

Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestramericana

(ethnoeducational practices with afrovenezolanas ‘infancies and adolescents: contributions for an our american pedagogy)

Ana I. Márquez Rojas¹

Recepción del artículo: octubre 2018

Arbitraje y aprobación: marzo de 2019

RESUMEN

El presente ensayo sistematiza las experiencias con los/las niños/niñas y adolescentes afrovenezolanas, desde sus contextos ancestrales en la escuela y la comunidad, mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas, tendientes a la construcción de una pedagogía propia con enfoque étnico afrodescendiente. Esta experiencia tuvo como objetivo, reconstruir el significado, las vivencias, e interacciones de estos grupos etarios. Dicha reflexión forma parte de la producción intelectual en el marco del Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, adscrita a la línea de investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales. La acción militante, comprometida y descolonizadora desde/con estos grupos etarios, invita a dar voz a estos grupos subalternizados, reconocernos desde la identidad afro, con conciencia histórica. El desafío está en pensar (nos) y formarnos como sujetos políticos en escenarios complejos para el desarrollo de una conciencia e identidad nacional a partir de la diversidad cultural.

Palabras Clave: Niños/as, Adolescentes, Etnoeducación, Afrodescendencia.

¹ Profesora de Educación Inicial Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Maestría en Educación Robinsoniana. Doctorado Innovación Educativa. Postdoctorado Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea Investigación: Innovación y Transformación de la Praxis Pedagógica en Educación Inicial. Comité Coordinador Cátedra Libre África UNESR-Maracay. Subdirectora de Educación Continua e Interacción Comunitaria UNESR-NREAV.

ABSTRACT

The present essay systematizes the experiences with the Afro-Venezuelan children and adolescents, from their ancestral contexts in the school and the community, by means of pedagogical strategies, ethno-educational tending to the construction of an own pedagogy with an ethnic Afro-descendant approach. The purpose of this experience was to reconstruct the meaning, experiences, and interactions of these age groups. This reflection is part of the intellectual production within the framework of the Postdoctoral Program in Philosophy and Human Sciences in America, ascribed to the line of research Social Movements and Multidimensional Knowledge. The militant, committed and decolonizing action from / with these age groups, invites to give voice to these subalternized groups, to think from the Afro identity, with historical conscience. The challenge lies in thinking (us) and forming ourselves as political subjects in complex scenarios for the development of a national consciousness and identity based on cultural diversity

Key words: Children and Youth, ethnoeducation, Afro-descendence

Los afrodescendientes en Nuestra América

Los afrodescendientes conforman uno de los grupos más numerosos de la enorme diversidad etnocultural de la región en América Latina y El Caribe, se estima que en este lugar epistémico alcanzan un 30% de la población, es decir unos 150 millones de personas Antón y Del Popolo citado en (Bidaseca 2011: 34). La proclamación del Año Internacional de los Afrodescendientes, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (RES 64/169 de 2010) ha otorgado un renovado impulso al reconocimiento étnico, político y cultural de la población afrodescendiente, y en particular las características históricas, poblacionales, sociales y culturales en nuestra América.

En el marco de este grupo étnico poblacional, las niñas, los niños y adolescentes afro continúan siendo los más afectados debido a su invisibilidad estadística. Grupos subalternos, silenciados y oprimidos por su condición generacional y étnica, hasta el momento, “silenciados y soterrados” (Foucault 24: 1997). Su continua y exponencial situación de pobreza y prácticas discriminatorias en la estructura social en que se desenvuelven, conlleva el desafío y la tarea aún pendiente que se tiene de articular acciones integrales para el desarrollo de políticas públicas.

La UNICEF en su documento final *La Situación de los Derechos de la Infancia y Adolescencia Afrodescendiente en América Latina y El Caribe*, refiere que el racismo y la discriminación racial estructural, enraizados en la cultura de los pueblos latinoamericanos y del Caribe hunden sus raíces en el proceso de esclavización del que fueron víctimas los afrodescendientes. Estos fenómenos han dejado profundas huellas en tales sociedades y continúan afectando a millones, de habitantes, en mayor medida a los niños y las niñas y adolescentes víctimas muchas veces silenciosas.

El racismo desde la mirada de Fanon, es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el sistema imperialista, occidentalocéntrico, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial (Grosfoguel, 2011). Es decir, las personas por debajo de la línea de lo humano son considerados sub-humanos o no humanos, su humanidad está cuestionada y por tanto, negada.

Para Pineda (2013) el racismo es un conjunto de ideas distorsionadas sobre la realidad, emanadas de intereses económicos concretos, compuestas de presupuestos, descalificativos, degradantes y subordinantes de los individuos por su pertenencia étnico racial, sus formas fenotípicas, el color de la piel (p. 28).

El racismo es la valoración generalizada y definitiva de ciertas diferencias, reales o imaginarias, en provecho del acusador y en detrimento de su víctima con la intención de justificar sus privilegios o su agresión Memmi citado en (Montañez, 1993:151).

En Venezuela, la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, en su artículo número 10, describe el racismo, como:

Toda teoría o práctica que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de personas o grupos de personas en virtud de su origen étnico o cultural, que engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, que históricamente se han manifestado por medio de disposiciones legislativas o reglamentarias, prácticas discriminatorias, y en general por actos que anulen, menoscaben o impidan el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad.

