



Ra Ximhai
ISSN: 1665-0441
raximhai@uaim.edu.mx
Universidad Autónoma Indígena de México
México

DIFERENTES RACISMOS. ENCUENTROS CON NIÑAS Y NIÑOS AFROBRASILEÑOS Y AFROMEXICANOS. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES DESCOLONIZADORES

Medina-Melgarejo, Patricia; Pantevis Suarez, Mathusalam
DIFERENTES RACISMOS. ENCUENTROS CON NIÑAS Y NIÑOS AFROBRASILEÑOS Y AFROMEXICANOS.
ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES DESCOLONIZADORES
Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018
Universidad Autónoma Indígena de México, México
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063006>

DIFERENTES RACISMOS. ENCUENTROS CON NIÑAS Y NIÑOS AFROBRASILEÑOS Y AFROMEXICANOS. ACERCAMIENTOS CONCEPTUALES DESCOLONIZADORES

Patricia Medina-Melgarejo SÍNTESIS CURRICULAR
patriciamedinamelgarejo@gmail.com

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México

Mathusalam Pantevis Suarez SÍNTESIS CURRICULAR
mathusalam@gmail.com

Universidade Federal de Juiz de Fora-ufff, México

Ra Ximhai, vol. 14, núm. 2, 2018

Universidad Autónoma Indígena de
México, México

Recepción: 19 Mayo 2018
Aprobación: 27 Junio 2018

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=46158063006](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158063006)

Resumen: El presente trabajo tiene por objetivo generar un procedimiento metodológico de problematización analítica de las implicaciones que ha tenido el conocimiento de la relación entre infancia y racismo en el campo de los estudios de la infancia en América Latina, muchos de los cuales revelan procesos de discriminación originados por las condiciones migratorias de familias indígenas, sin embargo, existe ausencia de estudios similares en la infancia en familias afroamericanas. Con base en lo anterior, aquí se analizan las repercusiones en el terreno del pensamiento decolonial y la incorporación explícita de las definiciones de raza, racismo, discriminación y racialización en investigaciones, reconociendo los aportes del actual movimiento pedagógico afrocolombiano y afroecuatoriano; un acercamiento a estos conceptos, incluyendo la perspectiva sobre interseccionalidad. Se construyen y recrean categorías propias a efecto de aproximarse y problematizar dos casos relacionados en dos geografías distantes. El primero se refiere a una comunidad afromexicana en el estado de Oaxaca, México, donde se caracteriza a partir de la “caja de herramientas” y de los hilos argumentativos construidos a lo largo del texto, una forma de discriminación definida como: “racismo latente”, cuyos procesos de racialización producen invisibilización en algunos momentos, mientras que en otros se da el silenciamiento colonial y la negación, al no reconocer la historicidad y naturalizar las diferencias, tal como lo expresa la frase: “...es un pueblo de morenos”. El segundo caso se presenta en el contexto afrobrasileño, en particular en una comunidad quilombola, en la zona da Mata Mineira, perteneciente al municipio de Bias Fortes-Minas Gerais, Brasil. El estudio de este pueblo permite comprender formas más abiertas de discriminación, exclusión y racismo, en donde paradójicamente se visibiliza la alteridad para gestar un proceso de invisibilidad, es decir, un “reconocimiento” sin reconocimiento de la discriminación racista. Para concluir, mediante el procedimiento metodológico de la problematización se elaboran nuevas interrogantes y se plantean nuevos retos en el campo de la investigación de esta intersección política, histórica, cultural y social de las relaciones imbricadas entre infancias y sus condiciones étnicas (“marcas del racismo”), de género y de clase.

Palabras clave: Infancia, Racismo, Interseccionalidad, Pueblos Quilombolas-Brasil, Pueblos Afromexicanos.

Abstract: The objective of this work is to generate a methodological procedure for the analytical problematization of the implications of the knowledge of the relationship between childhood and racism in the field of childhood studies in

Latin America, many of which reveal processes of discrimination originating Due to the migratory conditions of indigenous families, however, there is an absence of similar studies in childhood in African-American families. Based on the foregoing, the repercussions on the ground of decolonial thinking and the explicit incorporation of the definitions of race, racism, discrimination and racialization in research are analyzed here, recognizing the contributions of the current Afro-Colombian and Afro-Ecuadorian pedagogical movement; an approach to these concepts, including the perspective on intersectionality. Their own categories are constructed and recreated in order to approximate and problematize two related cases in two distant geographies. The first refers to an Afro-Mexican community in the state of Oaxaca, Mexico, where it is characterized by the "tool box" and the argumentative threads constructed throughout the text, a form of discrimination defined as: "latent racism" ", Whose processes of racialization produce invisibility in some moments, while in others there is colonial silencing and denial, by not recognizing historicity and naturalizing differences, as expressed in the phrase: "... it is a town of dark ones ". The second case occurs in the Afro-Brazilian context, particularly in a quilombola community, in the Mata Mineira area, belonging to the municipality of Bias Fortes-Minas Gerais, Brazil. The study of this town allows us to understand more open forms of discrimination, exclusion and racism, where paradoxically the otherness is visible to create a process of invisibility, that is, a "recognition" without recognition of racist discrimination. To conclude, through the methodological procedure of the problematization, new questions are elaborated and new challenges are posed in the field of research of this political, historical, cultural and social intersection of the relationships between childhoods and their ethnic conditions ("marks of racism"), Gender and class.

Keywords: Childhood, Racism, Intersectionality, Quilombolas-Brazil Peoples, Afro-Mexican Peoples.

INTRODUCCIÓN

Apertura al terreno de discusión: pluralización de los conceptos

El primer objetivo de este ejercicio metodológico fue construir un conjunto de recursos epistémico-conceptuales que nos permitiera problematizar dos realidades experimentadas por niñas y niños afroamericanos y afrobrasileños. Comprendemos la problematización de la manera que la expresa Orozco (2012, p. 96) al referirse a Zemelman:

Para Zemelman, la problematización es un mecanismo no sólo intelectual y de intelección sino de razonamiento crítico. Esto remite a una discusión mucho más amplia del debate epistemológico, de apertura de la razón más allá de los parámetros de teorías (...) para pensar relacionamente dimensiones, aspectos y fenómenos de la realidad en su movimiento o devenir histórico, en su historicidad, y derivado de este ejercicio de razonamiento crítico, producir relaciones construidas. Esta forma de razonamiento abre un espacio de inteligibilidad mediante el cual el sujeto mismo se interroga acerca del tipo de relaciones que establece con su realidad en su esfuerzo por comprenderla (Zemelman, 1987, p. 99). (Orozco, 2012, p. 96)

En este sentido, antes de todo, es necesario comprender las relaciones imbricadas e implicadas entre infancia y racismo, para lo cual, en primera instancia nos interrogamos sobre los nexos entre estos conceptos, entendiéndolos como procesos complejos cuyas expresiones en el presente son producto de largas trayectorias histórico-sociales. Desde esta perspectiva, el racismo es concebido como:

(...) un sistema social de dominación étnica o “racial”, donde la dominación es una forma de abuso de poder de un grupo sobre otro. Consiste en dos subsistemas principales, a saber, una variedad de tipos de prácticas discriminatorias en todos los espacios de la vida social, por un lado, y de prejuicios étnicos ideológicamente fundamentados subyacentes como formas de cognición socialmente compartidas (distribuidas), por el otro. (Van Dijk, 2010, p. 68)

Se trata, por tanto, de “un sistema” de estructuras-estructurantes de dominación, centradas en prácticas y prejuicios que subyacen en las formas de conocimiento, cuya reproducción se engarza con las concepciones raciales de alteridad y diferencia, que a su vez se producen en contextos particulares, como lo señala Segato (2012):

(...) si el imperio produce raza como la marca de exterioridad con relación a los centros mundiales del poder, la nación, muy a pesar de las utopías de unidad mestiza y de la ficción jurídica de la ciudadanía universal, produce raza como marca de exterioridad con relación a los centros del poder nacional. Ese carácter histórico del racismo hace que tengamos que hablar de racismos, en plural, de cada sociedad nacional, como configuración específica –una formación nacional de alteridades– cristalizada a lo largo de una historia propia. (pp. 6-7) (Cursivas nuestras)

Por consiguiente, resulta necesario pluralizar el concepto de racismo, como “racismos”, y de igual manera el de infancia, por el de “infancias”, dado que: “...la infancia en términos sociológicos es vista como un grupo social en relaciones de poder, conflicto y negociación con los otros grupos sociales” (Pavez, 2012a). En este entendido se requiere comprender las infancias y sus vínculos con los sistemas sociales de los racismos en los terrenos situados de los contextos sociales, debido a la configuración específica que adquieren en la conformación histórico-política de las alteridades.

En este ámbito de discusión nos acercamos a las dos experiencias de socialización infantil en los contextos afromexicanos y afrobrasileños referidos ya, encuentro que deviene en la comprensión de procesos contrastantes en algunos momentos y, en otros, en la conformación de líneas paralelas que en suma, forman cauces que entrechocan para, finalmente, desembocar en el mar de las resistencias sociales frente a los colonialismos imperantes.

