

## El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia

### *The afrodescendant body-childhood: Systematization of an experience*

**Ana Paula del Duque de Souza**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil  
pauladelduques@gmail.com  
Código Orcid:

**Valéria Oliveira de Vasconcelos**

Centro Universitário Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil  
valvasc2013@gmail.com  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0616-2372>

#### **Resumen**

En el presente trabajo, emergido de investigación de Iniciación Científica del Centro Universitario Salesiano de São Paulo/Americana/Brasil, se buscó analizar y sistematizar una propuesta de educación en africanidades desde la Educación Infantil, identificando elementos de expresión del cuerpo-infancia afrodescendiente. Se utilizó la metodología de Sistematización de Experiencias (Jara, 2006) en los siguientes tiempos: punto de partida; preguntas iniciales; recuperación del proceso vivido/reflexión de fondo y puntos de llegada. Las actividades desarrolladas por dos años con aproximadamente 300 niños, entre 05 y 06 años, demuestran que es posible construir alternativas en la propia institución escolar, con enorme potencial en lo que se refiere a su capacidad de dar significado a las vivencias de los niños, desarrollando la creatividad, valorando la diversidad y, sobre todo, despertando su conciencia corpóreo-histórico-cultural. Creemos que hay que reconocer y potenciar iniciativas educativas que dialogan con procesos emancipatorios cuando se trata de estudios sobre la cuestión racial. Para que esto ocurra la comunidad escolar necesita revisar pensamientos racistas que cargan mitos de superioridad blanca. Los estudios que lleven a la descolonización del saber y del poder en Brasil y en América Latina deben formar parte de los procesos de formación docente. Su incorporación en los currículos y en los procesos pedagógicos de manera general es de gran importancia para la construcción de una sociedad más humana, equitativa y receptiva frente a las diversidades.

#### **Palabras clave**

Cuerpo, infancia, relaciones étnico-raciales, educación infantil, diversidad cultural, identidad negra.

**Forma sugerida de citar:** Souza, Ana Paula del Duque de & Vasconcelos, Valéria Oliveira de (2018). El cuerpo-infancia afrodescendiente: sistematización de una experiencia. *Universitas*, 28, pp. 119-140.

### **Abstract**

*In the present work, emerged from a Scientific Initiation research from Salesian University Center of São Paulo/Americana/Brazil, it was sought to analyze and systematize an educational proposal in Africanities from Early Childhood Education, identifying elements of Afro-descendant body-childhood expression. The Systematization of Experiences methodology was used (Jara, 2006) in the following times: starting point; initial questions; recovery of the lived process/background reflection and arrival points. The activities developed for two years with approximately 300 children, between 05 and 06 years old, show that it is possible to build alternatives in the school institution itself, with enormous potential in terms of its ability to give meaning to children's experiences, developing creativity, valuing diversity and, above all, awakening their corporeal-historical-cultural consciousness. It must be recognized and promoted educational initiatives that dialogue with emancipatory processes when it comes to studies on the racial issue. Furthermore, the school community needs to review racist thoughts that carry myths of white superiority. Studies that lead to the knowledge and power decolonization in Brazil and in Latin America should be part of teacher education. Its incorporation into curricula and pedagogical processes in general has particular importance for the construction of a more human, equitable and receptive society in face of diversity.*

### **Keywords**

*Body, childhood, ethnic-racial relations, child education, cultural diversity, black identity.*

---

## **Introducción**

Si el blanco es inteligente y yo soy negro, entonces yo no soy negro (...). Si el blanco es hermoso y yo soy negro, entonces yo no soy negro. Si el blanco es discreto y sobrio y yo soy negro, entonces yo no soy negro. Si el blanco es inherentemente bueno y yo soy negro, entonces yo no soy negro. De ahí la negación de la identidad, de la raza, del color. Entonces no soy negro, pero no soy blanco. Yo soy el sujeto del no lugar... (Silva, 2007).

La diferencia identifica, la desigualdad deforma (Bakhtin, 1992)

Según Quijano (2005), la base de la modernidad se apoya en dos pilares: la noción de raza y de capital. Bajo la idea de raza, los dominantes se

llamaron a sí mismos de “blancos” y, a partir de una supuesta superioridad, justificaron la dominación, la explotación, la expropiación y la esclavización, mirando hacia la acumulación del capital. Para el autor, con la llegada de los colonizadores en las Américas, los conceptos de raza y de identidad racial fueron establecidos como instrumentos de clasificación social básica de la población. Las personas negras fueron, en el período colonial, no sólo las explotadas más importantes, ya que la parte principal de la economía dependía de su trabajo. Fueron, por encima de todo, la raza colonizada más importante, ya que la mayor parte de los indígenas de América Latina no formó parte de esa sociedad colonial. Las marcas de esa historia que permanecen hasta hoy son denominadas por Quijano como colonialidad, y contra esas marcas es que entendemos que debemos luchar.

Las reflexiones iniciales que estructuran el presente trabajo comparten un posicionamiento pedagógico buscando traer aspectos que denuncien esa herencia colonial y racista, más específicamente en Brasil, que se demuestra aún en los días de hoy en distintas formas de sociabilidad. El foco central de la investigación se asienta en las relaciones étnico-raciales que se establecen desde la más tierna infancia, a partir de la Educación Infantil

La percepción con la que los niños inician sus vivencias en las escuelas va componiendo parte de su proceso de construcción de subjetividad, que tiende a construirse en los moldes de la colonialidad, legitimando y justificando formas de silenciamientos, exclusión y negación identitaria.

