

NIÑECES DE GORÉE Y DE LA PLANTACIÓN: CRIANZA Y RELACIONES RACIALES EN EL CHOCÓ, COLOMBIA¹

Childhoods of Gorée and plantation: child and racial relationships in Chocó, Colombia

Niñeces de Gorée e da plantação: criança e relações raciais em Chocó, Colômbia

Yeison Arcadio **MENESES COPETE**

Departamento de Español
Universidad de Perpignan, Perpignan, Francia

yearmeco@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1891-8656> 

Mais informações da obra no final do artigo 

RESUMEN

El **objetivo** central de la investigación fue analizar y comprender procesos de resiliencia en las Niñeces del Chocó (afrocolombianas e indigenizadas) afectadas por el conflicto armado, des/obligados, entre 1991 y 2020. Sin embargo, para poder hablar de los procesos de resiliencia es *sine qua non* adentrarnos en los contextos de formación de los niños, niñas y niños (diversidades sexuales); esto es, la familia, la familia ampliada (comunidad), el jardín infantil y la escuela. **Método:** la pesquisa siguió lo que nombré *la hermenéutica del retorno*, el cual se construye a partir de los estudios poscoloniales, de la teoría de la afrocentricidad y la hermenéutica (FANON, 2009; CÉSAIRE, 2000; ASANTE, 2003, 1998; FOUCAULT, 1987). Entonces, la investigación no solo profundiza mediante entrevistas y talleres narrativos grupales en las experiencias de les, las y los sujetos implicados (Niñeces, familias, líderes-esas y maestra-os), sino que el autor profundiza en su propia experiencia como persona culturalmente afrochocoana y racializada (*el retorno*) como anclaje en el proceso de investigación. Este trabajo es producto de una búsqueda autobiográfica fortalecida con las investigaciones realizadas en el campo en Colombia.

PALABRAS CLAVE: *Niñeces de Gorée. Plantación. Crianza. Relaciones raciales.*

ABSTRACT

The main purpose of the research was to examine and comprehend the resilience processes in afrocolombian and *indigenized* children from Chocó, Colombia, affected by the armed conflict, des/obligados, between 1991 and 2020. Nonetheless, it is *sine qua non* to deepen in children educational context such as families, extended families (community), kinder garden and school to address resilience processes. **Method:** this research followed what I called the approach of the *hermeneutic return*, which is built taking into account the theories of postcolonial studies, the theory of Afrocentricity and hermeneutic (FANON, 2009; CÉSAIRE, 2000; ASANTE, 2003, 1998; FOUCAULT, 1987). Thus, it focuses on the experiences of people involved through interviews and narrative workshops in groups and it considers at the same time the background of the investigator as a person culturally speaking *afrochocoana*, racialized, as a starting point (*anchorage*) in the process of research. The current paper is the product of an autobiographical inquiry strengthened with other investigations carried out in the field in Colombia.

KEY WORDS: *Childhoods of Gorée. Plantation. Child. Racial relationships.*

¹ El presente artículo hace parte de los análisis, comprensiones y hallazgos en el marco de la tesis doctoral realizada por el autor, Yeison Arcadio Meneses Copete, titulada: *El río sigue siendo el río...Niñeces y resiliencias interseccionales: des/obligamientos en el departamento del Chocó, Colombia, 1991-2020*, en el marco del Doctorado en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos de la Universidad de Perpignan, Francia, bajo el acompañamiento y la asesoría del profesor PhD. Victorien Lavou Zoungbo.

RESUMO

O **objetivo** principal da pesquisa foi analisar e compreender os processos de resiliência em Niñeces Chocó (afro-colombianas e indígenas) afetadas pelo conflito armado, des / pregadas, entre 1991 e 2020. No entanto, para falar sobre processos de resiliência é sine qua non aprofundar os contextos de formação de meninos, meninas e crianças (diversidades sexuais); ou seja, a família, a família extensa (comunidade), o jardim de infância e a escola. **Método:** a pesquisa seguiu o que denominei de hermenêutica do retorno, que é construída a partir de estudos pós-coloniais, a teoria da afrocentricidade e hermenêutica (FANON, 2009; CÉSAIRE, 2000; ASANTE, 2003, 1998; FOUCAULT, 1987). A partir daí, a pesquisa não só se aprofunda por meio de entrevistas e oficinas de narrativas grupais nas vivências dos mesmos, dos sujeitos envolvidos (crianças, famílias, líderes-esses e professores), mas o autor se aprofunda culturalmente em sua própria experiência como pessoa. Afro-Chocoana e racializada (retorno) como âncora no processo de pesquisa. Este trabalho é o produto de uma busca autobiográfica fortalecida com as investigações realizadas no campo na Colômbia.