Asimismo, define la discriminación racial como:

Toda distinción, exclusión, restricción, preferencia, acción u omisión, que fundadas en las ideologías racistas y por motivos de origen étnico, origen

nacional o rasgos del fenotipo tengan por objeto el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades de la persona o grupos de personas.

En este sentido, los Estados, la comunidad internacional y la sociedad civil deben enfrentar de manera decidida estas ideologías sobre racismo y discriminación racial contra los niños, las niñas y los adolescentes afrodescendientes excluidos e invisibilizados; a fin de romper las construcciones sociales y culturales que han situado en el imaginario colectivo la idea de la superioridad e inferioridad de los seres humanos, a partir del color de la piel.

El racismo en la cotidianidad se manifiesta mediante comentarios despectivos, burlas e insultos, vinculados al color de la piel, los modos y acentos verbales, entre otros, generando en el sulbartenizado/a sentimientos de rabia, tristeza, miedo, desconfianza y endorracismo, que consiste en “una actitud autodiscriminatoria donde la persona subestima los elementos físicos y culturales que lo identifican, en este caso como afrodescendientes, mientras trata de sobre valorar los rasgos que pudieran parecerse al europeo, experimentando así una falsa superioridad” (Camacho, 2009: 25).

En Venezuela existen más de 20 mil comunidades afrovenezolanas distribuidas en todo el territorio nacional con mayor concentración en 14 estados, cerca de 50 municipios marcadamente afro y más en el eje costero área centro-occidental. Según el censo de población y vivienda de 2011, el 0,7% de los venezolanos se considera a sí mismo afrodescendiente, mientras que el 2,9% se identifica como negros. Aún está pendiente en nuestro país la visibilidad Estadística de los niños, las niñas y los adolescentes afro; además de la articulación entre la sociedad civil, la academia, los movimientos sociales y demás actores gubernamentales a los fines de generar reflexiones y sistematizaciones que conlleven a la generación de conocimientos sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos y el ejercicio de sus derechos.

Estos grupos etarios son expuestos permanentemente ante experiencias de racismo y discriminación racial, como formas de opresión y violencia, vulnerando de este manera el desarrollo psicosocial y afectando el ciclo de su desarrollo; específicamente los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos alejados geográficamente, pertenecientes a comunidades ancestrales, desposeídos de toda posibilidad, de poder disfrutar de sus derechos fundamentales, como: acceso adecuado a los sistemas de salud, alimentación, recreación, por tanto, se

hace necesario promover su capacidad de agencia, el empoderamiento de sí mismos como sujetos históricos de su propia transformación, ejerciendo acciones desde su contexto y cotidianidad, desde lo educativo, reafirmando los saberes tradicionales presentes en nuestras comunidades, desde una episteme distinta que se fragua en la cotidianidad, en un convivir en una dimensión discursiva de saberes.

La afrovenezolanidad desde la instancia socializadora: Escuela

La valoración del patrimonio sociocultural e identitario de los niños/as y adolescentes afrovenezolanas/os y su incorporación en el sistema educativo y en particular desde el currículum de Educación Inicial en Venezuela, es un desafío social pendiente que nos interpela y compromete académicamente en la reconstrucción actual de nuestra identidad nacional. Desde el ámbito educativo específicamente en Educación Inicial, el currículum vigente (2005) construido colectivamente y aplicable tanto en instituciones públicas como privadas, reproduce una educación eurocentrada y homogeneizadora de las infancias. En la *Consulta Educativa Nacional* realizada en el año 2014, y, en específico la consulta con organizaciones y movimientos afrovenezolanos para conocer la percepción de nuestro sistema educativo, se concluyó que tenemos la presencia de:

1. Una historia blanqueada y fragmentada.
2. Existe exclusión y discriminación en nuestras escuelas.
3. Poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.
4. Poca vinculación de la escuela con la comunidad y su realidad local.

La dignificación de las infancias afrovenezolanas, en el contexto sociocultural comunitario y medios de comunicación, propone su análisis e interpelación desde la perspectiva de la Educación Intercultural en perspectiva crítica y descolonizadora, partiendo de una praxis transformadora desde los espacios de socialización primario, para desde allí, configurar nuevos horizontes de ciudadanía de las infancias afro, como sujetos políticos-culturales, en el marco del Estado pluricultural contemplado en el preámbulo de nuestra carta magna y por distintos organismos y cartas de intención internacionales.

Desde el punto de vista legal, y a los fines de reafirmar la centralidad de nuestras raíces africanas y su legado cultural en nuestro sistema educativo, se cuenta con instrumentos legales que tributan hacia la concienciación nacional étnico-cultural, entre ellas, el reconocimiento en el preámbulo de la Constitu-

ción de 1999 de Venezuela como una sociedad multiétnica y pluricultural, aunado a la Ley Orgánica de Educación (2009) que contempla en el artículo 14:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena y afrodescendiente y universal.