Resultado de los diferentes acercamientos conceptuales e interrogantes comprendidos como espacios de análisis, se introducen genealogías y momentos de reflexión para intentar “desarmar” tanto las estructuras del discurso racial como las inflexiones producidas a raíz de los estudios de las infancias, los cuales son contruidos y situados históricamente. Para ello, se requiere perfilar otras miradas descolonizadoras que brinden algunas herramientas de comprensión de las experiencias de acercamiento a las comunidades quilombola-brasileña y afromexicana. Con esta intención, proponemos como camino metodológico la problematización desde referentes analíticos “...de una epistemología de corte crítico, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento y desde una lógica (crítica) genealógica” (Orozco, 2012, p. 97). En este orden elaboramos cuatro ejes-problematizadores a manera de hilos comprensivos o tramas del tejido que urden los “diferentes racismos”.

En el primer eje-problematizador se efectúa un balance de los avances y aportaciones conceptuales y analíticos concernientes a la investigación sobre infancia y racismo en Latinoamérica; aunque ésta priorice el estudio de las infancias inmersas en procesos de carácter migratorio. La situación anterior nos condujo a construir un segundo espacio de reflexión analítica en torno a la propuesta de comprensión de los estudios sobre las infancias y los procesos educativos centrados en las categorías de racismo, racismo epistémico, discriminación y racialización, a partir de la propuesta descolonizadora del movimiento educativo afrocolombiano (Castillo y Caicedo, 2015).

En el tercer eje, se hace referencia al propio concepto de racismo y sus distinciones conceptuales ante su necesaria pluralización, ya sea comprendido como formas o “tipos” de expresiones de los racismos como estructuras-estructurantes que configuran a los colonialismos; estas distintas manifestaciones se encuentran articuladas en las formas, maneras y prácticas, en donde las configuraciones que adquieren son producto de las relaciones concretas que han conformado a los estados nacionales. Segato (2007) nombra este trayecto como “la nación y sus otros”, comprendiendo en las dimensiones de larga trayectoria en distintas escalas de realidad (nacionales, regionales, comunales, societales), los procesos de alteridad histórica y sus estructuraciones políticas en los rizomas de las formas del poder (Restrepo, 2005). Hechos que nos conducen al terreno de las múltiples expresiones del colonialismo y sus vínculos con los racismos en términos de acciones diferenciadoras y clasificatorias, que operan en los contextos específicos, situaciones y práctica que hemos definido como “racialización” y sus consecuencias epistémicas. De este modo se esboza la imbricación interseccional de los procesos y condiciones sociales de clase, de género y étnicas y sus derivaciones en términos plurales de las formas que consiguen los racismos en nuestros contextos latinoamericanos. A partir de este trayecto, en el cuarto eje o espacio de reflexión, se presentan las dos experiencias de encuentro ya mencionadas, con la respectiva reflexión sobre la diferenciación étnica en cuanto a niñas y niños afrobrasileños y afroamericanos y la condición indígena. Para concluir, nos aproximamos al problema de la comprensión de las relaciones étnicas en los espacios de las prácticas de interacción con y desde las niñas y los niños situados, a partir del reconocimiento de los procesos interseccionales (de género, de condición social y étnica), intentando abrir horizontes y perspectivas de “otras manera de investigar”^[1] (Medina, 2016), con base en el diálogo y la horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012).

Recuento inicial de los acercamientos a los procesos de exclusión, discriminación y racismo en los estudios con infancias en Latinoamérica

Los estudios de las infancias en América Latina han tenido avances significativos en las últimas dos décadas, aunque debe mencionarse que muchos de estos son producto de la presencia más activa de los propios niños y niñas como sujetos sociales, quienes no sólo adquieren, sino

reclaman mayor presencia en la construcción de los mundos que habitan, siendo actores y agentes de transformación, participación y demanda social. Por tanto, en nuestro continente se expresa de manera cada vez más recurrente el reconocimiento de la niñez, cuya irrupción como actor que cuestiona, se apropia y transforma su entorno ha generado nuevos espacios de exigencia de una copresencia política. Así, al reconocer la actuación infantil en diversos contextos, los estudios sociológicos y antropológicos efectúan una serie de giros epistémicos requeridos para poder dar cuenta del emplazamiento social y político de los propios infantes, que se expresa en la construcción de conocimiento situado.

Es importante señalar que el campo de estudios socio-antropológicos sobre infancias ha ampliado su horizonte a la investigación a partir de los mundos de vida de los niños y niñas. Por una parte, esto ha conducido a la obtención de estudios ampliados de los procesos psicogenéticos, que abren más posibilidades de comprensión sociocultural en ruptura con las pretensiones de universalismo alrededor de las nociones de infancia y niñez. Por otra parte, ha profundizado en la emergencia de la participación de las infancias, principalmente las amerindias, y en menor proporción las afroamericanas, resultado, sobre todo, de las movilizaciones de los pueblos en el reclamo de sus legítimos derechos; asimismo de la emergencia de las políticas de etno-educación y educación intercultural. Dichas vertientes educativas han sido fuertemente discutidas en los últimos veinte años y han ampliado las miradas en los procesos para comprender mejor a las niñas y niños indígenas.

Examinar los procesos de formación del sujeto niña/niño nos posibilita reflexionar sobre las diferentes maneras de concebir sus acciones sociales, al pensarlos como actores en la construcción de sus mundos de realidad y las formas cómo actúan frente a y en ellos, en mundos y espacios intersectados por relaciones-proceso de clase, de género y étnico-raciales. Ante los diversos contextos en los cuales las niñas y niños se configuran como sujetos sociales, la pluralidad de infancias debe ser comprendida como una construcción y configuración histórica y culturalmente ubicada.

El recorrido efectuado nos llevó a confirmar cómo las investigaciones sobre y con niños que reconocen el plano y dimensión de las categorías étnicas, se han centrado, en muchos de los casos, en las infancias en condiciones migratorias, en donde la emergencia de la discriminación y del racismo, experimentado por familias y niños indígenas de nacionalidad boliviana o peruana en esa circunstancia, cobra un peso relevante en los procesos migratorios transnacionales en inserciones urbanas en Argentina^[2] y en Chile^[3].

En México^[4] y Brasil^[5] se registra un incremento en el número de investigaciones con niñas y niños indígenas, en donde converjan diversos enfoques con el análisis de procesos de migración y de identidades residenciales de infancias indígenas, muchos de ellos referidos a los problemas interculturales y de la participación infantil. En síntesis, los trabajos con infancias responden a los contextos nacionales y

regionales latinoamericanos que definen los espacios en donde diversos grupos de investigación implicados en profundos y serios debates sobre las condiciones de la niñez enfocan su atención prioritariamente en los procesos étnicos de la niñez en contextos de migración y desplazamiento. También se encuentran las investigaciones referidas a los ámbitos identitarios y escolares, producto de las configuraciones étnicas residenciales de pueblos indígenas originarios.

Cabe mencionar, asimismo, que en Colombia y Ecuador algunos colectivos de investigación utilizan de forma abierta las concepciones de racismo y racialización, nutriéndolas de múltiples contenidos, frente a las categorías empleadas en las investigaciones ya referidas; cuestión que analizaremos de forma más detenida en el siguiente apartado.

Raza y racismo: giro epistémico descolonizador, esbozo de estudios sobre infancias afrocolombianas

Como lo hemos expuesto en el rubro anterior, las investigaciones sobre y con las infancias en Latinoamérica hacen referencia a la discriminación y al racismo en condiciones de procesos migratorios, por lo que resulta significativo esbozar en el presente apartado que las denominaciones propiamente sobre infancia, raza y racismo se encuentran explícitas en los contextos colombianos^[6] y ecuatorianos, en investigaciones de carácter educativo relacionadas con el encuentro y práctica con infancias a través de la acción formadora de maestras y maestros. En particular, el fuerte movimiento pedagógico afrocolombiano ha desarrollado cuestionamientos y propuestas de abordaje a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (cea),^[7] que constituye un espacio para combatir el racismo epistémico escolar (Castillo y Caicedo, 2015).

La crítica que ejerce este amplio movimiento se fundamenta en la deconstrucción de las prácticas y procesos de exclusión y diferenciación raciales. Como lo ha señalado Castillo (2011) “...la visión inferiorizada de lo negro, lo africano y/o lo afrodescendiente no es algo que se aprende en sí mismo, es más bien un contenido que se internaliza y se objetiva en la experiencia de hacerse parte de una sociedad determinada” (p. 62).

El reconocimiento explícito de los procesos de colonialismo interno (González, 2006), forma parte de la construcción de un giro epistémico que gesta la configuración del movimiento de pensamiento social y pedagógico des y de/colonial en países como Ecuador, Chile y Colombia, intentando sistematizar ciertas propuestas pedagógicas que generan un análisis político de sus bases históricas y epistémicas, a partir de una educación intercultural crítica y descolonizadora (Walsh, 2013) que busca distanciarse de la interpretación institucionalizada de la interculturalidad llamada “interculturalidad funcional” (Walsh, 2009).

En este sentido, ubican sus análisis y producciones en las relaciones entre colonialismo e infancia a partir de la comprensión de los trayectos históricos y la emergencia de contextos y relaciones que producen y re-producen formas coloniales de pensamiento, por lo que han problematizado las prácticas y los espacios que producen diversos

racismos, además del uso político clasificador que se traduce en la racialización en educación.

Se trata de investigaciones que aportan a la comprensión de los vínculos complejos entre las políticas de conformación de los Estados y el establecimiento de servicios educativos que reproducen relaciones racializadas.