PALAVRAS-CHAVE: Niñeces de Gorée. Plantação. Criança. Relações raciais.

INTRODUCCIÓN

La concepción de niñez que se ha superpuesto en Colombia obedece a aquella impulsada en las Declaraciones de las Naciones Unidas por organizaciones políticas internacionales orientadas por los macropoderes económicos, financieros, políticos, militares y culturales, desconociendo que esta categoría es extremadamente polisémica y varía de acuerdo con la civilización, la historicidad, el lenguaje y la cultura de cada pueblo o comunidad. De este modo, los imaginarios que priman en el contexto americano y caribeño son los de un niño o niña "universal", "blanco", "clase media", "en Estados igualitarios", "masculino", "católico", "en Estados potencias económicas", "en Estados colonizadores", y por supuesto, "masculino" y "heterosexual"; en contraposición a una idea del sujeto y sujeta "niño o niña" correspondiente a una humanidad indefinible, no "homogenizable", no universalizable y no estandarizable. La riqueza cultural planetaria y más desde el lenguaje, por tanto, filosófico, es bastante compleja y quizás imposible condensar, restringir o resumir sin caer en *los unísonos de la lengua, la cultura, el saber, el poder, la estética, la localidad, la amnesia voluntaria y la ficción violenta*, entre otras.

No obstante, las verticalidades de los macropoderes y los micropoderes del Estado no han logrado socavar las concepciones de las comunidades y pueblos marginalizados del *desgobierno planetario*. Cada sociedad, cultura, lengua y geografía comporta desde su *camandar civilizacional* representaciones e imaginarios sobre la niñez y otorga un lugar a la misma. En consecuencia, estas concepciones deben ser situadas y reconocidas desde marcos históricos, económicos, políticos, sociales y ambientales concretos, no restringirse a marcos institucionales, menos los globalizantes. Para plantear esta otra concepción de Niñeces, me centraré en la experiencia como chocoano, docente de secundaria e investigador en contrastación con la ideología *subalternizante* de las

niñeces en el contexto de colombiano, regional del Pacífico y chocoano. Por tanto, es fundamental una radicalización de la pluralidad de la niñez y fuerte oposición a la camaleónica perspectiva de la “igualdad de todos” o *igualdad desenfrenada* anclada en las instituciones y en el imaginario colectivo, comprometiendo, en el contexto escolar, por ejemplo, “la propia subjetividad del docente debido a que, en la historia de la educación, se ha querido ver al maestro como un ser neutro, que no distingue a sus estudiantes, ni por sexo, ni por clase social, menos por raza” (MENA, 2019, p. 226).

NIÑECES DE LA VORÁGINE DE GORÉE Y DE LA PLANTACIÓN

El departamento del Chocó es un territorio reconocido por su inmensa riqueza cultural y lingüística. Es una tierra plural donde conviven culturas afrocolombianas, *indigenizadas* (*emberas, kuna, waunnan*) y campesinas (blancas). Se encuentra ubicado a lo largo de la costa Pacífica colombiana, desde los límites con Panamá hasta encontrarse al sur con el Valle del Cauca. Entonces, es la puerta de entrada a Colombia y Suramérica. También, se encuentra bañado por los océanos Atlántico y Pacífico. Colmado de una biodiversidad sin igual. Además, posee grandes afluentes hídricos e inconmensurables riquezas mineras. Todos estos atractivos no solo turísticos, sino también de los modelos económicos extractivos desde la colonización hasta nuestros tiempos. En la subregión del Darien, en los límites con Panamá, se fundó la primera ciudad colonial española en tierra firme (1510). Por consiguiente, el ser identificado como el departamento por excelencia afrocolombiano advierte una historicidad vinculada con la esclavización, la sistemática explotación, la acumulación y sin duda alguna con la tradición libertaria de los kilombos.