La modernidad occidental tuvo en la ciencia una poderosa aliada en la producción e impresión de imágenes y memorias tenidas como “universales”, éstas principalmente pautadas en la visión eurocéntrica. El cuerpo, el tiempo, la subjetividad y el conocimiento fueron apropiados de tal manera por el pensamiento hegemónico que llevó a muchos y muchas de nosotros a no identificar en ellos diferentes epistemologías. Esta perspectiva de ciencia construyó formas de encerrar esos cuerpos, tiempos y subjetividades en los marcos de una lógica que lleva al control, a las maneras de ordenación y determinación, a la valorización de una élite cultural, que se convirtió en poder y produjo una representación estática del mundo (Sennet, 1997).

La construcción del pensamiento científico trae significativas influencias para la educación, a partir del positivismo cartesiano, evidenciando y valorando apenas las vertientes traídas por los colonizadores, imponiendo sus verdades y colocándolos en un lugar de superioridad frente al otro, en ese caso, los pueblos originarios latinos y los pueblos africanos.

En Brasil, así como en toda América Latina, la gran mayoría de las personas negras pertenece a las clases subalternas y no encajan en el patrón impuesto por el modelo sociocéntrico y etnocéntrico. El mecanismo productor de una imagen estándar se convirtió en la visión hegemónica de mundo, reduciendo al mínimo las alternativas de lectura de la vida, como afirma Chauí (2000).

Es en ese modelo que se pauta la mayoría de los currículos y prácticas escolares. El modo de pensar aprendido y aprehendido por los niños en el contexto escolar se configura en un saber tomado por universal, único, en el cual los aspectos étnicos y culturales son, en la mayoría de los casos, descuidados, negados y silenciados. Se sabe, además, que en los cuerpos memoria, están inscritos los símbolos de la diferencia, los marcadores de la identidad que la lógica dominante resignificó transformándolos en marcas clasificatorias, argumentos para justificar segregaciones.

Es en el cuerpo que probo, por mí mismo, el sentido más profundo que cada uno de nosotros da espontáneamente al verbo existir, es decir, estar aquí, manifestarse. Es por el cuerpo y sólo por él que puedo estar aquí y manifestarme (Sivadon & Zoila, 1988, p. 75).

El cuerpo, por lo tanto, es una representación fuerte que no cesa de encontrar nuevos medios para expresarse; los nuevos lenguajes, nuevos valores e ideales, de tal modo que “cuanto más parece ser otra cosa, tanto más es la repetición de sí mismo” (Chauí, 2000, p. 9). En otras palabras, por mayor que parezca ser creativa una nueva forma de representación, vendrá siempre arraigada de aquella memoria cultural y vivencial que acaba impregnando nuestras actitudes.

Cada uno de nosotros, consciente o inconscientemente, trae en el cuerpo las marcas que se superponen, entrelazándose, sumándose, reescribiéndose. Tan profundas que de ellas nos olvidamos y las repetimos sin pensar. Mauss (2003) denomina “técnicas corporales” las maneras como los seres humanos, sociedad por sociedad, y de forma tradicional, se sirven de sus cuerpos.

Las ciencias humanas buscan conocer a este ser humano en la medida en que vive, habla, produce y se reproduce. Porque tiene un lenguaje, puede constituir para sí todo un universo simbólico, en cuyo interior, se relaciona con su pasado, con cosas, con otros, y a partir del cual se puede construir un saber. El objeto de las ciencias humanas es ese ser que expresa corporalmente su representación de mundo.

Para Barbosa (2001, p. 22): “Nuestros cuerpos [...] son también conjuntos de signos, campos de sentidos. Son también textos. Textos que necesitamos leer entre líneas. Textos a ser interpretados”.

En los cuerpos, además, también se inscriben los símbolos de la diferencia, respetados, reforzados o deformados en las instituciones, formales o no. De acuerdo con Novaes (1993), la formación del cuerpo-imagen hegemónico se forman a partir de superposiciones, entrelazamientos y reescritas de los espacios-tiempos educativos en que nos formamos.

La búsqueda de la estandarización, escamoteada en el discurso pedagógico/educacional de la igualdad, produce imágenes corporales y conocimientos que son arraigados al ideal de alumno. En ese sentido, Chauí (2000, p. 87) afirma que: “Son hilos que tejen las series, las clasificaciones y que sujetan al humano a una organización estandarizada a partir de modelos constituidos en el ambiente escolar formalizado”.

El principio de la disciplina y de la jerarquía todavía domina gran parte de los espacios escolares formales interpretados como regla a seguir y lo que de ese principio diverge, es considerado como desorden, desvío.

Concordamos con los estudios de Cavalleiro (2003) que aclara que las desigualdades raciales y sociales no son naturales y sí históricamente construidas, y que la despreocupación y la negligencia acerca de esta problemática, en general, en la escuela o en la familia, pueden colaborar para la formación de individuos prejuiciosos y discriminadores.

Assis e Canen (2004) afirman que la escuela tiene un papel fundamental en esta construcción, contribuyendo a aumentar prejuicios y estigmas, llevando a que algunos niños negros no logren sentirse parte de la comunidad escolar. Otras de ellas luchan constantemente para ser aceptadas intentando, solas, reafirmarse como negras; otras demuestran que prefieren no formar parte de ningún grupo y ni se asemejar a las personas de su entorno; otras, aún, anhelan parecer con sus amigos blancos, que son investidos de representaciones sociales ligadas a la belleza e inteligencia, a los “ojos” de la escuela.