Para fines de nuestra argumentación y búsqueda en torno a los procesos de investigación sobre racismo e infancia, encontramos, como lo hemos visto en estos dos apartados, el reconocimiento de los procesos nombrados como “de discriminación”, referidos principalmente a los contextos de migración, mientras que las categorías propiamente de raza, racismo y racialización son utilizadas de manera mucho más contundente por investigaciones centradas en la perspectiva descolonizadora, articulados a los estudios de infancias y movimientos sociales pedagógicos.

En estas cartografías y geopolíticas del conocimiento han existido preocupaciones conceptuales de raza, racismo y racialización, al advertir las implicaciones multi-dimensionales de las categorías del sistema estructurante del racismo, junto con las de clase y género, lo que involucra la comprensión de las perspectivas de interseccionalidad; elementos que nos permitirán acercarnos a las perspectivas de abordaje en nuestras propias prácticas y procesos de investigación.

Referentes conceptuales: discriminación, alteridad, racismos y racializaciones. Apuntes para la comprensión de procesos infantiles a partir de la interseccionalidad

Como hemos señalado, al constituirse el racismo como una configuración articulada históricamente en los contextos de producción de las “otredades”, cuya genealogía se produce como núcleo articulador de la matriz del pensamiento moderno, la idea de civilización y desarrollo genera un patrón racial/bio/político que determina la actuación sobre las condiciones mismas de inequidad social, gestando la representación de los Estados-nación modernos (Quijano, 2007). Es decir, “...el sistema crea sus otros significativos en su interior: todo Estado –colonial o nacional– es otrificador, alterofílico y alterofóbico, simultáneamente” (Segato, 2012, p. 11).

Por consiguiente, debemos profundizar en las connotaciones de la alteridad y sus consecuencias como formas de discriminación racial, o las formas en que nos referimos a ellas. Si bien, basados en un “buen sentido común”, en cuanto a injusticia social, requerimos apuntar mayores elementos que nos permitan comprenderla (discriminación racial) como parte de una configuración histórica y política, en donde prejuicio racial y discriminación, junto con estereotipos, generan la reproducción de formas articuladas de prácticas, relaciones y poderes sociales que tienen como base una forma de comprender la idea de raza y su derivación política, que justifica e imbrica las relaciones entre pobreza, exclusión y sus connotaciones con diferencias fenotípicas:

El racismo es siempre un producto de la historia, es decir, de relaciones que se dieron, históricamente, entre pueblos, con sus respectivas marcas raciales. El racismo es la consecuencia de la lectura, en los cuerpos, de la historia de un pueblo. Es la lectura del aspecto físico de los pueblos en tanto que vencedores y vencidos, y la atribución automática, prejuiciosa, de características intelectuales y morales que, de forma alguna, son inherentes a esos cuerpos. (Segato, 2012, p. 6)

De esta manera, las representaciones de clasificación social sustentadas por el pensamiento colonial y sus formas de operación en el presente, conducen a la diferenciación de las relaciones y a los procesos de acceso y posibilidad de auto/reproducción como colectividades y pueblos.

Las formas de racialización o acción clasificadora de una dicotomía jerárquica se tipifican a partir de una matriz de construcción de alteridades sustentadas racialmente (Segato, 2012, p. 6), en consecuencia, dichas formas se basan en diferencias fenotípicas, históricamente producidas desde el colonialismo que generó la dicotomía entre vencedores y vencidos bajo la idea metonímica de “raza”, fenotipo que ha servido para la producción y reproducción de las relaciones de dominación (Grosfoguel, 2011, 2012; Quijano, 2007; Restrepo, 2005, 2010). En este entendido, la racialización como proceso de clasificación social “... sirve de base para los mecanismos de exclusión por parte de las élites que controlan el Estado y sus recursos” (Segato, 2012).

Diferentes autores brindan interesantes acercamientos a las definiciones y trazos que permiten comprender las distintas trayectorias y formas que confluyen en varios tipos de racismos. En este sentido, Restrepo (2005, 2008) plantea, por una parte, que el racismo es una configuración de relaciones que se expresan en diferentes formas, define al “racismo” por su carácter y forma de objetivación, ya sea como “manifiesto” o “latente”, el primero resulta de una serie de acciones abiertas y el segundo se encuentra “arraigado en el sentido común y se ha naturalizado” (Restrepo, 2008, p. 200). Mientras que Segato (2012), define cuatro formas de actitudes racistas: 1. Racismo de convicción, axiológico; 2. Racismo político-partidario-programático; 3. Racismo emotivo; y 4. Racismo “de costumbre”, automático o “acostumbrado”: irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido. Esta autora, al igual que Eduardo Restrepo, comprende los procesos del racismo perfilando los elementos que pueden caracterizar a sus diferentes expresiones.

En su conjunto, las formas-tipos de racismos, los efectos de la racialización en términos de clasificación social y sus repercusiones en las prácticas de discriminación y distribución de las bases materiales de existencia como formas de reproducción de las matrices de pensamiento colonial/moderno, nos conducen a comprender sus manifestaciones en los contextos histórico-políticos en tanto procesos articulados.

En el mismo orden, los procesos y condicionantes de género, raza y clase se encuentran interrelacionados de manera compleja, estos a partir de las perspectivas de reconocimiento del carácter interseccional de dichas relaciones despliegan importantes análisis, ya sea reconociendo las implicaciones como una perspectiva teórica de carácter metodológico o de una categoría analítica.

La interseccionalidad, por su lado, implica comprender la urgencia de romper con las categorías que hacen una dicotomía de los procesos que se gestan como resultante del cruce dinámico entre género, raza y clase. Por tanto, es necesario particularizar los contextos para comprender los procesos históricamente configurados en lógicas de diferenciación y dominación, para de ahí contextualizarlos en los ámbitos sociales más amplios, pues “la interseccionalidad requiere abordar cuestiones tanto macro/sociológicas como micro/sociológicas” (Viveros, 2016, p. 6). Entonces, el reto consiste no sólo en el reconocimiento de estas categorías de dominación, ni de su interrelación en las expresiones micro y macro sociales, sino en los desafíos en sus interrogantes, en el cuestionamiento de sus expresiones y las articulaciones como formas de opresión colonial y política (Segato, 2010) y sus consecuencias en el terreno de la configuración de racismos epistémicos, como lo señala Grosfoguel (2011):

Los racismos y sexismos sociales, políticos y económicos son mucho más visibles y reconocidos hoy en día que el racismo/sexismo epistemológico. No obstante, el racismo epistémico es la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los “no occidentales” como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos), se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad. El racismo epistémico funciona a través de los privilegios de una política esencialista (“identitaria”) de las elites masculinas “occidentales”, es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social que rara vez incluye a las mujeres “occidentales” y nunca incluye los/las filósofos/as, las filosofías y científicos/as sociales “no occidentales”. (p. 343)

Por tanto, para comprender y, sobre todo, interrogar, desde la apertura de las configuraciones de las diferencias las formas en que se han producido estas categorías de raza, género y clase, a través de su devastadora naturalización (como “...así es aquí..., siempre ha sido así”), asimismo la negación de la historicidad de las relaciones coloniales de dominación y sus repercusiones en términos epistémicos, a partir de diferentes “colonialismos”, se requiere examinar de manera urgente:

...el lugar que ocupan la raza y el racismo como modalidades particulares de la dominación; igualmente, para explicar la importancia de la experiencia y la práctica social como fuentes de conocimiento, y el lugar asignado a la resistencia, la revuelta y la emergencia de nuevos sujetos políticos (Viveros, 2016, p. 14).

En este sentido, nuestra búsqueda se centra en reconocer las diversas expresiones que adquieren los racismos en las configuraciones identitarias de las niñas y niños en diferentes contextos históricos y sociales, considerados como referentes de los efectos estructurales y estructurantes de formas de exclusión y diferencia, como modalidades particulares de dominación, pero al mismo tiempo, como experiencias en la emergencia de otras formas de resistencia y de autoría social y política que toma la participación infantil. Al respecto, en el siguiente apartado esbozaremos nuestros acercamientos con infancias afrobrasileñas y afromexicanas, además de la construcción necesaria de referentes e interrogantes.

Diferentes racismos, otras miradas: Nuestros encuentros con niñas y niños afrobrasileños, indígenas y afromexicanos. Acercamientos e interrogantes

A partir de la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos sociales definidos por las relaciones-proceso de clase, de género y étnicas, se problematizan sus afiliaciones societales en el cruce interseccional de dichos procesos, que devienen en diferencias y prácticas específicas, por lo que la investigación antropológica efectuada ha buscado profundizar en:

(...) las pertenencias de género, clase social, étnica y etaria, y poder reconocer cómo estas relaciones-procesos: son interpretadas por los propios sujetos, niños y adultos. El reconocimiento de estas expresiones condiciona potenciando (...) los vínculos a partir de los cuales producimos conocimiento etnográfico. (Cfr. Szulc, et al., 2009, p. 4)

En tanto que los racismos y las formas que adquieren, a partir de la intersección de clase, género y condición étnica (“afroamericanas” e indígenas), se amalgaman como parte de los actos de discriminación, se configuran las expresiones emergentes de las imágenes sociales expresadas en ciertos escenarios y contextos, en donde los niños y niñas se constituyen como sujetos sociales afectados por la discriminación y sus diferentes formas, que les asigna algunos estereotipos, a través de los cuales se:

(...) reflejan –como un espejo social– determinadas imágenes sobre sí mismos, especialmente cuando se trata de ciertos colectivos sobre los cuales recaen estereotipos negativos (...) la actitud de respuesta de las niñas y los niños ante las imágenes negativas puede ser variada y va desde la asunción de dicha identidad negativa, pasando por ignorarla, o bien desarrollando una resistencia activa, todas estas actitudes influyen en el tipo de adaptación infantil. (Suárez y Suárez, 2003, p. 167; Alegre, 2007, p. 11) [Citados por Pavez, 2012b, p. 81]

Por ende, los estudios de la situación de niñas, niños y sus familias, producto de procesos migratorios, documentan sus experiencias de discriminación y las formas de apropiación y construcción de aprendizajes, en donde las prácticas de exclusión y racismo se constituyen en modos lamentables de conocimiento y de re-significación sobre las propias relaciones entre infantes (Cfr. Pavez, 2012; Correa, 2014). En estas investigaciones también se reconocen “las categorías de identificación étnica” que se producen en los procesos de interacción entre esos infantes (Hecht y García, 2010; Szulc, 2009, 2013); además de la configuración de las identidades infantiles de sujetos situados en marcos de exclusión y prácticas discriminatorias, en diferentes escalas y relaciones sociales clasificatorias, las cuales pueden tener formas “sutiles” (Novaro y Diez, 2012), o ser abiertamente excluyentes.

