones de discriminación, en la medida que no solo se categoriza a la infancia a partir de la “división” de los objetos e imágenes “propios” de los niños y las niñas, sino que también es fundamental para la toma de conciencia del valor que se tiene como hombre o mujer dentro de una sociedad, donde es primordial el respeto por el cuerpo y el cuerpo del otro y donde el lenguaje cumple una función de representación de cada cultura.

En este sentido, vemos que a través de la historia y del lenguaje, se han creado diferentes representaciones donde el cuerpo ya no es visto como algo natural, sino que por el contrario es un objeto que se insulta o agrede o es tomado como objeto sexual; para dar ejemplo de lo anterior, en una situación de la vida cotidiana se aprecia la representación del cuerpo en la calle, donde es socialmente aceptado que el hombre sea el “dueño” de este lugar y que por ende asuma que tiene la libertad de agredir verbal y/o psicológicamente a la mujer por medio de piropos o frases intimidantes o morbosas, en las que manifiesta las representaciones mentales del cuerpo de la mujer como ese objeto sexual.

6.1.1 Lenguaje y género

El lenguaje también incide en los racismos y discriminaciones cotidianas a los que estamos expuestos/ as hombres y mujeres, independientemente de nuestra identidad de género, etnia o condición social; sin embargo, se hace hincapié en cómo el lenguaje trasgrede la identidad de la mujer y el hombre afrodescendiente por expresiones coloquiales como “trabajar como negro para vivir como blanco” “hoy me tocó trabajar como negra” “me tienen como un esclavo trabajando” “miren el negro del salón” son expresiones que posiblemente se dan en el

marco de una jerga popular y sin pretendida intención alguna, pero que sin duda incide en la representación social que se tiene de mujer u hombre afrodescendiente; en primer lugar, porque se da paso al lugar que tuvo la comunidad como grupo esclavo en un momento histórico determinado, y en segundo lugar, porque apoya los estereotipos preestablecidos hacia la comunidad afrodescendiente en la sociedad, dejando de lado toda la riqueza cultural, sus saberes y conocimientos ancestrales, como parte de su identidad étnica.

Por otra parte, socialmente se habla que existe una diferencia, pero a la vez una igualdad en lo que es ser hombre y ser mujer; para empezar, no se puede hablar de una total igualdad social debido a que históricamente las mujeres han tenido que realizar acciones para poder ocupar un lugar público en la sociedad, es decir, poder acceder a la educación, a una oferta laboral donde su salario sea remunerado de la misma manera que al hombre, ser dueña de su cuerpo y de esta manera cambiar y dignificar sus condiciones de vida. Por el contrario, el hombre constantemente ha estado en esa posición jerárquica con autoritarismo y poder. La sociedad nos hace diferentes a hombres y mujeres desde algunos de los imaginarios creados, donde la mujer debe asumir roles y actitudes de sumisión frente al hombre y éste una figura de poder y control.

Para concluir es necesario generar acciones en la escuela que permitan el reconocimiento del cuerpo en primera medida logrando así una comprensión de lo que nos puede hacer iguales o diferentes, seguido a esto es pertinente cuestionar y reflexionar los objetos, materiales, vestuario que son permitidos para los niños y para las niñas, así como que imaginarios tienen ellos y ellas de lo que es ser mujer y ser hombre, buscando así una concientización de lo que representa la dicotomía mujer/ hombre en la sociedad.

Además, teniendo claro la historia de la mujer y sus reivindicaciones a lo largo de la historia y asumiendo las diversidades de géneros femeninos, valdría la pena contextualizarlo en un determinado espacio cultural y características específicas del grupo a estudiar; por tal razón y centrándose en la temática de interés, a continuación se enfatizara en el estudio y comprensión de la formación docente de las mujeres afrocolombianas en el contexto universitario, específicamente en la UPN, de esta manera evidenciando el papel de la mujer afro desde el periodo de la colonia, las reivindicaciones y procesos que llevaron a la mujer afro al ingreso a la Universidad.

6.1.2 Una mirada histórica de la mujer en Colombia

La mujer ha sido sometida y subyugada a través del tiempo, y como grupo social se ha enfrentado a la experiencia histórica de una posición secundaria dentro de la sociedad, en donde la opresión y la discriminación ha traspasado las clases sociales, e incluso es tomada como objeto para múltiples discriminaciones como consecuencia de la existencia de una sociedad androcéntrica y patriarcal; un sencillo ejemplo de ello, es constatar cómo en el Código civil en del año 1863 se legislaba así “El marido debe protección a la mujer, y la mujer obediencia al hombre”(Tirado,1989) , e incluso, la mujer no solo debía obediencia al marido, sino que además éste era el administrador exclusivo de la sociedad conyugal, es decir, administraba el salario de la mujer y para todo era necesaria su autorización. Esto demuestra que la mujer por lo menos en la sociedad Colombiana durante los últimos 100 años ha sido “objeto” a favor de la sociedad patriarcal.

Retomando este acontecimiento, el de la mujer como objeto, tres hechos importantes a medios del siglo XX demuestran esta situación ; en primer lugar a la mujer se le negaba el acceso al mundo exterior, a todo aquello que estaba fuera del hogar, o como lo decía Goethe “La casa del hombre es el mundo, el mundo de la mujer es la casa”(Tirado,1989) , en donde la mujer de clase alta y media para poder salir debía estar acompañada, además se le obligaba a seguir al marido a todas partes.

En segundo lugar se encuentran los motivos por los cuales se podía dar la anulación del matrimonio: por adulterio de la mujer, en donde además era sancionada con la pérdida de sus hijos, o por amancebamiento del hombre; lo que demuestra la infidelidad por parte de la mujer como algo impuro y pecaminoso, y por el contrario, la infidelidad del hombre era considerada un mal necesario y tolerado moralmente por la sociedad; revelando la doble moral que la sociedad patriarcal tiene.

Y en tercer lugar, es importante traer a colación el Artículo 31 del Decreto 1003 de 1939 del Código Civil en donde se habla de la obligatoriedad de llevar el apellido del marido, precedido del propio, lo cual indica “pertenencia”, por ejemplo María Gómez de Castro. Este decreto fue anulado en 1974.

Así mismo, es primordial resaltar el indudable papel protagónico de las mujeres, dentro de las reivindicaciones sociales que dieron lugar a la construcción de la categoría, que luego se denominaría género, para enunciar que las luchas que dieron las mujeres, los movimientos obreros y los movimientos feministas para alcanzar la declaración y lugar de los derechos humanos de la mujer; puesto que estos derechos de las mujeres eran arrebatados, al no tener voz ni voto en las decisiones cruciales, tanto individuales como colectivas y por ende eran despojadas de su libertad. De igual manera la igualdad no existía, ya que por pertenecer al sexo femenino esto implicaba inferioridad e inhabilidad, y por el contrario pertenecer al sexo masculino involucraba garantía de privilegios innatos, tanto a nivel familiar como social.

Además, la sociedad y la iglesia católica intervenían directamente, incluso respecto de la sexualidad de la mujer, en donde el cuerpo y pudor eran vigilados desde la prohibición para mostrar el cuerpo, la negación al goce sexual, la imposición de las modas femeninas al no permitir el uso del pantalón o de vestidos cortos, ya que pensaba que perjudicarían las buenas costumbres.

Posteriormente, el proceso de la industrialización en Colombia posibilitó grandes cambios y reivindicaciones para las mujeres a nivel de derechos, trabajo y educación. Es así como se mejoraron algunas de las condiciones de las mujeres casadas, mediante el reconocimiento los derechos patrimoniales. Con el ingreso de la mujer al proceso capitalista, la vinculación a las huelgas, los sindicatos y las luchas obreras inciden en la reivindicación de los derechos laborales, buscando un alza en los salarios, puesto que a la mujer se le paga un salario inferior al hombre, situación que en la actualidad aún se puede evidenciar en algunos sectores, lo cual interfiere en la protección familiar y en la maternidad.

Quizás uno de los cambios más relevantes se da en cuanto a la educación de la mujer, puesto que desde la Edad Antigua Platón planteaba que la única función de la mujer era educar a la infancia y estar en función del marido. En la década de los 40 se empieza a hablar de la capacidad civil completa de la mujer, por lo cual no solo se ven como las únicas actividades económicas válidas y exclusivas de las mujeres las labores agrícolas, la producción fabril, la producción de alimentos o el ser nodrizas, maestras.

En este recorrido acerca de las reivindicaciones de los derechos de la mujer en Colombia, es oportuno imprescindible resaltar y rescatar la influencia de los movimientos feministas para la transformación y evolución del lugar que la mujer ha desempeñado en nuestro país, un ejemplo de ello fue la lucha por el voto en 1958 gracias al movimiento sufragista.

Por otro lado, los diferentes movimientos sociales, la liberación femenina y su influencia en Colombia dieron lugar al surgimiento de representaciones y estereotipos de mujer, que buscan incidir en la transformación de esas características y roles que se habían establecido, algunos de los cuales continúan perpetuados en la historia de nuestro país y otros que se han ido transfigurando. Por ejemplo, la mujer al ser destinada a ocupar espacios privados de la sociedad y a ejercer la educación como una tarea anexa de las labores del hogar, inicia en ese momento su instrucción a partir de algunas nociones de historia, costura, economía familiar, entre otras. Sin embargo, con el pasar del tiempo y los cambios sociales; las mujeres comenzaron a pensarse desde su Hacer y lentamente comenzaron a ingresar a la universidad en la década de los 50 para poder hacer parte de un espacio considerado solo para el hombre.

A pesar de los cambios sociales, económicos y culturales de los últimos 30 años, las mujeres continuamos siendo víctimas de discriminaciones, abusos y rechazos debido a los estereotipos y roles convencionales, porque la sociedad siempre busca la normalización de los sujetos y todo lo que no esté dentro de ese camino androcéntrico, no es válido ni permitido. De esta manera, los roles y estereotipos inciden en las dicotomías de bueno- malo, feo- bello, aceptado-discriminado, etc.

Ahora bien, todas estas formas de discriminación hacia las mujeres han sido de todo tipo: por condición social, étnica, educativa, familiar, laboral, proyección social, etc. Los cuales responden a los imaginarios de mujer instaurados además en la lógica de amor maternal, familiar, de entrega, sumisión e inferioridad; cuando en la realidad existen múltiples formas de Ser mujer.

6.2 ETNIA

Este apartado busca dar cuenta de la historia de la comunidad afrodescendiente y las formas como ha estado permeada por la incidencia de la mujer afro en los diversos espacios que han marcado su desarrollo. Como primera medida, se hará una breve contextualización histórica, que dará paso a los movimientos liderados por las mujeres afro Americanas y Colombianas, de esta manera se evidenciarán los sucesos que posibilitaron el ingreso de la mujer afro a la Educación Superior; y por último, se hará un análisis acerca de cómo el legado histórico y cultural de la comunidad afro ha incidido en la formación docente de las mujeres afrodescendientes del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional.

6.2.1 Historia de la comunidad afrocolombiana e incidencia de la mujer

Este apartado se basa bajo los argumentos de las autoras, Clara Inés Guerrero, Magrieth Nazareth e Inírida Morales Villegas. En su texto *mujer negra y Colombiana*, Guerrero y Nazareth hacen un recorrido histórico sobre las vivencias, abusos, maltratos que vivió la población negra en la época colonial principalmente la mujer; por su parte Morales se enfoca en los estereotipos de las mujeres negras en la época colonial y como a través de sus distintas manifestaciones y resistencias logro ocupar espacios que no le eran permitidos en su momento.

Los primeros africanos esclavos llegaron a Colombia al comenzar el siglo XVI, eran traídos para realizar labores asignadas según su sexo, los hombres realizaban labores de minería y trabajos en hacienda, y las mujeres por el contrario cumplían labores específicamente de servicios domésticos y cuidado de los hijos e hijas de sus amos; aunque hasta nuestros días se sigue evidenciando que el servicio doméstico sigue siendo asignado y asumido por las mujeres Afro Colombianas. Desde esa época se comienza a evidenciar, mediante esta asignación de tareas, la manera como se ha discriminado y desconocido el papel protagónico de esta población, que aunque ha sido notoria e intangible, aún no es reconocida en su totalidad, quizás por las consignas, imaginarios y estereotipos socialmente creados a esta población.

En el periodo de la colonia, cuando la esclavitud era la base de la economía, las mujeres negras fueron las encargadas de la crianza de los niños y las niñas, de la preparación de alimentos y quehaceres del hogar de la clase media y alta de los blancos, en si realizaban labores propias asignadas socialmente al sexo femenino; por esta razón ellas no podían crear su propia familia, lo que implicaba no tener ningún tipo de libertad ni decisión sobre su cuerpo, a tal punto que la sexualidad era otorgada a sus amos, siendo obligada a procrear hijos de y para sus amos, los cuales serían esclavizados junto a su madre. Por otra parte no les era permitido estar en espacios públicos, no tenían derecho acceder a la educación, no podían tener su propio espacio, ni mucho menos hacer parte del ámbito social, económico y cultural.

En consecuencia con lo anterior, al apreciar los roles de la mujer negra en su comunidad, se ve como la educación de los hijos dependía de ella, así mismo era el pilar de la transmisión de su cultura como danzadora, cocinera, cantadora etc. A través de la entrega y permanencia de la mujer negra en labores propias del hogar surgen algunos de los imaginarios y representaciones sociales que hasta nuestros días siguen mostrando a la mujer negra como la empleada doméstica, apta para realizar los quehaceres del hogar o para cocinar y que no tiene la mínima capacidad para avanzar a nivel educativo, social y económico.

Además, éstos estereotipos e imaginarios creados de la mujer negra en la época colonial se dieron a partir de la estructura patriarcal de la sociedad, los cuales fueron construidos a través del arquetipo de la virgen María, como modelo difundido por la iglesia católica, estos estereotipos están determinados por las creencias respecto atributos o defectos de un grupo específico, en este caso las mujeres, así como por los roles y espacios asignados a ellas según su raza, clase socioeconómica y procedencia (Morales, 2003).

Lo anterior da a conocer como la población afrodescendiente se ha caracterizado por ser una de las poblaciones donde se sigue evidenciando la estructura patriarcal⁶, en el cual el sexo masculino es el que tiene el poder sobre el sexo femenino.

⁶ Históricamente el término ha sido utilizado para designar un tipo de organización social en el que la autoridad la ejerce el varón jefe de familia, dueño del patrimonio, del que formaban parte los hijos, la esposa, los esclavos y los bienes. La familia es, claro está, una de las instituciones básicas de este orden social. consultado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>.

Así mismo, durante el periodo de la colonia se configuran dos estereotipos acerca de lo que representa la mujer negra. Por un lado, el de la mujer -negra buena- que fue un imaginario creado por los colonos como la esclava ideal, donde debía ser una mujer sumisa, acatar y obedecer las órdenes de sus amos, y cumplir con todas las labores asignadas del hogar. Por el otro lado – la negra mala- que fue la contraposición de la esclava ideal, la cual era vista por el mismo sexo como un peligro e inestabilidad para su familia, debido a que, la mujer negra a diario vivía los abusos sexuales por su amo, lo cual la mujer blanca veía como una amenaza para su hogar, debido a estos abusos, la mujer negra perdía así todas sus costumbres ancestrales y culturales; en vista de ello se veía obligada adecuarse a las normas y formas de vida que sus amos le inculcaban.

Ambos estereotipos permitieron el derecho y la posesión de las mujeres negras por sus propietarios, ya que eran vistas como mercancías, cuyo valor radicaba en el uso, lo cual no solo afectó a la mujer negra sino a todo el resto de su comunidad que se regía bajo el régimen de esclavos.

Ahora bien, parafraseando a Morales (2003), menciona que la identidad de la mujer negra en la época de la colonia se limitaba específicamente al “deber ser”, concepción elaborada desde la perspectiva del otro dejando de lado la concepción que ella misma tenía como mujer y lo que representaba; lo anterior condujo a un problema moral, no solo por parte de la mujer negra, sino por el contrario afectó a toda su comunidad en general, lo que permitió que fueran víctimas de todo tipo de abusos por quienes se consideraban sus propietarios, dejando de esta manera de lado sus propias costumbres con las que venían de África y teniendo que adaptarse a las de América.

Otra secuela que dejó el régimen esclavista, fue la despersonalización, la cual era entendida como la pérdida y facultad de construir su propia identidad, ya que debían someterse a la cultura de sus amos, tradiciones etc, de ahí que, los esclavos y las esclavas eran tratados y utilizados como objetos, incluso este proceso era explícito en el uso del lenguaje ya que eran tratados como mercancías – costal de huesos, negra bozal, ganado, entre otros; este lenguaje peyorativo y despersonalizante negaba toda posibilidad de poder construir su identidad (Morales, 2003).

En vista de todos los abusos que los esclavos y las esclavas vivieron durante el régimen esclavista algunos se vieron obligados a denunciar estos abusos, los cuales tenían que hacerse por un intermediario que tuviera derechos civiles, ya que la palabra de un esclavo no valía y eran abusos que ellos mismos se buscaban y sus propietarios no debían pagar culpas de sus esclavos.

A través de toda la injusticia vivida de maltratos, de todo tipo abusos, de encadenamientos y de encierros durante la época colonial, las mujeres negras empezaron lentos procesos de elaboración y construcción de sus propias identidades potenciando su cotidianidad y los espacios públicos y privados a los que tenían acceso y se habían ganado por el desempeño de las labores asignadas (Morales, 2003). De esta manera, se puede deducir que las mujeres negras fueron un punto clave para la construcción de sus identidades tanto individuales como colectivas y la necesidad de empezar a tomar conciencia sobre lo que representa la mujer, ya que esta mujeres inician todo un proceso de construcción cultural, ancestral e histórica con ello potenciando sus identidades como mujeres negras.

Luego las mujeres negras inician con una serie de resistencias y fueron protagonistas del resquebrajamiento del orden social colonial transgrediendo las normas y leyes impuestas a los esclavos, pasaron de ser esclavas pasivas a ser mujeres activas. Todas las estrategias emprendidas por las mujeres negras se realizan con el fin de recuperar su libertad y sus derechos como ciudadanos y ciudadanas. Desde ese momento comienzan a establecerse leyes y normas para los esclavos.

Una primera ley fue la real cédula de 1789⁷⁷, que se mantuvo vigente hasta finales de la colonia, luego debido a la cantidad de causas judiciales emprendidas por los esclavos o contra ellos, se ve la necesidad de nombrar funcionarios para la protección de los esclavos, los cuales recibieron el nombre de protectores de esclavos, que eran los encargados de velar por la protección y derechos de los esclavos y las esclavas; más sin embargo, no toda la población que se regía bajo el régimen esclavista fue atendida, por tal razón las mujeres se ven en la obligación de hacer tomas de espacios públicos y privados como: hospitales, cárceles, casas de gente pobre

⁷⁷ En 1789 el gobierno colonial español publica una Real Cédula para regular el gobierno de los esclavos en América. Este documento reconocía la humanidad de los esclavos y obligaba a los amos a cumplir una serie de deberes para asegurar la protección y conservación de su vida. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/rt/.../BibtexCitationPlugin del día 17 de febrero de 2014.

etc. para que de esta manera fueran escuchados sus casos y se les asignaran protectores, a través de esta poca falta de atención las mujeres utilizaron dos formas de resistencia.

Una primera resistencia fue la consensual, que se caracterizó por el aprovechamiento que hicieron las mujeres negras de las relaciones con sus propietarios (...) estas relaciones dieron pie a que las esclavas solicitaran directamente carta de ahorro o libertad, o que en su defecto la recibieran por voluntad de sus propietarios sin mediar petición alguna (Morales, 2003, p.60). Y la segunda resistencia, fue la del disenso, esta se caracterizaba por la ruptura total con los propietarios (...) en la mayoría de los casos la ruptura fue provocada por la precariedad en las condiciones de vida y por la violencia ejercida contra la población esclava por parte de sus propietarios, ante tales circunstancias los esclavos optaron por acciones de facto que les liberara radicalmente del cautiverio (Morales, 2003, p.63). Estas acciones se resumen en tres estrategias específicas: la huida, la solicitud de cambio de amo y por último la muerte.

En concordancia a estos tipos de resistencia de la mujer negra esclava, utilizaron algunos elementos que definían su identidad femenina para romper con los estereotipos asignados a la esclava y que se encontraban inmersos en ese momento histórico, fueron específicamente tres: el primero la libertad que le da derecho a ser dueña de su propia vida, el segundo elemento fue la adquisición de bienes materiales como su vivienda que le daba el derecho de ubicarse donde ella quisiera y el tercer y último elemento fue la procreación, que justificaba la existencia de la mujer y le daba razón y sentido.