Es rol de la escuela, de la sociedad civil y de los gobiernos colaborar para que todo el sistema de enseñanza y las instituciones educativas cumplan las determinaciones legales con objetivo de enfrentar las múltiples formas de prejuicio, racismo y discriminación, para garantizar el derecho de aprender y la equidad educativa a todos los niños, a fin de promover una sociedad más justa e igualitaria (Brasil, 2009, p. 22).

Es en ese sentido que las premisas de la Educación Popular pueden contribuir a una mayor reflexión sobre el papel de la educación, tanto en la escuela, fuera de ella. De acuerdo con Vasconcelos & Oliveira (2009, p. 136):

Nuestro entendimiento de Educación Popular es el de la educación como proceso de humanización, un acto político, de conocimiento y de creación, que ocurre en el diálogo entre seres humanos, sujetos de su vida, y que, solidariamente, hacen y rehacen el mundo. Al hablar de Educación Popular, no nos estamos refiriendo a la educación de las clases populares, sino a la educación *con* las clases populares, *con* ellas comprometida y *con* ellas realizada, mediante el diálogo.

De acuerdo con Gomes (2010), la inserción política y pedagógica de la cuestión racial en las escuelas debe abarcar mucho más que la lectura de libros y manuales informativos: debe representar la búsqueda por alterar los valores, la dinámica, la lógica, el tiempo, el ritmo y la estructura de esas instituciones. No basta sólo desear o reclamar cotidianamente que ninguna iniciativa ha sido tomada: la escuela y los educadores tienen que movilizarse en la lucha por transformar esa realidad opresora, como diría Freire (1977).

El presente artículo relata una propuesta de investigación que fue conducida dentro de este marco de referencia, basada en los presupuestos de la antropología del cuerpo y del movimiento, además de estudios para la educación de las relaciones étnico-raciales. En ese estudio el cuerpo-infancia afrodescendiente es tomado como en cuanto categoría social que, al expresarse, vivifica memorias. El cuerpo que, cuando manifestado se convierte en víctima de prejuicios y consecuentes exclusiones.

De esta forma, no pretendemos apuntar víctimas o culpables de la desconsideración y falta de respeto a la diversidad étnica, especialmente afrodescendiente, sino capturar elementos, a partir de un proyecto en africanidades, en la Educación Infantil, que puedan discutir las limitaciones, las fuerzas de resistencia, en procesos diferenciados de enseñanza y las fuerzas transformadoras que buscan el respeto a la subjetividad.

El proyecto elegido para análisis y sistematización es denominado “Proyecto Ubuntu”, y fue realizado en una Escuela de Educación Infantil en la ciudad de Americana/SP/Brasil, con aproximadamente 300 niños de 05 a 06 años, entre 2016 y 2017, con la intención de valorar las diferentes culturas, positivando su historia y sus influencias para la formación de Brasil y del pueblo brasileño. La búsqueda, en ese proyecto, fue por una resignificación

de los modos de producción de una diferente pedagogía en el contexto escolar, de forma crítica y profundizada.

El papel de la educación infantil es significativo para el desarrollo humano, para la formación de la personalidad y el aprendizaje. En los primeros años de vida, los espacios colectivos educativos a los que el niño pequeño frecuenta son privilegiados para promover la eliminación de toda forma de prejuicio, discriminación y racismo. Los niños deben ser estimulados desde muy pequeños a involucrarse en actividades que conozcan, reconozcan, valoren la importancia de los diferentes grupos étnico-raciales en la construcción de la historia y la cultura brasileñas (Brasil, MEC, 2003).

Bajo estas referencias, fueron objetivos de la investigación:

- Analizar una propuesta de educación en africanidades (Proyecto Ubuntu) realizada en una escuela de educación infantil.
- Identificar elementos de expresión del cuerpo-infancia afro-descendiente en la educación infantil (vestuario, aderezos, gestualidad, verbalización, entre otros).
- Sistematizar los resultados de esta experiencia.

## **Metodología**

Los procedimientos metodológicos partieron del supuesto de que los cuerpos-infancias discentes latinos y afro-descendientes agregan saber que se refieren a su identidad étnica, cultural y social. Así, consideramos imprescindible la utilización de la observación participante, a partir de la cual se realizó la “lectura” de las expresiones, comportamientos, sentimientos, impresiones, auto-imágenes, silencios, verbalizaciones, entre tantas otras manifestaciones de los niños durante las actividades del proyecto Ubuntu.

Se consideraron relevantes para esta propuesta de estudio todos los partícipes del proceso educativo de la institución elegida. Enfocamos nuestra mirada en los docentes y discentes de la unidad escolar citada, como los principales sujetos de la investigación.

La metodología de investigación se apoyó en la Sistematización de las Experiencias, preconizada por Jara (2006). La experiencia sistematizada fue el proyecto “Ubuntu: Conociendo África -sólo soy quien soy porque somos todos nosotros”, buscando identificar algunas formas de expresión del cuer-

po-infancia afro-descendiente y desvelar las percepciones de los niños participantes sobre el racismo, el prejuicio, entre otras.

La sistematización de experiencia, según Jara (2006, p. 24):

[...] es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se relacionaron entre sí y porque lo hicieron de ese modo.