Aquí, reconocemos que como parte del procedimiento metodológico, como señala Buenfil (1995, p. 8-9): “una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra”. Por consiguiente, presentamos elementos de la ubicación contextualizada en cada uno de los casos, en donde metodológicamente operamos en los contornos de la especificidad histórica-política de la experiencia infantil situada, como parte de la problematización crítica.

En este momento de la reflexión, es pertinente plantear nuestras interrogantes y perspectivas de construcción, dado que emerge ya la conceptualización de los racismos como procesos de discriminación, de visibilidades excluyentes, de invisibilidades que naturalizan la diferencia colonial en los contextos que buscamos comprender. Así, nuestros acercamientos a través de trabajo de campo en contextos comunitarios de Brasil y México, nos llevan a preguntarnos sobre si: “...Es distinto ser niña o niño negro en diferentes geografías...”, en lo que encontramos dos formas de expresión de las configuraciones del racismo.

En el primero de los casos, el afromexicano, hallamos una configuración discursiva del racismo “de costumbre”, automático, irreflexivo, naturalizado, culturalmente establecido (Segato, 2012), que genera una forma de “racismo latente”, y procesos de racialización en momentos de invisibilización, en otros, de “no reconocimiento” como una forma de silenciamiento colonial y negación de la historicidad de los procesos.

En el segundo caso, del contexto afrobrasileño, en una comunidad quilombola en particular, se observan configuraciones de discriminación, exclusión y racismo mucho más abiertas, en donde se visibiliza la alteridad para gestar un proceso de invisibilidad, es decir, un reconocimiento “sin reconocimiento”, que produce una forma, en muchos casos “manifiesta” (Restrepo, 2008), o bien, como lo señala Segato (2012, p. 3), una discriminación racista en donde se encuentran “aquellos que conjugan una diferencia racial, un signo fenotípico, con un patrimonio cultural idiosincrático. Se trata, entonces, de un grupo étnico-racial discriminado. Es el caso, por ejemplo, de las poblaciones negras de los palenques en Colombia o de los quilombos en Brasil. Hablamos, en este caso, de raza con etnicidad”.

Aunque las categorías y procesos resultan situados, y describiremos el esbozo de nuestros acercamientos, las configuraciones educativas de formación de docentes, la construcción de currículos, las interacciones entre niñas y niños, resultan fundamentales en la comprensión de ambos contextos.

1. Comunidad afromexicana: El “no reconocimiento” como una forma de racismo y discriminación: silenciamiento colonial

Nos aproximaremos a esta comunidad afromexicana mediante un taller ^[8] convocado por un sector escolar de Educación Básica en una de las ocho regiones del estado de Oaxaca ^[9], México (marzo/2017). En este participamos más de 60 profesoras y profesores reunidos en un reducido salón, donde a pesar del calor extremo (35°C) se sentía un ambiente de solidaridad, goce, alegría en las actividades, patente en el interés por el desarrollo de diversas actividades.

...Como parte de la organización de la sesión, cada profesor asistente a la reunión, pasaba y mostraba parte del material didáctico producido con las y los niños de su escuela. En su momento toca el turno a la escuela “de

La Hacienda”,^[10] tanto el profesor –director del plantel–, como una de las maestras, al participar en otras actividades del taller, habían relatado parte de su historia personal y docente. Ella provenía de una región de Oaxaca, mientras que el docente era originario de otra y se había auto-adscrito como docente indígena.

La maestra Flor se desliza suavemente por el espacio del salón, cargando un enorme libro, que se denomina “cartonero”. Su nombre se inspira en el material que se utiliza. Pero en particular, éste era muy, pero muy grande, pues colocado sobre el piso y sostenido verticalmente, el libro prácticamente le llegaba a los hombros... La maestra lo coloca junto a ella. Al sorprenderme por el volumen y por la altura del libro, le pregunto a la profesora: –¿Con qué grado escolar se realizó este bello material?– Y la maestra con gran seguridad afirma: –Fue con los niños de segundo grado (niñas y niños de 7 a 8 años de edad)–. Yo me sorprendo pues, por las dimensiones, pensaba que el libro había sido realizado por los alumnos de grados superiores de 5º y 6º grados (de 11 a 13 años). De un momento a otro lo abre... Y emergen los rostros, como autoretratos de las niñas y de los niños participantes de este magnífico libro colectivo... Veamos una de sus páginas... (Figura 1) (Medina, 2016).

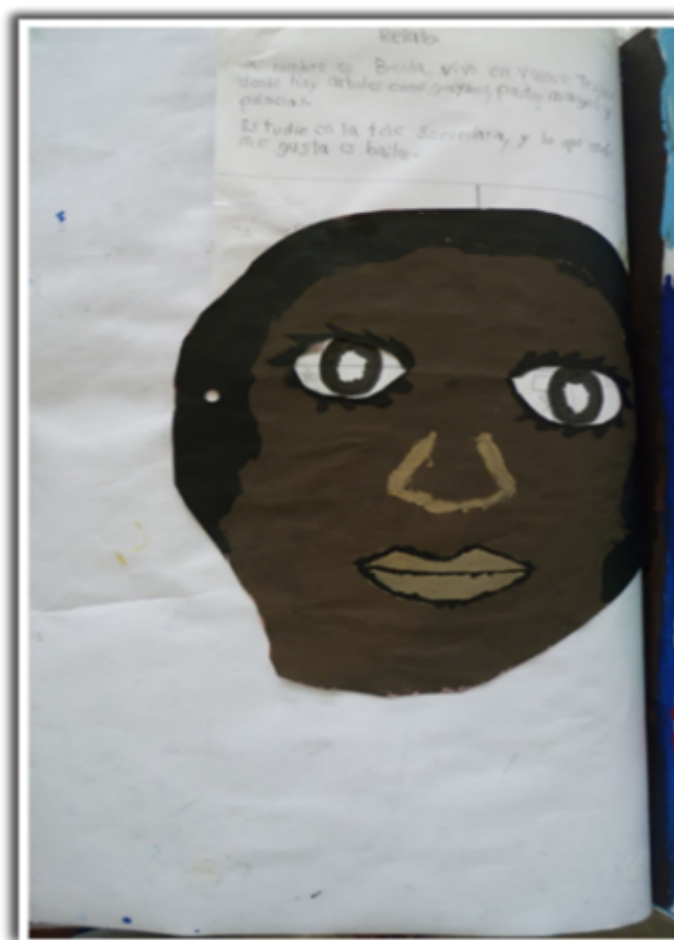


Figura 1

Libro Escolar

Acervo Proyecto-upn, México (Medina, 2016)

Para las profesoras y los profesores asistentes era una imagen cotidiana, para mi compañera María José Vázquez y yo, como “pareja pedagógica”^[12], que nos habíamos aventurado a este trabajo respondiendo a la convocatoria de los docentes de esta región, era un proceso emergente, situación que evidentemente captaron los docentes en nuestra expresión corporal:

La maestra Flor, nos observa y menciona (tono de orgullo): –Sí maestra, este es un pueblo de “morenos”, son puros morenos ahí...–. Yo le comento: –Pero usted nos había dicho que vive en la misma comunidad de la escuela–. A lo que respondió: –Sí, yo llegué a esa escuela, me casé con un moreno de allá... y me quedé...–. A lo que el director de esa escuela se suma, diciendo: –Siempre en La Hacienda [pueblo-comunidad], siempre ha sido de puros morenos... ahí viven ellos, nosotros al lado, somos de otra comunidad de mayoría indígena– (Medina, 2016).