Resumiendo lo anterior, se podría decir que las aspiraciones de la mujer negra en ese momento histórico se reducían a aspectos como la conformación del hogar, la procreación y lo más importante la libertad; de esta manera teniendo un ideal de lo que debía representar la mujer en esa época, sin embargo lo que repercute en estos momentos en la falta de aspiración de la mujer negra en otros aspectos sociales, económicos y educativos.

6.2.2 Movimientos y luchas de las mujeres afroamericanas

Este apartado como primera medida partirá de la construcción del feminismo Europeo el cual dará ciertas bases al feminismo negro que se trabajara desde la perspectiva de Black

Feminist⁸ de Mercedes Jabardo y sus compiladoras, la teoría de la intercesionalidad⁹ desde Scott y por último se enfatizará en las luchas, movimientos y reivindicaciones de la mujer negra en Colombia.

Es importante resaltar las luchas que realizaron las mujeres para reivindicar sus derechos y tener acceso a los espacios públicos y privados que en épocas anteriores no tenían. Sin embargo, el feminismo en un primer momento centro su mirada en la mujer blanca, de clase socioeconómica media o alta sin tener en cuenta que existía una diversidad dentro del mismo sexo.

Por dichas razones surge el feminismo negro el cual quiere dar a conocer que las mujeres negras además de ser víctimas de acciones y hechos discriminatorios por su color de piel y su clase socio económica, han vivenciado la opresión sexista de la sociedad.

El movimiento de mujeres negras, para entrar hablar de feminismos negros como primera medida, hace una articulación entre género, raza, clase y sexualidad es lo que (Collins, 2000; Crenshaw, 1991) citado por Scott. (S.F). definen como interseccionalidad a los rasgos socio-culturales como: raza, género, clase social, orientación sexual etc. Categorías que no vienen establecidas en la vida del ser humano, si no por el contrario son categorías creadas socialmente, es decir, son partes que conforman un todo y se relacionan entre sí para construir la identidad de un sujeto; por lo tanto, no pueden separarse, entendiendo de este modo al “otro” desde todas sus dimensiones. De esta manera se puede decir que la teoría de la interseccionalidad es la base del feminismo negro.

⁸ Movimiento Feminista Negro surgió a partir de, y en respuesta a, el Negro Movimiento de Liberación y el Movimiento de Mujeres. En un esfuerzo por satisfacer las necesidades de las mujeres negras que sentían que estaban siendo oprimidos racialmente en Movimiento de las Mujeres y de los oprimidos sexualmente en la Liberación Negro Movimiento, Movimiento Feminista Negro se formó. Recuperado de: [Vol. 9.1 - A History of Black Feminism in the U.S. - MITwww.mit.edu/~thistle/v9/9.01/6blackf.html](http://www.mit.edu/~thistle/v9/9.01/6blackf.html), del día 9 de mayo de 2014.

⁹ Basado en los trabajos de Patricia Hill Collins y Kimberley Crenshaw, la interseccionalidad se refiere a cómo los diferentes rasgos socio-culturales (por ejemplo la raza, el género, la clase social, la orientación sexual, el color de la piel, etc.) provocan "categorías de experiencia encasilladas" (Collins, 2000,; Crenshaw, 1991). Recuperado de: [Interseccionalidad como herramienta analítica para el ... Kimberley Scott, portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=kiYaSxfMbhU%3D&tabid...](http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=kiYaSxfMbhU%3D&tabid...) del día 9 de mayo de 2014

Ahora bien, para entender el feminismo negro y sus orígenes, es importante hacer un recorrido histórico el cual dará algunas bases y elementos a la presente investigación.

Unas de las primeras pioneras y más significativas del proceso feminista negro fueron: Ida Wells y Sojourner Truth¹⁰, las cuales sentaron las bases de lo que representaba el feminismo negro. El movimiento feminista negro surge en la tensión de dos movimientos, el abolicionismo y el sufragismo¹¹ en los cuales las mujeres negras eran discriminadas y excluidas no solo por ser mujeres, sino que también lo eran por su color de piel.

En la década de 1890, las distancias entre las mujeres blancas y las negras era visible debido al movimiento abolicionista y el sufragista, ya que en el primero se evidencia una división entre los amos y los esclavos; en segundo lugar el voto que logró la mujer blanca permitía alcanzar la supremacía racial, viendo a los negros como subalternos, por dichas razones existían desigualdades entre blancos y negros especialmente entre mujeres, ya que las mujeres negras eran excluidas no solo al derecho al voto, si no a la categoría de madres, ya que sus hijos como eran fruto de la procreación entre amo y esclava, ella perdía todo derecho sobre su hijo.

Debido a todos los acontecimientos y exclusiones que vivió la mujer negra en ese momento, nace el primer “club de mujeres negras”, que se organiza para dar respuesta a linchamientos y abusos sexuales del que eran objeto las mujeres; una de las primeras fundadoras de este proceso fue Ida Wells¹² que junto a Anna Julia Cooper hacen uso de sus experiencias

¹⁰Sojourner truth, fue la primera de una importante saga de intelectuales negras, que sin el apoyo de una obra escrita, ha conectado con los intereses y las luchas de las mujeres negras. Recuperado de [PDF] [Feminismos negros - Traficantes de Sueñoswww.traficantes.net/.../Feminismos%20negros-Traficantes%20de%20Sue..](#) Del día 20 de noviembre de 2013

¹¹ El movimiento abolicionista, se manifiesta en la prohibición de la trata negrera, en la anulación de leyes ilegales contra los esclavos
El movimiento sufragista, tenía como objetivo lograr la aprobación de voto femenino y mejorar las condiciones de vida de las mujeres

¹²fue una afroamericana cofundadora de la NAACP y dedicada a los derechos civiles y a los derechos de la mujer en Estados Unidos, perteneciente al *Woman Suffrage Movement* (Movimiento por el voto de la mujer). En contra de los linchamientos raciales, documentó cientos de casos. Recuperado de [Ida B. Wells - cyclopaedia.net](#) es.cyclopaedia.net/wiki/Ida_B._Wells del día 9 de mayo de 2014.

vividas como mujeres Afroamericanas, logrando con ello una conciencia de lo que representaba la mujer negra.

Aunque ya existía el club de mujeres negras, ellas intentaron hacer un acercamiento al feminismo blanco, ya que existían varias situaciones que las unían por el hecho de ser mujeres, pero aun así fueron excluidas, esta situación se evidenciaba en las grandes marchas que realizaban las mujeres, de esta manera si querían apoyar la marcha, las mujeres negras tenían que caminar a una distancia considerable de las mujeres blancas. Por dichas razones, las pioneras del club de mujeres negras que eran mujeres de clase media establecieron relación con las mujeres de clase trabajadora, logrando así más apoyo entre el mismo sexo y la misma raza, algo que no era permitido en esa época en el feminismo blanco, ya que las que pertenecieran a este movimiento debían ser de clase media o alta.

Mientras el feminismo moderno ilustrado se desarrolla a partir de Simone de Beauvoir y su afirmación ``no se nace mujer``, los discursos del género en el feminismo negro parten de una negación, de una exclusión, de un interrogante, el que retoma Bell Hooks de Sojourner Truth en uno de los primeros textos del pensamiento feminista negro: “¿Acaso no soy una mujer?” (Truth et al, 2012, p.32). lo anterior quiere decir que, Simone de Beauvoir interpreta el concepto de género femenino como una construcción reconstruida socialmente, mientras Sojourner lo toma como la construcción de la categoría de mujer, ya que en ese momento histórico la mujer negra no se instaura entre la categoría de lo que representaba ser mujer.

El feminismo negro continuó sus luchas por un largo periodo y duro proceso, el feminismo negro centró su mirada en la deconstrucción y la reconstrucción de la concepción de mujer negra; es decir, como primera medida, debían eliminar los estereotipos socialmente creados de lo que era ser mujer negra y posteriormente debía empezar un proceso con todas las mujeres para reivindicar su papel principalmente como mujer negra desde su propia vivencia y no desde la perspectiva de otros.

Para elaborar la deconstrucción y la construcción de la mujer negra, hacia los años sesenta muchas pensadoras comienzan a presentar imágenes de mujeres negras, con las cuales inician a representar y representarse como mujeres negras, rompiendo de esta manera con los esquemas de la sociedad y logrando reconocimiento.

En los años ochenta y noventa las y los estudiantes negros desarrollan una voz en donde empiezan a autodefinir un sentimiento colectivo el cual se basa en que significaba ser mujer negra en esa época, en donde se revisan las representaciones que estaban afectando a la mujer negra en ese momento, pero aun así estas voces no fueron escuchadas, por lo tanto a finales del siglo XX sociólogas afroamericanas como Anna Julia Cooper e Ida Wells usaron las relaciones de raza como una lente donde analizaban la opresión y estratificación, explorando las relaciones entre raza- género y que también permeó uno de los apuntes que daría pie al feminismo negro hecho por Sojourner el cual fue la deconstrucción de la categoría de mujer representada en diversas imágenes como la negra esclava. Sin embargo, estas mujeres no fueron visibilizadas hasta que desde el movimiento negro los intelectuales lograron hacerlo transformando dicha concepción de la mujer negra como base para el hogar, la procreación, la crianza de los hijos de sus amos etc. ya que así era representada la mujer por las clases dominantes.

Estas representaciones de la mujer negra ante el resto de la sociedad las excluye de la categoría de madres, por lo tanto perdían su rol de género femenino. Por esta razón las mujeres negras centran su atención en la reconstrucción de dichas categorías y con ello buscan reconocerse e identificarse como mujeres negras, a partir de este suceso empieza a existir la conciencia de raza, de género y empieza a redefinirse el concepto de madre.

Teniendo claro el recorrido histórico sobre el feminismo negro en América, es importante resaltar y reconocer las contribuciones de las mujeres afrocolombianas en nuestro país. A continuación se hará un breve síntesis de lo que el feminismo negro ha logrado y representado en Colombia.

6.2.3 Reivindicaciones, luchas e ingreso de la mujer afro a la educación superior en Colombia

En primera instancia, es importante resaltar la transición de la nominación desde el término negro hacia el de afro, se da en la medida de la relación existente entre la herencia africana y la descendencia que se dio al momento de traer a los africanos como esclavos a América. Por dichas razones, en Colombia se hace más uso del término afro, sin dejar atrás los diversos conceptos que representa la raza negra en el país.

Por otra parte, se debe ser consciente que tanto en Latinoamérica como en Colombia la mujer ha sido discriminada, excluida y estereotipada, pero principalmente a la mujer afro. Todas estas situaciones se han dado debido al escaso conocimiento y los pocos estudios realizados sobre la población afrodescendiente, específicamente de mujeres, ya que han sido un grupo notoriamente discriminado y el cual ha sido gobernado por la población blanca-mestiza, donde existe una superioridad racial (Camacho,2004).

Camacho, (2004), citado por Portocarrero & Cabezas (S.F). Señalan que en Colombia los estudios e investigaciones sobre mujeres afros, es un conocimiento fragmentado, con múltiples aristas y contradicciones, en contrapunteos crecientes (...) pero la tendencia es más a invisibilizar a la mujer afrodescendiente. Lo anterior muestra que los estudios realizados en Colombia sobre las mujeres afro no ha tenido una continuidad y por ende no ha sido un proceso que haya hecho una transformación en la sociedad acerca de lo que representa la mujer afro, a través de esta investigación se ha podido evidenciar que los pocos estudios que se han realizado muestran la parte de la mujer afro como los roles y abusos que vivió en la época de la esclavitud, y que aún se siguen evidenciando en el país, circunscribiendo el protagonismo de la mujer afro en la familia, la reproducción sexual y su rol como transmisora de cultura. Por consiguiente en Colombia no existen antecedentes históricos que den cuenta del inicio del feminismo negro en el país. Por lo tanto, se harán algunas aproximaciones de lo que ha representado la mujer negra en Colombia.

Como primera medida, la mujer afro ha estado señalada y relacionada con los estereotipos históricos y sociales anteriormente enunciados, y por esto ha permanecido en el ámbito de lo privado y aunque varias han intentado surgir no han sido reconocidas. Estas situaciones han permitido que muchas entidades se beneficien del poco surgimiento de la mujer afro y continúen apoyando las tendencias tradicionales – mujer negra buena para la cocina, para cuidar niños etc.- negándoles la oportunidad de crecer a nivel político, social, económico y educativo.

A través de sus vivencias, opresión y desconocimiento las mujeres afro vieron la necesidad de conformar un grupo feminista negro en Colombia, donde se daría paso a

discusiones acerca de la participación de la mujer afro en los diferentes campos, la invisibilización que a lo largo de la historia ha vivido y su participación en espacios públicos.

Una de las primeras organizaciones de mujeres negras en Colombia se constituyó en el marco de la creación de la ley 70 de 1933, a través de la cual, las mujeres inician hacer un llamado a la población, como las transmisoras de la cultura y por ende con mayor aceptación por parte de la comunidad. Sin embargo, son muy pocas las mujeres que han sido reconocidas en este proceso visibilizándolas por completo, a tal punto de ser perseguidas y/o desalojadas de sus tierras.

Por dichas razones, las mujeres se vieron en la necesidad de reclamar sus derechos territoriales y se configuraron como líderes de este proceso, aunque en muchas ocasiones en franca contraposición a sus esposos, y que por causa de ello recibieron maltrato físico. Ellas luchaban por los derechos e igualdades de toda la población afrodescendiente, antes de luchar por sus derechos como mujeres. La mujer afrocolombiana era la que más visibilizaba las necesidades y desigualdades de la población, debido a que eran ellas las encargadas de la manutención del hogar; por tal razón las mujeres se vieron en la obligación de organizar una resistencia para que fueran tenidas en cuenta, escuchadas y respetadas por sus esposos.

En nuestro país, a pesar de las reformas en la constitución política de 1991, en la cual se le da derecho e igualdad a todas las personas sin importar su raza, sexo y clase socioeconómica, se sigue evidenciando y mostrando a la mujer afrodescendiente como en épocas anteriores, en el campo laboral la mujer afro aún se visibiliza como la empleada doméstica de los blanco-mestizos; sin embargo en el campo educativo, se puede evidenciar que existe más presencia de la mujer afro en la docencia y la enfermería, que son profesiones asignadas propiamente a su sexo por considerar que son labores propias del cuidado de los demás y corresponde al ámbito de lo privado.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la mayor parte de la población de afrodescendientes se centraba en la costa Atlántica y Pacífica, principalmente en esta última, las mujeres debían asumir un mayor número de oficios en comparación al hombre; ella era la encargada de atender a sus hijos, cuidarlos, vestirlos, orientarlos y como en épocas anteriores debía estar pendiente de la alimentación y organización de su hogar. Debido a todo el trabajo de la mujer Afrocolombiana

que además no cuenta con remuneración alguna, hace que ella se vea en la obligación de trasladarse al interior del País en búsqueda de nuevas oportunidades, tanto en lo laboral, como de vivienda y educativa.

Es así como la única opción las mujeres negras es la de convertirse en empleada del servicio doméstico, recibiendo poco sueldo y, todo tipo de abusos y humillaciones por parte de sus patrones; adicional a ello, debía asumir los oficios y tareas de su hogar e hijos. Aunque vale la pena aclarar que el servicio doméstico para las mujeres negras no es un trabajo indigno, el problema es que la sociedad no lo ve como un oficio valorado, por lo tanto es poco remunerado. Otra ocupación laboral para las mujeres negras que se ubicaban en ese entonces en el interior del país, era el de ser cuidadoras o nanas de los hijos e hijas de los blanco mestizos, dedicándose netamente a un asistencialismo donde prevalecía la nutrición, higiene y el cuidado.

La mujer negra en ese entonces debía asumir una doble o triple discriminación: por ser mujer, ser negra y en la mayoría de los casos por ser pobre, ubicándola de esta manera en ocupaciones y oficios poco remunerados y sin posibilidad alguna de terminar con sus estudios básicos y secundarios. Lo que impedía el ingreso a realizar sus estudios profesionales.

Por esta y muchas razones los primeros afros que ingresaron a las Instituciones de Educación Superior fueron principalmente hijos hombres de grandes personajes de clase media y alta de la Costa Atlántica Colombiana y la única mujer que logra acceder a esta en la década de los cuarenta es, Delia Zapata Olivella¹³ que fue la primera mujer afro mulata de clase media de la Costa Atlántica que logra ingresar a la Universidad en Cartagena y posteriormente para que su familia tenga más prestigio se traslada a la ciudad de Bogotá a cursar estudios universitarios en la Universidad Nacional de Colombia.

De esta manera se puede decir que en esa época ya era permitido el ingreso de estudiantes afros no solo hombres a cursar sus estudios profesionales si no que a partir de las reivindicaciones de las mujeres desde el feminismo Europeo, se le permite el ingreso a espacios

¹³ Delia Zapata Olivella, nació en Lórica, Córdoba el 1 de Abril de 1926 a la edad de un año su familia se traslada a Cartagena de Indias donde pasó su infancia y adolescencia hasta terminar los estudios de bachillerato en la Universidad de Cartagena, primera mujer en cursar. Posteriormente llevada por sus inquietudes artísticas se traslada a Bogotá donde inicia estudios de escultura en la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de [Delia Zapata Olivella - Musical Afrolatino](http://www.musicalafrolatino.com/pagina_nueva_65.htm) www.musicalafrolatino.com/pagina_nueva_65.htm

públicos y algunos derechos entre ellos la educación; mas sin embargo no toda la población afro tenía acceso a ella, ya que debía de pertenecer a una clase socio económica media o alta. Así como Delia Zapata Olivella se traslada al interior del País, hoy en día muchos y muchas jóvenes llegan a la Ciudad de Bogotá a realizar sus estudios profesionales, ya que en la Ciudad de Bogotá encuentran mayores beneficios para el ingreso a las Instituciones de Educación Superior.

Uno de los beneficios que tiene las Comunidades Afrodescendientes al momento de ingresar a las Instituciones de Educación Superior, es el ingreso por Admisiones Especiales a Comunidades Afro colombianas, Raizales, Palanqueras, Indígenas y Room, la cual inicia en la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2008-2 y se instaura en su totalidad en el año 2011 bajo el acuerdo 021 del Consejo Académico de la Universidad, donde se evidencia que se presenta una participación e integración de Población Afro descendiente a los diferentes programas, por otra parte el acuerdo señala el acompañamiento a estudiantes que ingresen bajo esta modalidad, sin embargo, no se tiene evidencia de dicho acompañamiento, lo que en algunos casos promueve la deserción y bajos rendimientos de los estudiantes específicamente Afrodescendientes en la Universidad.

6.2.4 Estereotipos y estigmas sociales sobre la población afrodescendiente

Ahora bien, se hará una presentación de conceptos con los cuales se han creado estereotipos y estigmas sociales para la población afrodescendientes como; racismo, discriminación y exclusión, que son percepciones que de una u otra manera han incidido en la formación docente de las mujeres afrodescendientes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, lo que ha permitido la poca participación e inclusión de las estudiantes en sus espacios académicos.

Los conceptos se empezaran abordar desde la perspectiva de racismo, siendo entendido este como, un tipo de discriminación¹⁴. Antes de iniciar hablar de racismo es necesario hacer la aclaración del concepto de etnia y raza que son denominaciones que de una u otra forma incidieron en la construcción del concepto o estereotipo de racismo.

¹⁴MEN, (2010), Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, p 218

Por consiguiente etnia es una construcción social que se refiere a las relaciones y prácticas de un conjunto de personas en un mismo contexto, donde se asocia las costumbres, las tradiciones, la identidad cultural, el lenguaje entre otros. Según Hall (1997) afirma: “todo el mundo tiene una etnicidad porque todo el mundo viene de una tradición cultural, un contexto cultural e histórico; esta es la fuente de la producción de sí mismo, por lo que todos poseen una etnicidad”, de esta manera se puede decir, que la etnia no solo se asocia para referirse a las personas afrodescendientes, si no que todas y cada una de las personas tiene su propia identidad étnica.

En cuanto al concepto de raza al igual que el de etnia, son construcciones histórico-sociales, ya que a través de estudios desde las ciencias se ha demostrado que no existen razas en lo que a los seres humanos respecta, si no, por el contrario son características fenotípicas y genotípicas específicas como, el color de piel, textura de su cabello, tamaño de la nariz, o labios, que los diferencia de otro grupo de seres humanos, aunque estos rasgos no son homogéneos en una población determinada, por ejemplo, el color de la piel de los afros no siempre es el mismo, pero por el simple hecho de pertenecer a la comunidad afro descendiente ya se clasifica como raza negra.