Imagen 1: Mapa de Colombia, ubicación del Departamento del Chocó



Fuente: Esta foto de Autor desconocido está bajo licencia CC BY-SA

Las *Niñeces de Goré y de la Plantación*, las Niñeces afroamericanas, afrocaribeñas y las Niñeces afrocolombianas deben ser entendidas en la *longue durée* de un no retorno definitivo, un retorno nostálgico o una melancolía politizada e historizada del des/ombligamiento fundante en la consolidación continental y planetaria actual. Por consiguiente, las experiencias de la niñez afrochocoana será entendida, en primer lugar, en el marco de una correlación de Memorias que de ninguna manera pueden circunscribirse solo a los inventos occidentales sobre la niñez impuestos en la formación de colonias y en los estados coloniales que perviven hoy; por ejemplo, en la relación que estableceremos entre estas estructuras y las formas de violencias (entre ellas la armada) que afectan a los niños y niñas racializados. En segundo lugar, en contraste, resulta pertinente adentrarnos en los imaginarios construidos históricamente sobre las Niñeces racializadas a través de la experiencia de la MAAFA (Trata transatlántica) y el

establecimiento del sistema de plantaciones en las Américas. En este orden de ideas, se concibe la niñez afrochocoana en un marco de continuidades y discontinuidades de la *larga duración* que se inscribe no en las *huellas*, sino en las Presencias *rizomáticas* de las Áfricas en este territorio. Son ideas, imágenes, prácticas y discursos que se reinventan, se recrean, se olvidan, se recuperan, se silencian, se ocultan, se retrotraen, se transfieren, se modifican, se adaptan, entre otros, a causa de los diferentes fenómenos económicos, sociales y políticos que enfrentan las sociedades, pero que su condición de tronco les ha permitido mantenerse, aunque menguadas, aún en momentos más hostiles como las recientes violencias armadas.

Las ideas de niñez de la región Pacífica y en la cultura afrochocoana se encuentran con tradiciones africanas de Kenya, Ghana, Gabón, Camerún, entre otros. En estas culturas el niño o la niña es concebida como sujeto a moldear desde antes de su nacimiento, lo cual implica importantes cuidados para con ellos o ellas y para con las madres. De alguna manera hablar de la idea del niño o niña es también referirnos a la condición y concepción de la madre embarazada. No pierdo de vista que estas prácticas han ido cambiando con el influjo de las colonizaciones, las neocolonizaciones y las *acumulaciones por desposesión* agudizadas desde finales del siglo XX que se imponen desde las políticas en salud, educación y bienestar social en los estados poscoloniales. Sin embargo, aún prevalecen muchas de estas prácticas cada vez más ruralizadas. Desde que la madre está en embarazo a través de diferentes prácticas en salud se procura el bienestar de ambos, por ejemplo, en aras de mejorar su ubicación, su tranquilidad, debida alimentación, posteriormente el facilitar el parto, brindar seguridad en el parto y preservar la vida del recién nacido o de la recién nacida.

En este sentido, desde que se anuncia el embarazo las madres son sometidas a diferentes tipos de cuidados medicinales, nutricionales y corporales. Las mujeres son sometidas a baños tradicionales, bebedizos, dietas alimenticias, dinámicas sonoras y ejercicios corporales en aras de mantener con buena salud tanto a la mujer en gestación como al feto. Es frecuente que las personas de la comunidad acaricien el vientre de la madre y se le hable al feto. Diversos gestos de este último y las formas del vientre se asocian con habilidades, sexo, género, cantidad, aproximaciones a fechas de nacimiento, entre otras. El proceso de gestación también comporta misterios propios de las culturas, que bien pueden estar asociados a las formas de protección para la madre y el feto; procesos que se llevan de forma distinta en las sociedades occidentales y occidentalizadas. Luego, cuando se da el parto comienza otra etapa del desarrollo y cuidado. Todavía en zonas apartadas o con limitaciones hospitalarias modernas el recién

nacido es recibido en un entorno familiar, aspectos recientes en occidente. En el caso chocoano y en algunas culturas de Kenya se encuentra que es una matrona, una partera o la abuela quien ayuda a la madre en el momento del parto. Generalmente, otros miembros de la familia asisten al evento, lo que brinda mayor tranquilidad, confianza y seguridad a la madre. Y desde un principio la interacción del o de la bebé con su padre, madre, familia, sociedad y cultura es activa.