“Ser Moreno”, como forma de nombrar a ese/esa otro/otra, es una manera de naturalizar la diferencia étnica, pues la distinción entre comunidades, al referirse a “siempre ha sido un pueblo de puros morenos”, hace referencia a las personas “negras”, a la comunidad afromexicana. Las diferencias étnicas en México se expresan de diferente manera, según las regiones y las memorias y construcciones coloniales que persisten en el presente; aunque el estudio y el desarrollo de políticas de reconocimiento y de atención de la población afromexicana y de sus infancias han sido inadvertido^[13]. Como parte de esta grave omisión es que en 2010, durante el último censo de población en México, por primera vez se admitió la inclusión de indicadores para la distinción de la auto-adscripción como población afromexicana. En el censo intermedio de 2015, los datos generales son los siguientes:

Los resultados de la Encuesta Intercensal 2015, en México existen 1 381 853 personas que se reconocen como afrodescendientes y representan 1.2% de la población total del país. Guerrero es la entidad que tiene la mayor proporción de afrodescendientes, con 6.5%; le siguen Oaxaca con 4.9% y Veracruz de Ignacio de la Llave que registró 3.3%. Se realizó una selección de municipios en el país donde al menos el 10% de su población se considera afrodescendiente, con dicha distinción se seleccionaron 100 municipios en total, en ellos residen 1.2 millones de personas, de las cuales, cerca de 227 mil se reconocen afrodescendientes, esto representa el 18.7% de su población total. (inegi-cndh, conapred, 2017)

Dos datos pueden ser relevantes para este efecto. Por una parte, está la situación de analfabetismo: “El analfabetismo de la población de 15 años y más que se considera afrodescendiente, es mayor en los municipios seleccionados (15.7%) que en la población nacional, representa sólo el 5.5 por ciento” (inegi-cndh, conapred, 2017). Creemos que esta situación de analfabetismo, aunado a la ausencia de programas educativos interculturales y de propuestas pedagógicas que reconozcan más allá del folklor de “la tercera raíz” los horizontes descolonizadores, es determinante para el caso. Por otra, están los indicadores referidos, tanto del uso de la lengua como de la auto-adscripción étnica, en este rubro en particular se registra que: “De la población afrodescendiente de 3 y más

años de edad que vive en los municipios seleccionados, el 18.1% habla alguna lengua indígena y 66.4% se asume también como indígena” (inegi-cndh, conapred, 2017).

Sin duda, estos datos resultan significativos frente a las relaciones locales, en donde los propios habitantes describen la frontera social y simbólica entre la población “de los morenos” y la de comunidades indígenas. Pues como señala Walsh (2007):

...mientras la configuración y la práctica de la interculturalidad en el concepto del movimiento indígena están claramente sostenidas en las experiencias históricas y en la racialización que formó la colonialidad del poder en las Américas (Quijano, 1999), esta configuración y esta práctica continúan concibiendo la noción de que el conflicto es indígena-blanco-mestizo. Como tal, las identidades negras, la cultura negra y la producción epistémica quedan invisibilizadas en las propuestas indígenas, contribuyendo también a la subalternización de los afroecuatorianos, ya no sólo por la sociedad dominante sino también por el movimiento indígena. De este modo, el proceso de racialización y de racismo subjetivo, institucional y epistémico no está vencido sino, en cierto sentido, reconfigurado. (pp. 52-53)

Los procesos de subalternización de la población afroamericana se ejercen, parafraseando a Walsh, ya no sólo por la sociedad dominante sino también por las propias relaciones inter-étnicas, en particular del propio movimiento indígena, como los porcentajes referidos ciertamente lo indican (18% de dicha población son hablantes de alguna lengua indígena y 66% se auto-adscribe como indígena).

Las condiciones particulares de “La Hacienda”, así como de por lo menos otras dos comunidades más en esta región de Cuicatlán-Oaxaca, no corresponden al patrón de identificación de la población afroamericana, pues se les registra básicamente por su asentamiento en las “costas”, ya sean las del Pacífico o en el oriente en la parte costera del Golfo de México –el Atlántico–. Mientras que esta comunidad se encuentra enclavada en una región alejada de las costas, entre ríos y cerros, inserta entre comunidades con adscripción “indígena”, como lo señaló el propio director de la escuela: “siempre ha sido de puros morenos... ahí viven ellos, nosotros al lado, somos de otra comunidad de mayoría indígena”. Estas relaciones y quizá conflictos interétnicos, conllevan a una serie de interrogantes sobre las formas de racialización, internas y externas, por lo que se requiere profundizar en los trayectos históricos de estas comunidades. Además de las historias imbricadas sobre las haciendas, la producción agrícola y azucarera, que se hacen presentes a partir de los talleres desarrollados con las y los docentes, consideramos las perspectivas metodológicas de las “Cartografías Sociales” y los “Estudios de las Memorias a través de horizontalidad y diálogo” (Medina, 2016).

La emergencia de las “Autorías Infantiles”, como parte del libro escolar colectivo ya mencionado, las niñas y los niños, en un sentido cronotópico, a través de su auto-adscripción, atrapan la experiencia social y política de “ser morenas”, de “ser morenos”; generando los cruces de historias y estableciendo núcleos de visibilización. Infantes que cuentan su propia historia condensándola en un dibujo de sí mismos y de sus contextos.

De esta manera, el conjunto de registros, las búsquedas y encuentros nos permiten caracterizar inicialmente una configuración paradójica,

que al mismo tiempo que “naturaliza” un racismo “de costumbre”, también responde de forma directa, sin preguntas históricas ni políticas (“Así es aquí... ahí viven los morenos, ellos hablan fuerte”), sobre los procesos de racialización latente que invisibiliza el reconocimiento mediante expresiones de silencio coloniales. Lo que los niños “gritan” con sus autorías, al parecer la historicidad de los procesos de racismo y discriminación, nos permitirá abrir y desanudar este intrincado proceso de formación discursiva en dicho contexto.

2. Brasil: pueblos quilombolas, otra forma de exclusión. Entre el reconocimiento y la capacidad de presencia

En Brasil, ser negro no significa necesariamente participar en una cultura o tradición diferenciada. Fuera de la numéricamente pequeña población negra que mantiene una existencia territorialmente distinta en las tierras de palenques, denominadas quilombos, negros y blancos coparticipan en tradiciones de ambos orígenes. (Segato, 2012, p. 8)

Ahora bien, para el caso de Brasil, existen comunidades afrodescendientes asentadas en diferentes regiones del país, muchas de ellas segregadas por el gobierno y por la misma sociedad que las ha llevado a vivir en territorios que desde el punto de vista de otros, se convierten en invivibles, pero que se mantienen en el tiempo y el espacio. Una comunidad quilombola, de acuerdo con la disposición de la Presidência da República, Brasil (2003), en el Artículo 2, Decreto No. 4.887 del 20 de noviembre de 2003:

Son grupos étnicos raciales según criterios de auto-atribución, con trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ancestralidad negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida. (Casa Civil, 2003) (Traducción nuestra)

En otras palabras, una comunidad quilombola está compuesta por un grupo de personas negras, autodeclaradas y reconocidas (algunas veces no reconocidas por el Estado y la sociedad) que persisten en un espacio-tiempo, se les definen como comunidades “remanente”, al considerarlas como excedente, “que sobra”, es decir las tierras que subsistieron sin “dueños” patrimoniales. Veamos cómo se define esta situación patrimonial en la constitución política:

[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos). (Senado, Brasil, 2016) ^[14]

Según la Fundación Cultural Palmares (Fundação Cultural Palmares-fcp), al 31 de diciembre de 2017 en Brasil existen alrededor de 3,051 comunidades quilombolas, teniendo concentraciones mayores en los siguientes estados brasileños: Bahía (747), Maranhão (699), Minas Gerais (328), Pará (256), Pernambuco (151) ^[15]. De acuerdo con la misma Fundación sólo una pequeña parte de dichas comunidades posee el título de las tierras que ocupa. En palabras de Schmitt, Turatti y Carvalho (2002):

...muchas de estas comunidades se constituyeron a partir de grupos rebeldes de esclavos, que ocuparan algunas tierras libres y alejadas, otras tierras fueron donadas, heredadas o como parte de pago de servicios prestados al propio Estado y que eran ocupadas y cultivadas por este grupo de personas. (p. 3) (Traducción nuestra)

Estas comunidades son dueñas de las tierras que ocupan históricamente, pero a muchas, como lo afirma la Fundación Cultural Palmares, aún no se les reconoce ese derecho propio sobre ellas (la lucha por este reconocimiento es vigente). Este hecho discriminante comienza desde el momento que se definen los espacios (geográficos) específicos, y continúa con la segregación de las identidades de que son objeto sus miembros, al señalárseles como comunidades negras, donde viven personas pobres, diferentes al resto de la sociedad, muchas veces criminalizándolas. Es habitual escuchar decir a personas no pertenecientes a las comunidades quilombolas que se trata de zonas pobres, precarias e inseguras, aunque las condiciones de acceso a los servicios parecen haber sido olvidadas por el Estado-Sociedad. Sin embargo, ellas (las comunidades) sobreviven a esas condiciones y se mantienen en pie de lucha y resistencia por la reivindicación de sus derechos. En palabras de Fanon (2009, pp. 113-114) esta segregación causa algún tipo de miedo o asombro en los demás:

¡Mamá, mira ese negro!, ¡tengo miedo! ¡Miedo! ¡Miedo! Resulta que me temen. Quise divertirme hasta la asfixia, pero aquello se había hecho imposible (p. 113). (...) ¡Mira el n e g r o! ... ¡Mamá, un n e g r o! ...¡Chitón! Se va a enfadar... No le haga caso, señor, no sabe que usted es tan civilizado como nosotros... (p. 114). De un hombre se exigía una conducta de hombre. De mí, una conducta de hombre negro, o, al menos, una conducta de negro. Yo suspiraba por el mundo y el mundo me amputaba mi entusiasmo. Se me pedía que me confinara, que me encogiera. (p. 114)

Una de las comunidades donde tuvimos acceso, por las investigaciones que desarrollamos en el Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância-grupegí^[17] da Universidade Federal Juiz de Fora-ufjf, Minas Geras Brasil, es la Comunidade Quilombola Colônoia do Paiol, inserta en los dominios de los “mares morros” en la Zona da Mata Mineira, perteneciente al municipio de Bias Fortes-Minas Gerais, Brasil, distante cerca de 4 kilómetros del área urbana, con aproximadamente 600 moradores. Esta comunidad se localiza en un territorio donde persisten las prácticas de resistencia para la manutención y reproducción de sus modos de vida, incorporando las características del lugar en que se encuentran. Sus prácticas y saberes tradicionales y culturales propios están presentes en lo cotidiano, conocimientos que son transmitidos de generación en generación por medio de la oralidad, al hacerse explícitos en las conversaciones, en los gestos y en los cuidados con la alimentación y la salud de los adultos en relación con los niños. En este sentido, la comunidad es rica en conocimientos, prácticas y saberes que nos permiten develar las diferencias de los otros con nosotros, diferencias que antes de separarnos nos unen, y es allí donde nos sentimos analfabetos, como lo sostiene Couto (2011): “En esas regiones encuentro gente que no sabe leer

libros. Pero que sabe leer el mundo. En ese universo de otros saberes, soy yo el analfabeto” (p. 14) (Traducción nuestra).