Por lo tanto el concepto de raza nace en la época de la colonia, con el fin de nombrar y clasificar a los negros esclavos de los blancos, para lo cual ellos adquirieron el nombre de raza blanca, como la raza superior lo que repercute en la enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas en los colegios, es decir, los libros de texto y en algunos discursos de los maestros y las maestras de los colegios se evidencia como es enseñada la época de la esclavitud, donde se muestra a los negros como una raza inferior y sumisa a la raza blanca, lo que de cierta manera genera que se creen distinciones entre los negros y los blancos, de ahí que surjan los imaginarios, representaciones, discriminaciones, estereotipos y exclusiones hacia la población afro descendiente, por esta concepción que se tenía sobre *raza* en la colonia se instaura el racismo, que no solo afecta a esta población en ese momento histórico, sino que, aun se sigue evidenciando en nuestros días, lo que ha impedido que la población afro descendiente surja a nivel social, económico y en especial educativo.

A continuación se hará una aproximación al concepto de racismo, ya que, como tal no existe una definición concreta del mismo. El racismo es una forma de discriminación

estereotipada, que tiende a excluir a un conjunto de personas, ya sea por su color de piel, por su etnia, lengua, orientación sexual, cultura o religión; más sin embargo el racismo más evidente en la sociedad es el racismo por color de piel.(MEN, 2010),

Teniendo claro que el racismo es una forma de discriminación; “la discriminación supone una doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión, un acto de diferenciación en tanto implica la clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distinga claramente de otras personas o colectividades” (MEN, 2010, p. 211). Tal es el caso de las personas afrodescendientes que son notoriamente identificables y se distinguen claramente de otra población. En cuanto al aspecto del ejercicio de exclusión, generalmente la diferenciación se asocia con el ejercicio de exclusión para que exista una discriminación; “el ejercicio de exclusión abarca el rechazo, la negación y el desconocimiento de una persona o conjunto de personas que se diferencia claramente de otro grupo” (MEN, 2010, p. 211).

Ahora bien, en cuanto al tema de interés en esta investigación, sobre la mujer afro, Educadora Infantil una mirada desde los procesos identitarios y formativos, se da un tipo de discriminación por ejercicio de exclusión, en la medida que hay conocimiento en cuanto lo étnico, en sus características físicas, por otro lado conocimiento sobre algunas leyes o derechos de esta población, sin embargo en la realidad es poco evidente el conocimiento que se tiene sobre esta población, mostrando solamente un tipo de conocimiento de manera general sin tener en cuenta las diversidades existentes del aula y los derechos que como población tienen, lo que ha llevado a que no se tenga en cuenta los saberes, conocimientos y experiencias de las estudiantes afro del Programa de Educación Infantil, que de cierta manera puedan llegar a enriquecer los espacios académicos y la practica misma. Se hace esta argumentación a partir de algunas de las entrevistas realizadas, donde tanto las maestras entrevistadas como los pares educativos mencionan que sí que hay un conocimiento de la población en cuanto a características fenotípicas y genotípicas, pero no se hace esa distinción o ese dialogo de saberes entre las diversidades allí existentes.

De esta manera se podría decir que, todo el legado cultural, ancestral e histórico aún sigue latente y de cierta manera han repercutido en la formación docente de las mujeres afrodescendientes del programa de educación infantil. Ya que se sigue evidenciando una superioridad de conocimientos donde no es tan importante conocer y escuchar al otro u otra, sino

que lo único válido es el conocimiento impartido por los maestros y las maestras, dejando así de lado las diversidades existentes en el aula, es lo que de cierta manera incide en las prácticas de las maestras y los maestros en formación de Educación Infantil, donde no se realiza una práctica incluyente sino homogenizante. Es decir si la formación recibida en los diferentes espacios académicos se da de manera generalizada y homogenizante, donde no se tenga en cuenta a las diversidades existentes en el aula, los maestros y las maestras en formación no se forman en y para la diversidad, es así como al momento de llegar a su práctica, y hay niños y niñas afro, indígenas, con discapacidad, no se van a tener en cuenta ya que la academia no ha dado las suficientes herramientas para hacer dicha inclusión de todas estas personas al momento de hacer una intervención.

6.3 Políticas y lineamientos: Inclusión, Participación e Interculturalidad

En este apartado se presentan algunas de las políticas y lineamientos formulados e implementados por el Ministerio de Educación Nacional para las Instituciones de Educación básica, media y Superior que posibiliten realizar procesos de inclusión, participación e interculturalidad en las aulas de clase. Teniendo en cuenta que Colombia es un país multicultural donde existen diversidades de géneros, razas, ideologías, clases, sexos etc. donde todas y todos como sujetos diversos, tenemos el derecho de ser reconocidos y valorados como seres diferentes pero con iguales posibilidades, condiciones y derechos dentro de una sociedad, en donde prevalece el derecho a la Educación.

La Ley General de Educación¹⁵ desde sus fines para la educación establece que:

“La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad”¹⁶

El Ministerio de Educación Nacional plantea una serie de políticas y lineamientos, con los cuales se pretende realizar procesos de participación de las diversas culturas, capacidades y especialidades existentes en las aulas de clase en los distintos niveles de la educación, en particular políticas o lineamientos de inclusión en y desde los ámbitos de interculturalidad y de

¹⁵ Ley 115 de 1994

¹⁶ Ley 115 de 1994. Artículo 5° consideración 2

diversidad, entre otros como también propone algunos lineamientos que favorezcan la diversidad en la primera infancia.

Por consiguiente y teniendo en cuenta el tema de interés de la investigación sobre los procesos formativos e identitarios de las mujeres afrodescendientes del Programa en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, se enfatizará en las Políticas Públicas anteriormente mencionadas en la Educación Superior específicamente en la UPN y en los Lineamientos pedagógicos y políticas públicas para la primera infancia en torno a los enfoques diferenciales de género y etnia- afrocolombiana.

6.3.1 Política de educación superior inclusiva y afro colombiana

Principalmente, la educación inclusiva en la educación superior busca potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades) así como promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (...) la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En este sentido, en la educación superior no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil. (MEN, 2013.p 4-5). Es decir para que existan verdaderos procesos de inclusión, participación e interculturalidad en educación, es necesario entender y comprender al otro u otra como ser diferente pero con las mismas capacidades y derechos, lo que permitiría focalizar la mirada en una educación pensada desde la diferencia y la igualdad.

Sin embargo, algunas instituciones piensan que con admitir estudiantes afrodescendientes, indígenas, con discapacidad se está realizando un proceso inclusivo o intercultural por el simple hecho de tenerlos presentes en las aulas de clase, aunque sus saberes experiencias y características culturales, sociales e históricas no sean tenidas en cuenta al momento de realizar su práctica docente, es decir, algunas instituciones se rigen bajo políticas formuladas nacional

como internacionalmente, un ejemplo de ello son las políticas de educación para todos¹⁷ y educación inclusiva¹⁸, políticas que fortalecen la inclusión y participación de todos y todas sin distinción alguna, sin embargo, en algunas de las instituciones donde se han realizado las prácticas pedagógicas se ha evidenciado la integración de estudiantes afrodescendientes, indígenas y con discapacidad, pero al momento de realizar su labor docente, no son tenidas en cuenta las características, conocimientos y saberes de cada una y uno de los estudiantes inmersos en el aula, donde no se realiza un diálogo de saberes entre los diferentes agentes que allí participan, de esta en realidad lo que se está realizando es sencillamente un proceso de “integración” que no se puede llegar a definir como sinónimo de inclusión. Es decir la integración permite estar inmerso en un espacio determinado, mientras que la inclusión además de estar presentes, genera proceso de participación, socialización, conocimientos y experiencias de los diferentes actores que pueden llegar a enriquecer un proceso. Aunque es de resaltar que el proceso de integración inicialmente ayudo al ingreso de niños, niñas y jóvenes de diferentes etnias a las distintas instituciones educativas del país.

Para aclarar esta confusión de conceptos, vale la pena esclarecer que la integración hace referencia al paradigma educativo que antecede al de la educación inclusiva. Se trata de la visión propia de los años 80 y 90, la cual estaba enfocada en atender a las personas en situación de discapacidad bajo el término “necesidades educativas especiales”, lo cual se enfocaba en tener presentes en las aulas de clase a personas con diferentes tipos de discapacidad, sin embargo, no **son** tenidos en cuenta para desarrollar un currículo, o contenido dentro de la institución. La acción de incluir trasciende la integración, ya que no se trata únicamente de atender a un grupo social específico por medio de acciones transitorias, sino de ofrecer a todos los estudiantes un conjunto sólido de políticas institucionales que buscan, desde el primer momento, la igualdad de

¹⁷Poner en práctica el derecho de una educación pertinente y de calidad para todos, la cual de una oportunidad para compartir espacios de aprendizaje con personas con diferentes capacidades y discapacidades. Recuperado de: *Educación para la inclusión* - : Ministerio de Educación...www.mineduacion.gov.co/1621/article-141809.html, del día 12 de mayo de 2014.

¹⁸La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos. Recuperado de: *Educación para todos* - :Ministerio de Educación Nacional ...www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html/del 12 de mayo de 2014.

oportunidades. Aunque en su momento la integración sirvió para visibilizar ciertos grupos excluidos de los sistemas educativos, el concepto no forma parte del léxico de la educación inclusiva (MEN, 2013, p. 8). Es decir la educación debe ser pensada y centrarse en una educación en y para todos y todas, sin importar las diferencias culturales, étnicas, raciales, sexuales, de género, ideológicas etc. Se debe pensar desde la diferencia para que haya equidad en los procesos educativos, sociales, culturales y económicos.

Ahora bien, para que exista un verdadero proceso inclusivo es importante tener en cuenta cinco características que conforman una educación incluyente; participación, equidad, calidad, diversidad e interculturalidad¹⁹.

Participación se da en la medida en que la educación no solo sea vista desde el aspecto educativo y académico, sino que además debe vincular aspectos sociales, culturales de los y las estudiantes, logrando con ello que sean escuchados desde sus experiencias y saberes, lo que permitirá construcciones de conocimientos colectivamente, para tener una educación de calidad.

La diversidad es reconocer y respetar al otro como diferente con las mismas posibilidades de aprendizaje, con distintas formas de ser, de pensar y que no permita crear juicios de valor sobre un sujeto que conlleve a realizar actos de exclusión.

La interculturalidad “se refiere a las relaciones existentes entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto” (MEN, 2013, p 13). Quiere decir la interculturalidad es una coherencia entre el discurso y la acción, ya que muchas veces en los discursos empleados, se hace uso de un lenguaje inclusivo donde se pretende tener en cuenta a todos y todas, sin embargo en la práctica es poco evidente entender al otro desde sus costumbres, cultura, conocimientos, saberes experiencias, entre otras dinámicas, para posteriormente construir las a partir de esa elaboración y desde allí entrar a relacionarse con dicho sujeto, para que de esta manera se realice un conocimiento integrado entre los diferentes saberes culturales que comparten un espacio en común.

Por su parte, la equidad en cuanto al ámbito educativo, “significa pensar en términos de reconocimiento de la diversidad estudiantil” (MEN, 2013.p, 14). Lo que busca la equidad es que

¹⁹ Lineamientos – Política de Educación Superior Inclusiva, MEN 2013

se lleve un proceso formativo entendiendo las capacidades de cada uno de los y las estudiantes de acuerdo con su cultura, ideología, orden social etc. Además que haya las mismas posibilidades de utilización de materiales y espacios que permita pensar la educación desde un enfoque diferencial, independientemente de las particularidades y necesidades de las personas que conforman un aula de clase.

Y por último se habla de la calidad para que haya un verdadero proceso de inclusión en un espacio académico; ésta hace referencia a las condiciones que los y las estudiantes de Educación Superior deben tener dentro de una Institución. Anteriormente el concepto de calidad se asociaba a la capacidad que tenía los sistemas educativos en transmitir contenidos, sin tener en cuenta contextos, conocimientos y capacidades de los y las estudiantes; actualmente este concepto se asocia con la capacidad de transmitir conocimiento con el fin de desarrollar y permitir transformar los conocimientos de los y las estudiantes a partir de su contexto. Es decir para que exista un verdadero proceso de calidad educativa es necesario que los aprendizajes y conocimientos adquiridos en la escuela o institución educativo se relacionen con los conocimientos previos, capacidades, características y contextos de los y las estudiantes.

El Ministerio de Educación Nacional crea los Lineamientos curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, hace énfasis en la importancia de conocer: la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, los aportes que estas poblaciones han venido construyendo en la sociedad eliminando todo tipo de discriminación y racismo en todos sus ámbitos, además contribuir en la superación de las diversas formas de invisibilizarla presencia de los afrodescendientes en el territorio Colombiano, particularmente en aquellas legitimadas por el sistema educativo (MEN, 2010).

6.3.2 Cátedra de estudios afrocolombianos

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de su política Educativa “Educación de Calidad el Camino para la Prosperidad”, se propone “centrar sus acciones en el mejoramiento de la calidad, en un marco de equidad y pertinencia, que incluya criterios diferenciales a favor de los grupos que históricamente han sido marginados con el propósito de mejorar sus condiciones de vida, superar situaciones de discriminación, fortalecer sus procesos de organización, y

garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo en consonancia con su diversidad sociocultural”²⁰.

Inicialmente la Cátedra de Estudios Afro colombianos se propone en la ley 70 de 1993 ²¹en el artículo 39, con el propósito de reconocer los aportes de la comunidad negra a la nación. Posterior a ello, el Ministerio de Educación Nacional realiza una nueva versión del documento para ser utilizado en Instituciones Educativas del país, lo que serviría para apoyar los procesos de visibilización de las poblaciones afro en el marco de un enfoque diferencial y permitiría la realización de Acciones Afirmativas.(MEN, 2010). De acuerdo a lo anterior, si bien es cierto la cátedra de estudios afrocolombianos se propone para ser implementada tanto en territorios y comunidades afrocolombianas, como en instituciones educativas de toda la nación, sin embargo son muy pocas las instituciones que implementan esta cátedra, donde se limita únicamente al área de sociales, lo cual podría pensarse como una cátedra integral teniendo en cuenta que en las aulas de clase se encuentra inmersa dicha población.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos hace alusión a la formación de maestros en el marco de dicha política, en donde expresa que ésta se debe enfocar en las diversidades culturales, étnicas y sociales del País, buscando potenciar el reconocimiento y valor de culturas emergentes en el aula de clase. Por consiguiente, la política plantea que los programas de formación docente de educación superior se enmarquen en la ley 30 de 1992, particularmente en los artículos cuatro y seis. El artículo 4º hace referencia al marco general en que debe darse en el proceso formativo de los maestros en formación:

“La educación superior, sin prejuicio de los fines de cada campo del saber, despertará en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal (...) que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales

²⁰ Ministerio de Educación Nacional, Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afro colombianos, 2010.

²¹La ley 70 tiene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, y el derecho a la propiedad colectiva. Así mismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad Colombiana. *Recuperado de: LEY 70 DE 1993 - Afro-Colombiana*[afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf). de Mayo 12 de 2014.

existentes en el país. Por ello, la educación superior se desarrollará en el marco de libertades de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (MEN 1992²²).

Por dichas razones, la formación de maestros y maestras desde la Cátedra de Estudios Afrocolombianos se plantea como una experiencia significativa, que apunte al campo de la interculturalidad que permita la visibilización, apropiación y valorización de las experiencias y saberes culturales de las maestras y los maestros, para que en su momento se vean reflejados en las prácticas cotidianas e institucionales.

Teniendo en cuenta que la Cátedra de Estudios Afrocolombianos hace referencia a los enfoques diferenciales y a las acciones afirmativas que se deben ejecutar al momento de formar maestros y maestras para infancias diversas, por esta razón, valdría la pena revisar dichas políticas públicas pensadas desde las categorías de género y etnia, y de esta manera potenciar y transformar la práctica pedagógica desde una dimensión incluyente y participativa en los distintos escenarios educativos. Por otro lado es necesario pensarse una práctica docente que apueste a los enfoques diferenciales que den respuesta a las distintas necesidades, condiciones, situaciones etc. de todos y todas las personas que conforman un espacio académico, a través de acciones afirmativas que potencien dicho proceso.

De esta manera se dará paso a revisar desde las políticas públicas que se entiende por enfoques diferenciales y por acciones afirmativas.

6.3.3 Enfoques diferenciales de género y etnia

Este apartado hace alusión a los enfoques diferenciales en el marco de género y etnia, ya que son las principales categorías abordadas en la investigación; por consiguiente, los enfoques diferenciales desde estas categorías hace referencia a características físicas y socioculturales de hombres, mujeres, indígenas y afros específicamente, entendidos como construcciones sociales diferentes y cambiantes, que pueden llegar a ser reconocidas y entendidas como características diversas, permitiendo la construcción de identidad y la relación entre sujetos o colectivos.

²² Lineamientos curriculares de la cátedra de estudios afro colombianos, MEN 2010

Los enfoques diferenciales se constituyen con el fin de reivindicar, visibilizar las diversidades culturales, sociales e históricas existentes dentro de una sociedad, alertando sobre algunas acciones de exclusión o discriminación por el simple hecho de ser, blanco, negro, mujer, hombre, heterosexual etc. donde todas y cada una de las personas, sin importar sus características socioculturales, étnicas, o de género son reconocidas, entendidas, respetadas y con posibilidades de igualdad de oportunidades ante el resto de la sociedad.

Al tener esta claridad básica sobre el concepto de enfoques diferenciales, es de suma importancia revisar este mismo a partir de las categorías de género y etnia, ya que son una de las categorías emergentes de la investigación.

El enfoque diferencial de género hace referencia a las características de visibilización, participación y empoderamiento de las mujeres en diferentes contextos; en el caso específico de las mujeres afrodescendientes del Programa de Educación Infantil, se encuentra que esta poco visibilizado el rol que cumplen como maestras, y como mujeres, específicamente como afros, ya que por el simple hecho de ser maestras y además afrodescendientes existe una carga histórica y social respecto de que las mujeres están “aptas” para realizar oficios y ocupaciones destinadas hacia el cuidado por dichas razones, las maestras no solo las afrodescendientes, si no la profesión en general, es vista como una profesión del cuidado, del cariño, de la ternura, de la paciencia etc. Entonces, valdría la pena repensarse, ¿en dónde queda el posicionamiento y participación de la mujer, si se continúa con la mirada de la mujer sumisa, que debe realizar acciones propias de su sexo, y que debe permanecer en el marco de lo privado dentro una sociedad? respecto a lo anterior, lo que busca la presente investigación es crear conciencia sobre el rol que representan las mujeres, particularmente las afrodescendientes como maestras en formación en la Universidad Pedagógica Nacional, lo cual en su momento se vería reflejado en la formulación y diseño de acciones y propuestas de las maestras en formación afrodescendientes en los distintos escenarios de práctica.

En cuanto al “enfoque diferencial étnico se hace énfasis a las dimensiones de visibilización, autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas, raizales, Room y afrodescendientes” (Montealegre, S.F. p.12) además, permite ver la diversidad étnica y cultural donde se evidencian las identidades de grupos o poblaciones que contribuyen la riqueza de la humanidad, es decir, el enfoque diferencial étnico permite identificar a las personas o grupos a partir de sus

características físicas, culturales y étnicas, donde se visibiliza las inequidades y vulneraciones de estas poblaciones, lo que permite crear o generar acciones que protejan sus derechos como personas diferentes dentro de una sociedad.

En este sentido para la atención, inclusión y participación de las poblaciones afrodescendientes en los diferentes ámbitos, la administración distrital del Alcalde Mayor de Bogotá Luis Eduardo Garzón crea la política pública distrital y plan integral de acciones afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los afrodescendientes que responda a la interculturalidad como eje de una ciudad diversa y equitativa, donde se tenga en cuenta la diversidad étnica y cultural, con el fin de generar cambios culturales y estructurales de estas poblaciones, ya que por muchos años han sido discriminados, estereotipados y excluidos en todo ámbito, por lo tanto se crea una Política pública que favorezca el acceso equitativo de todos y todas las personas a nuevas oportunidades, ya sea en el ámbito social, político, como en el educativo. Dicha política queda suscrita como estrategia de equidad y derechos de este grupo poblacional como Acciones Afirmativas.

6.3.4 Acciones afirmativas

El concepto de acciones afirmativas nace principalmente en el artículo 13 de la constitución política de Colombia de 1991, el cual establece.

“artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

El estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”

Por tanto se entiende por acciones afirmativas aquellas medidas políticas y decisiones en las cuales se establece un trato preferencial a una persona o grupo que ha sido socialmente discriminado o excluido por la sociedad, sin embargo estas acciones aunque den un trato preferencial a un grupo de personas específicamente, a su vez, se genera un proceso de desigualdad, en tanto que se trata a dichas personas con un nivel de inferioridad, tal es el caso del ingreso de estudiantes Afrodescendientes, Indígenas etc. que ingresan a la Universidad por admisiones especiales, ya que si bien es cierto, es una acción afirmativa en cuanto a la posibilidad y mayores condiciones para el ingreso de estas poblaciones a la Universidad, sin embargo son evaluados en un promedio inferior al resto de la población estudiantil.

De ahí que se entienda por acciones afirmativas políticas orientadas a la disminución de desigualdades de los grupos sociales históricamente excluidos y discriminados, tal es el caso de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, acciones que otorgan la posibilidad de que estos grupos aseguren sus derechos y bienes tanto individuales como grupales, es decir las acciones afirmativas permiten crear estrategias en las cuales se resinifiquen históricamente, conceptualmente y políticamente a una persona o grupo que han sido vulnerados por mucho tiempo, en donde se realicen prácticas o acciones encaminadas a fortalecer las desigualdades en una sociedad determinada; de ahí, cabe resaltar que en la universidad se dan las acciones afirmativas en la medida del ingreso por admisiones especiales a comunidades, Negras, Afrocolombianas, Raizales, Palenqueras, Indígenas y Room, donde se le da cierta prioridad y mayor posibilidad al ingreso de estas comunidades a la educación superior, de esta manera resinificando los derechos a la educación de estas poblaciones.

Por otro lado es importante resaltar la implementación de la política pública en la Ciudad de Bogotá específicamente a la población Afrodescendientes, teniendo en cuenta que es una de las categorías emergentes de la investigación.

La Administración Distrital entiende por acciones afirmativas Políticas, directrices, programas, proyectos y medidas administrativas, que responden a los derechos y peticiones de la población afrodescendiente del Distrito, para garantizarles condiciones apropiadas de atención y acceso a sus servicios y programas, que no se fundamentan exclusivamente en su condición de población vulnerable, sino que responden a acciones basadas en criterios de razonabilidad histórica dirigidos a garantizar el acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico,

social y cultural, así como a promover su inclusión, mediante la definición de componentes de atención específica en su beneficio, que integren recursos, procedimientos, indicadores, cupos y porcentajes mínimos de participación, para el mejoramiento de la calidad de vida con fundamento en criterios concertados de aplicación gradual y complementaria de las modalidades de aplicación de las Acciones Afirmativas como son: El Sistema de Trato Preferencial y el Sistema de Cuotas.²³

Ejemplo de dichas acciones es el ingreso preferencial de poblaciones Afrodescendientes, Negras, Raizales, Palenqueras, Indígenas y Room a la universidad, las cuales llevan un proceso muy diferente a la demás población, y tienen cupos determinados para el ingreso a la misma, con lo cual se logra una igualdad de ingreso de todas las poblaciones étnicas a la universidad.

6.3.5 Programa de admisiones especiales de comunidades indígenas afrocolombianas, raizales, palenqueras y Room a la Universidad Pedagógica Nacional

De acuerdo a la definición y propósito de las acciones afirmativas, surge en la Universidad Pedagógica Nacional el ingreso por admisiones especiales a comunidades indígenas, afrocolombianas, raizales, palenqueras y Room; que enfatiza en el acuerdo 021 del 18 de octubre de 2011²⁴, por el cual se definen unos criterios específicos para el ingreso de las comunidades anteriormente mencionadas a los programas de pregrado. Cabe resaltar que surge la inquietud y tener en cuenta las admisiones especiales en el 2008, pero en el 2011 bajo el acuerdo 021 se hace efectivo.

Principalmente se enfatizará en algunas consideraciones y artículos que den respuesta a temática de investigación sobre los procesos formativos e identitarios de las maestras en formación afrodescendientes del programa en Educación Infantil.

Por consiguiente, una de las consideraciones hace alusión a que después de dos décadas de vigencia del acuerdo 008 del 31 de octubre de 1991, el cual hace referencia que el consejo académico autoriza la inscripción para el ingreso de comunidades indígenas, se hace necesario

²³ Alcaldía Mayor de Bogotá, política pública distrital y plan integral de acciones Afirmativas para el reconocimiento de la diversidad cultural Y la garantía de los derechos de los afrodescendientes. 2006.

derogarlo y crear nuevos programas de apoyo orientados a la inclusión de las comunidades Indígenas, Room, Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras en la Universidad. Lo que puede llegar a entenderse cuando mencionan la palabra inclusión como: más que el ingreso de estas comunidades es generar procesos de formación entendidas desde las diversidades étnicas, respetando, reivindicando y visibilizando al otro u otra.

Por otra parte, para el ingreso de estudiantes por admisiones especiales, se deberán cumplir ciertos requisitos como; el ser reconocido y registrado ante el Ministerio del Interior como miembro de alguna de estas poblaciones, en el formulario de inscripción señalar que pertenece alguna de estas comunidades anteriormente señaladas; posterior a ello se llevan a cabo unos procedimientos como: adjuntar documentos básicos, llenar formulario, presentarse a las entrevistas programadas por el COAE, y realizar el proceso normal de admisión ordinaria (presentación de la PPP, prueba específica y entrevista) resaltando que los porcentajes son inferiores al resto de la población que ingresa a los programas de pregrado de la Universidad, vale aclarar que, estas poblaciones no están exentas de presentarse por admisión ordinaria.

Por último el artículo 6° menciona que: cada facultad en coordinación con el COAE y la división de bienestar universitario, crearan un programa de acompañamiento, el cual potencie las falencia e inquietudes de los estudiantes de estas poblaciones en los diferentes espacios académico, orientado a mejorar la retención escolar, y a generar condiciones que propicien una efectiva equidad de posibilidades académicas durante el periodo de formación de cada estudiante²⁵

Es de suma importancia revisar en detalle el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional y el Proyecto Curricular del Programa en Educación Infantil. Haciendo hincapié en las categorías de análisis para este proceso investigativo.

6.3.6 Proyecto educativo institucional de la Universidad Pedagógica Nacional y el proyecto curricular del programa en educación infantil

Haciendo una revisión de los documentos oficiales de la Universidad es oportuno resaltar los planteamientos que tiene el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la UPN en relación a las categorías de análisis para este trabajo de investigación.

Desde su naturaleza esta se caracteriza por la comprensión de la especie humana como un conjunto que ofrece múltiples formas de existir y habitar como sujetos, en donde incide el origen, etnia, género, situación social, vulnerabilidad, estado físico, edad, entre otras.(Proyecto Educativo Curricular. 2010)²⁶. Así mismo establece que a “la educación le es imprescindible iniciar un cambio, y mejora, en el cual la diversidad constituya su fundamento, para poder vivir en espacios de convivencia en el marco de una sociedad democrática.”²⁷

Este programa enfatiza en generar alternativas educativas incluyentes, sin embargo, es necesario hacer una introspección de la realidad universitaria específicamente en el Programa de Educación Infantil para corroborar si estos planteamientos transversales se llevan a cabalidad de acuerdo con la situación actual que se vive en el programa; en otras palabras, es necesario hacer una comparación y reflexión entre los estamentos de la Universidad y el contexto de la Licenciatura, con relación a la educación incluyente y diversa.

Así mismo es necesario rescatar el Proyecto Curricular del Programa de Educación Infantil en donde se argumenta que:

“Atendiendo al compromiso de equidad, inclusión y calidad de la educación para la infancia, busca la apertura de nuevos escenarios de práctica, la cualificación pedagógica de los agentes educativos responsables de la atención y cuidado de la infancia en sectores de vulnerabilidad y marginalidad.”²⁸

Además, desde los retos de dicho proyecto se constituyen como prioridades para la cualificación del mismo los siguientes aspectos:

- a) Consolidación de líneas de investigación que orienten el trabajo del ciclo de profundización.

²⁶ Proyecto Educativo Institucional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2010 pág. 11.

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ Informe de Autoevaluación con fines de Renovación de la acreditación de Calidad. Proyecto Curricular de Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá 2010. Pág. 15.

- b) Ampliación de las apuestas investigativas más allá del componente curricular, en la perspectiva de abordar campos emergentes de la investigación en relación con la infancia.²⁹

Lo anterior demuestra algunas falencias entre la realidad de las maestras en formación y lo que establece tanto el PEI de la UPN como el Proyecto Curricular puesto que es necesario facilitar la formación donde sea transversal la equidad y la inclusión para poder generar alternativas educativas y procesos investigativos diferentes, donde se de paso a líneas de investigación emergentes de las necesidades y realidades que se encuentran en los contextos de practica como en la misma Alma Mater. Ejemplo de ello es que se continúen con líneas de investigaciones orientadas a la inclusión desde diferentes perspectivas, además es de resaltar que también se ha tenido aciertos en cuanto a la apuesta de las maestras en formación al realizar sus trabajos de grado pensados desde la inclusión, bien sea desde la infancia o desde la misma formación de maestros y maestras.

6.4 Educación

Para esta investigación se quiere hacer una síntesis de las etapas históricas primordiales en la formación de maestros y maestras que permita dar cuenta del lugar y el quehacer de la maestra, mostrando de este modo el impacto de la feminización en la educación.

6.4.1 Etapas en la formación de maestros y maestras en Colombia

Primera etapa (1821-1928) Pertenece a la formación en las Escuela Normales. “En éstas, la formación docente privilegiaba aspectos como la disciplina, el orden y el respeto a las jerarquías.”(Montoya Silvia, 2012:20) Donde la primera Escuela Normal del país tuvo lugar en 1822 en la ciudad de Bogotá, dirigida por Frey Sebastián Mora. Seguido a esto, el 30 de Mayo de 1827 Francisco de Paula Santander , Vicepresidente de la Gran Colombia fundo la Universidad de Boyacá que da lugar posteriormente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). En 1844, se institucionalización las Escuelas Normales exclusivas para la formación docente trabajando la pedagogía de Pestalozzi (Calvo, 2000). Durante esta época el maestro era

²⁹ Ibíd.

considerado parte importante para mantener el orden social y ayudar en la construcción de nacionalidad. Casi un siglo después, en 1919 el país contaba con 28 Normales que se encargaban de la formación de 1228 estudiantes, de los cuales 744 eran mujeres y 484 eran hombres (Montoya, 2012) , mostrando de esta forma el lugar que ocupa la mujer en la sociedad; donde en ese momento histórico, comenzó la naturalización de la profesión como propia de las mujeres dado lugar a los espacios permitidos en su contexto, desempeñando labores de cuidado, crianza y prestación de servicios, de esta forma vinculando la educación y la enseñanza como continuidad de las labores del hogar . Del mismo modo, en ese momento histórico a la mujer le corresponde un lugar privado (el aula, la casa, la iglesia, la familia) dentro de la sociedad y el hombre a un lugar público, ejerciendo profesiones administrativas, jerárquicas y de poder.

Segunda etapa (1928–1934) corresponde a la creación de las facultades de educación en las que los normalistas y los estudiantes procedentes de la secundaria concluían su formación. (Montoya, 2012). En primer momento a los estudiantes de las normales se les llamaba normalistas, luego bachilleres pedagógicos que ejercían en los primeros niveles en la escuela, además, en la misma época iniciaron “los cursos suplementarios de especialización” en Tunja guiados por el pedagogo Alemán Julius Sieber, su primera especialización fue de Física y Química. En Bogotá, en 1932 se creó el “Curso de Orientación Pedagógica” que tenía un año de duración y estaba dirigido a los supervisores escolares. En Medellín, en 1933 se creó el curso de “Información para Maestras Graduadas” especializado en ciencias exactas como la física, química y biología. Siendo este un anexo del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas dirigido por Francisca Radke.

Estas experiencias de los cursos de especialización en Tunja, Bogotá y Medellín dieron lugar a la creación de las Facultades de Educación bajo el gobierno del presidente Enrique Olaya Herrera, en respuesta a las nuevas condiciones sociales se creó oficialmente la Facultad de Ciencias de la Educación para hombres en Tunja y la Facultad de Ciencias de la Educación para mujeres por petición del Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas.

Instituto Pedagógico Nacional para Señoritas:

El instituto inicio en 1927 a cargo de la pedagoga alemana Francisca Radke, el cual tenía como objetivo la preparación de algunas profesoras con conocimientos modernos de enseñanza.

Inicialmente las alumnas y profesoras eran internas, así que contaban con “16 aulas de clase, capilla, biblioteca, museo, gabinete de física, dormitorios para alumnas, empleadas y profesoras, baños, piscina, cocina, enfermería y dentistería, pues su carácter nacional exigía aumentar los cupos para que ingresaran alumnas de diferentes regiones del país” el Instituto se estableció bajo los postulados de la Escuela Activa.

Tercera etapa (1936-1951) Bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo se dio la creación de la Escuela Normal Superior dando respuesta a la necesidad de crear una sola facultad de educación anexa a la Universidad Nacional. En donde se dieron grandes aportes a la sociedad; “nueva mirada sobre la nacionalidad y sobre la ciencia, practica actual del momento con la Coeducación³⁰ y la Escuela Nueva, formación de núcleos de intelectuales que fortalecieron el desarrollo de los departamentos y facultades de distintas disciplinas.” (Calvo, 2004)

Además, es importante destacar que el rol del maestro en la Escuela Normal Superior o en la Facultad de Ciencias de la Educación era visto como:

“Un científico en el área de su especialización, y en ningún caso, un simple instructor; debe estar formado en el método científico y en la alta investigación en el área que va a desarrollar; y debe ser por excelencia un docente, es decir, un pedagogo de alto nivel que dirija con gran calidad el proceso enseñanza – aprendizaje. Sus mejores métodos de la enseñanza o didácticos se realizaran por los caminos de los métodos científicos, propios para cada una de las ciencias. Si la formación lleva a la educación integral del educando, ella es posible solo a través de los métodos de investigación que lleva al descubrimiento y creatividad” (Ocampo, 1998)

Lo anterior permite tener una mirada clara del rol del maestro en ese momento histórico, es decir, nos muestra como socialmente tenía más importancia la adquisición de conocimientos que los procesos de enseñanza que llevaran a un aprendizaje significativo.

Al mismo tiempo a mediados de los cincuenta hubo un aumento en el ingreso de mujeres a las normales privadas, mostrando de este modo una relación entre la economía de la sociedad, el

³⁰ La Coeducación en ese momento histórico en Colombia se concebía como educación integral de hombres y mujeres en la misma institución, siendo también sinónimo de educación mixta, dejando de lado la discriminación de instituciones femeninas y masculinas. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Coeducaci%C3%B3n> el día 16 de mayo de 2014.

deber ser de la mujer y su espacio en la vida laboral. Donde existía una diferencia entre la educación femenina y masculina, a la mujer por ejemplo, se le impartían materias exclusivas como relaciones y economía familiar, higiene, culinaria, corte, costura, religión. Al igual que, el tipo de profesiones que podían ejercer debían corresponder a la lógica sexo-género además de las necesidades de incorporar a la mujer al proceso capitalista y de industrialización.

En la misma época se dio fin a la coeducación, enviando nuevamente a los hombres a la Normal de Tunja y a las mujeres al IPN.

Cuarta etapa: Tanto Escuelas Normales como Universidades Pedagógicas ofrecen programas de formación docente.

En los años sesenta en las Escuelas Normales se dio el paso en la titulación de normalistas a bachilleres pedagógicos, lo que trajo consigo cambios y reformas para mejorar la calidad, alcanzar la acreditación de Escuela Normal Superior que correspondiera con las necesidades sociales de la época, permitiendo además la continuidad de los estudios de sus egresados gracias a los convenios establecidos con las Universidades Pedagógicas o Facultades de Educación; convenios que en la actualidad se encuentran vigentes en su mayoría.

Así mismo, en 1955 inicio el funcionamiento de Universidad Pedagógica Nacional Femenina contando con cinco facultades (Ciencias Sociales y Económicas, Ciencias Biológicas, Filología, Idiomas y Matemáticas y Ciencias de la Educación.) Siendo este un acontecimiento importante en la historia, ya que se dio el reconocimiento oficial del ingreso de la mujer a la universidad. Sin embargo, el ingreso se dio paulatinamente y de forma elitista, donde accedían las mujeres de clase media o alta. Continuando, en la época 1962, gracias al Frente Nacional la Universidad Pedagógica Nacional pasa de ser una institución femenina a convertirse en una mixta y plural.

Por otra parte, para esta investigación no se encontraron datos o información paralela del ingreso de la comunidad afro descendiente a la universidad, en los datos y estadísticas que tiene la UPN frente a las admisiones no se encontró consistencia y evidencia concreta.

Ya que solo data a partir del 2008-2 gracias a las admisiones especiales. Que da lugar, al ingreso de comunidades indígenas, afrodescendientes, o personas con discapacidad a la Universidad.

Respondiendo de este modo al objeto de esta investigación; reconocer las construcciones de identidades de las mujeres afrodescendientes generadas a partir de los procesos formativos y de socialización en el programa de Educación Infantil de la UPN. Es importante sentar un precedente entre el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad, los objetivos generales de la Licenciatura en Educación Infantil y la realidad de vida de las estudiantes en formación con relación a la construcción de sujeto político, ético, disciplinar, pedagógico y práctico.

Iniciando por los planteamientos del PEI con relación a la inclusión estableciendo que:

“Esta característica nos sitúa en la comprensión de que la especie humana en su conjunto nos ofrece múltiples formas y condiciones de existir y habitar como sujetos, (...) la educación ha de desarrollarse inmersa intrínsecamente en las condiciones de su contexto socio cultural y, en consecuencia, fomentar las actitudes de respeto mutuo y de conocimientos de otros estilos de vida, de capacidad crítica al analizar situaciones de discriminación e inequidad, de descentración para comprender el otro y lo otro”(Proyecto Educativo Institucional, 2010)

Este planteamiento engloba gran parte de la situación problema que se investiga ya que en el contexto universitario de las estudiantes y los estudiantes se deja de lado su realidad de vida haciendo del proceso formativo y la práctica unidireccional.

Por otra parte, es necesario tener presente los objetivos y el PEI de la Licenciatura como tal, ya que dentro de los objetivos principales las estudiantes en formación deben responder a:

“Desarrollar Proyectos Pedagógicos a partir de los procesos formativos y de la comprensión de la realidad en la cual interactúan las personas involucradas en la relación educativa e incidir en los diferentes agentes educativos que trabajan en la atención y educación de la infancia en los espacios donde se realizan las prácticas pedagógicas.”

Sin embargo desde el plan de estudios de la Licenciatura las Estudiantes en Formación pueden encontrar falencias para hacer de sus prácticas pedagógicas lugares de inclusión, con

intervenciones que tengan en cuenta no solo los interés y realidades del contexto sino que involucren a la población, así mismo a pesar que desde los lineamientos y objetivos se plantee la comprensión de la realidad, en la cotidianidad del Programa esto no se hace visible pues las realidades, conocimientos y debilidades de las estudiantes pasan desapercibidas por los Maestros Formadores y la academia en general.

Desde el plan de estudios es necesario ampliar los conocimientos y saberes en relación a las realidades que se encuentran no solo en contextos urbanos de Bogotá sino también el trabajo que puede realizar desde la Licenciatura en lo rural, en otras palabras, es oportuno facilitar espacios de formación desde la diversidad, inclusión, derechos humanos, educación para la sexualidad, entre otros temas que emergen de las cotidianidades que se pueden encontrar en los sitios de práctica. Un ejemplo de ello, es la práctica que se realiza en las Instituciones Educativas Distritales en donde los grupos son mayores de 35 estudiantes, usualmente se encuentran estudiantes con alguna discapacidad o estudiantes de otras regiones del país, lo cual debe ser un factor a tener en cuenta en la planeación de actividades con el grupo, para no caer en la homogenización sino por el contrario enriquecer la práctica haciéndola inclusiva y diversa.

Lo anterior, es un ejemplo que da muestra de los aspectos a mejorar dentro del plan de estudios la Licenciatura en Educación Infantil, en la medida que muchas de estas temáticas se desarrollan por intereses particulares de los maestros o en espacios electivos de la facultad, dejando de lado la transversalidad dentro del programa. Ahora bien, la Universidad desde Bienestar Universitario y otras divisiones genera espacios de participación, discusión, formación y reflexión en torno a dichas temáticas siendo los estudiantes quienes desde intereses propios participan en ellos.