Adicionalmente, a este instrumento legal, el docente de educación inicial emplea la Guía Elementos Curriculares para la Educación Intercultural (Subsistema de Educación Básica), contemplando 4 pilares: Aprender a Reflexionar, Aprender a Valorar, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Crear. Sin embargo, persiste la ausencia de lineamientos pedagógicos estructurales que, desde la etapa maternal y preescolar de forma sistematizada y durante todo el año escolar, contemple el abordaje integral de áreas de aprendizaje, contenido, objetivo, aprendizajes esperados y estrategias didácticas acerca del estudio de la historia del continente africano y de la afrovenezolanidad, del racismo y la discriminación racial, que en mayor medida afecta a niños, niñas y adolescentes víctimas silenciosas de este fenómeno social.

El desafío educativo de generar teoría y construir currículos de autodeterminación, requiere de educadores comprometidos con su realidad y con los niños y las niñas con que se trabaja, por lo que se debe asumir conscientemente el papel de transformadores de las inequidades sociales y culturales en que se desenvuelve la educación, sobre todo en los sectores populares. (Peralta, 2008: 232).

Los currículos de autodeterminación son aquellos definidos y construidos totalmente por una comunidad educativa, desde sus fundamentos hasta los diversos factores del currículo que lo componen. Estos currículos se elaboran con la intención y énfasis de la comunidad que lo elabora. Construir un currículo de autodeterminación debe constituirse como un grupo de estudio, reflexión, construcción, implementación y reelaboración, proceso de ardua tarea.

En este transitar, en la creación de un modelo educativo propio, respetando la idiosincrasia del pueblo en su conjunto sin someterse a la mera reproducción del modelo europeo, se cuenta con los aportes que desde un pensamiento

filosófico ofrece Simón Rodríguez; para él la educación popular deber ser una herramienta para hacernos americanos y no europeos, y así crear un proyecto político social propio sin limitaciones. En el contexto de la presente investigación, se entiende la educación popular como un “proceso colectivo, mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Cendales, Mariño y Perenson 1985: 46).

Hacer educación popular es trabajar desde una concepción de educación transformadora de la realidad injusta en la que los sectores populares viven. Esta tarea comprometida en los barrios, el compromiso social, la inserción barrial y la concepción de educación popular con la que estamos trabajando es sumamente valorada por la ciudad en la que habitamos. Porque educamos para transformarle la vida a la gente, llevando como bandera a la educación como un Derecho Humano que debe ser garantizado. Comprender la construcción de identidad desde la mirada de “una construcción social que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1984:36).

Desde la mirada crítica de un pensar crítico sobre esta temática, se cuenta con los aportes que desde América Latina construyó Paulo Freire para la comprensión de África, desde la perspectiva de la pedagogía y la experiencia cultural al desarrollo de estos movimientos. La experiencia de Freire en África (Guinea Bissao, Angola, Sao Tomé y Príncipe) ha ayudado a tender puentes entre una visión académica y la africana. El impacto de África en la praxis del pedagogo brasileño va más allá de lo estrictamente político, como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue “un encuentro amoroso, con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente” (Freire, 1984: 9).

Freire vivió a África en toda su riqueza y en toda su emotividad, en un proceso de conocimiento transformador que acentuó su sensibilidad histórica socio-cultural. Freire representó para muchos africanos y afrodescendientes lo que Michael Foucault concibió como el rol del intelectual: El papel de intelectual ya no consiste en colocarse un poco adelante o al lado para decir la verdad muda de todos, más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso. Por ello la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica (Foucault, 1988: 9). Esa categoría de intelectual militante, no traductor, a su paso por África, transforma a Freire en un intelectual

radical. En su radicalidad Paulo Freire ha luchado para abrir espacios históricos a favor de la clase trabajadora en América Latina y en África, partiendo de lo que históricamente es posible (Freire, 1989:13).

También contamos con la militancia que en Venezuela se ha venido dando desde los años 60 por maestros investigadores sociales, con propuestas pedagógicas interesantes como Jesus Chucho García (Afroepistemología) o Pedagogía Cimarrona y la del maestro Luis Bigott, con su pedagogía de la descolonización, para el rescate necesario de los saberes y haceres situados desde las comunidades afro con sus cosmovisiones de vida y su incorporación a los saberes de la escuela. El trabajo pedagógico cultural comunitario emprendido por la hermana Prof. Luisa Madrid en Barlovento, a quien cariñosamente se le llama “Mae Luisin” quien desde hace 42 años desde la militancia barrial construye mundos posibles con su muchachera de Curiepe.

De las problematizaciones anteriormente desarrolladas, se evidencia la necesidad que debe darse para la unidad entre lo pedagógico y lo político; una intencionalidad fundamental: la lucha por la identidad, la cual, no nos viene dada por la naturaleza, sino que se debe luchar por constituirla política y culturalmente, por apropiarse de la historia, conocer los legados y combatir contra la invisibilización, el silenciamiento y recuperar la capacidad de nombrarse, de definir la identidad colectivamente.

Son escasos los estudios e investigaciones que desde la academia brindan orientaciones o propuestas de recursos didácticos educativos destinados a las poblaciones afrodescendientes. En indagaciones realizadas vía electrónica se hizo revisión de la cartilla denominada *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural* (Caicedo, y Castillo 2012:87). Este proyecto de formación de agentes educativos en primera infancia en pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes es una propuesta de gran significación que brinda herramientas pedagógicas y didáctica con enfoque étnico afrodescendiente.