Para esa interpretación crítica se hace necesario un distanciamiento de las acciones realizadas, una vez que la sistematización “nos hace objetivar lo vivido”, hacer una parada para tomar distancia “de lo que experimentamos vivencialmente y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica y, al mismo tiempo, en objeto de transformación” (Jara, 2006, p. 25).

El autor propone que la sistematización de experiencias, como propuesta metodológica, sea realizada en cinco tiempos, que son:

- A. El punto de partida:
  - a1. Haber participado en la experiencia.
  - a2. Tener el registro de las experiencias.
- B. Las preguntas iniciales:
  - b1. ¿Para qué queremos? (Definir el objetivo)
  - b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto a ser sistematizado)
  - b3. ¿Qué aspectos centrales de esta experiencia nos interesa sistematizar? (Definir un eje de sistematización).
- C. Recuperación del proceso vivido:
  - c1. Reconstruir la historia.
  - c2. Ordenar y clasificar la información.
- D. La reflexión de fondo: ¿Por qué sucedió lo que sucedió?
  - d1. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.
- E. Los puntos de llegada:
  - e1. Formular conclusiones.
  - e2. Comunicar el aprendizaje (Jara, 2006, p. 73)



El análisis de los resultados se presentará en cuatro tiempos de la investigación, ya que la recuperación del proceso vivido y la reflexión de fondo se analizaron conjuntamente.

## **Análisis y resultados**

En realidad, en la medida en que, dejando el aeropuerto de Dar es Salaam (Tanzania), hace cinco años, hacia el campus de la universidad, atravesaba la ciudad, ella se iba desdoblando ante mí como algo que yo veía y en que me reencuentra. De aquel momento en adelante, las más mínimas cosas - viejas conocidas - empezaron a hablar a mí, de mí. El color del cielo, el verde azul del mar, los cocoteros, las mangueras, los cajueiros, el perfume de sus flores, el olor de la tierra; los plátanos, entre ellos mi bien amada banana-manzana; el pescado a la leche de coco; las langostas saltando en la hierba rastrera; el balance del cuerpo de las gentes caminando en las calles, su sonrisa disponible a la vida; los tambores sonando en el fondo de las noches; los cuerpos bailando y, al hacerlo, ‘dibujando el mundo’, la presencia, entre las masas populares, de la expresión de su cultura que los colonizadores no consiguieron matar, por más que se esforzaran para hacerlo, todo eso me tomó todo y me hizo percibir que yo era más africano de lo que pensaba (Freire, 1977, p. 13)

### **Primer tiempo-punto de partida: Acciones educativas en diálogos con los niños**

El punto de partida, según Jara (2006), que es la práctica misma, debe basarse en la participación en la experiencia. Los participantes, además de que ser sujetos de la experiencia, elaboran y tienen acceso a todos los registros construidos colectivamente. Una de las autoras del presente artículo fue coordinadora del Proyecto Ubuntu y participó de todas las fases (elaboración, aplicación y evaluación) desde mayo de 2016 hasta noviembre de 2017. La segunda autora fue la orientadora de la investigación. Cabe resaltar que, a pesar de la sistematización ser desarrollada desde una propuesta de iniciación científica, el trabajo se mostró todo el tiempo, plural.

La investigación tomó como datos de análisis el siguiente material: informes, registros fotográficos, dibujos, intercambios de historias, memorias, entre otros, todos producidos conjuntamente durante el proyecto.

## **Segundo tiempo-preguntas iniciales**

Las preguntas iniciales: De acuerdo no Jara (2006) en el segundo tiempo deberá ser (re) definido el objetivo de la investigación buscando la delimitación del objeto a ser sistematizado.

En el caso de la investigación aquí relatada, las cuestiones iniciales fueron: ¿Qué actividades se desarrollaron? ¿Qué emergió de esas actividades? ¿Qué es bueno y hermoso para los niños? ¿Cuál es la percepción de los niños sobre las diferencias raciales? ¿Las actividades contribuyeron (o no) a la positivación del cuerpo-infancia afro-descendiente? ¿Cómo? Entre otras.

## **Tercer tiempo-Recuperación del proceso vivido/ reflexión de fondo**

Se eligieron, entre las muchas actividades realizadas por aproximadamente dos años, algunas prácticas pedagógicas que privilegiaban la expresión africana y la actual realidad afro-brasileña.

Conforme a lo expuesto, el proyecto Ubuntu fue realizado con aproximadamente 300 niños y niñas de 05 y 06 años alumnos de los dos períodos de una Escuela Infantil, con apoyo de profesores, profesoras, madres, padres, alumnas, alumnos, además de la comunidad.

El objetivo principal del proyecto fue el desarrollo humano del niño, con expresiones como: corporeidad, oralidad, sociabilidad, musicalidad, ritmo; y la comprensión de la importancia del continente africano en relación a la formación del pueblo brasileño.