6.4.2 Feminización de la Educación Superior

Partiendo de la Constitución del 1991 donde se establece que: “todas las personas nacen libres e iguales ante la Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozaran de los mismo derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación” el estado efectúa acciones para garantizar el derechos de todas y todos como ciudadanos; en donde el acceso a la educación debe garantizarse para hombres y mujeres. Así mismo, partiendo de las necesidades laborales, económicas y sociales que tiene el país se da un ingreso masivo en comparación a

épocas anteriores de la mujer a la Educación, mostrando que la expansión de que tuvo la educación se dio gracias a la participación de las mujeres.

Constatando que “la expansión femenina en la Educación Superior se debe principalmente a una incursión en áreas y programas de alta demanda que tenían históricamente una primacía masculina (...) la mujer que estaba antes centrada en programas de Bellas Artes, Ciencias de la Salud y Educación (representando un 50% del total de solicitudes en el periodo de 1984-1989) ha preferido desplazarse a programas en Ciencias Sociales y economía (con un 42% del total de solicitudes para el periodo 2000-2004)(Correa, 2005)

En este sentido, esto demuestra los alcances que han tenido las mujeres a nivel económico y educativo, lo cual ha incido en la construcción y transformación de lo femenino, sin embargo, se continua evidenciando un alto porcentaje de mujeres en ocupaciones tradicionales como Ciencias de la Salud y de Educación, en donde su posicionamiento es muy diferente, desnaturalizando estereotipos sociales y generando apuestas de innovación desde su Hacer profesional.

7. Análisis

Para el desarrollo del análisis de este trabajo investigativo se tuvo en cuenta los apartados que hacen parte del marco teórico, con relación a la información recolectada, desde las entrevistas, relatos, la revisión cinematográfica, la exhaustiva revisión documental y la participación en eventos académicos lo cual dio lugar a las categorías de análisis que se presentan a continuación.

7.1 Hablemos de género

Para la construcción del análisis que a continuación se presenta, se recurrirá a la información suministrada en las entrevistas y relatos de vida de las personas participantes e involucradas en este trabajo investigativo: grupo focal de estudiantes afrodescendientes del Programa de Educación Infantil, pares educativos (maestras en formación) y docentes del programa; así mismo, se tendrá en cuenta los componentes teóricos y políticos que se enuncian en este trabajo.

Ahora bien, este apartado iniciará con los aportes del grupo focal sobre las nociones de género y mujer, de las estudiantes y de las formadoras del programa, lo cual dará paso a relacionarlos con los postulados teóricos. Para continuar con la correspondencia de la categoría género y las prácticas educativas de las estudiantes, ligándolo de esta manera con el Proyecto Curricular y las premisas de las maestras del Programa en Educación Infantil.

7.1.1 Respecto a lo femenino

Siendo una carrera en donde el más del 90% son mujeres, es necesario generar reflexiones acerca de la concepción que se tiene de mujer y como esta incide en el proceso de formación de las mismas, pues ha sido evidente que dependiendo como se conciba la mujer y el hombre se generan acciones desde la práctica que reafirman o trasgreden estos estereotipos sociales.

De esta manera se trae a colación las manifestaciones de las entrevistadas:

“nosotros tenemos una carrera netamente femenina y hacer una carrera netamente femenina acapara la pregunta por el ser mujer, por las concepciones de ser mujer y una relación directa con la sociedad y en ese sentido yo creería que hace falta pensar y desarrollar propuestas que empoderen a la mujer como tal en nuestro programa, todavía tenemos una mirada diría yo muy maternalista, una mirada de mujer sumisa, de mujer que tiene que servir al otro, que tiene que estar en disposición del otro”³¹

“Ser mujer como Educadora Infantil, como sujeto de derechos, como sujeto político significa una lucha constante una lucha diaria (...) nos hacen indispensables.”³²

“yo considero que como educadora infantil el ser mujer me implica empoderarme de la palabra, asumir los procesos con una mente, un pensamiento mucho más crítico porque justamente estábamos hablando ahorita de romper todos esos prejuicios sociales, que las educadoras infantiles o las mujeres cuando están con un niño se tienen que dedicar a lo asistencial, pero justamente como mujer y como educadora infantil el reto es romper con eso justamente a partir de propuestas innovadoras.”³³

“hay una concepción cultural como mujer que nos empuja (...) somos unas personas que siempre queremos abarcar todo, complementarnos con todo, casi siempre tratamos de proyectar a las personas (...) atentas a todo por la misma construcción cultural con la que ya venimos trazadas como mujeres.”

Por su parte el grupo focal aporta que:

“Me siento mujer afro no solo por el color de mi piel sino por la cultura y las costumbres que llevo consigo y que he venido construyendo y arraigando en diferentes procesos tanto en la institución (Universidad) como en otros espacios externos a la misma, entre ellos (Familia) y organizaciones afro las cuales me han brindado el suficiente apoyo para reconocermelo como tal y dar cuenta que cada persona se forma y se construye con otros (as) respetando género, etnia, religión además de las formas de pensar, etc. En este sentido identificarme como mujer afro no significa solo reconocermelo y sentirme como tal, esto va de la mano con procesos de

³¹ Anexo 1.1.3 Entrevistada 3

³² Anexo 1.2.1 Entrevistada 2

³³ Anexo 1.2.4 Entrevistada 4

investigación que den cuenta de la verdadera historia de la cultura desde los antepasados, dando a conocer la realidad de una cultura que ha estado estigmatizada y denigrada, conservando una postura clara de lo que como mujeres en este caso podemos brindar a la sociedad.”

“la incidencia va más en el reconocimiento étnico y ancestral yo digo que la incidencia está en ser yo como mujer, en mi ser yo para la sociedad, yo digo que la palabra afro no solo es baile, cuerpo y cara, la palabra afrodescendientes es algo cultural es algo ancestral eso es un legado.”

“las mujeres afros por lo general, siempre tendían a estudiar para profesoras, en cambio los hombres, abogado que, ingeniero, contadores públicos, pero siempre nosotras no sé porque él me decía que la tendencia de mujeres afros siempre por lo general tienden hacer profesoras, pues en ese momento yo entre en cuestión, pero yo no lo hice por lo que son cuestiones de mujeres si no porque eso me nació a mi hacerlo y porque yo lo quiero hacer.”

Lo anterior muestra congruencias y diferencias visibles acerca de cómo se concibe el lugar de la mujer, además transversalizada por su papel como educadora infantil; por un lado, se encuentran similitudes en cuanto a los estereotipos sociales asignados a la mujer, en donde la identidad histórica tiene un gran peso, por eso es evidente que se encuentre aún imaginarios de la mujer como complemento, siendo sumisa y/o respondiendo a las necesidades de los otros; por otro lado, se encuentran manifestaciones que muestran a la mujer buscando la reivindicación de su Ser y Hacer.

Ahora bien, la mirada referida a la **mujer** afrodescendiente tiende a tener una carga cultural mayor que incide en su construcción como persona, en donde la familia, el contexto y su ancestralidad dan lugar a formas de ser y de reconocerse en sociedad.

Además, la actualidad ofrece diversas formas de ser mujeres desmitificando los lugares privados asignados para la misma, la correspondencia de la mujer a roles naturalizados por la sociedad, la iglesia y/o pautas de crianza. Ya está reevaluado el Ser mujer como un ser débil que necesita del hombre, puesto que la carga histórica ha demostrado que las luchas

feministas y las reivindicaciones al interior del hogar, son las mujeres quienes tienen la batuta de su propia vida.

Como lo afirman Torres y Vega (2012) “Ya la mujer no define únicamente la femineidad a través de la virginidad, la emotividad, la maternidad, el cuidado de la familia o exclusivamente de los/las hijos(as); tampoco a través de la victimización, la autosuficiencia o la abnegación.”

7.1.2 Incidencia de la mujer actual en educación

Como educadoras infantiles se tiene un papel protagónico que coadyuva en la construcción de sujeto de los niños y de las niñas, nuestro ser mujer cumple un papel fundamental en su formación, así pues desde los procesos educativos se pueden cimentar posibilidades, sin embargo, en la realidad del Programa de Educación Infantil desde su malla curricular es preciso evidenciar como eje la transversalidad de género. Si bien es cierto, algunas maestras y maestros hacen aproximaciones por intereses particulares, es necesario que desde el Programa se profundice en temáticas pertinentes que emergen de la realidad actual de la infancia Colombiana, como los enfoques diferenciales de género y etnia, diversidad, inclusión, educación para la sexualidad, educación en derechos humanos.

De otra parte, el ser mujer educadora infantil ha tenido transformaciones y evoluciones históricamente consecuentes con la “metamorfosis” que la mujer ha tenido en la sociedad, como lo afirman las diferentes entrevistadas:

“la educación se le dio a la mujer porque era como una tarea adicional de su casa, el cuidado en primera medida de los niños, entonces como educadora infantil se da esa mirada de mujer, como la mujer pasiva, la mujer tierna, la mujer que los cuida que los ama, que los consiente”

“es importante resaltar que a esas primeras edades pues están construyendo los sujetos, el ser del sujeto en su mayoría se está construyendo en lo que es primera infancia y la educadora infantil en ese sentido cumple un papel fundamental en ese desarrollo de los sujetos en la sociedad, aunque se invisibilize todavía se reduzca el ser educadora infantil al cuidado y a la

protección y que es muy arraigado a las políticas educativas y desde otras circunstancias, pero en la actualidad teniendo en cuenta el proceso que se ha llevado aquí en la universidad nos concebimos como mujeres muy decisivas, tomando la batuta, muy centradas con pensamientos claros, con posturas claras, que va más allá del cuidado.”

7.1.3 Género

Al indagar sobre las nociones y concepciones que tienen las entrevistadas sobre género, se evidencia una relación entre el término y el lugar social que tiene en la educación, es decir, de qué manera éste hace parte de la realidad educativa tanto de maestras como de las niñas y niños involucrados; así mismo, se muestra algunas de las diferencias y congruencias en relación a las concepciones que tienen las maestras del Programa.

Para comenzar cuando se pregunta a las maestras sobre ¿Qué entiende por perspectiva de género o género? Se aluden las siguientes posiciones:

“no lo ligo necesariamente a las características sexuales hombre o mujer, sino a la condición de la persona, y como condición de la persona efectivamente estaríamos hablando de una igualdad de los sujetos en un espacio académico.”

“el enfoque que se tiene para develar, para trabajar todo lo consiguiente a género, no solo incluido a la mujer como tal sino al género.

“trabajamos toda la construcción de sujeto social centrada en los niños pero en la generalidad de los seres humanos de cómo nos constituimos como sujetos sociales y un elemento de constitución de sujeto social es el género, entonces en el espacio, en la manera de como se ha construido la noción de género en nuestro país, entonces obviamente hablamos de la lógica masculina y femenina en términos del machismo y el feminismo que es los que nos atraviesa, el patriarcalismo que no es una cosa totalmente superada creo que pasarán muchos años para que eso cambie(...)hacemos una mirada al género desde una perspectiva crítica sin desconocer ni hombres ni mujeres (...) pues yo considero que hablar en un discurso de género solo de mujer o solo hombres, es un discurso machista o feminista”

Lo anterior evidencia posiciones distintas entre lo que se entiende por género, lo cual incide también en el trabajo que se le da en el aula, es decir, para este trabajo investigativo se

concibe al género como una construcción social que incide en la constitución de los sujetos por un lado desde los roles y estereotipos naturalizados socialmente, y por otro, las oportunidades de reconstrucción desde lo diferente trasgrediendo lo socialmente establecido.

En concordancia a lo anterior, las posiciones de las maestras entrevistadas permiten entrever el género como construcción social desligándolo de las características sexuales de cada persona; además como base para la construcción de sujetos dentro de una sociedad patriarcal³⁴, sin embargo nos distanciamos del posicionamiento del feminismo como contraposición del machismo. Puesto que como lo afirma Lamas Martha (1986) “El concepto género abre nuevas perspectivas para el análisis de la situación de las mujeres al poner el énfasis en las dimensiones relacionales y en el carácter cultural y cambiante de la diferenciación entre lo femenino y lo masculino, cuestionando las definiciones esencialistas o victimizantes.”

De esta forma, el concepto género da paso al análisis necesario dentro del ámbito educativo; siendo este base en la construcción de sujetos, en donde el lenguaje, los estereotipos y roles sociales establecidos inciden en la construcción de niña, niño, hombre y mujer.

7.1.4 Género y estereotipos de género

Ahora bien, al insistir en la construcción social de género se ven involucrados estereotipos y concepciones sociales asignadas a las mujeres y a los hombres, los cuales muchas veces han perdurado en la historia y son naturalizados por la sociedad.

Es así como estas concepciones trasgreden los espacios de la educación, como lo afirma una de las maestras entrevistadas:

“hacemos ejercicios como análisis de canciones infantiles por ejemplo arroz con leche que dice que se debe planchar y lavar para que me elijan como esposa, análisis de cuentos infantil desde el papel de la mujer y pues el análisis que se allí es como yo como maestra desde mi ingenuidad es

³⁴ Patriarcado como “forma de organización política, económica, religiosa y social basada en la idea de autoridad y liderazgo del varón, en la que se da el predominio de los hombres sobre las mujeres” Recuperado de <http://www.proyectopatriarcado.com/docs/Sintesis-Patriarcado-es.pdf> el día 2 de Febrero de 2014.

una canción, es un cuento, pues estoy dándoles a las niñas y a los niños , pues no es una lógica ni feminista ni machista sino de género, como les vendo a los niños y a las niñas un rol social.”

Las canciones y cuentos infantiles son sin duda algunos de los acercamiento a los roles que inciden en la construcción del niño o de la niña, puesto que, usualmente los cuentos de Disney, de princesas y príncipes son el primer acercamiento, en donde Blanca Nieves, la Cenicienta, la bella durmiente, etc, llevan el hito por naturalizar el lugar y rol de la mujer, como una persona sumisa, obediente, que requiere protección, además de mostrar un estereotipo de cómo debe ser la mujer físicamente, mostrando la princesa delgada, alta, blanca, de cabello claro y delicada. Por su parte, las canciones infantiles también presentan y muestran roles asignados por la sociedad, ejemplo de ello es la canción de Arroz con leche que resalta la entrevistada anteriormente.

Además, en la actualidad se ven dos aspectos de resaltar, por un lado, la televisión, la música y el comercio incide en la perpetuación de roles de la mujer, hombre, niña y niño y la generación de roles convencionales en la realidad, en otras palabras, la música, las narco novelas, los programas bélicos, la industria textil, el sexting³⁵ , muestra a los niños, niñas y adolescentes un sin número de posibilidades de Ser y Hacer, más aún en una realidad como la que viven en Bogotá; por otro lado, emergen posibilidades que trasgreden con lo que se ha naturalizado, la diversidad de género en donde las relaciones eróticas-afectivas son diversas y en metamorfosis.

Es decir, desde los símbolos culturales, la feminidad y la masculinidad crea estereotipos naturalizados e inmutables, el deber ser en sociedad en relación con los medios de comunicación y la sociedad, influenciado por el lenguaje, objetos, juguetes, entre otros; lo que contribuye a formar las identidades.

También en necesario analizar como esas concepciones sociales se ven permeadas por los procesos educativos, es decir, dependiendo la formación y las concepciones que tenga una maestra frente a la temática de género, concepciones de mujer y hombre, podrá permitir o cohibir las posibilidades de ser dentro del aula. En donde sin duda el espacio de educativo como lugar de

³⁵ Sexting (contracción de sex y texting) es un anglicismo para referirse al envío de contenidos eróticos o pornográficos por medio de teléfonos móviles. Comenzó haciendo referencia al envío de SMS de naturaleza sexual. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Sexting> el día 02 de Febrero de 2014.

socialización da paso a la inclusión de lo diferente para establecer relaciones de equidad con los demás o por el contrario, generar espacios de discriminación o rechazo.

Ahora bien, desde la recolección de información para este trabajo investigativo, las entrevistadas demuestran el impacto que tiene una maestra en la construcción de sujeto en donde hay incidencia de roles o estereotipos, en donde se resalta:

“el ser hombre y ser mujer marca los procesos de enseñanza aprendizaje, además porque socialmente el hombre ocupa un lugar y la mujer ocupa un lugar.”

“Estamos llenos de estereotipos en la misma universidad (...) entonces digamos que obviamente como mi ser mujer si está conectado con lo que estoy estudiando, digamos que cuando a uno le preguntan ¿Que está estudiando? Uno responde infantil, se relaciona si va estar en un jardín con los niños, es otra mamá, pero digamos que es complicado en el sentido que uno va más allá de eso.”

De otra parte, desde las acciones afirmativas y trabajo realizado en la institución Domingo Faustino Sarmiento se muestra a continuación una canción hizo parte de la celebración del día de la familia, la cual en si misma muestra como se sigue perpetuando el deber ser de la familia y de cada uno de sus integrantes, para mayor claridad está a continuación:

Colombia mi país

Donde vivo muy feliz

La familia le ofrecemos

La paz al mundo entero.

Hoy mi colegio cumple muchos años

Con mis profesores

Lo celebramos.

Mi familia, mi familia

Es muy querida, es muy querida

La quiero, la quiero, la quiero, la quiero

Con mucho amor,

Siempre me cuida, siempre me cuida,

Juega conmigo, juega conmigo,

Ella me ama, ella me ama,

Y nunca me olvida, nunca me olvida,

La quiero, la quiero, la quiero, la quiero

Con mucho amor.

Mi hermana ulaula

Mi hermano basketball

Mi papá al trabajo

Mi mamá recoge flores

Mi mamá me ama

Yo la amo a ella

Mi papá trabaja

Yo trabajaré

Mi hermano estudia

Yo estudiaré

Mi hermano duerme

Yo lo arroparé

Mi hermana canta,

Yo la apoyaré

A la bio a la bao a la bimbombao

Mi familia, mi familia

Trabaja junta

Ra –ra – ra

En primer lugar es necesario poner posición frente a la conformación de la familia, en donde muestra un ideal de mamá, papá, hijo e hija, la cual a pesar de no ser ajena a la realidad de ellos no es general para todos, ya que la familia de muchos niños y niñas está compuesta por los abuelos, tíos, primos, padrastros, madrastras etc. Esto evidencia que la familia no es única es diversa, por lo tanto se deja de lado la realidad familiar de los niños y las niñas de la institución.

Por otro lado, esta canción perpetua el deber ser de la mamá, el papá, el niño y la niña, en donde cada uno y una debe cumplir con un rol en específico y asignado por la sociedad. En este caso, la canción fue creada por algunas maestras de la sede, esto evidencia que se reproduce un pensamiento frente a la familia, el hombre y la mujer, demostrando que son mujeres conservadoras además de maestras que presentan a los niños y las niñas una única forma de ser, dejando de lado la diversidad. Es así como en la cotidianidad alientan a las niñas a que bailen, que sean calladas, suaves, tiernas. En referencia a esto Arias (1973) afirma que “Hemos visto que la mujer, inmersa en una sociedad patriarcal, ha sufrido los resultados de una discriminación que tiene sus orígenes en la educación (...) en el lugar que ocupa en la familia y en el papel que

desempeña en una sociedad de consumo. (...) A la mujer se le atribuyen cualidades “femeninas” de pasividad, debilidad, sumisión e intuición, y se le considera incapaz de desempeñar cargos que requieran fuerza.” Así que, la educación más allá de ofrecer a los estudiantes conocimientos debe ofrecer múltiples espacios y momentos que les permitan a niños y niñas construirse como personas íntegras dejando de lado los estereotipos sociales; además que respeten y acepten la diferencia como forma de ser.

Teniendo en cuenta la afirmación de Arias (1973) en que uno de los orígenes de la discriminación es la educación y la escuela en sí misma, es necesario reflexionar no solo en el quehacer docente de la maestra titular sino también en el quehacer docente de las maestras en formación que somos partícipes de estos procesos; en donde nuestro accionar también incide en los procesos de los niños y las niñas, es decir, nuestras intervenciones y nuestras concepciones de mujer y hombre pueden generar discriminaciones o inclusiones . El lenguaje es sin duda un ejemplo de discriminación o inclusión según su uso; cuando nos pensamos las intervenciones pedagógicas es preciso tener en cuenta la diversidad del grupo para que todos y todas se sientan incluidos en las actividades. A diferencia de esto, algunas de las maestras titulares en su quehacer cotidiano demuestran una homogenización del grupo, ya que no tienen en cuenta estas diversidades de los estudiantes y las estudiantes y solo tiene interés la obtención de resultados dejando de lado los procesos de cada uno y una.