Urge la necesidad de implementar políticas educativas orientadas al desarrollo infantil y juventud, temprano con enfoque étnico afro. Al respecto, Peralta (1996) refiere que “Una institución escolar que no se adecúa y se descalifica e invisibiliza la cultura en la que se han desarrollado los niños, va generando en el plano psicológico sentimientos de minusvalía y de autoestima negativa” (p.36).

Asimismo, Parody y Gutiérrez (2012) refieren que si la representación que se construye sobre el otro se sustenta en imágenes racializadas (y estereotipadas en su mayoría), se reafirman con ellas las diferencias raciales implícitas en la jerarquización social, siendo esta otra continuidad en el caso de América Latina. Una vez comunicados por medio de estos productos, éstos sentidos son

internalizados por los sujetos, dando sustento simbólico-imaginario a prácticas de discriminación e inequidad.

Cuando el hombre se hace consciente de su historicidad encuentra la raíz de su propia temporalidad, sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe como proyecto y no sólo por qué sirve como ser biológico. Ser en el mundo como sujeto de transformación “que descubriéndose como Oprimido en el sistema, emerge como sujeto histórico que el sujeto pedagógico por excelencia (Dussell, 1998:436). Según Giroux, citado por Freire (1990), para comprender el presente, tanto en términos institucionales, como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico, a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad. (p.13).

Por lo antes expuesto, es vital rescatar los saberes alternos, concepciones con respecto a la naturaleza, la vida la muerte, las prácticas de crianza, entre otros saberes que emergen de la aproximación crítica a la vida cotidiana que tienen lugar en la primera infancia en las dinámicas culturales de las comunidades afro, mediante una afroepistemología (García,2013:9). Sentarnos con los adultos y adultas mayores de las comunidades afro, quienes con sus palabras expresan el saber acumulado a través del tiempo, contribuyendo de esta forma a afianzar la identidad y los valores ancestrales de la afrodescendencia, promover mecanismos educativos propios de estas culturas, como la oralidad, el rol fundamental de los adultos/as mayores en las familias, las reuniones cotidianas familiares donde se tratan aspectos de la vida social, entre otros.

El desafío del eje de la interculturalidad, está en la construcción de la identidad afro desde los primeros niveles del sistema educativo, a los fines y en el marco de la interculturalidad se aporte en el aula desde cada cultura y experiencia para compartirla, tendiendo puentes entre la cultura cotidiana y la cultura oficial. “En un mundo atravesado por intercambios culturales intensos, no hay democracia sin reconocimiento de la diversidad de culturas y la relación entre culturas y las relaciones de dominación que existen entre ellas” (Touraine 2000: 202).

Alvarez, Jair y Pemberty (2012) en su investigación titulada *Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas indígenas y afro de Colombia*, refieren la comprensión de la riqueza de otras formas de conocimiento y/o hacer una decolonialidad del saber, para conocer y respetar las cosmovisiones de las voces acalladas, ya que sus discursos han sido subalternizados y/o mediatizados por otros sin permitirles darlos a conocer desde su propia voz, desde sus lugares epistémicos, éticos y políticos.

De igual forma Parody y Gutiérrez (2012) en su investigación titulada *¿Educación en la Diversidad?: Productos para la infancia y recursos lúdicos*.

Estereotipos vigentes y Representaciones alternativas sobre afrodescendientes, realizan una revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films a fin de examinar el modo en que algunos de estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales.

También, Santiago (2012) en *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y las niñas sobre el proceso de racialización social*, presenta los resultados parciales de un estudio realizado en un centro de educación infantil en la ciudad de Vinhedo en Brasil, estudio etnográfico donde participaron niños de 2 a 4 años de edad, sus profesores y miembros de la comunidad. Se analiza como este proceso de racialización excluye la historia y la cultura negra de las prácticas de enseñanza en la educación infantil y la negación del reconocimiento del cuerpo negro como hermoso. Los resultados indican la existencia de la reproducción de los prejuicios con respecto a la categoría racial y la resistencia de los niños y niñas en la cara de las jerarquías sociales que legitiman la desigualdad en la sociedad capitalista.

En el año 2005 el Banco Interamericano de Desarrollo encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/as afrodescendientes y pertenecientes a los pueblos originarios. Dentro de las conclusiones principales se resalta que hacer una educación dirigida a la primera infancia de los pueblos originarios, requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene y en rescatar lo que desde su cultura saben. De allí la importancia de posicionar a la etnoeducación como elemento de reflexión, por cuanto garantiza que en un clima de libertad se desarrolle de manera equilibrada y respetuosa esos saberes otros, diferenciados de las infancias afro (Reveco, 2005:12).

La etnoeducación “es la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley General de Educación de Colombia 1994). De este modo, entendemos por etnoeducación la política pública para mejorar el acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa de los grupos étnicos, teniendo en cuenta su cultura, territorio, lengua y cosmovisión. Los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la etnoeducación estarán orientados hacia:

1.-Diseñar y seleccionar las estrategias pedagógicas más idóneas que le permitan al niño y a la niña autorreconocerse y enaltecer la africanidad y la afrovenezolanidad como elemento identitario.

2.-La promoción de un nuevo ethos en las relaciones interétnicas propiciando la eliminación del racismo presente en las estructuras sociales y la discriminación.