La planificación previa de las actividades tuvo la intención de preparar el espacio y algunas actividades propuestas. El proyecto fue previamente autorizado por la actual directiva de la escuela para que los encuentros con los niños ocurrieran por lo menos cuatro veces a la semana (lunes, martes, miércoles, viernes y viernes). Las profesoras cedieron cerca de una hora de sus clases para la concreción de los encuentros, lo que fue muy importante y significativo, demostrando generosidad, desprendimiento, complicidad e in-

tercambio de ambas partes. Dentro de la propuesta, tematizamos la cuestión afro-brasileña y africana con diferentes actividades lúdicas, de las cuales algunas fueron elegidas para una reflexión más profunda, entre ellas:

1. Rueda de conversación: El primer paso para iniciar el proyecto fue una rueda de conversación con la intención de saber el nivel de conocimiento de los niños participantes sobre el tema, entendiendo que el niño es portador de saberes y enfatizando su importancia para iniciar a partir de aquel conocimiento previo significativo. Por medio de esa rueda de conversación pudimos percibir que el conocimiento emergido tenía como referencia principal algunos animales africanos como: león, cebra, jirafa, hipopótamo, lémur, suricato, entre otros. Esta percepción, probablemente, proviene de películas infantiles transmitidas por los grandes medios, entre ellos: Rey León, Madagascar, El niño lobo, Tarzán, entre otros. En todos ellos África es representada como “continente salvaje”, “primitivo” y “atrasado”. Además, los animales son representados de forma “humanizada” –hablan, caminan en dos pies, son “buenos” o “malos”. En los casos de El niño lobo y Tarzán, los cuerpos blancos fueron “animalizados”. En las raras animaciones en las que aparece el cuerpo negro, esto también se muestra como salvaje, primitivo y atrasado.

2. Mural africano: Para problematizar el contexto de África, el ambiente escolar fue preparado con pinturas y murales con temas africanos, apuntando sus bellezas, colores, costumbres y sabores, en una actividad conjunta con niños, profesoras, entre otras personas colaboradoras. Este mural quedó expuesto durante todo el transcurso del proyecto y, a partir de ese estímulo, los niños traían diferentes cuestiones. De su construcción fueron emergiendo los contenidos de todas las actividades

3. Lecturas para valoración: Para Freire, la lectura de mundo antecede a la lectura de la palabra. Para ampliar la lectura de mundo de los niños, optamos por presentar algunos libros, utilizando principalmente una colección “Abayomi” (Hilckner, 2016). Procesualmente los niños fueron entendiendo que tales historias, aunque ficticias o inventadas, no son falsas, pues ocurren de manera semejante en el plano de sus propias experiencias personales. En las problematizaciones hechas colectivamente, fuimos encontrando posibilidades de positivar las diferencias identitarias.

Se utilizaron referenciales cuyo énfasis es la belleza negra y sus predicados, tales como: “A casa da Dona Biá”, “Jango”, “As Tranças de Bintou”, entre otros. Esas lecturas promovieron amplias reflexiones sobre la cuestión

étnica, racial y cultural como un carácter formador de la afro-brasilidad. Para Oliva (2003, p. 431).

Más allá de la mala educación escolar, es cierto afirmar que las interpretaciones racistas y discriminatorias elaboradas sobre África e incorporadas por los brasileños son el resultado del matrimonio de acciones y pensamientos del pasado y del presente. En este caso, se percibe que las representaciones distorsionadas sobre el continente africano no son una exclusividad brasileña... Las distorsiones, simplificaciones y generalizaciones de su historia y de sus poblaciones son comunes a varias partes y tiempos del mundo occidental. De esta forma, si seguimos reproduciendo lecturas y palabras [distorsionadas], es muy probable que el imaginario de nuestras futuras generaciones sobre África no sufra modificaciones significativas

En estos momentos de lectura los niños tuvieron acceso a la Historia de los negros en Brasil, como fue la trayectoria en algunos navíos negreros, sus sufrimientos, privaciones, luchas y resistencias. Conocieron también el concepto de esclavización frente a la esclavitud - una vez que nadie nace esclavo, pero sí, como resultado de una perversión, puede ser esclavizado, como fueron las poblaciones negras que fueron arrastradas para las Américas.

4. Muñeca “Abayomi”/ Muñeca “Ayo”: Se propuso un taller para enseñar a los niños cómo hacer la muñeca negra Abayomi, cuyo nombre significa ‘encuentro precioso’. En el transcurso de la propuesta ellas fueron conociendo la historia de Abayomi y pudieron llevar esas muñecas a casa y contar la historia para sus familiares.

La Muñeca “Ayo” (“Felicidad” en nigeriano) fue propuesta en otro taller, que propuso la confección de “Ayo”, muñeca negra que tuvo el nombre escogido por los alumnos, para que se apropiasen y creasen un vínculo afectivo con nuestra muñeca de la felicidad. Como lo planeado, eso realmente sucedió con la mayor parte. Ayo se hizo muy popular entre los niños y todos los días participaba en el cotidiano de uno de ellos. Obedeciendo a las listas de presencia de las clases, todos los niños tuvieron la oportunidad de llevar nuestra Ayo a casa y pasar un día divertido con ella.

El día siguiente se hizo un registro del día que el niño paseó con Ayo, planteando muchas preguntas: ¿Le gustó llevar a Ayo a casa? ¿Sabes que viene de África? ¿Qué sabes sobre África? ¿Qué hicieron juntos? ¿Alguien más jugó con ustedes? De lo que más le gustó ese día que pasó con Ayo?

### Imagen 1 Niña con la muñeca Ayo



Archivo personal

A pesar de la inmensa receptividad, a partir de los registros de campo levantamos que el 35% de los familiares relacionaban el color de la muñeca con “vudú” o de forma peyorativa relacionaba la muñeca con “hechicería”; 15% de los niños dijeron no querer dormir con la muñeca porque ella era negra y tenían miedo; El 10% de los familiares no dejaron la muñeca entrar en su residencia por relacionar la muñeca a algo del maligno. Estos datos demuestran la importancia del proyecto UBUNTU en la escuela. Con él esperamos haber propiciado, para muchos, una mirada más atenta al cuerpo-infancia afro-descendiente, desvelando actitudes de prejuicio y resistencia, buscando que las diferentes etnias, razas y manifestaciones corporales sean valoradas justamente por su diversidad. Nos parece también que ese proyecto ayudó a construir, junto a los participantes, posibilidades de repensar el papel de la escuela frente a la diversidad racial y cultural como fuentes de

minimización de la reproducción y mantenimiento de la cultura hegemónica impuesta por la modernidad.