El nacimiento en las casas implica también algunos riesgos que, en algunos casos, por motivos de higiene puede afectar tanto a la madre como al recién nacido o recién nacida. Por esta razón, en la región del pacífico colombiano, más exactamente en la ciudad de Buenaventura, las parteras se han asociado y amparados en marcos legales del reconocimiento de la diversidad étnica del país, han logrado mantener las prácticas de partería y mejorar las técnicas tradicionales de higiene o incorporar prácticas de higiene occidentales en aras de ofrecer mayor seguridad durante el parto. Un ejemplo de cómo los saberes pueden encontrarse para preservar la vida. Asimismo, las parteras son importantes referentes culturales de las comunidades y por el rol que ejerce socialmente se crean lazos con las generaciones que ha recibido convirtiéndose en madrina, tía, comadre, entre otras. Estos relacionamientos son escasos o nulos en los contextos hospitalarios, en donde el círculo de afectos es más restringido, técnico y distante. En algunos casos esta experiencia puede llegar a ser violenta para la madre.

Además, es necesario mencionar que este momento es fundamental para la relación que establecen madre e hijo o hija: el periodo del *apego*. Este último tiene un impacto en el devenir de la bebé o el bebé, su crianza y desarrollo humano. Por tanto, podríamos asociar las prácticas y discursos en torno al parto con las representaciones sociales respecto a la vida, la idea o el desarrollo del niño o niña. No que siempre obedecen a marcos relacionales del mundo occidentalizado, aún existen prácticas de sacrificios e iniciaciones que ponen en riesgo las vidas y desarrollos psico-sociales de los niños y niñas.

Una vez nace la criatura el proceso del cuidado continua. Sumado a la idea de la protección y el desarrollo surge la ombligada. Esta última es una práctica tradicional en el afropacífico y en algunas culturas africanas de Gana, Gabón, Costa de Marfil, Kenya, Camerún, entre otras, mediante la cual la persona es arraigada al territorio, es conectada con la vida y con el mundo de las y los ancestros. El cuidado del cordón umbilical es estricto, pues este puede ser utilizado para el bien o para el mal. Una vez se corta, la madre o la abuela guardan este durante algún tiempo y luego se siembra el ombligo en la raíz de un árbol, una mata de plátano o de banano, debajo de la casa,

en las fincas o en el patio trasero de la casa. El sujeto o sujeta queda de alguna manera atado al árbol o planta, el cual tendrá que cuidar. También, la placenta de la madre por sus componentes nutricionales es sembrada o enterrada, actualmente se utiliza para la sanación de diversas enfermedades. El vínculo con la vida y el territorio es multidimensional. Sin embargo, la ombligada no se queda ahí. De acuerdo con las características que muestra el niño o la niña al nacer, se estiman sus necesidades para la vida. Entonces, mientras el ombligo sana, algunas madres, abuelas o matronas mezclan la curación con metales, especies vegetales y animales pulverizadas, de acuerdo al entorno socio-ambiental, que entregarán “poderes” o “capacidades” al niño o la niña para enfrentar la vida. También, el cuidado del ombligo comporta otros ecosentipensares asociados a las formas mágico-espirituales de mantener la vinculación del hombre con el hogar, cuando este se encuentra distanciado de la familia. Asimismo, representa riesgos de infección que pueden acabar con la vida de la criatura o generar traumas irreversibles en el desarrollo psíquico, corporal y social de esta (ARANGO, 2014)².

Empero, continúan otras etapas en las que el cuerpo del niño o la niña debe ser moldeado, fortalecido y se mantiene un control estricto respecto a la edad para sentarle, acostarle de cierta manera, entre otros. El cuerpo del niño o niña se supone moldeable e inacabado. De ahí que este pase por diferentes procesos de moldeamiento. A los niños y niñas, “a los muchachos”, “no se les puede dejar así”. En otras palabras, no se les puede dejar crecer tal como nacen. Así, desde esta concepción se le “da forma” a la cabeza, el rostro, las caderas y las extremidades principalmente. Es muy común la práctica del chumbar, enrollar o entubar al bebé. Se supone que esto mejora las formas y proporciones del cuerpo.