De esta forma, intentamos entender al otro para comprendernos, mirando las formas más simples (hablando coloquialmente) y las más complejas (hablando histórica y culturalmente). Pantevis, (2018, p. 199) plantea que: “Si logramos tan sólo reconocer que esa infinidad existe, aunque no podamos detallar uno por uno los elementos existentes, sólo así comenzaremos a caminar hacia ese otro, hacia su comprensión, y de esta manera respetar su diferencia, no tolerarla sino, más bien, respetarla”. Como diría Gabriel García Márquez en uno de sus textos: “Cuando volví a este pueblo olvidado tratando de recomponer con tantas astillas dispersas el espejo roto de la memoria” (García, 2009, p. 7).

Es allí, en la Colônia do Paiol, donde intentamos ver esas diferencias, donde entendimos otras comprensiones del mundo, otras formas de ser y estar en él. Pensar en esas infancias en comunidades quilombolas, es pensar en infancias segregadas y al mismo tiempo afectadas por la colonización, por una colonización que niega otros saberes, otras tradiciones y otras prácticas que, por su poder, imponen un comportamiento hegemónico que no permite un pensamiento diferente. Por ello, la investigación necesita profundizar en estas infancias y sus creencias y saberes tradicionales, en ese encuentro de un pasado (padres, abuelos, tíos, entre otros) con un presente (hijos, nietos, entre otros) de la Comunidade Quilombola Colônia do Paiol. ¿Cómo se da esa relación de alteridad de una cultura que desconoce a la otra? Desde la perspectiva de Vygotski (2012) reconocemos ese otro (niños) como sujetos con un lenguaje propio, uno que se reelabora a partir de esa cultura adulta, con todo lo que ésta tiene histórica y culturalmente, y que se reproduce a través de una cultura infantil manifestada desde diversas hablas: escritas, habladas, gestuales. Entre múltiples hablas que podemos usar para comunicarnos y que, obviamente, los niños usan perfectamente, y que nos ayudan a nosotros los adultos en el intento de esas comprensiones del mundo:

Entonces, la comunicación, el habla no es en doble vía por un solo canal, son múltiples y diversas, tanto las voces como los canales, ya que obedecen a un sinnúmero de realidades, de con-vivencias, de re-elaboraciones. No debemos subestimar el habla y reducirla solo a dos puntas, a un emisor y a un receptor, con un canal y un mensaje, son infinitos todos estos elementos. (Pantevis, 2018, p. 198)



Figura 2

Fuente: Acervo de grupegí (2016).

Junto a Vigotski, es importante citar a Bakhtin (2014), que en sus múltiples obras nos recuerda que nosotros estamos insertos en ese espacio-tiempo históricamente marcado en un proceso “cronotópico” donde él se intensifica (el espacio), entrando en la dinámica del tiempo para componer la historia en una re-unión, es decir, desde un “nosotros”. Los niños quilombolos de la Colônia do Paiol acaban aceptando esa infancia permeada por su cultura, donde nacieron y donde difícilmente pueden cuestionar aquellas creencias ciertas o erradas, una situación que no sólo se presenta con las infancias quilombolas sino con muchas otras infancias que vemos en el cotidiano de nuestras vidas y sobre las cuales ejercemos aquel poder que nos da la jerarquía de ser adultos.

Muchos de estos procesos de colonización (relación de poder), pasan desapercibidos por el desconocimiento que tenemos de los otros y porque estamos constituidos de muchas maneras que facilitan el aniquilamiento propio y de nuestra cultura. En consecuencia, es lo que los diferentes campos de estudios llaman el proceso de identidad/alteridad, es esa forma de relación con los espacios y con el tiempo mismo y los diversos grupos sociales que transitan por ellos.

CONCLUSIONES

Espacio de cierre y apertura: indicios desestabilizadores del racismo infantil al visibilizarlo

Que nunca el instrumento domine al hombre. Que cese para siempre el sometimiento del hombre por el hombre. Es decir, de mí por otro. Que se me permita descubrir y querer al hombre, allí donde se encuentre. (Fanon, 2009, p. 190)

Al conocer las múltiples realidades de nuestros países latinoamericanos, nos encontramos con esos otros territorios simbólicos, de mayorías sociales “negras e indígenas”, en donde operan las paradojas coloniales, para entender que esa integridad de personas y vidas puede ser pensada, aunque también saber, lo más grave, que son tratadas como minorías

racializadas: indígenas y afromexicanos para el caso de México; “los negros” para Brasil.

Es aquí donde comenzamos a comprender las diferentes formas que tenemos como seres humanos de situarnos en el mundo y en sus lugares, como lo definiría Tuan (1980), lo que configura nuestras “topofilias”. Sin embargo, esas formas de situarnos en el mundo van de la mano de condiciones marcadas por esos otros que salen a nuestro encuentro y que nos afectan y afectamos, sensibilidad dada para hacernos visibles a través de esos otros. En este trabajo nos hemos acercado a la reflexión sobre el racismo y las condiciones de discriminación y diferencia al considerar que:

...podemos captar la constante necesidad, en sistemas donde opera el racismo, de vigilar las diferencias y las jerarquías sociales y de reiterar la actuación de las mismas. También podemos apreciar mejor qué tan difícil puede ser desestabilizar las naturalizaciones del pensamiento racial, si es que ya están inestables y que de esta mutabilidad sacan algo de su poder. Al mismo tiempo, viendo las inestables naturalizaciones del pensamiento racial, podemos tratar de aprovecharlas para revelar la operación del concepto raza y desestabilizarlo aún más. (Wade, 2002, p. 57)

Al compartir y acercarnos a nuestras experiencias de encuentro con infancias afromexicanas y afrobrasileñas a través de la investigación de las condiciones étnicas infantiles y los procesos de racialización, creemos que es posible colaborar inicialmente en la desestabilización del concepto mismo de raza y de los efectos clasificatorios y excluyentes de las racializaciones en nuestro continente. De ahí nuestra pregunta detonadora y el eje de nuestras construcciones: “¿...Es distinto ser niña y niño “negro” en diferentes geografías...?” (Medina y Panthevis, 2018). Hemos expuesto los tránsitos e indicios de los procesos socio-históricos que lo conforman como trama discursiva, en donde el racismo opera en estructuras-estructurantes de sentido.

Como parte de este ejercicio metodológico de problematización, al pluralizar las condiciones de las infancias y de los racismos, es posible trazar rutas y caminos para sembrar y cosechar ideas y procesos que puedan potenciar los múltiples sentidos de la alteridad y la diferencia en tanto condiciones necesarias de existencia. En esta cartografía conceptual y social construida a través del presente trabajo, es posible comprender y sustentar estudios fundamentados y contrastivos de las realidades, en este caso de México y Brasil, lo que nos permite comprender disyuntivas políticas y horizontes históricos en torno a la investigación con niñas y niños, a partir de autorías infantiles que hacen posible recrear la palabra, levantar la voz de las memorias y crear espacios des/estructurantes y des/estabilizadores. A lo largo del texto hemos podido constatar que el campo de los estudios con infancias ha avanzado, teniendo como centro el reconocimiento y construcción categorial sobre las definiciones en torno a los procesos y diferencias étnicas, ubicando fundamentalmente los procesos de identidades infantiles indígenas en condiciones de migración, o bien, de infancias indígenas en comunidades de larga trayectoria histórica.

Pensamos que podemos contribuir al ámbito de la investigación en el tema referido a partir de nuestra interrogante: “¿...Es distinto ser niña y niño “negro” en diferentes geografías...?”, pues esta problematización no orienta a comprender que la experiencia de ser nombrados como niñas/niños “morenas/os” puede ser muy distinta en el contexto mexicano a la configuración de niña/niño negra/o perteneciente a los pueblos quilombolas.

La invitación a través de este texto sugiere la búsqueda de caminos interseccionales para la comprensión de los diálogos con diversas infancias, buscando construir “otras maneras de investigar”, reconociendo los causes de “otras historias” acalladas por el racismo epistémico y social, que constituyen una problematización en términos de las sociologías de las ausencias y de las emergencias, como presente/futuro de las Epistemologías del Sur (Santos, 2009); en la emergencia de la necesaria ruptura con las violencias epistémicas y raciales que nunca deben experimentar nuestras Crianças...