De acuerdo con Freire (1996), enseñar es, por lo tanto, buscar, indagar, constatar, intervenir, educar. El acto de enseñar exige conocimiento y, consecuentemente, el intercambio de saberes. Se presupone la presencia de individuos que, juntos, intercambiaran experiencias de nuevas informaciones adquiridas, respetando también los saberes del sentido común y la capacidad creadora de cada uno.

5. “Cantón Ubuntu”. Para valorar el conocimiento que los niños tenían sobre el continente africano, sugerimos organizar un espacio preparado con fantasías de animales africanos - a partir del cual se proponían algunas actividades relacionadas al tema: intercambiar conocimientos con sus colegas emitiendo sonidos de los animales, como rugido de un león, imitando la trompa de un elefante, apuntando sus características físicas y ambientales; confeccionar máscaras de su animal africano preferido; producir su animal preferido en goma; exponer sus obras artísticas; entre otras.

6. Desfile afro. Resaltando la importancia de la valorización de la cultura afro-brasileña, del cuerpo negro, de su cultura estampada en sus trajes, con muchos colores, otro momento propuesto para los niños fue un desfile. En esas acciones, la identidad del niño negro fue muy reforzada, contribuyendo al desarrollo de una autoimagen positiva.

7. Capoeira. La “capoeira” también fue un recurso utilizado en ese proyecto. Los niños tuvieron acceso a la historia de la “capoeira”, se quedaron conociendo los instrumentos utilizados, entraron en la rueda y participaron de todo el ritual de ese arte-danza-lucha genuinamente afro-brasileña. Fue un momento muy importante en la escuela, pues la participación fue masiva y, además, notamos un fuerte sentimiento de pertenencia cultural movido por los batuques, cantigas y movimientos, que involucraron y movilizaron a todos los presentes.

La capoeira es un contenido que puede ser contemplado en la escuela por sus múltiples enfoques, que posibilitan la lucha, la danza y el arte, el folclore, el deporte, la educación, el ocio y el juego. La misma debe ser enseñada globalmente, dejando que el alumno se identifique con los aspectos que más le convenga (Souza & Oliveira, 2011, p. 44).

8. Sabores africanos. Con la ayuda de la comunidad se elaboró junto con los niños una hada “feijoada”, con el propósito de reforzar como la cultura afro está presente en los paladares brasileños. La cocada también fue una re-

ceta que tuvo mucho éxito entre los niños. Durante las clases trabajamos las recetas con el fin de fortalecer la interdisciplinariedad en el jardín de infantes, llevando al aula la relación entre los conceptos de cocina, de las matemáticas, de la historia y de portugués. En esa actividad se involucraron, de manera espontánea, a varias personas de la comunidad, que enviaron diversas recetas africanas que formaban parte de la historia de sus propias familias. Creemos que ese movimiento se dio en función de que los niños cuenten sus actividades en la escuela, lo que emocionó a algunos de sus familiares.

**Imagen 2**  
**Investigadora con los niños-animales**



Archivo personal.

9. Danzas. Otra acción constante fue apuntar a esos niños cuáles las influencias de África en la formación cultural brasileña. Invitamos a una bai-



larina de música afro-brasileña que socializó momentos de aprendizaje y ritmo, evidenciando la presencia de esa cultura en la expresión de nuestros propios cuerpos. Los niños conocieron también el “Makulelê”, su origen, representación y expresión. Posteriormente ensayamos el “Makulelê” por muchas semanas. Se realizaron dos presentaciones para los padres, una en el período de la mañana y otra en la tarde.

10. Juegos africanos. Presentamos una propuesta con los juegos africanos, con sus subjetividades, diferencias y semejanzas, apuntando una vez más a las contribuciones de los pueblos africanos venidos a Brasil. Los juegos fueron: Rayuela africana; Esclavo de Job humano (con movimientos corporales); Mbuke mbuke (especie de serpiente ciega del país de Ghana); Cuna de gato; Juego del elástico; Pión;; Saltar la cuerda; Toma el bastón; Tierra/mar - juego con las mismas características del muerto/vivo; Mamba (agarra-agarra, pero uno va pegándose en el otro formando una serpiente). Todos los juegos fueron acompañados de conversaciones y mucha música, característica del lúdico en África

#### **Cuarto tiempo-Puntos de llegada/conclusiones**

A partir de la sistematización de la propuesta de educación en africanidades (Proyecto UBUNTU) tuvimos la oportunidad de aprender colectivamente formas de construcción y valorización de la empatía.

Los niños negros pudieron identificar formas de expresión del propio cuerpo-infancia afro-descendiente, habiendo valorado los vestuarios, aderezos, gestos, verbalización, entre otras marcas venidas del continente africano. Los niños blancos pudieron percibir igualdad entre tantas diferencias, y que la diferencia puede más unirnos que alejarnos.

Algunas percepciones de estos niños apuntaron que el racismo todavía persiste, muchas veces de forma velada y otras más explícitas. Por ejemplo, cuando se solicitan los lápices “color de la piel”, es generalmente el “color de rosa” o “beige” lo que va a representar una piel que a menudo no existe.