En segundo lugar y ya para finalizar, se considera necesario hacer una crítica constructiva a las salidas recreativas, pedagógicas o de campo que se hacen en la escuela, por un lado, muchas de estas salidas dejan de lado los intereses y conocimientos de los niños y se convierten en salidas informativas, por ejemplo, las visitas a museos o bibliotecas; y esto se debe al lenguaje técnico que utilizan los guías es lejano a la realidad de los niños y las niñas. Por otra parte la salida a parques temáticos como *divercity* condiciona el actuar de los niños y las niñas.

Es decir, *divercity* es un lugar que permite el juego de roles, juego de competencias, sin embargo, es un sitio que condiciona el deber ser de los niños y las niñas, ya que en los juegos de roles se ve marcado los estereotipos sociales que nos enfrentamos todos días hombres y mujeres, por ejemplo, las profesiones que hacen parte de los juegos son muy marcadas desde el deber ser, peluqueras, modelos, actrices, mamás, son algunas de las profesiones en las que las niñas más interactúan, mostrando con esto un estereotipo de mujer, sumisa, pasiva, cuidadora; por otra

parte los niños interactúan en juegos de roles como futbolistas, policías, médicos, bomberos; mostrando nuevamente que responden a los estereotipos de la sociedad.

Además, parques temáticos como este no solo reproducen estereotipos, sino que también usan a los niños y niñas como objetos para el mercado y el consumismo, “el advergaming” es sin duda una estrategia usada por las multinacionales generar sociedades consumistas y obreras a la vez; el termino advergaming “hace referencia a un juego publicitario que busca la creación de ambientes para que el CLIENTE se acerque a la marca o producto”.

Esto sin duda se evidencia en este parque en donde la publicidad de los patrocinadores es lo más impactante, ya que los niños y las niñas son su primer punto para generar clientes y consumismo, por ejemplo, la marca de Chevrolet patrocina uno de los juegos, en donde los niños y las niñas están en un concesionario, a largo plazo esto genera que ellos tengan una predisposición positiva por un recuerdo agradable como el juego. Insertándolos en una sociedad de consumo ya que además de la publicidad de los patrocinadores también deben competir por ganar dinero en cada juego, y eso muestra en que solo es válido aquellas profesiones que devenguen bastante dinero, y en este espacio no hay lugar por profesiones que se cuestionen o trabajen por el Ser o las ciencias humanas, además que debes de producir “trabajo de mano de obra” para consumir, de lo contrario no haces parte de la sociedad.

De allí la importancia de resaltar estas reflexiones que se dan en la cotidianidad del que hacer pedagógico, como estas salidas, que terminan reafirmando y perpetuando roles y estereotipos de género convencionales y en contraposición a una mirada mas inclusiva.

7.1.5 Lenguaje y género

Al afirmar que el lenguaje incide en los racismos y discriminaciones cotidianas a los que estamos expuestos hombres y mujeres, independientemente de nuestra identidad de género, etnia o condición social, es necesario relacionar el lenguaje y género con su lugar en la educación, puesto que usualmente en los espacios formativos el lenguaje se ha naturalizado de manera sexista hacia lo masculino, es decir, se habla de niños para referirse a niños y niñas, se habla de los sujetos, los ciudadanos, los estudiantes para hacer referencia a mujeres y hombres, sin

embargo, el lenguaje al igual que el género han tenido transformaciones en donde para hablar de una inclusión social es necesario nombrar a todas y todos sus participantes.

Para finalizar, indagando en la investigación realizadas por las docentes del Programa sobre las “Representaciones Sociales de Género en el discurso institucional del Programa”³⁶ se evidencia una significativa conexión con el presente trabajo investigativo, ya que encontramos y evidenciamos que quienes lo conforman en su mayoría son mujeres, lo que tiene incidencia en lo cultural, en lo pedagógico, por ser ellas las que han dedicado a la educación históricamente; así pues, emerge la necesidad de fortalecer del enfoque de género dentro del Programa como facilitador de relaciones de equidad e inclusión que permitan la transformación de la educación para la infancia.

7.2 Huellas que marcan

Uno de los intereses de la investigación es el de develar las formas en que las educadoras en formación afrodescendientes consideran su condición étnica en relación con los procesos de formación, de allí que es importante en primer lugar hacer referencia a las ideas que sobre esta categoría expresan estas estudiantes, desde antes de ingresar a la Universidad y durante su permanencia en la misma.

7.2.1.1 Procesos formativos en la escuela

Al realizar el análisis a partir de las conversaciones llevadas a cabo mediante entrevistas y grupos focales, se encontró que estas manifestaciones en torno a la comprensión de etnia afrodescendiente están vinculadas estrechamente a las características físicas, por un lado y por otro, con el legado cultural, histórico y ancestral de estas comunidades, lo que evidentemente también ha fomentado la construcción de estigmas y estereotipos sociales sobre la población afrodescendiente, lo que de cierta manera y paradójicamente incidió en el no reconocimiento identitario, cultural y social de las maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil antes del ingreso a la universidad.

³⁶ Torres Patricia, Vega Yolanda (2012-2013:67)

En este sentido, se encontró que en sus procesos formativos previos en los niveles de primaria y secundaria, les fue enseñada una cierta versión de la historia de esta comunidad de manera general, donde prevalecía y se centraba en el periodo de esclavitud mostrando como se ve el estereotipo de lo afro en los libros de textos utilizados en ese momento, como las características físicas de esta población, la sumisión ante sus amos etc. lo cual en algunas ocasiones se mostraba en tono de burla, situación que marcó en las educadoras afro un sentimiento de acomplejamiento y vergüenza por pertenecer a dicha comunidad.

“desde lo que tengo de la infancia en primaria y bachillerato yo era como la negrita del suim, participaba en los carnavales, comparsas, izadas de bandera, bailando el mapale todo eso, pues uno a esa edad no tiene tanta identidad y es algo normal, fui la negrita del sabor, el pelo en fin. Pero entonces cuando estoy en bachillerato me empecé a dar cuenta que por ejemplo esa payasada que hacen en los colegios del 20 de mayo día de la afrocolombianidad, de la raza, que pintan a los compañeros de negro, entonces uno tiene que ser el líder, ahí todo encadenado, entonces yo decía bueno, ¿uno era el centro de atención solo para esos temas? la ponemos a que baile mapalé y los demás que bailen currulao y todas esas cositas que no carezcan de mayor movimiento”.³⁷

Es así como de esta manera se evidencian las concepciones de etnia y las formas como se “muestra” a la población afrodescendiente en algunas instituciones educativas, llegando a ser ridiculizadas y utilizadas para ser “presentadas” desconociendo verdaderamente los hechos culturales, sociales e históricos de esta población por dichas razones, las maestras en formación afro del Programa en Educación Infantil, manifiestan que antes del ingreso a la Universidad no se sentían pertenecientes o identificadas como afro.

Situación que incluso desencadenó y fijó en ellas muy pocas aspiraciones a nivel social, económico y educativo, en consecuencia a las consignas, representaciones y exclusiones de la sociedad, donde la mujer negra era y sigue siendo vista como la empleada doméstica de los “blanco –mestizos”, la nana, buena para la cocina, y además su cuerpo es visto como un objeto sexual desencadenando todo tipo de abusos.

En esta medida este trabajo investigativo contribuye en que las compañeras afrodescendientes además de tener conocimientos y la posibilidad de verse y visibilizarse en otro tipo de profesiones, también exista la eventualidad que desde la profesión docente a través

³⁷Anexo 2.1 Relato 1, Maestra en formación afro

de la práctica pedagógica que ellas realizan se pueda mostrar otro tipo de realidades de la población afrodescendiente.

7.2.2.2. Procesos formativos universitarios de las maestras afrodescendientes e incidencia de los espacios formativos

En el desarrollo de los procesos formativos universitarios se aprecian algunos rasgos distintos, ya que al momento de ingresar a la universidad, estas mujeres manifiestan que de alguna manera se empiezan a sentir y reconocer como sujetas de derecho, debido a que en su gran mayoría ingresan por admisiones especiales, que es una de las acciones afirmativas que implementa la UPN como proceso inclusivo a la población afrodescendiente. acción que les permite a ellas una apropiación y reconocimiento de su cultura, a partir del proceso que llevaron con el COAE³⁸ y Bienestar Universitario, de igual manera la formación académica curricular, extracurricular y las interacciones con los demás agentes que conforman el contexto universitario, las maestras en formación afrodescendientes inician a la par un proceso de reconocimiento y de reivindicación, no solo como mujeres, sino que empiezan un proceso de construcción y transformación de sus formas de ser y pensar, ya que se constituye un vínculo muy fuerte con sus compañeros afro que están en la Universidad.

“Cuando ingresé en la Pedagógica me empecé a vincular a los procesos afro, empecé a conocer movimientos, empecé a conocer gente y eso ha hecho que me empodere un poco más que serlo es representar un legado ancestral”.

“pero entonces desde que me enteré que aquí en la Pedagógica había oportunidad para ingresar por comunidad afro, me empecé a vincular a todo el proceso, empecé asistir a reuniones con mi tío Carlos, ahí nos hacían cátedras de sensibilizaciones de la universidad, la gente del pueblo... en fin. Pero en realidad entrar a esta universidad y conocer gente afro, me hizo coger más identidad y estar segura que ser negro es más que un orgullo, porque la verdad yo en el colegio veía un negro y decía: negro está muy negro, me burlaba del pelo, del hablado; pero entonces acá en la universidad ya es muy diferente, porque siento que mi entorno social lo comparto más con mi gente afro, no tan solo en el baile, la recocha, sino esas experiencias que nos pasan, no solo a mi sola, sino a todos en general, lo que ha pasado en muchísimos

³⁸ Centro de Orientación y Acompañamiento Académico de Estudiantes.

semestres, que no se ha hecho nada porque no sé... pero si he cogido mucha identidad de lo que estoy aquí en la universidad, por el simple hecho de conocer gente, me vincule a muchos procesos afro”.³⁹

“Yo estaba en el Colegio y de hecho estábamos todos mis primos en el mismo colegio público, pero nunca nos hablábamos, pues cada quien con su gente, y yo miraba a las personas afro, y me decía a mí misma, no me vayan hablar, no que esos afros no, (...) como ya uno viene acostumbrado a lo de la esclavitud, de que no nos podíamos hablar, de que si nos uníamos pensábamos que iba a pasar algo grave, entonces como esa diferencia que usted está acá y yo acá; por ejemplo yo me subía a un bus y al lado se me sentaba una persona afro, ya como que me iba a empezar hablar, y yo de una me ponía hacer otra cosa, a leer cualquier cosa con tal de que no me hablara, me tapaba la cara, que me fuera hablar tenía temor. Entonces ya cuando ingreso a la universidad empiezo a vincularme en los procesos afros y empiezo un reconocimiento de la cultura, y me ponía a pensar en lo que hacía, y decía como que la embarré”.⁴⁰

7.2.3.1. Jembe Afram⁴¹

De lo anterior se puede decir, que a partir del encuentro, la unión y las interacciones, que han realizado los y las estudiantes afrodescendientes en la universidad con sus pares afro, les ha permitido un mayor reconocimiento identitario, cultural y ancestral, en particular de las maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil; de ahí que se cree el grupo de Jembe Afram, grupo conformado por estudiantes y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional y con la participación de compañeros y compañeras afros de otras universidades; donde se empieza a conocer, visibilizar y reconstruir la historia de los afrodescendientes y el conocimiento sobre sus derechos como población, dando respuesta a lo anterior una de las compañeras lo resalta en su entrevista.

“Cuando ingresé a la Universidad Pedagógica empecé a hacer parte de uno de los procesos formativos más importantes para mí, porque tenía que ver con el reconocimiento de la cultura afro, era un grupo llamado JEMBE AFRAM, espacio de interacción, reconocimiento y construcción mutua, por ende realizábamos reuniones, exposiciones, y documentos para que la situación de la población cambiara y nos reconociéramos entre nosotros también.”⁴²

³⁹Anexo 2.1 Relato 1 y entrevista 1, Maestra en formación afro.

⁴⁰Anexo 2.2 Relato 2. Maestra en formación afro.

⁴¹Grupo de estudiantes y maestros de la Universidad Pedagógica Nacional

⁴²Anexo 1.3.5 Entrevista 5. Maestra en formación afro.

Teniendo en cuenta las interacciones con los compañeros y compañeras afros y los procesos formativos extracurriculares de las maestras en formación afro del Programa de educación infantil de la UPN, se da la importancia de resaltar como estos procesos han incidido en su proceso formativo como educadoras afro para la primera infancia; ya que han empezado a reconocer e identificar las diversidades existentes en las aulas de clase, pensar en el otro como sujetos diferentes, pero con igualdad de condiciones y posibilidades, y de esta manera abrir la mirada a una perspectiva con enfoque diferencial, pensado desde las dos categorías emergentes de la investigación etnia y género.

En cuanto al enfoque diferencial de género, a través de las conversaciones con las investigadoras y los pares educativos las maestras en formación afro empiezan un reconocimiento y reivindicación como su ser mujer, hecho que permite en ellas repensarse desde la labor como maestras infantiles, no solo ver la profesión docente como una labor de cuidado y de asistencialismo, sino que a partir de sus riquezas culturales y ancestrales puedan llegar a enriquecer la práctica con los niños y las niñas en las diferentes instituciones.

Por otro lado, desde el enfoque diferencial étnico las maestras en formación afrodescendientes inician su proceso de reivindicación como afros al momento que ingresan a la universidad e inician cierto tipo de participación formativa en el grupo Jembe Afram, en el cual, no solo se le dio potencial a lo artístico y lo cultural, sino por el contrario inician un proceso de arraigo cultural, ancestral e histórico, de ahí que las maestras en formación afro empiecen a reconocerse como sujetas de derecho y como pertenecientes a la comunidad afro, lo que permite una fuerte interacción con sus compañeros y compañeras afros de la universidad.

La fuerte influencia de las interacciones y acompañamiento de los compañeros y compañeras afro de la universidad, de cierta manera ha impedido o fragmentado las interacciones con sus compañeros, compañeras, maestros y maestras mestizos del Programa. Lo que se anuncia en el siguiente fragmento.

“pues principalmente con las profesoras siento que habido un proceso muy fragmentado, porque voy en VI semestre y en cada semestre hay una profesora que tiene conflicto, y yo digo que no es tanto por lo académico si no que ya es una cuestión personal, porque creo que al no estar en el espacio de clase, pueda que opinen todas las compañeras, pero no sé si es porque uno es afro o no sé porque al uno opinar lo

cuestionan desde que sustento desde que autor , entonces uno dice como bueno, entonces en mi ha quitado mucho la participación en clase”.

“ En cuanto a las compañeras afro siento que han sido las únicas personas que han motivado el vínculo para que yo esté aquí en la Universidad porque me he sentido fortalecida, lo digo en cuanto que aquí en la Universidad.”

“Y en cuanto a las demás compañeras siento que es una relación normal, como de trabajos en clase y ya. Pues no lo veo tanto como discriminación pero si siento que hay algo fuerte y no sé si es acoplamiento o yo ya estoy muy encerrada en mi mundo afro, no sé pero hay muchas de las compañeras que dicen que los afros de la Universidad somos muy cerrados”⁴³

Lo que se puede deducir del fragmento mencionado por la maestra es que, histórica y socialmente a las personas afrodescendientes se les ha excluido y discriminado en diferentes ámbitos, lo que ha generado en ellos la unión entre la misma población, defendiendo de esta manera sus intereses particulares como colectivos a nivel político, social y cultural, por lo tanto esta población se ha caracterizado por ser muy unida entre sí.

También se considera importante recoger en este momento, las voces de los y las docentes del Programa en Educación Infantil que de cierta manera dan cuenta de los procesos académicos de las estudiantes afro para evidenciar como éstos en algunos casos no han tenido en cuenta y han excluido todo tipo de saberes ancestrales, culturales e históricos de la población afro, lo que ha redundado en la escasa participación de las estudiantes afro en los espacios académicos que brinda el Programa en Educación infantil.

De esta manera, cabe resaltar que en su mayoría de los maestros y las maestras del Programa en Educación Infantil, tienen cierto acercamiento y conocimiento de la población o comunidad afrodescendiente desde las políticas o leyes establecidas, sin embargo, en los espacios académicos de formación que orientan, no visibilizan y mucho menos enfatizan sus discursos con relación a la evidente diversidad de estudiantes existentes en el aula.

“Yo creo que desde las políticas se ha ampliado y se ha develado esta temática, pero así que le haya dedicado estudio como tal no, es más, desde la vivencia que tengo y desde lo que se habla ahora de las políticas de inclusión todo lo que está pasando, desde los grupos étnicos que han empezado a tener una identidad y se están haciendo valer”

⁴³ Entrevista, 1 Maestra en formación afro

“Lo que pasa es que yo no establezco esas distinciones como que yo diga tenía en el aula 4 indígenas, 4 afros, pues la gente está ahí y ya. Que me acuerde en primer semestre he tenido chicas y un que son afros, Gina, Claudia, Xiomara, Johana, Víctor.”⁴⁴

A partir de estas consideraciones se puede decir que algunos de los maestros y las maestras del Programa si tienen presente que hay estudiantes afrodescendientes en sus espacios académicos, además, desde las políticas tiene algún conocimiento sobre dicha población, sin embargo los y las docentes no hacen esas distinciones entre el estudiante afro, indígena y mestizo, ellos y ellas realizan su práctica y su discurso basado en la igualdad de todas y todos los estudiantes.

Es cierto que siendo la Universidad Pedagógica Nacional la educadora de educadores y teniendo en cuenta que los maestros y las maestras que se forman en el Programa en Educación Infantil, se están preparando para trabajar con infancias diversas, de ahí que, en algunos espacios académicos que brinda el Programa no se potencie una relación teórico-práctica incluyente donde se enfatice en los enfoques diferenciales de género y etnia, realizando un proceso de integración, más no de inclusión, dejando de lado saberes y experiencias de esta población, lo cual ha influenciado incluso la práctica pedagógica, convirtiéndose en una práctica homogenizante, que no toma en cuenta al otro como sujeto diferente. De ahí que se piense en la transversalización de temas y contenidos donde se realice una práctica docente pensada en y para la diversidad, del mismo modo es importante que las maestras y los maestros en formación empiecen desde sus intereses y conocimientos a generar dichos procesos de inclusión donde se realice un diálogo de saberes desde los diferentes puntos de vista de los sujetos que en él participan.

Es así como las maestras en formación afro deben adecuarse a los espacios académicos y a las dinámicas establecidas por la Universidad, dejando de lado saberes, costumbres culturales y ancestrales de su propia cultura, transformándolas en lo que el “otro” considera que es lo válido y se debe hacer. De acuerdo a lo anterior una de las maestras en formación afro expresa:

⁴⁴ Entrevista a Maestras del Programa en Educación infantil UPN.