LITERATURA CITADA

- Amador, J. (2009). “La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968)”, *Nómadas*. Número 31, pp. 241-256.
- Bakhtin, M. (2014). *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo, hucitec.
- Buenfil, R. (1995). “Horizonte posmoderno y configuración social”, en A. de Alba (coord.), *Postmodernidad y educación*. México. cesu/unam/Miguel Ángel Porrúa, pp. 11-67.
- Casa Civil. Dispõe sobre o Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de novembro de 2003.
- Castellanos, A. (Coord.) (2003). *Imágenes del racismo en México*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Plaza y Valdés.
- _____. (2011). “La letra con Raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana”, *Revista Pedagogías y Saberes*. Número 34, pp. 61-73. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Castillo, E. y Caicedo, J. A. (2015). “Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: un acontecimiento de pedagogías insumisas”, en Medina-Melgarejo, P. (coord.), *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Juan Pablo Editor, pp. 93-117.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (Coords.) (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. España, Gedisa.

- Correa, J. (2014). El conocimiento del racismo como conocimiento político: experiencias de racismo cotidiano de jóvenes hijos e hijas de inmigrantes peruanos en Santiago de Chile. [En línea]. Buenos Aires, clacso-Editor. Doc. Trabajo/Informes. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140620020404/Informe-Final-Josefina-Correa.pdf>
- Couto, M. (2011). E se Obama fosse Africano? E outras intervenções. São Paulo, Companhia das Letras.
- Díaz, M. C. y M. E. Velásquez (2017). “Estudios afromexicanos: una revisión historiográfica y antropológica”, Tabula Rasa. Número 27, pp. 221-248.
- Novaro, G. y M. L. Diez (2012). “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de chicos bolivianos” en Courtis, C. y Pacecca, Ma. (comps.), Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo. Pp. 37-57. Buenos Aires, Editores del Puerto.
- Fanon, F. (2009). Piel negra, máscaras blancas. Madrid, Ediciones Akal. Fundação Cultural Palmares. [En línea]. Brasil, disponible en: <http://www.palmares.gov.br/file/2018/01/quadro-geral-29-01-2018.pdf>
- García de León, A. (2011). Tierra adentro, mar en fuera. El puerto de Veracruz y su litoral a Sotavento, 1519-1821. México, Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2016). El mar de los deseos. El Caribe afroandaluz, historia y contrapunto. México, Fondo de Cultura Económica.
- García, M. G. (2009). Crónica de una muerte anunciada. Ed. 27. Buenos Aires, Debolsillo.
- Gelover, Z. y Da Silva P. (2013). “Capítulo 6. Infancia y Juventud Indígenas: Instituciones, educaciones y existencias interculturales”, en Bertely, M.; Dietz, G. y M. G. Díaz (coords.). Multiculturalismo y educación 2002-2011, México, comie/anui, pp. 217-242.
- Grosfoguel, R. (2011). “Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales”, Tabula Rasa. Número 14, pp. 341-355.
- _____. (2012). “El concepto de ‘racismo’ en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?”, Tabula Rasa. Número 16. Enero-junio, 2012, pp. 79-102.
- GRUPEGI. (2016). Proyecto de investigación con la Comunidad Quilombola Colônia do Paiol, en J. Moreira Lopes y E. do Carmo Garcia Verbena (coords.), Pantevis M. y E. Rodrigues (participantes). Investigación en proceso, integrada al proyecto Geografías de Cuidar y Educar: Grupo de Investigaciones y Estudios en Geografía de la Infancia (por sus siglas en portugués, grupegi). [En línea]. Universidade Federal Juiz de Fora-ufjf, Minas Gerias Brasil. Disponible en: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>
- González-Casanova, P. (2006). “Colonialismo Interno (una redefinición)”, en Boron A.; Amadeo J. y S. González (comps.), La Teoría Marxista Hoy: Problemas y perspectivas. Buenos Aires, clacso, pp. 409-434.
- Hecht, A. C. y García, M. (2010). “Categorías étnicas. Un estudio con niñas y niños de un barrio indígena”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Volumen. 8, número 2. Julio-diciembre 2010, pp. 981-993.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (inegi); Comisión Nacional de Derechos Humanos (cndh); Consejo Nacional para prevenir la discriminación (conapred), (2017). Reportes especiales. Perfil

- sociodemográfico de la población afrodescendiente en México. [En línea]. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/especiales/especiales2017_03_04.pdf
- Medina, M. P. (Coord.) (2017). Geografías de las infancias y movimientos sociales. Dialogar con niñas y niños para descolonizar el presente. México (en proceso editorial), upn.
- _____. (2016). “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”. Proyecto de investigación en proceso, área académica 5. México, upn, 2016-2019.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). Decreto 1,122, Reglamentario de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá, Imprenta Nacional.
- _____. (2001). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá, Enlace Editores.
- Novaro, G. (2015). “Ellos llevan a Bolivia en la sangre: transmisión intergeneracional en contextos de migración y pobreza”, *Revista Horizontes Sociológicos*. Número 3, 6, pp. 37-53.
- Nunes, A. (2002). “O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras”, en Lopes Da Silva, A. Et al. Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo, Global, 2002, pp. 236-277.
- Núñez, P. K. (2013). “Conocimiento, conciencia y práctica: aprendizajes en la educación autónoma zapatista”, *Argumentos, Estudios críticos de la sociedad*. Vol. 73, núm. 26, pp. 81-92.
- Orozco, B. (2012). “La problematización en la investigación socioeducativa” en Jiménez, M. A. (coord.), *Huellas Metodológicas en Investigación Educativa*. México, Juan Pablos sadi, pp. 95-119.
- Pantevis, S. M. (2018). “Coitado menino está doente: Relação de los niños com el ser extranjero”. Tese (Doutorado)-Educação. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Pavez, I. (2012a). “Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales” en *Revista de Sociología*. Número 27, pp. 81-102.
- _____. (2012b). “Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”, en *Sí somos americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, xii, 1, pp. 75-99.
- Pérez, L., Delgadillo, I. y García, D. (2014). “Alteridad e identidad: dos categorías en tensión para comprender el pensamiento de niños, niñas y adolescentes colombianos sobre lo indígena”, *Revista Infancias Imágenes. Cátedra unesco-Desarrollo del Niño*. Vol. 13, núm. 1, Bogotá, Universidad Distrital.
- Podestá, R. (2007a). “Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas”. *rmie*, 12, 34, p. 987-1014, julio-septiembre, 2007.
- _____. (2007b). *Encuentro de Miradas: el territorio visto por diversos autores*. México, sep: cgeib. Presidência da República, Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos (2003), Artículo 2, Decreto núm. 4.887, de 20 de Novembro de 2003.
- Quecha, C. (2011). “La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy: Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos”, *Cuicuilco*. Vol. 18, núm. 51, pp. 63-81, enah-México.

- _____ (2014). "Jugar al norte: una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes", *Alteridades*. Vol. 24, núm. 47, pp. 43-52.
- Quijano, A. (2007). "Colonialidad del poder y clasificación social" en Castro-Gómez, S. y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana: Instituto Pensar: iesco: Siglo del Hombre Editores, p. 93-126.
- _____ (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina" en Castro-Gómez, S.; Guardiola-Rivera O. y Millán, C. (eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 99-109.
- Quintero, G. y Corona, Y. (2013). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena*. México, uam-x, 2013.
- Restrepo, E. (2010). "Cuerpos racializados" en *Revista Javeriana*. 146 (770): 16-23.
- _____ (2008). "Racismo y discriminación" en Rojas, A. (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para Maestros*. Popayán, Universidad del Cauca, pp. 192-204.
- _____ (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las Colombias negras*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Rico, M. A. (2016). "Infancias zapatistas, narrativas de violencia y resistencia", *Argumentos*. Número 81, uam Xochimilco.
- Santos de Sousa B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, clacso-Siglo xxi.
- Schmitt, A., Turatti, M. y Carvalho, M. (2002). "A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas", *Ambiente & Sociedade*, 5.10 (2002), pp. 1-8.
- Segato, R. L. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- _____ (2010). "Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje", *Crítica y Emancipación*. Año ii, núm. 3, clacso, pp. 11-44.
- _____ (2012). "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales", *Observatório da Jurisdição Constitucional*. Año 5, Brasília. Trabajo publicado originalmente en: Ansión, Juan y Fidel Tubino (2007), *Educación en Ciudadanía Intercultural*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Serna, J.; Díaz, V. y Guevara, D. (Coords.) (2015). *Afrodescendientes y diversidad étnico-cultural en México y Nuestra América*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Suárez, C. y Suárez, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid, Morata.
- Szulc, A., et al. (2009). "La Investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología". Buenos Aires. Ponencia xxvii Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- _____ (2013). "Eso me enseñé con los chicos. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén" en *Boletín de Antropología y Educación*. Año 4, número 06, pp. 37-43.