Creemos que el proyecto contribuyó al reconocimiento del papel de la escuela y de la comunidad en el sentido de velar por un trabajo efectivo de inserción del cuerpo-infancia afro-descendiente, su cultura, su historia (africana y afro-brasileña), tan descuidados en nuestro país.

Además, un desafío que se plantea para todos nosotros, desde instituciones formales o no, así como para investigadores de las relaciones étnico-raciales,



es la necesidad de reflexionar acerca de la construcción social de la diferencia, con miradas específicas para el cuerpo-infancia afro-descendiente que, al expresarse, agencia memorias y debe ser valorado en su diversidad en antagonismo a patrones de unicidad que encarcelaron culturas tan ricas y tan bellas.

Más allá, es imprescindible que la escuela busque otras metodologías y formas de educar como aquellas representadas por el Proyecto Ubuntu, entre tantas otras, evidenciando la importancia del pueblo negro en la construcción de nuestro país y valorizando sus influencias.

El racismo causa serios efectos y afecta a las personas desde la primera infancia. La Ley n.º. 10.639/2003 (que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza la obligatoriedad de la temática “Historia y Cultura Afro-Brasileña”, y da otras providencias) es un importante avance para los procesos de construcciones positivas de la identidad del niño negro.

Sin embargo, ella necesita ser aplicada y valorada, buscando nuevas miradas para el hacer educativo. En la falta de una pedagogía transformadora y multirracial, la educadora y el educador, en vez de contribuir en la formación de estudiantes, puede reforzar más prejuicios y estereotipias.

Tomando prestadas las palabras de Vasconcelos & Oliveira (2009, p.144):

En la incompletud que caracteriza a los seres humanos, los concretizadores de la Educación Popular tienen un largo camino por recorrer; no pueden contentarse sólo con saber sólo lo que ya se sabe, pero necesitan involucrarse en investigaciones y trabajos consistentes con miras a saber y conocer mucho más. La concientización crítica no es pensada o dirigida sólo a los sectores populares, sino a todos los que comparten ese proyecto. Queremos, con la discusión aquí presentada, lanzar al lector el desafío de hacer preguntas a sí mismos y a los demás, y buscar ecos, de ponerse en postura crítica y creativa y reiterar el gran desafío de comprometerse con los procesos de humanización.

En la propuesta de trabajo aquí analizada y sistematizada, se partió del principio de que el sujeto necesita ser comprendido a partir de su referencial existencial concreto, es decir, como manifestación de una totalidad histórico-social-cultural, o sea, siendo objeto y sujeto de su propia historia.

En ese sentido, siendo las personas sujetos culturales, insertados en contextos sociales específicos, manifiestan corporalmente una visión de mundo que integra presente y pasado y se proyecta dinámicamente dentro de esta totalidad. De ahí su cuerpo ser el registro de la relación consigo mismo, con

sus semejantes y con el mundo, dentro de un determinado espacio de tiempo, en un momento dado histórico. Así somos, todos los humanos. Luchemos por el derecho inalienable de ser, o como diría Freire, de Ser Más.

## **Consideraciones finales**

En Brasil, estudio reciente realizado por Denzin (2018) demuestra la importancia y actualidad de investigaciones bajo la temática de la educación para las relaciones étnico raciales, sea en las escuelas (Souza, 2016; Gomes, 2017; Meinerz, 2017), sea en el contextos más amplios (Silva & Tobias, 2016); en educación de adultos (Rosa, 2017), o mismo reflexionando sobre la implementación de políticas públicas (Silva & Santiago, 2016; Araújo, 2017; Cruz, 2017; Oliveira, 2017).

Con el análisis y sistematización de esa experiencia buscamos sumar esfuerzos en el sentido de profundizar investigaciones y ampliar las discusiones sobre el tema. Además, creemos que es fundamental reforzar la importancia del trabajo con africanidades, sea donde sea, una vez que al decir africanidades estamos nos refiriendo, como nos enseña Silva en sus inúmeros escritos, al legado africano, a la herencia dejada a los pueblos latinoamericanos por mujeres y hombres esclavizados. Esas personas fueron alejadas de sus naciones, de sus familias, tomado por objetos de uso y de dominación. En su historia, aprendieron a resistir, para mantenerse vivos, física y moralmente, huyendo, organizándose en “quilombos”, inventando una manera de ser africanos en Brasil, en medio a la opresión y al desprecio, sufriendo por lo que tenían de más genuino: el color de su piel y su cultura (Silva, 1995, p. 2).

Como indican Munanga y Gomes (2016), en toda acción que vislumbre el fortalecimiento de las relaciones étnico raciales, hay que atentar para:

- a) la existencia del racismo en nuestra sociedad, produciendo y diseminando una visión negativa sobre el negro. [...]
- b) el desconocimiento de una gran parte de la sociedad brasileña, incluso de intelectuales, sobre los procesos de lucha y organización de los africanos esclavizados y de sus descendientes durante el régimen esclavista. [...]
- c) falta de divulgación de investigaciones y libros que recuerdan la historia del negro brasileño, destacándolo como sujeto activo y no como víctima de la esclavitud y del pasado esclavista. [...]
- d) la creencia de que en Brasil no hay racismo y de que los diferentes grupos étn-

nico-raciales aquí existentes, en los que está incluido el segmento negro, vivieron una situación más blanda de explotación y esclavitud cuando comparados con la realidad de otros países (Munanga & Gomes, 2016, pp. 67-68).