3.- Participación de niños/as en prácticas de lecturas, conversación, juegos, arte y juguetes portadores del significado cultural afro.

4.- Sensibilizar y formar a la población adulta para que comprenda la importancia de crear condiciones que faciliten la participación de la primera infancia en la vida de las comunidades.

Asimismo, en Ecuador, la etnoeducación forma parte del proceso de investigación y enseñanza de las tradiciones del pueblo afroecuatoriano, desde el año 2016 forma parte de la malla curricular, así como, en las asociaciones de afroecuatorianos del Valle del Chota y Esmeraldas, para que se aprenda la historia, su cultura, música y comida.

En Bolivia, mediante un currículo regionalizado se brinda a los estudiantes la posibilidad de una educación con identidad, valores y principios culturales propios, a fin de generar dentro la pluralidad con identidad, con valores y principios culturales propios, de ese modo generar, dentro de la pluralidad nacional, espacios de interculturalidad y reconocimiento mutuo.

La etnoeducación desde la perspectiva venezolana, es una categoría educativa que no ha sido asumida en el curriculum del sistema educativo, por cuanto se emplea la categoría de la interculturalidad y materiales educativos propuestos por el militante Jesús (Chucho) García con su propuesta de pedagogía cimarrona. Sin embargo, dichas políticas educativas deben contextualizarse de manera metodológica en una praxis pedagógica cotidiana transversalizada con los contenidos y estrategias didácticas, por cuanto se evidencia el realce y trabajo del tema, en el mes de mayo como mes de la Afrovenezolanidad.

La experiencia de etnoeducación afrocentrada desde la acción emancipadora de la Educación Popular

En aras de continuar construyendo y aportando a este compromiso histórico de reconstrucción de nuestra identidad nacional, y en atención a nuestro compromiso con los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos/as, se presentará una experiencia de Educación Popular con las infancias y Juventudes, afrovenezolanas en una comunidad alejada geográficamente de la ciudad, denominada *La Sabana*, en el Edo. Vargas.

En este sentido, dibujaré la experiencia construida desde el sentir de vida como afrovenezolana del litoral guaireño, en la zona centro norte costera de Venezuela y en lo que hoy es llamado la Parroquia Caruao, conformado por seis comuni-

dades de territoriales ancestrales: Osma, Oritapo, Todasana, La Sabana, Caruao, Chuspa. (Ver figura 1). Específicamente, desde la acción de vinculación socio-educativa, bajo los preceptos de la educación popular que se vienen emprendiendo en el pueblo denominado *La Sabana*, localidad cabecera de la Parroquia Caruao que fue en su origen (mediados del siglo XVIII) un antiguo asentamiento de negros libres, mientras que en el resto de la zona se experimentaba todavía la crueldad de la esclavitud (Altez, 2014:6).



Figura. 1 Ubicación de la Comunidad de La Sabana en el Contexto del Edo. Vargas.

A continuación, se describen los momentos emprendidos durante la investigación, en dos escenarios de socialización: la escuela y la comunidad, mediante estrategias de vinculación que configuran prácticas etnoeducativas, de autoafirmación. Para ello se empleará una metodología participativa de vinculación social para la realización de procesos que coadyuvan a la configuración de subjetividad política, en tal sentido, entendemos la Sistematización de experiencias a la “interpretación reflexiva y crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido” (Jara, 2012:63).

¿Cómo desarrollamos la experiencia?

Primer Momento: Ingreso al Escenario. El momento de familiarización en EIB. San Jorge, ubicado en la Parroquia Caruao, Sector San Jorge del Edo. Vargas, fue emprendida durante dos meses en distintas visitas realizadas a la institución. (Ver figura 2)



Figura 2. Equipo de Zona Educativa del Edo. Vargas junto al Director Escuela San Jorge

Desde el ámbito escolarizado, se seleccionó el Salón de la Maestra Iris González, clasificado como segundo nivel (niños y niñas en edades comprendidas entre 4 y 5 años). (Ver figura 3). El encuentro con la maestra Iris fue de mucha receptividad y agrado, pues hacía mucho tiempo que no recibían este tipo de visitas. En cuanto al abordaje de la temática que nos ocupa, la afrodescendencia, argumentó: “Yo sé que el Ministerio de Educación está bajando lineamientos para trabajar el tema, pero acá no han llegado, desconozco como abordar el tema con los niños”, dicha situación se relaciona con las conclusiones emanadas de la Consulta Educativa Nacional (2014), específicamente en el diagnóstico arrojado, acerca del poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.



Figura 3. Maestra Iris González

La vinculación social de un colectivo de profesionales de distintas áreas de conocimientos: educadores, artistas, gestores culturales, habitantes de la comunidad, en la experiencia de atención no convencional, permitió desde una mirada crítica abordar los mundos de vida de las infancias y juventudes afrovenezolanas en los distintos espacios sociales en que hacen vida. (Ver figuras 4 y 5)
(Colectivo de Educadores Populares)