“como mujer afro cambia ya la ideología de que es ser maestra afro por muchos motivos, ya sea por motivos de participación, de inclusión en los procesos formativos, entonces pues en realidad no los evidencio mucho en los espacios académicos, como que no es tan importante tener presentes a las mujeres afros que nos encontramos en el programa de educación infantil, no es que sea poco importante pero no somos tenidas en cuenta, en el sentido de los discursos utilizados por algunos de los docentes”

“¿Los programas académicos como tal?, siento que en realidad no han aportado mayor cosa, pues si no puedo negar que si ha aportado cosas significativas en mi proceso, pero lo que en realidad no me convence de los espacios académicos es que no se tiene en cuenta la inclusión y la diversidad de infancias de la que se habla. Por ejemplo, si estamos en un espacio que vemos en Educación Infantil de Infancias, Nociones y Perspectivas, estamos hablando de infancias ¿y de cual infancia se habla?, de la infancia Europea del siglo XVI ¿y qué pasaba en ese momento con la infancia afrodescendientes que existía? ¿No existía infancia afrodescendientes? O ¿no era importante? En este caso también podríamos hablar de la infancia indígena ¿Dónde están estas infancias?, estas infancias se están desdibujando por una Infancia Europea, que en estos momentos nosotros debemos de pensar en la diversidad de infancias, porque los espacios institucionales cuentan con diversidades étnicas, entonces cómo nosotros pretendemos hacer inclusión en espacios académicos, si la academia misma no nos da esos espacios.⁴⁵

Todo este proceso de no reconocimiento hacia la inclusión étnica específicamente, no solo ha afectado a las maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil sino que además, estos procesos formativos han incidido en la formación docente y pedagógica de los y las estudiantes en general. En este sentido en una de las entrevistas de las compañeras mestizas, al preguntar por la inclusión de las estudiantes afro se encontró que:

“No, totalmente no, porque la inclusión de la universidad desde los documentos oficiales se habla de inclusión de las personas con discapacidad, es el único tipo de inclusión que se puede hablar supuestamente, pero ni en esa medida porque la comunidad sorda no cuenta con interpretes para sus clases, la comunidad invidente tampoco tiene espacios físicos ni espacios académicos oportunos o pertinentes para su condición de discapacidad, las personas que están en silla de ruedas o tiene otro tipo de discapacidad tampoco cuentan con esos espacios ni formativos ni físicos, ni académicos que cumplan con las necesidades que ellos requieren; entonces si nos basamos en lo que dice la Universidad de inclusión por esa medida no se da, en la otra medida, la universidad habla de inclusión de comunidades afro, indígena, comunidad gitana, pero tampoco se da, toda la inclusión que habla la Universidad se queda en el papel, podemos hablar de integración más no de inclusión en la Universidad. Entonces ,si se dan unos espacios de que ingresan comunidad afro e indígena que es lo que podemos encontrar hoy en día en la universidad, ingresan a la universidad pero no hay inclusión de ellos en los espacios, no hay inclusión de su

⁴⁵ Anexo 1.3.4, Entrevista 4 maestra en formación afro

conocimiento en los espacios, además no hay no inclusión para que nosotros lo trabajemos en las prácticas, en esa medida la Universidad y la academia como tal, no dan herramientas, no hay espacios formativos que nos den a nosotros herramientas; en nuestro programa por ejemplo encontramos electivas, materias como escenarios alternativos que creo que es uno de los espacios que más se acerca a esto, o educación rural que es una electiva excelente en donde hemos encontrado un poco el trabajo de esa inclusión, sin embargo se queda corta porque en las prácticas educativas en nuestra realidad en las prácticas educativas nos encontramos con población desarraigada, encontramos con población desplazada, encontramos con población vulnerada, con niños o niñas con alguna discapacidad y la universidad y los espacios no nos dan las herramientas para trabajar con ellos, el solo hecho de hacer implementaciones, proyectos, presentar evidencias diarios de campo y ya, no hay herramientas u orientaciones que nos de la academia de cómo debería trabajarse ciertas temáticas con estos niños y niñas.⁴⁶

Si además consideramos que todos estos temas de condición y vulneración de la infancia, se le suma que allí se encuentra gran cantidad de población afrodescendiente que está viviendo estas realidades. De ahí el interés y la inquietud de trabajar sobre los procesos formativos de las estudiantes afrodescendientes del Programa en Educación Infantil, con ello queriendo potenciar y transversalizar los procesos de inclusión e interculturalidad en todos los espacios académicos, lo cual busca repercutir en la práctica pedagógica que se realizan en las diferentes instituciones educativas; transversalización en el sentido de que se valore y se tenga en cuenta las diversidades existentes en el aula, lo que permitirá la utilización de contenidos y conocimientos de manera integrada y no fragmentada, en el caso de esta investigación es que en los espacios académicos exista la transversalización desde las categorías de género y etnia como procesos incluyentes de hombres, mujeres, afros e indígenas.

Teniendo en cuenta que la Política Pública de Educación Superior Inclusiva tiene como objetivo principal potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), así como promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos (MEN, 2013.p 4-5). En este sentido la UPN si crea condiciones para los procesos de admisión de estudiantes afrodescendientes desde el acuerdo 021 del Consejo académico, sin embargo no se le da valor y reconocimiento a esta población específicamente en los espacios académicos. Lo que se espera es que esta población no solo sea reconocida en lo artístico y lo cultural, sino que sea vista como

⁴⁶ Anexo 1.2.1 Entrevista 1

un potencial para enriquecer tanto los espacios académicos con la practica misma, claro está que las y los estudiantes desde sus conocimientos y saberes culturales, ancestrales e históricos deben ayudar a potenciar los espacios, no solo que los maestros y las maestras los tengan en cuenta, sino ellos y ellas desde lo que conocen deberían aportar para el fortalecimiento de los discursos y prácticas de los y las docentes del Programa.

De esta manera, se puede decir que en la Universidad Pedagógica Nacional a través del programa de admisiones especiales, se está realizando un proceso de integración de los y las estudiantes afrodescendientes principalmente, ya que el acuerdo 021 plantea que llevara a cabo un proceso de acompañamiento y seguimiento, en el cual se potencie su formación como docentes y como personas pertenecientes a otras comunidades, a través de tutorías avaladas por Bienestar Universitario, en las cuales se fortalezca las debilidades de este grupo; sin embargo estos procesos se han puesto en práctica, pero en algunos casos no han fortalecido y potenciado el proceso formativo de los y las estudiantes afro en la Universidad, en cuanto a las actividades allí propuestas, que continúan en la misma línea de generalización de discursos y prácticas, lo que ha permitido procesos de deserción de dicho acompañamiento.

Además, según esta política y teniendo en cuenta que la Universidad Pedagógica Nacional es una institución que se encarga de formar maestros y maestras para trabajar en con niños, niñas y jóvenes diversos; sin embargo, en el Programa de Educación Infantil no es evidente que se contemple y se tenga en cuenta en los procesos de formación, la diversidad existente en las aulas, ya que poco se aprecian formas de reconocimiento, inclusión y participación de las maestras afrodescendientes, así como de las maestras con discapacidad en los diferentes espacios académicos; lo cual deja de lado los saberes y experiencias particulares con los cuales éstas maestras viven, lo que se ha visto reflejado en algunas de las prácticas pedagógicas homogenizantes y no incluyentes. Finalmente el análisis de datos evidencia que en la Universidad Pedagógica Nacional en el Programa en Educación Infantil, no se realiza procesos de inclusión en cuanto a los enfoques diferenciales de género y etnia afrodescendiente, de esta manera formando a maestros, maestras de forma homogenizada y no contextualizada e incluyente de la realidad y diversidad existente en las aulas de clase.

Por eso este trabajo investigativo busca visibilizar los saberes, conocimientos y experiencias de la población afrodescendiente, lo cual puede llegar a potenciar los discursos de

los maestros y las maestras, y la práctica pedagógica realizada por los y las estudiantes del programa en educación infantil. Lo cual se puede generar a partir de apuestas de los maestros y las maestras en formación en continuar líneas de investigación que potencien una educación inclusiva desde la infancia y los procesos formativos. Además las maestras en formación afro deben empezar desde sus discursos a generar procesos inclusivos y participativos en sus espacios académicos, ya que no solo se pueden quedar en el recibir si no en el dar y en el actuar.

7.3 Para la muestra un botón

El trabajo investigativo ha impactado a las investigadoras de manera que es transversal la temática de investigación, tanto en sus procesos formativos como en su práctica pedagógica. De ahí que las maestras en formación implementaron acciones afirmativas en el Colegio Faustino Sarmiento donde llevan cabo la práctica de profundización.

Cabe resaltar que ambas investigadoras realizan su práctica pedagógica en la misma aula, por lo tanto las siguientes experiencias se basan en unas mismas acciones y cada una desde su observación le dio sentido a su práctica.

7.3.1 Experiencia de práctica

El Colegio Faustino Sarmiento sede de primaria se encuentra ubicada en la localidad de Barrios Unidos, en la cual se encuentran niños y niñas de 2º y 3º de primaria.

El salón 302 en el cual se está realizando la práctica pedagógica investigativa cuenta con una totalidad de 35 niños y niñas los cuales se encuentran entre las edades de 9 a 10 años y una maestra titular. En lo que se pudo observar y en conversaciones con la maestra titular y algunos niños y niñas, la mayoría se encuentran entre estrato uno y dos, algunos residen en orfanatos, además a partir de relatos de vida contados por los niños y las niñas en una sesión de clase sobre ¿Quién soy yo?, ¿Dónde vivo?, y ¿Con quién vivo? se pudo evidenciar diversas problemáticas sociales que vive a diario los niños y las niñas en su contexto como los son: consumo de alucinógenos por parte de los padres, madres trabajadoras sexuales, maltrato infantil entre otras. Estas características se establecen a partir de los relatos de los niños y las niñas sobre su vida familiar.

Es importante resaltar, que la práctica pedagógica comprendida en IX semestre en el Colegio Faustino Sarmiento se desarrolla en el marco de una práctica pedagógica investigativa en torno a los enfoques diferenciales de género y etnia- afrodescendientes de los niños y las niñas, y desde la práctica misma del maestro. Nuestro trabajo investigativo esta direccionado principalmente a las maestras en formación afrodescendientes de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente del Programa, ya que, como primera medida hay que repensarse una práctica pedagógica incluyente, desde los enfoques diferenciales de género y etnia teniendo en cuenta que son una de las principales categorías de la investigación, de ahí que su impacto llegue transformarse desde la academia para que posteriormente repercutan en la práctica del maestro o la maestra; por consiguiente se considera la importancia de que la práctica pedagógica comprendida en este periodo se enfatice en acciones afirmativas que permitan potenciar los enfoques diferenciales con los niños y las niñas, como para las mismas investigadoras. En donde todas las planeaciones propuestas giraron en torno a las categorías de género y etnia.

✓ Desarrollo de la práctica investigativa

La práctica de este semestre comprendió entre 6 de septiembre al 15 de noviembre del año 2013, en primera medida como no habíamos tenido un acercamiento a los niños y las niñas del curso 302 y para poder contextualizarnos un poco se hace una presentación de las maestras en formación que iban acompañar el procesos de los niños y las niñas durante el segundo semestre del 2013, se hace una breve explicación en torno a cómo iba a transcurrir la practica pedagógica durante el semestre, donde se les explica a los niños, las niñas y maestra titular que nos íbamos a enfocar en la realización de acciones afirmativas en cuanto a los enfoques diferenciales de género y etnia afrodescendientes. Aquí empiezan a surgir interrogantes de los niños y las niñas sobre el concepto de etnia, para hacer más dinámico el primer encuentro con los niños y las niñas hacemos que ellos mismos empiecen a deducir y a construir el significado de etnia.

Algunas respuestas de los niños y las niñas.

- Marlon menciona, que etnia son las personas de diferentes colores

- María José: lo relaciona con las formas de hablar pone el ejemplo de un compañero que es perteneciente a la costa atlántica dice que etnia son las distintas ciudades del país. Con lo cual se llega al término de afrodescendientes.
- Natalia es una niña mulata, me dice ser afrodescendientes es ser así, apuntándose a sí misma y apuntando a la maestra en formación afro, le pregunto ¿Cómo? Sonríe y dice así negritas como tú y yo eso es ser afro.

Este primer acercamiento de los niños y las niñas al concepto de etnia, nos lleva a empezar a construir unas preguntas con las cuales se pudo identificar; el lugar de procedencia de los niños y niñas para profundizar en el término de etnia, además para contextualizarnos un poco de los niños y niñas que se encuentran inmersos en el aula, las preguntas son; ¿Quién soy? ¿Dónde nací? ¿con quién vivo? ¿Qué quiero ser?.

A través de la solución a estas preguntas se pudo identificar que en su mayoría los niños y las niñas del 302 son de Bogotá, a excepción de Sergio que nació barranquilla, Natalia descendiente de la Costa Pacífica y Katherine que nació en Bucaramanga, a partir de estas particularidades las maestras en formación inician la construcción junto con los niños y las niñas que es etnia. Como resultado de esta construcción queda que etnia son: personas de diferentes regiones del País que tienen diversas costumbres, formas de vida, formas de hablar, de vestirse, de comer etc.

Además las preguntas anteriores nos confirman la información dada por la maestra titular en donde algunos niños y niñas mencionan que viven en orfanatos y cuando salen están a cargo de personas ajenas a sus padres y madres, por otra parte nos hacen focalizar la mirada sobre los oficios y profesiones asignadas según cada sexo. Pocas niñas quieren ser policías, o veterinarias y en su mayoría se centran en profesiones como, profesora, enfermera, y modelo. Por su lado los niños la mayoría casi todos quieren ser; policías, militares, boxeadores y futbolistas.

Lo anterior me lleva a pensar que la sociedad se ha encargado de vender un prototipo de lo que debe ser y hacer una mujer y un hombre, se puede evidenciar que los niños y las niñas desde muy temprana edad se les empiezan a mostrar esas diferencias marcadas de lo que debe hacer un niño y lo que debe hacer una niña, mediante sus juegos, juguetes, comportamientos y

roles asignados dentro de su familia. Para ampliar el rol de género construido socialmente se citará un párrafo de la modalidad de sexualidad y género de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

“El rol de género: es el conjunto de deberes, aprobaciones, prohibiciones y expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado. La tipificación del ideal masculino o femenino es normativizada hasta el estereotipo, aunque en el desarrollo individual la futura mujer u hombre haga una elección personal dentro del conjunto de valores considerados propios de su género. No obstante, los roles y estereotipos de género, tanto femenino como masculino, están tan hondamente arraigados, que son considerados como la expresión de los fundamentos biológicos del género”.⁴⁷

A partir del análisis que se hizo a las respuestas e inquietudes de los niños y las niñas surgen varias propuestas o acciones afirmativas para desarrollar las temáticas de género y etnia afrodescendientes.

Se plantea cinco actividades en las cuales se empezaron a construir conocimientos nuevos con los ya adquiridos previamente, estas son:

Hacer una clasificación a través de recortes de lo que se considera hombre, lo que se considera mujer, afro, indígena, mestizo etc. según el conocimiento previo de los niños y las niñas; realización de juegos de niños y de niñas según los estereotipos creados por la sociedad; observación de los roles de cada sexo y conformación de familias a través de dibujos animados, y por último a través de las experiencias de las actividades anteriormente propuestas se realizó en dos sesiones la conceptualización de los enfoques diferenciales de género y etnia afrodescendientes a través de unas reflexiones realizadas de manera dinámica.

A continuación se presentaran los rasgos más significativos de las experiencias vividas de los niños y las niñas durante estas cinco sesiones.

Clasificación de recortes de género según criterios de los niños y las niñas:

⁴⁷ UNAD, modalidad de sexualidad y género, lección 16: el concepto de género. Recuperado de [Lección 16: El concepto de Género - 2 datateca.unad.edu.co/...Genero/leccin_16_el_concepto_de_gnero.html](http://datateca.unad.edu.co/...Genero/leccin_16_el_concepto_de_gnero.html), del día 20 de mayo de 2014.

Para la realización de esta sección se tuvo en cuenta los siguientes materiales: revistas, tijeras, papel y colbón. El taller consistía en que los niños y las niñas en medio pliego de papel debían clasificar por una parte lo que ellos consideraban que era ser mujer y por el otro que es ser hombre, además debían identificar a que etnia pertenecía dicho personaje y que posible profesión desempeñaba; los niños y las niñas hicieron de manera inmediata la clasificación de hombres y mujeres, excepto un grupo que encuentra un hombre con muchos rasgos físicos femeninos y no logra clasificarlo lo dejaron en la mitad dando la explicación de que podría ser hombre o mujer. En cuanto a las profesiones a las mujeres les asignan ocupaciones como, maestras, abogadas, enfermeras, entre otras. Y a los hombres profesiones como futbolista, arquitecto, ingeniero, abogado, empresario.

A través de esta actividad se pudo inferir que desde muy pequeños se les está estructurando a los niños y a las niñas a través de los principales medios de comunicación unos estereotipos y consignas de que la mujer en su mayoría está asociada a profesiones que tengan que ver con el cuidado, protección, sumisión y modelaje, donde el cuerpo de la mujer es visto o catalogado como una publicidad o en su defecto como un objeto de venta, contrario a las profesiones asignadas para el hombre mestizo que se asocia a grandes cargos donde pueda ejercer autoridad y poder sobre los demás específicamente sobre la mujer y se les ubica en profesiones que no exija de tanto esfuerzo físico, por su parte a los hombres afros se pudo evidenciar en los recortes, que se les asignan profesiones más de resistencia, de fuerza que no exija mayor intelecto, entonces me queda de reflexión, si los niños y niñas a la edad de 9 a 11 años ya tienen apropiadas estas concepciones y si los medios de comunicación constantemente muestran el deber ser de una mujer y el deber ser de hombre ¿a qué sociedad estamos apuntando?



Figura 11. María José, Ana Sofía y Melissa, realizando clasificación por géneros (salón 302). Figura 12. Dilan y Luisa dibujando, la clasificación de género (salón de 302)

Juegos según género

En esta sesión se les propone a los niños y las niñas salir a jugar al patio. Los niños dicen; profe nosotros vamos a jugar futbol y las niñas dicen, nosotras queremos saltar lazo y otras juego de palmas, las maestras en formación proponen dividir el grupo en dos, en donde hayan niños y niñas, a un grupo se le plantea jugar futbol y al otro juego de palmas y luego cambiaríamos, hubo muchas niñas que cuando decimos vamos a jugar futbol tanto niños como niñas, unas se ponen contentas porque les gusta jugar futbol y otras se indisponen porque no les agrada mucho; en el otro caso fue una negativa total por parte de los niños en jugar juegos de niñas, muchos se pone de mal genio, se expresan diciendo: que bobada jugar eso, ese juego es para las niñas, a través de este inconveniente se empieza a reflexionar sobre ¿Qué juegos son para niñas? Y ¿Cuáles para niños? A las niñas se les asignan los juegos de: muñecas, cocina, palmas, saltar lazo etc. Y a los niños, futbol, carros. X-box entre otros, entonces la reflexión inicia diciéndoles a los niños, que nos dieran una argumentación para que dijeran que eran juegos de niñas y que los niños no debían jugar eso, a lo que no pudieron dar respuesta alguna, entonces ya se les empieza a involucrar de manera implícita al juego de palmas, jugamos ritmo, al principio los niños lo empezaron hacer porque si y luego de un momento ya se involucraron en el juego de tal manera que empezaron a cambiar sus rostros, sus posturas y se motivaron mucho en el juego, las niñas por el contrario estaban en un primer momento indispuestas en jugar futbol, pero de igual manera asumieron el juego y lo realizaron sin ningún problema. Ya el segundo grupo entiende la lógica del ejercicio y lo realizan ambos juegos sin mayor problema.

En este ejercicio considero que todo está permeado por las construcciones, estereotipos, y consignas creadas por la sociedad en donde ya la mujer, la niña, el hombre y el niño, ya vienen muy encasillados a los roles, oficios y ocupaciones que cada sexo debe realizar y que no es permitido ejecutar si no están dentro de la categoría de ser mujer u hombre.



Figura 13. Juan David y Laura, realizando juego de palmas

Roles y conformación de familia

Este taller se propuso con el objetivo de que los niños y las niñas identificaran la diversidad de familias existentes y los roles y oficios de la mujer y el hombre a través de dibujos animados (el chavo del 8, Phineas y Ferb, los Simpson, los pica piedras, pucca), el grupo se dividió en cinco, donde cada uno debía ver uno de los dibujos animados y lograrán a identificar los aspectos anteriormente mencionados, para posteriormente representarlos ante sus compañeros y compañeras. Mientras un grupo estaba con la maestra en formación Deisy viendo los dibujos animados, otros estaban con la maestra en formación Xiomara, dialogando sobre las familias y roles de género que se pudieron identificar en el chavo del 8 que fue el programa que se vio en colectivo, les pregunto ¿Cómo se visten las mujeres y los hombres del chavo del ocho? A lo que los niños y niñas contestan, mujeres con vestido y hombres con pantalón, se les vuelve a interrogar, ¿las mujeres podemos utilizar pantalones? Ellos y ellas dicen claro, y ¿los hombres será que pueden usar faldas? Dicen, no, responde Maicol no, porque serian travestis,

Xiomara ¿que son travestis?

Maicol, los que se acuestan con otros hombres y se colocan ropa de mujer

Yurani, o lesbianas

Xiomara ¿Qué es lesbiana?

Yurani, no sé, ah pues son mujeres que les gustan a otras mujeres

La maestra en formación hace una breve re conceptualización histórica, donde empieza a explicar que existen hombres que no son ni travestis, ni homosexuales que en la antigüedad inclusive en otras culturas presentes hoy en día hay hombres que utilizan vestidos porque su cultura se lo impone de cierta manera, se les explica que anteriormente las mujeres no utilizaban minifaldas ni pantalones porque no era permitido, solo debían utilizar vestidos muy largos con los cuales no mostraran su cuerpo ya que esto era inmoral. También se hace una pequeña reflexión sobre la conformación de la familia, donde cada uno de los niños y las niñas cuenta al resto del grupo con quien vive actualmente, a través de esta presentación empezamos la reflexión, diciendo que todos los allí presentes tenemos familias distintas, que no solo la familia se conforma de papa, mama, hijo e hija, si no que podemos encontrar diversidades de familias como se pudo evidenciar en el chavo del ocho, que allí no todos tienen la familia ideal.