- _____. (2015). “Concepciones de niñez e identidad en las experiencias escolares de niños mapuche del Neuquén”, *anthropologica*. Año xxxiii, n 35, 2015, pp. 235-253.
- Tuan, Y. F. (1980). *Topofilia*. São Paulo, Difel.
- Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (2014), *Propuesta de Plan de Estudios de la Maestría en Educación Comunal*. Oaxaca, México.
- Van Dijk, T. (2010). “Análisis del discurso del racismo”, *Revista Crítica y Emancipación*. Año ii, número 3. Primer semestre 2010. Buenos Aires, clasco.
- Vygotski, L. (2012). *Obras escogidas*. Madrid, Machado Grupo de Distribución s.l.
- Viveros, M. (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación” en *Debate Feminista*. Volumen 52, pp. 1-17. Ed. Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Wade, P. (2002). “Identidad”, en Serje M. y Pineda, R. (comp.), *Palabras para desarmar: Una mirada crítica al vocabulario del reconocimiento cultural*. [En línea]. Bogotá, Ministerio de Cultura, Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/identidad/identidad-wade.pdf>
- Walsh, C. (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: insurgir, re-existir y re-vivir” en Medina-Melgarejo, P. (coord.), *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México, upn, conacyt, Plaza y Valdés, pp. 27-54.
- _____. (2007). “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial” en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, iesco, Siglo del Hombre Editores, pp. 47-62.
- _____. (ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1987). *El uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México, Universidad de las Naciones Unidas/El Colegio de México.
- Castillo, E. (2010). “Del racismo y la discriminación racial en la escuela colombiana” en Mena, M. I. (Coord.), *Si no hay racismo no hay Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, pp. 75-80. Bogotá, Proyecto Dignificación de los y las afrodescendientes y de su cultura en Colombia.

Notas

[1] Las perspectivas de reflexión epistémica y metodológica del trabajo forman parte de los resultados del Proyecto de Investigación: “Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural”, upn-México (Medina, 2016-2019).

[2] En Argentina, la labor de Gabriela Novaro y María Laura Diez (Novaro, 2015), (Novaro y Diez, 2012), se centra en casos de niños y jóvenes de origen boliviano en la ciudad de Buenos Aires. Se encuentran los aportes de Ana Carolina Hecht y María García (2010), en el caso de población inmigrante Toba. Los trabajos relevantes de

Andrea Szulc (2009, 2015), sobre el desplazamiento, la pertenencia étnico-territorial en Neuquén de niñez y juventud pertenecientes al pueblo mapuche.

[3] En Chile, se destaca una línea de discusión con una década de trabajos sobre la población en condición migratoria de familias y niños peruanos que transitan hacia este país. Cfr. Iskra Pavez (2012b) y (Correa, 2014). Debido a las limitaciones de espacio no se profundiza en otras contribuciones.

[4] Para México hacemos referencia al trabajo de Gelover y Da Silva (2013), que presenta un amplio balance -2002 y 2012- de las producciones de las investigaciones educativas con infancias desde las perspectivas inter y multiculturales en México. Cabe reconocer los trabajos fundadores de R. Podestá (2007a, b), Quintero y Corona (2013). De forma reciente se ha impulsado la actividad en cuerpos académicos y colegiados como la Red Latinoamericana de Investigación Reflexiva con niños, niñas y jóvenes, impulsada por investigadores como Yolanda Corona, A. Rico (2016), K. Núñez (2013), E. Torres (Cfr. Medina, 2017).

[5] Para el caso de Brasil resulta importante reconocer los trabajos de: C. Cohn (2005), A. Nunes (2002) y de las líneas de diversos colectivos de investigación como el Grupo de Investigación en Geografía de la Infancia- grupegí (Grupo de Pesquisa em Geografia da Infancia); colectivo de investigación interdisciplinario e interinstitucional del profesor fundador y coordinador Jader Janer Moreira de la Universidade Federal de Juiz de Fora-ufff; la profesora Maria Lidia Bueno Fernandes de la Universidad de Brasília, la profesora Marisol Barenco de Mello de la Universidad Federal Fluminense; Cfr. grupegí, acceso: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>. Para el registro de las contribuciones de México y Brasil no es posible indicar de manera específica las destacadas contribuciones de investigadores sobre infancia en estos países, debido al breve espacio de escritura.

[6] No se desconocen las valiosas aportaciones de Sara Victoria Alvarado del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del cinde, Universidad de Manizales, Colombia; también se encuentran los trabajos desarrollados por los grupos de investigación de la Cátedra unesco de la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia: Cfr. (M. Pérez et al., 2014).

[7] Resulta importante contextualizar que se establece el carácter obligatorio de la cea en la Ley 70 o de Comunidades Negras de 1993. Para 2001 el Ministerio de Educación hace públicos los lineamientos curriculares (Cfr. Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2001).

[8] El trabajo de desarrollo de Talleres Formativos con docentes, agradecemos el compromiso profesional y académico del Mtro. Jorge Cruz Toscano, Supervisor Escolar de la Zona 074 de Primaria General y, del Mtro. Erangelio Mendoza González, Jefe del Sector Escolar 32, pertenecientes al Distrito de San Juan Bautista de Cuicatlán, Oaxaca. La intervención analítica que se presenta en este apartado, forman parte de los resultados del Proyecto de Investigación: "Otras maneras de investigar. Metodologías colaborativas en la sistematización de experiencias pedagógicas situadas para la formación de profesionales de la educación en contextos de diversidad cultural" (Medina, 2016). Por el breve espacio de exposición no se puede describir dicho proyecto.

[9] Oaxaca se ubica en la zona sur de México, se encuentra dividido en ocho regiones geográficas: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y los Valles Centrales. Su población representa el Estado mexicano con mayor número de hablantes de lenguas indígenas, se conservan 18 lenguas indígenas vivas; su sistema de gobierno está conformado por 570 municipios, de los cuales 418 legalmente están adscritos en el "Sistema de usos y costumbres" como reconocimiento de su carácter indígena y de su autonomía de gobierno, lo que representa a 73.5% de la población oaxaqueña (Cfr. uabjo, 2014). Estas dos dimensiones resultan relevantes tanto por su composición social como por su fuerte arraigo comunal.

[10] Los datos tanto de las comunidades, de las escuelas y de los docentes e infantes fueron autorizados y se refieren a los Talleres Formativos ya mencionados, en donde participa la Escuela de “La Hacienda”, la Primaria “Miguel Hidalgo”, del Municipio Independiente: Valerio Trujano perteneciente a la zona escolar 074 de Primaria General de Cuicatlán Oaxaca.

[11] Esta imagen corresponden al “Libro Escolar”, producido junto con sus estudiantes por la profesora Xochitl Juárez Vázquez, de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, del Municipio Independiente: Valerio Trujano perteneciente a la zona escolar 074 de Primaria General de Cuicatlán, Oaxaca.

[12] Nuestro acompañamiento y diálogo para el desarrollo del taller efectuado se realizó con la maestra María José Vázquez, académica de la Universidad de Luján, Argentina. “Pareja pedagógica” es un concepto utilizado en las propuestas de educación intercultural en Argentina.

[13] Es necesario reconocer el arduo trabajo de académicos como Alicia Castellanos (2003), Antonio García de León (2011, 2016); Jesús M. Serna (et al., 2015). Los estudios han implicado un fuerte compromiso por parte de ciertos grupos académicos, consultar la revisión historiográfica de esta trayectoria de los Estudios Afromexicanos (Cfr. Díaz y Velásquez, 2017). Para el caso específico de infancias, solamente podemos reportar dos investigaciones de Citlali Quecha Reyna (2011, 2014).

[14] Senado, Brasil (2016), “Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos.” [En línea]. Disponible en: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/adc1988_12.07.2016/art_68_.asp

[15] Cfr. Datos. Fundação Cultural Palmares, en: <http://www.palmares.gov.br/file/2018/01/QUADRO-GERAL-29-01-2018.pdf>. La Fundación Cultural Palmares es una institución pública que vela por la promoción y preservación del arte y de la cultura afrobrasileña, vinculada al Ministerio de Cultura de Brasil. Más información en el sitio oficial de la Fundación: <http://www.palmares.gov.br/>.

[16] Cfr. Quilombos. <https://uc.socioambiental.org/es/territ%C3%B3rios-de-ocupa%C3%A7%C3%A3o-tradicional/territorios-remanescentes-de-quilombos> . Cfr. “La acción que quiere “romper los acuerdos” de la titulación de tierras de quilombos podrá ser juzgada” (Traducción nuestra). <https://site-antigo.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=3082>

[17] Cfr. (grupegi, 2016). El Grupo de Investigaciones y Estudios en Geografía de la Infancia (por sus siglas en portugués grupegi) desarrolla investigación con la Comunidad Quilombola Colônia do Paiol desde febrero de 2016, proyecto coordinado por la doctora Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, participan investigadores del grupo: Mathusalam Pantevis e Eliane Rodrigues de Castro. El proyecto general es: “Geografia dos Cuidados e Criação a partir das experiências educativas em comunidades originais da América Latina”, integra a otros países como Colombia y México. Cfr. <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>

Notas de autor

SÍNTESIS Medina Melgarejo

CURRICULUM DOCTORA En Pedagogía -UNAM, Doctora en Antropología-ENAH. Profesora/Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional-México, Posgrado en Pedagogía-UNAM; Integrante del Sistema Nacional de Investigadores-Conacyt-México y del PRODEP, Profesora/Investigadora. Correo electrónico:

patymedmx@yahoo.com.mx
patriciamedinamelgarejo@gmail.com.

SÍNTESIS
Mathusalam Pantevis Suarez
CURRICULUM VITAE Educación de la Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil (2018); Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Brasil. Investigador y miembro del Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância GRUPEGI - UFJF. Correo electrónico: mathusalam@gmail.com