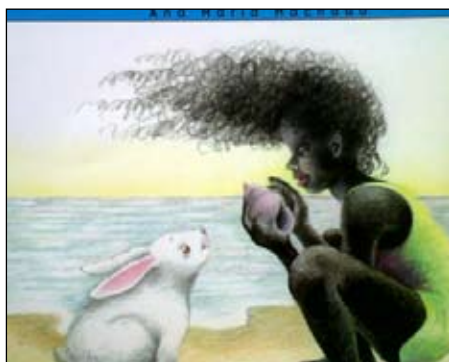


Figura 4. Colectivo de Formadoras



Figura 5. Militantes populares

Se empleó como estrategias didácticas, la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro y la creación de títeres, como estrategias mediadoras para la generación y construcción de una discursividad proveniente de la subjetividad y los mundos de vida de los niños, niñas y juventudes afro. Mediante preguntas divergentes se propiciaba el diálogo: ¿qué celebramos hoy?, ¿qué significará Afrovenezolanidad?, ¿qué sabemos sobre esto?, ¿lo han escuchado en otra oportunidad? Se realizó un proceso de organización mediante el juego, se organizaron en ronda y se narraron dos cuentos con enfoque étnico afro: **Niña Bonita y Las Sorpresas de Nandi**. Luego se brindó el espacio para conversar con los niños y niñas, acerca del cuento, mediante problematizaciones como: ¿de qué trata el cuento?, ¿quiénes son los personajes?, ¿cómo son físicamente?, ¿qué parte les gustó del cuento?, finalizando con interpretaciones de lo narrado mediante el dibujo. (Ver figura 6 y 7).



Figuras 6 y 7 Narración del cuento con enfoque étnico afro Niña Bonita

A continuación, presentaré algunos testimonios de los niños/as que vivenciaron la experiencia.

“Mae a mí me gustó el cuento porque la Niña Bonita, se parece a mí, porque mi mamá también me hace clinejitas, pero con pepitas de colores para ir a la playa (Informante 1).

“La niña bonita tenía un conejito blanco, pero después tuvo conejitos de colores, y de color negro, yo nunca he visto un conejo de color negro” (Informante 2).

“Mae a mí me gustó de la Niña bonita que ella inventaba muchas historias, que son mentiras y el conejito creía que era verdad” (Informante 3).

“Mae la niña bonita parece como nosotros de acá de la costa, porque ella también se baña en la playa, tiene una playa como nosotros” (Informante 4).

2.-Realización de Títeres Afro

La realización de los títeres, como estrategia pedagógica orientada hacia el autorreconocimiento étnico es una práctica que potencia la subjetividad política, pues permite la recreación individual y colectiva de imaginarios, mundos, personas e historias individuales y colectivas propias que partan de la experiencia de los niños y las niñas en su contexto cotidiano. (Ver figuras 8-9-10).



Figuras 8-9-10 Realización de títeres por el grupo de niños/as

El empleo de una diversidad de tonalidades marrones hasta llegar al color negro para pintar el rostro de los títeres, permitió conversar sobre uno de los temas comúnmente tratados en el abordaje de la afrodescendencia, los cuerpos racializados, estigmatizados por la homogeneidad racial blanco colonial. De manera sencilla y en atención a su edad y a los intereses de

mostrados, se conversó que tenemos diversidad de tonalidades de piel por la presencia de más o menos melanina en nuestras pieles. Se formularon preguntas, para identificar que conocimientos tienen los niños/as sobre la afrodescendencia, como: ¿han oído hablar de África? Y no hubo respuesta de parte de los niños/as, muchos mostraron cara de asombro, desinterés y aburrimiento en su corporalidad. En relación a la afrodescendencia, se les realizó preguntas de forma individual, como: su nombre, ¿quiénes son sus padres, abuelos, tíos?, ¿cómo es su familia? ¿Cómo es nuestro tono de piel? Y le invitamos a pintar el títere de acuerdo a su color de piel. Tomar en consideración la edad de los niños/as es importante a la hora de seleccionar las estrategias pedagógicas, por cuanto éstas brindan la posibilidad de crear un clima que invite al diálogo a la expresión, otra de las consideraciones es la apertura e interés que tenga el docente de aula hacia estos temas, a los fines de dar continuidad a los intereses surgidos. Se puede concluir que la afrodescendencia es un desafío de trabajo en este contexto escolar, pues se evidenció desinterés en el grupo de niños/as. Es importante destacar, que en observaciones realizadas en el aula, se evidenció la presencia estereotipada y homogeneizada de imágenes de niños y niñas blancos/as (Ver figuras 11 y 12) imágenes en donde los niños/as no pueden reconocerse, mirar(se) ya que no contribuyen a la identificación y autorreconocimiento étnico de este grupo etario.



Figuras. 11 y 12 Figuras estereotipadas del Curriculum de Educación Inicial, reproductoras de racismo.

Segundo momento:

Trabajo colectivo con adolescentes en la Biblioteca Cruz Domingo Díaz
(Ver figuras. 13, 14, 15,16)



Figuras. 13, 14, 15,16

En este espacio se tuvo la oportunidad de realizar una presentación de los afrodescendientes en América Latina, dicho compartir estuvo a cargo del Instituto de Investigaciones Estratégicas sobre África y su diáspora, (Centro de Saberes Africanos) a cargo de la profesora Raquel Escobar. Nuestra acción pedagógica estuvo centrada en la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro: Las sorpresas de Nandi y brindamos la oportunidad de que los jóvenes por turnos se grabaran en su experiencia de reconocimiento de identidad étnica y vinculación social. Se problematizaron categorías, como: *afrodescendiente*, *blanqueamiento*, *esclavitud*, *identidad étnica*, mediante la discusión se invitó a la participación de este grupo, a los fines de conocer que aspectos o imaginarios han construido en torno a ellos.