Recuperar la historicidad de esas personas y su continente, es de cierta, tomar la filosofía Ubuntu como proyecto pedagógico, como proyecto humano. De acuerdo con Tutu (2012, p. 41), en la filosofía Ubuntu: “Una persona es una persona por intermedio de otras personas”. Para el autor, todos seres humanos necesitamos unos de otros para aprender, precisamente, a ser humanos, lo que significa impartir atributos espirituales como generosidad, hospitalidad, compasión y dedicación, entre otros.

En ese sentido, es necesario reconocer y potenciar iniciativas educativas que dialogan con procesos transformadores cuando se trata de la cuestión racial. Para que esto ocurra la escuela y la comunidad educativa necesitan estar abiertos a cambiar pensamientos racistas que cargan mitos de una superioridad blanca. Los estudios que conduzcan a una descolonización del saber y del poder deben formar parte de los procesos de formación de profesores. Su incorporación en los currículos y en los procesos pedagógicos de formación docente son de importancia fundamental para una formación más humana equitativa y receptiva frente a las diversidades (Gomes, 2007).

## **Bibliografia**

- Araújo, Clébio Correia de (2017). *A Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares: avanços e limites para uma educação das relações étnico-raciais transcultural*. (Tese Doutorado em Educação). Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Assis, M., & Canen, A. (2004). Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias, e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 709-724, set/dez.
- Barbosa, Severino Antônio Moreira (2001). Uma nova escuta poética: na atividade educativa dos terapeutas, na atividade terapêutica dos educadores. *Ciências da Educação*. Lorena. Centro Unisal.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade

- da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <https://goo.gl/Mdr6dg>
- Cavalleiro, E. (2003). Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: Elaine Cavalleiro, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. SP: Ed. Abramo.
- Cruz, Ailton Machado da (2017). *História e cultura afro-brasileira: uma análise da implementação da Lei 10.639/03 no Colégio Cataratas do Iguaçu*. (Dissertação Mestrado em Estudos Latino-americanos). Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
- Denzin, Aline de Souza. *Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos/SP, 2018.
- Freire, Paulo (1978). *Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (coleção Leitura).
- Hilckner, Regiane Rossi (2016). *Coleção Abayomi*. Editora Adonis.
- Jara, Oscar Holliday (2006). *Para sistematizar experiências*. Trad: Maria Viviana V. Resende. 2ªed. Revista. Brasília: MMA, 128 p. (Série Monitoramento e Avaliação, 2).
- Centro de Referências em Educação Integral. “Metodologia de ensino voltada para história e cultura africana é desenvolvida em espaços comunitários”. Disponível em: <https://goo.gl/NdDCM> (1-03-2017).
- Gomes, Nilma Lino (2007). Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Nilma Lino Gomes (Org.), *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gomes, Nilma Lino (2010). *Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil*. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE.
- Gomes, Arilson dos Santos (2017). Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas. *Educar em Revista*, 64,189-214, abr./jun. Curitiba, Brasil.
- Meinerz, C. B. (2017). Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico Raciais. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 42(1), 59-77, jan./mar. Disponível em: <https://goo.gl/qsxxH>

- Munanga, K. & Gomes, N. Lino (2016). *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2. Ed.
- Novaes, S. (1993). *Jogo de Espelhos. Imagem da Representação de Si Através dos Outros*. São Paulo: Edusp.
- Oliva, Anderson Ribeiro (2003). A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. *Estudos Afro-Asiáticos*, 25(3), 421-46. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://goo.gl/yrQwp1> (13-07 2011).
- Oliveira, Valdete Tristão Farias de (2017). *Diversidade étnico-racial no currículo da Educação Infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo*. (Tese Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander, (Org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227-278). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Septiembre.
- Rosa, Alan Barcelos da (2017). *Currículo e identidades étnico-raciais: desafios na implementação da Lei 10.639/03 no Ensino Médio da EJA em Alvorada/RS*. (Dissertação Mestrado em Educação). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Sennet, R. (1997). *Carne e Pedra: o corpo na civilização ocidental*. RJ: Record.
- Sivadon, P. & Zoila, A. F. (1988). *Corpo e terapêutica: uma psicopatologia dos corpos*. Trad: Regina Steffen. Campinas: Papyrus.
- Silva, C. & Santiago, E. (2016). História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. *Educación*, XXV (48), 53-66. Disponível em: <https://goo.gl/PaJbgX>
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves (1995). Africanidades. *Revista do Professor*, 29-30. Porto Alegre, out./dez.
- Silva, J. (2007). *Documentário eu não sou seu negro*. EUA (Estados Unidos da América), Disponível em: <https://goo.gl/YDKUHz> (01-05- 2017).
- Silva, Roberto da & Tobias, Juliano da Silva (2016). A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, 65, 177-199, dez.
- Souza, Edmacy Quirina de (2016). *Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil*. (Tese Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- Souza, S.A. R. & Oliveira, A.A.B. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio/capoeira structuration

as physical education content in elementary and high school. *Revista da educação física/Uem Maringá*, 12(2) 43-50, 2. Sem.

Vasconcelos, Valéria Oliveira de; Oliveira, Maria Waldenez de (2009). Educação Popular: uma história, um que-fazer. *Educação Unisinos*, 13(2), 135-146-mai-ago. São Leopoldo.

Fecha de recepción: 2017/12/22; fecha de aceptación: 2018/02/19;  
fecha de publicación: 2018/03/01