Luego de finalizado el debate por falta de tiempo los niños y las niñas entran al aula a representar los dibujos animados que les correspondió mediante la expresión oral, decían; como se conforma la familia, cuántas mujeres y hombres hay, como se visten tanto como mujeres, cuales son los roles de género allí identificados, y a través de esta pequeña contextualización los niños y las niñas que estaban de público, debían tratar de identificar sobre que dibujo animado se estaba hablando, y así sucesivamente hasta pasar todos.

Considero que los niños y niñas desde muy temprana edad en su contexto, están evidenciando las diversidades de género existentes y no debemos hacerlos ajenos a estas temáticas ya que es un diario vivir en la sociedad, y como maestras y maestros debemos empezar a mostrar esas realidades sin ningún tabú a los niños y niñas, para que ellos logren entender porque se dan estas diversidades de género y tengan apropiación de los términos, porque creo que la falta de apropiación de los términos hace que no se reconozca al otro como diferente y es lo que permite la discriminación, el genocidio, etnocidio etc. Y en cuanto a las diversas formas de conformación de familias es importante mostrar a los niños y a las niñas que hay diversas familias, que no solo existe la familia que la sociedad nos vende, si no que cada una y uno de nosotros tenemos familias diferentes.



Figura 14. Imágenes de dibujos animados mostrados a los niños para la actividad propuesta

7.3.1.1. Reflexión en torno a género

En esta sesión se hace una re conceptualización de los conocimientos construidos y elaborados de los niños y las niñas a partir de las diferentes actividades y talleres propuestos por las maestras en formación sobre el tema de género. Para lo que se propone realizar un relato sobre las vivencias, experiencias y conocimientos adquiridos de los niños y las niñas durante el semestre, cada niño inicia la elaboración de su relato de forma autónoma, donde lo puede realizar mediante frases, dibujos, cuento etc.

Al finalizar se quiso socializar algunos de los trabajos, y se pudo evidenciar que los niños y las niñas tuvieron una apropiación del concepto de género, ya que en sus trabajos evidenciaron mucho los juegos realizados según cada sexo, hacían reflexiones en torno a que los niños pueden jugar juegos de niñas y las niñas de niños, también utilizar pantalones las niñas o faldas los hombres y no por eso quiere decir que seas niño o niñas.

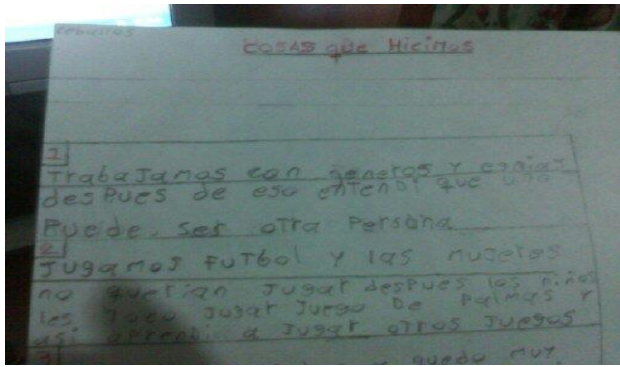


Figura 15. Reflexión de Juan David



Figura 16. Interpretación de Karen sobre las categorías trabajadas

Se considera que a partir de las elaboraciones reflexivas y graficas de los niños y las niñas, se pudo evidenciar que se construye una conciencia en cuanto a las diversidades existentes como: clases de razas, de géneros etc. Además el pensar desde las diferencias pero con igualdad, lo que se pudo evidenciar en los roles asignados tanto a hombres como mujeres y las capacidades de cada uno y una sin importar su color de piel.

7.3.1.2. Reflexión en torno a etnia afrodescendientes

Esta reflexión se realiza con la lectura de dos cuentos, el hombre de color, los colores de mi piel. Se realiza la lectura de los colores de mi piel, en donde nos muestra diferentes tonalidades de piel como, color caramelo, chocolate, tostadas, masas de pizza recién horneada etc. Seguido a ello se lee el cuento del hombre de color, el cual muestra que el niño negro haga calor, frío tenga miedo, se broncee, se enferme y se muera siempre tendrá su mismo color, mientras el niño blanco cambia constantemente de color de piel de acuerdo a la situación que se

le presente y termina con la reflexión del niño negro preguntándole al blanco ¿y así me llamas hombre de color?

A partir de estas lecturas empezamos a dinamizar con los niños y las niñas que se observaran y pudieran identificar qué color de piel es cada uno, y luego hacer comparaciones de piel con su compañero o compañera de al lado. Posterior a ello en una bolsa tenemos los nombres de cada niño, niña, maestras en formación y maestra titular, cada niño y niña debía pasar a decir las características físicas de su compañero o compañera que le correspondió y el resto debíamos adivinar de quien se trataba, esto con el fin de que los niños y las niñas reconocieran a su compañero o compañera como una persona diferente.

Al final se hace una pequeña reflexión sobre las diferencias de los demás, que por tener características diferentes al otro, no quiere decir que sea una persona especial, o que no se pueda convivir y compartir con ella, estamos en un mundo lleno de diversidades.



Figura 18. Lectura del cuento los colores de nuestra piel de Karen. Figura 19. Dinámica para el reconocimiento de nuestras características físicas

Consideraciones finales de las actividades propuestas

Esta práctica investigativa permitió reflexionar y pensar que es importante trabajar los enfoques diferenciales de género y etnia en los niños y las niñas, ya que los niños y las niñas viene con consignas muy marcadas de lo que debe ser y hacer la niña y lo que debe hacer ser el niño, que si se hace lo contrario esta fuera de la norma, y es criticado, burlado hasta inclusive

maltratado por sus compañeros y compañeras. Entonces a través de los talleres actividades y experiencias que se vivieron con los niños y niñas del curso 302, hizo que estos niños y niñas cambiaran un poco la perspectiva de lo que debe hacer y ser un niño y una niña, teniendo en cuenta que el grupo 302 era un grupo muy dividido entre niños y niñas, donde no se permitía compartir, jugar, relacionarse etc.... con el sexo opuesto y además las características del otro se daban para burlarse y agredirlo verbalmente, entonces ya a través de estos talleres y actividades los niños y las niñas empiezan a sentar posturas sobre cómo se reconocen a sí mismos y como reconocen a los demás, claro está que fue muy poco el tiempo para la realización del trabajo más sin embargo se lograron cosas realmente significativas con los niños y las niñas del curso 302, cosas como jugar y respetar al otro sin discriminación alguna, las relaciones entre niño y niña ya se ven menos marcadas, los juegos se realizan sin importar que sean de niño o de niña etc.

8. CONCLUSIONES

Este proceso investigativo nos permitió generar espacios de discusiones y participación con el grupo focal, en torno a los enfoques diferenciales de género y etnia, donde se pudo identificar los conocimientos que sobre estas categorías existían, además, como a partir de los relatos de vida contados por las maestras en formación afrodescendientes se evidencia, como sus procesos formativos en la Universidad, de cierta manera incidieron en sus construcciones identitarias de género y etnia, en cuanto a género el reconocerse e identificarse como mujeres afros sujetas activas y propositivas, y en cuanto a etnia todo el proceso de reivindicación y visibilización a través de participaciones formativas, culturales y artísticas, es así como ellas logran identificarse y reconocerse como sujetas pertenecientes a la población afrodescendiente.

Estos espacios de participación permitieron repensarse en una práctica transversal a partir de las principales categorías emergentes de la investigación, donde se invita a las maestras afrodescendientes a realizar una práctica pedagógica incluyente y a generar procesos de participación en los diferentes espacios académicos, desde sus experiencias y saberes que como población tienen, el cual potencie y enriquezca la formación docente de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil.

Otro aspecto relevante de esta investigación, es la configuración de algunas apuestas investigativas que las maestras en formación afrodescendientes del Programa en Educación Infantil pretenden abordar para dar continuidad a estas líneas de investigación específicamente, en relación a las temáticas de género y etnia ya que muchas de ellas se encuentran en el ciclo de profundización, y por lo tanto inician sus trabajos y proyectos de grado, los cuales piensan emprendidos a partir de dichas categorías.

En cuanto a la indagación sobre las políticas públicas institucionales y nacionales nos permite como investigadoras del proceso, realizar el contraste entre lo que se dice desde las políticas y lo que en realidad se hace; en este sentido se pudo evidenciar que la Universidad de cierta manera si cumple con algunos aspectos de las políticas en cuanto a lo reglamentario, lo documental, etc. sin embargo, en la práctica y en las realidades de los y las estudiantes que se cubren bajo estas políticas es poco evidente, ya que una de las políticas que se indagaron fueron la de los lineamientos política de educación superior inclusiva, en donde se resalta: “La

educación inclusiva está relacionada con la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos”(MEN, 2013). De ahí que en la universidad particularmente en el Programa de Educación Infantil se tiene poco en cuenta las diversidades, particularidades y capacidades de cada uno de los sujetos inmersos en el contexto educativo.

Por otra parte, es importante que la indagación y conocimiento de estas políticas nos ayuda en el fortalecimiento de la práctica pedagógica comprendida entre IX y X semestre, ya que posibilita elaborar una práctica incluyente pensada en y para la diversidad.

También es importante resaltar la forma como este proceso investigativo además de la exhaustiva indagación teórica, documental y video gráfica que potenció la centralización del tema, posibilitó la participación en diferentes eventos académicos, entre ellos cabe resaltar el evento realizado en la Universidad Distrital sobre racismo y educación, en donde la invitada era Elizabeth Cunin⁴⁸ el cual abre caminos y expectativas frente a los temas de interés, género, etnia y educación, ya que en esta conferencia Cunin hace algunas aproximaciones de los principales tipos de discriminación y racismo en la Universidad, toca el tema del estudiante afro que fue víctima de racismo en la Universidad Distrital, y además algo que potenció significativamente la investigación en torno a las primeras aproximaciones al término de interseccionalidad el cual Cunin lo nombra:“en América Latina referente a la relación entre "raza" y clase, hoy los aportes de los trabajos de las feministas, que invitan a añadir la dimensión de género, enriquecen este debate. No hay sustitución entre "raza", clase y género, sino articulación, como lo sugiere el concepto de "interseccionalidad", el cual muestra las relaciones que existen entre varias formas de discriminación”. (Cunin, 2013).

Así mismo, el evento de interculturalidad realizado en la Universidad Pedagógica Nacional, que tuvo como invitados participantes a maestros y maestras institucionales, nacionales e internacionales, en este evento, además de conocer las diferentes experiencias de otras ciudades y países, permitió a las investigadoras hacer la diferencia, la comprensión y la

⁴⁸Socióloga francesa, investigadora del Institut de Recherche pour le Development, Francia, e investigadora asociada del Observatorio del Caribe Colombiano. Autora del libro *Identidades a flor de piel. Lo "negro" entre apariencias y pertenencias: categorías raciales y mestizaje en Cartagena* (2003). Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/368/index.php?id=368> del día 12 de Mayo de 2014.

debida utilización de los términos multiculturalidad, diferenciándolo de interculturalidad, los cuales siempre tienden a confundirse, de ahí que en la investigación se haga uso del término de interculturalidad.

Otro evento y quizás el más significativo fue la participación del Coloquio de género realizado en la UPN, en el cual las/os ponentes fueron estudiantes de la UPN de las distintas Licenciaturas, donde nosotras como investigadoras participamos activamente como ponentes, mostrando nuestra apuesta al repensarnos sobre el papel de la mujer, afro y educadora infantil; dicho evento que nos permite dar a conocer otras realidades de mujeres inmersas en la Universidad. Además de la incidencia que se tiene como maestras en formación en la construcción de identidad de niños y niñas desde las nociones de género que trasgreden todo tipo de estereotipos, representaciones y roles asignados socialmente

De ahí que se considere que las y los estudiantes afros de la universidad específicamente las maestras en formación afro del Programa abran caminos y den a conocer desde estos espacios de participación sus experiencias, saberes y conocimientos ancestrales, culturales e históricos.

Gracias a este proceso investigativo se puede concluir y hacer un llamado a que la Licenciatura de Educación infantil, que poco enfatiza en los espacios académicos sobre los enfoques diferenciales de etnia y género, se disponga para abordar transversalmente estos aspectos de con miras al enriquecimiento y fortalecimiento de los procesos de formación e identitarios de educadoras/es infantiles dispuestas/es a trabajar pedagógicamente, reconociendo las potencialidades de las diversidades existentes en el aula y fuera de esta..

Así mismo, los estudiantes del Programa e incluso de la UPN desde procesos autónomos han ido incursionando en estas líneas de investigación, como respuesta a la necesidad educativa presente, transversalizando género y etnia desde su saber teórico. Ejemplo de ello los coloquios, conversatorios y talleres en los cuales, los y las estudiantes han sido participes de dichos procesos formativos y han ido incursionando en investigaciones que giran en torno a estas categorías, como se puede evidenciar en este proceso investigativo, entre otras.

Por último podemos resaltar y concluir que el impacto que la investigación tuvo en las investigadoras como agentes principales, lo que se vio reflejado en su práctica pedagógica que permitió realizar acciones afirmativas en relación a las temáticas de género y etnia.

9. Recomendaciones Finales

Desde los enfoques diferenciales de género y etnia se reconoce la importancia de trabajar estas temáticas como ejes transversales de la Educación Infantil. Desde etnia es necesario generar procesos inclusivos en las instituciones y así mismo reivindicar la diversidad cultural existente en las aulas de clase, además promover acciones que permitan el reconocimiento identitario, cultural, social y ancestral de las comunidades afrocolombianas en el contexto universitario particularmente en el Programa de Educación Infantil.

Tener presentes las políticas que se han propuesto a nivel nacional e institucional, ya que desde el Ministerio de Educación Nacional se han creado políticas públicas que responden a la inclusión de personas afrodescendientes al contexto educativo, no solo limitándose a una simple integración de este grupo, si no por el contrario generar espacios de formación incluyentes en donde se tenga en cuenta las diversidades en el aula.

Por otro lado la importancia de generar procesos bidireccionales de conocimientos, de corresponsabilidad, saberes y experiencias de todos y todas las personas que conforman el aula de clase, potenciando su práctica pedagógica en las diferentes instituciones, lo que permita hacer un proceso inclusivo y no homogenizante.

Así mismo, se recomienda al programa de Educación Infantil tener presente los retos del Proyecto Curricular (2010) en el marco de la Renovación de la acreditación de calidad, en donde se estableció como prioridad para la cualificación del mismo:

- La consolidación de líneas de investigación que orienten el trabajo del ciclo de profundización.
- Ampliación de las apuestas investigativas más allá del componente curricular, en la perspectiva de abordar campos emergentes de la investigación en relación con la infancia.

Así pues se invita a toda la comunidad de la Licenciatura en Educación Infantil requerir al Programa una revisión de los retos actuales a los que la infancia nos llama, desde propuestas

alternativas incluyentes, diálogos de saberes y la continuación y/o generación de líneas de investigación propuestas por las egresadas o grupos de investigación del Programa.

Para finalizar se presentan a continuación las recomendaciones que el grupo focal de esta investigación aporta al programa:

- ✓ Que se tenga presente dentro de la malla curricular la inclusión de la que se habla, que se informen más sobre la diversidad existente en el aula, lo que permitirá un enriquecimiento del proceso formativo.
- ✓ Establecer una relación entre lo planteado en las políticas con la práctica y los procesos de los y las estudiantes en la universidad, específicamente en el Programa en Educación Infantil.
- ✓ Que los maestros tengan mayor apropiación de la temática en relación a lo afro, de esta manera que se humanicen en la diversidad existente en el aula, para que no haya exclusión de la comunidad afro en los espacios académicos.
- ✓ Que se generen ambientes propicios y agradables, donde pueda realizar mis actividades tanto académicas como culturales en la universidad.

Referencias

Acuerdo 371 (2009) Consejo de Bogotá. Política pública para la garantía plena de derechos de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital.

Alcaldía Mayor de Bogotá , (2006) Política Publica Distrital y Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes, recuperado de file:///C:/Documents%20and%20Settings/casa/Mis%20documentos/Downloads/Acciones%20afirmativas%20afrocolombianos

Arias Savat María. (1973) Liberación de la mujer. Editores Barcelona.

Aurelia Martin Casares, (2006). Antropología del genero cultura, mito y estereotipos sexuales, Feminismo.

Balcázar Fabricio (2003) Investigación acción participativa (iap). Fundamentos en humanidades. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/6/1.Balcazar.pdf

Calvo Gloria. (2000) La formación de los docentes en Colombia. UPN – IESALC. 2004:12 Historia de la Formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional, EN: Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación, Año II, N° 2.

Carr y Kemmis. Estudio de los paradigmas de investigación. La investigación – acción recuperado el 20 de abril de 2013 de http://dme.unab.cl/didd/wp-content/plugins/downloads-manager/upload/Investigacion_Accion.pdf

Comas d' Argemir Dolors (1995). Trabajo, Genero, cultura. Icaria Editorial s.a. Barcelona.

Correa Olarte María Eugenia. (2005) La feminización de la Educación Superior y las implicaciones en el mercado laboral y los centros de decisión política. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Constitución política de Colombia (1991), recuperado de <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf> fecha

Flores Teresa. (2003) Igualdad de Género. El Género no debería ser una categoría dual. La morada. España. Recuperado de sitios.poderjudicial.go.cr/...relevante/genero_una_categoria_dual.doc el día 28 de Febrero de 2014

GARCIA, Andrés, investigación sobre políticas afrocolombianas en educación superior: dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia, recuperado el 20 de abril de 2013 de, www.bdigital.unal.edu.co/1237/27/26CAPI25.pdf

Guerrero Clara Inés, y Nazareth Cortes Margriet, (1994) Mujer negra y Colombia, revista África América Latina cuaderno N° 12

Gonzales Jiménez María. (2009) Estudios de género en educación. Una rápida mirada. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 14 núm. 42. Julio- Septiembre 2009. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. Pág. 683-684

Gordon J, Calpe p (Productores) & Newll Mike (Director). (2003). LA Sonrisa de Mona Lisa (cinta cinematográfica). Estados Unidos: Revolution Studios y Shoelace Productions.

Jabardo, M. (2012). Feminismos negros una antología, España: Editorial traficantes de sueños.

Lamas M, Arango g, Leon M & Viveros N (1995) Genero e identidad. Ensayo entre lo Femenino y Masculino. . Bogotá: TM Editores.

Lamas Martha. (S.F) El género es cultura.

Martínez Carazo, Piedad Cristina. El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Universidad del Norte. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf el día 25 de Marzo de 2014.

MEN, (2005) Colombia hacia la educación inclusiva de calidad, Subdirección de Poblaciones.

MEN, (2010), Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Bogotá- Colombia: ed., panamericana formas e impresiones

MEN. (2013) Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva, recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

Montealegre Diana, Urrego Jaime (2011). Enfoques diferenciales de género y etnia. Universidad Nacional de Colombia.

Montoya Silvia (1995). El papel de las escuelas normales en la feminización de la docencia en la educación básica en Colombia: 2001 -2009. Universidad Nacional de Colombia. 2012 citando a Herrera p.340

Morales Villegas Inírida, (2003) género y libertad, Revista memoria & sociedad N° 15.

Ocampo Javier. Los orígenes de las Universidades Pedagógicas en Colombia. Revista Historia de la Educación Colombiana. N° 1. 1998.185

Piedrahita Claudia, Acuña Luisa. (2008) Investigando la Equidad de Género en la Escuela. Magisterio.

Quintero Oscar (2013) (Racisme et discrimination à l'université. Lecturescroisées des sociétésfrançaise et colombienne à partir de l'experiencevécue des étudiantsnoirs à paris et Bogotá)

Scott, K (S.F.) intersectionality as an analytical Tool for studying young children, 1-3, recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=kiYaSxfMbhU%3D&tabid=1282&mid=3693>Selener (1997)

Suarez, L., Martin, E & Hernández, R. (S.F), feminismos en la antropología: nuevas perspectivas críticas.

Torres Patricia, Vega Yolanda (2012-2013). Representaciones Sociales de Género en el discurso institucional del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Tirado Álvaro. (1989) Nueva Historia de Colombia. Tomo IV educación, ciencias, mujer y vida diaria. Editorial planeta. Colombia.

UPN, (2011) acuerdo 021 del Consejo Académico de la Universidad recuperado de

UPN (2010), Informe de Autoevaluación con fines de Renovación de la acreditación de Calidad. Proyecto Curricular de Educación Infantil Bogotá.

UPN (2010) Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010726621299709442peiupn-2010\(aprobadoporacuerdo007de2010\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010726621299709442peiupn-2010(aprobadoporacuerdo007de2010).pdf)