Mediante la narración del cuento se pudo conversar acerca de los valores que promueve Nandi, mediante el compartir interexistente de los animales en la construcción de una cesta de fruta, y la sorpresa y alegría del encuentro con su amiga Tindi, en una cesta co-construida. Luego de la narración se expresaron gráficamente mediante el dibujo. (Ver figuras 17, 18,19)



Figuras. 17,18,19. Ilustraciones del cuento Nandi realizada por los jóvenes

Tercer momento: Cartografía Social en su modalidad de mapa de espacios de uso

Habegger y Mancilla (2006), explican que la cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica, que pretende apoyar los procesos de reflexión de la comunidad frente a su territorio. Ésta tiene como propósito principal construir un conocimiento integral del territorio que se habita, con el fin de entender las estrechas relaciones que se han gestado entre habitante-espacio, y que finalmente llevará a entender que el territorio es un producto construido socialmente. (Ver figuras 20, 21, 22).



Figuras 20, 21, 22 Ejercicios de Cartografía Social en Calles y Plazas

Cartografiar es también reencontrarse con aspectos de la propia subjetividad política; produciendo efectos inesperados en unos y otros que permite repensar(nos) (Ver figuras 23-24-25-26). Tomando en consideración la concepción compleja de lo identitario articulada con el proceso de educación popular, se consideró que la identidad constituye una formación sociopsicológica en la cual los individuos o grupos toman conciencia del ser del grupo, se recono-

cen como grupo. Al formar parte crean sentido y sentimientos de pertenencia, comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos.



Figuras 23-24-25-26 Resultados de la Cartografía Social

El reencuentro con el pasado y el presente, el lugar que se le asigna a la historia, la memoria y la identidad son nociones importantes. Si entendemos por identidad aquello que los individuos asumen como lo que los identifica y les pertenece, ello implica la posibilidad en los niños, niñas y adolescentes, concientizar su yo al tiempo que lo hacen respecto de su grupo o colectivo. La subjetividad política del niño, la niña y adolescentes afro, se construye mediante la conciencia de mismidad, y de una identidad colectiva, entre los que comparten el mismo espacio de pertenencia.

El empleo de la Cartografía como estrategia de recorridos de espacios, permitió develar:

1.-Los espacios públicos, plazas y calles son espacios de alta significación donde construyen sus mundos de vida los niños/as y adolescentes afro.

Llama la atención la larga permanencia de estos grupos hasta altas horas de la noche y de la madrugada, por cuanto sus padres y representantes los mantienen los fines de semanas con ese horario.

2.-La cercanía que tienen con sus casas, les permite ir y venir con frecuencia a cubrir sus necesidades básicas y reaparecer en el escenario para continuar con sus actividades, argumentando cada uno a su llegada: “de que me perdí”.

3.-Las plazas se convierten en patios para el juego, el esparcimiento y la recreación. Los niños se entretienen mediante actividades lúdicas, como la ere, el escondido, partidas de chapitas, fútbol, béisbol o simplemente se apartan en pareja a comentar discretamente sus secretos.

4.-Se evidenció el deterioro notable y falta de mantenimiento de las plazas, así como la ausencia de identificadores que brinde información sobre ellas, por ejemplo en la plaza central, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia y preguntarles: ¿Qué nombre tiene esta plaza? y el silencio fue unísono. Informándoles nosotros por información suministrada por adultos mayores de la comunidad que lleva por nombre: Plaza Andrés Eloy Blanco, Poeta, Abogado Venezolano, creador del poema “Píntame angelitos negros” un potencial para abordar su pensamiento y obra en los contextos de socialización. Le dejamos como asignación investigar sobre la vida de este poeta venezolano.

5.-Mientras los niños/as y adolescentes hacen el recorrido, saludan a todos/as en la comunidad, los llaman por sus nombres, apodos, se pelean entre ellos, se empujan, se evidencia en ocasiones violencia verbal, como: “cállate” expresiones endorracistas: “apúrate negra/o mojino” y también se evidencia el deseo y el gusto por mostrar lo propio y conversar sobre lo que hacen en cada espacio, están siempre dispuestos a ayudar con los materiales a repartirlos y a esperar algo a cambio por el favor concedido.

6.-En la reunión que tuvimos en la Biblioteca Cruz Felipe Iriarte, formulamos preguntas, como ¿Han oído hablar sobre los afrodescendientes? Y no obtuvimos ninguna respuesta. Argumentan que ese tema no lo han tratado en el colegio, sólo alcanzaron a decir que en su colegio se les habló sobre África y desde ahí, partimos para adentrarlos en el tema mediante la participación del Centro de Saberes Africanos quien brindó información relevante en cuanto al tema.

Conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de la ausencia de conocimientos y referencias étnica-cultural con el Continente Africano y con la Afrovenezolanidad. Los niños/as y adolescentes, muestran desinterés en la temática y los docentes refieren

que esto es debido al nulo tratamiento de estos temas en los ámbitos Familia-Escuela-Comunidad. A medida que se desarrollaban con los niños los títeres se les explicaba la importancia de este recurso para el reconocimiento étnico, pues una vez elaborados, se pudo evidenciar una serie de problematizaciones en torno al tema, como, por ejemplo: ¿En que se parece a mí? ¿En qué se diferencia? ¿Cómo nos vinculamos con África? ¿Qué sabemos sobre África? La narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro, permitió a los niños y niñas observar desde una mirada crítica los personajes que recrean cada historia y su vinculación con la realidad personal, social, como afrovenezolanos/as.

El término “afrodescendiente” resultó desconocido por la/os niños/as y adolescentes participantes, estos, no se autorreconocen como afrodescendientes, ni afrovenezolanos, aunque vivan en territorios ancestrales y su fenotipo defina esa identidad. La participación de los niños, niñas y adolescente se realiza desde su singularidad, como sujetos sociales, teniendo presente la pertenencia a la colectividad comunitaria de La Sabana (Comunidad Ancestral Afrovenezolana), donde las prácticas y discursos políticos son parte de la socialización cotidiana de niños y niñas, quienes regulan e interiorizan simbólicamente determinados elementos para crear sentido, conformando así, su subjetividad política.

Esta experiencia pone en evidencia la necesidad de construcción y fortalecimiento de procesos de sensibilización y formación étnica para el autorreconocimiento en los sectores subalternizados y oprimidos, a fin de proporcionarles herramientas para su empoderamiento, como sujetos históricos, capaces de protagonizar la transformación social, fundamentada en la convicción que desde la educación es posible avanzar en la liberación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altez, Y. (2014) Aproximación a la construcción histórica de identidades afrodescendientes: la parroquia Caruao. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales UCV*, Volumen 20 (1), pp. 191-207.
- Alvarez T. Jair, H. y Pemberty S. (2012) Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: Un diálogo intercultural. Consultado el día 15 de noviembre de 2017 de la Word Wide Web: <http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=407736375006> [Consulta, 2018, junio 12]
- Berger y Luckmann (1984), *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrotu
- Bidaseca, K. (2011). *Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población afrodescendiente y africana*. Asociación Civil África y su Diáspora. Argentina. Consultado en noviembre 15 2017 de la Word Wide Web: https://africaysudiaspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaysudiaspora_uba.pdf [Consulta, 2018, junio 12]
- Caicedo, J. Castillo, E. (2012) *Infancia afrodescendiente una mirada pedagógica y cultural*. OEI, Oficina Regional de Bogotá. Consultado en octubre 14 de 2017 de la Word –wide Web http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Infancias_afrodescendientes [Consulta, 2018, junio 12]
- Camacho, N. (2009). *Familia afrovenezolana, endorracismo y autorreconocimiento*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Básica. Oficina Comisión Presidencial Contra la Discriminación Racial.
- Cendales, L., Mariño, G., y Peresson, M. (1985) *Alfabetización y Educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa:
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453 (Extraordinario) marzo 24, 2000
- Consulta Educativa Nacional (2014) *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible:

<http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf> [Consulta, 2018, Junio 12]

Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120507093648/etica.pdf>

Fanon, F.(1999). *Los Condenados de la Tierra*. México: Fondo de cultura económica+

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI

Foucault, M. (1988). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI

García, J. (2013). *Afrodendientes en América Latina y El Caribe*. Caracas: Fundación Afroamérica.

Grosfoguel, R, (2011) *El concepto de racismo en Michael Foucault y Frantz Fanón: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser*. Tabula Rasa, Bogotá, Colombia, pp. 79-102

Habegger, S. y Mancilla, I. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Granada: Publicación de la Fundación Rizoma.

Jara, O. (2012) *Sistematización de experiencias y construcción de nuevas relaciones de Poder*. Costa Rica: CEP Alforja

Ley General de Educación en Colombia (1994) *Gaceta Oficial 115*

Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial N5929*

- Ley Orgánica contra la discriminación racial. *Gaceta oficial* N39823
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2005) *Currículo de Educación Inicial: Bases Curriculares*. Caracas, Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Consulta Educativa Nacional (2014). *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible: <http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf> [Consulta, 2018, junio 12]
- Montañez, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Parody, V. y Gutierrez, M. (2012). *¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes*. Consultado el día 22 de mayo de 2016 de la Word Wide Web: <https://geala.files.wordpress.com/2011/04/educacion-en-la-diversidad>
- Peralta, M. (1996) *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago: Andrés Bello
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. México: Trillas
- Pineda, E. (2012). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Reveco, O. (2005). *La Educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de américa latina: conclusiones y reflexiones a partir de tres casos*. Consultado el día 21 de diciembre de 2017 de la World Wide Web: http://www2.rosasensat.org/files/art_ofelia_en_extenso.pdf
- Santiago, F. (2012). *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y niñas sobre el proceso de racialización social*. Consultado el día 25 de octubre de 2017 de la Word Wide Web: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Santiago.pdf

Touraine, A, (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.

UNICEF (2011). *Estado del arte sobre Estudios de las Pautas de Crianza de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. Consultado el día 30 de septiembre de 2017 de la Word Wide Web: https://www.unicef.org/lac/PAUTAS_DE_CRIANZA_DE_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_AFRODESCENDIENTES.pdf [Consulta, 2018, junio 12]