De otro lado, si bien el control de la higiene es controlado este no se lleva al extremo. El niño o niña debe estar en contacto con la tierra y el entorno ambiental de donde se supone él o ella desarrollan anticuerpos y se equipa biológicamente para enfrentar las amenazas bacterianas o patológicas. También debe “golpearse con la tierra” para “aprender que la tierra es mayor que él o ella”. De este modo, la libertad en el contacto es fundamental. El niño o niña es de la comunidad. El contacto con el entorno social, cultural y ambiental es fundamental. Es normal que personas distintas

² Fueron tomadas en cuenta diversas narraciones en conversaciones con de mi madre, abuela materna y las memorias de mi abuela paterna; también, se desarrollaron intercambios por correo electrónico y redes como whatsapp con investigadores, investigadoras y cantautores tradicionales sobre estas prácticas en Colombia, Gana, Camerún, Gabón y Costa de Marfil. Más adelante se profundizará sobre el tema en el marco del desarrollo teórico.

a la familia por consanguinidad, vista desde occidente, carguen, lleven a pasear, reprendan, orienten, cuiden, entre otros, al niño o niña, o que, en ausencia de la madre y el padre, una persona distante de la familia sea quien alimente y aconseje. Esta es una labor que generalmente asumen la madrina y el padrino. Así, la educación de la persona se da de forma colectiva. Una educación multisectorial, multisensorial y multidimensional fundamentada en el contacto, cuidado y con fuertes desarrollos de libertad y autonomía. Al niño también se le deja que llore y en suelo.

La educación de la niñez se da a través de cánticos (ARANGO, 2013) y arrullos propios de la región. Mediante estos se enseña los valores, mitos, leyendas, cuentos, filosofías, ritmo, se desarrollan habilidades orales y se profundiza en la comunicación entre madre, abuela, madrina o tías con el o la renaciente. Generalmente desde los primeros meses de vida el niño y la niña son equipados de ritmo y sonido para provocar su alegría y tranquilidad. En la medida en que van creciendo se van exponiendo mucho más a diversas musicalidades en el seno de la familia biológica y de la familia ampliada. Al niño y niña también se la otorgan ciertas facultades de decir con el cuerpo. Cuando un niño o niña único se pone en la posición del perro, puede estar indicando que “quiere hermanito o hermanita”. También, en países como Camerún, en la cultura Fang, por ejemplo, los niños y niñas son considerados virtuosos per sed, “con virtudes para comunicarse con el más allá” y “prever eventualidades”; por lo que se les tiene mucho respeto. Estas son virtudes que se pierden en el contacto con las otras energías que circulan en la sociedad y las vivencias que “manchan” “su pureza”³. Una experiencia muy similar a la cultura afrochoaoana. En el caso del Chocó, por algunos gestos y hasta sufrimientos, se dice que el niño o niña puede haber nacido con virtud. Esta última no puede ser nombrada por las personas porque se “apaga esa virtud y puede hasta enfermar, en el peor de los casos, causar la muerte del niño o niña”. Del mismo modo al renaciente se le exime de culpas. “Es un ángel libre de pecado”.

Por consiguiente, en caso de su muerte, por ejemplo, los ritos mortuorios, *el gualí*, se experimenta una forma de trascendencia que conecta el ángel fallecido con el más allá y con su familia ampliada. *El gualí* es una ceremonia de trascendencia espiritual que se le celebra a los niños o niñas menores de 7 años. Es una práctica cultural alegre que incluye arrullos, romances, bailes, juegos, rimas, chistes y cuentos para despedir al niño o niña del mundo. Preferencialmente a los niños de 0 a 7 años se les cantan rondas, juegos y se realizan actividades lúdicas. De 7 a 12 años encontramos a los

³ Conversación informal tenida con la Maestra y doctoranda de la Universidad de Maroua, Camerún, Jeanne Rosine Abomo el 18 de abril del 2020. Perteneciente a la cultura Fang.

angelones o ángeles patones, a quienes solo se le cantan romances. También, incluye disposiciones diferentes del cuerpo del niño o niña según la edad. Al angelito que nace muerto se le baila y al angelito que nace vivo se le arrulla. Al ángel patón solo se le canta. Desde las filosofías de las comunidades se comprende que el niño o niña va directo al cielo o al más allá porque está libre de culpas. Además, este no va a padecer las inclemencias que viven quienes quedan. Hay algunas personas que establecen relación con el momento de la esclavización, al manifestar que la alegría deviene del festejo por la libertad y el no padecimiento de la esclavización. Es necesario anotar que los abortos, infanticidios y homicidios de niños y niñas no solo fueron cometidos por los colonizadores y esclavócratas, algunas madres y algunos padres recurrieron también a estas prácticas para evitar que sus renacientes sufrieran los vejámenes de la esclavización. Indudablemente, la forma como se celebra este evento de trascendencia espiritual no quiere decir que no hay sufrimiento en las familias, sí un dolor profundo y una relación distinta con la vida-muerte que deviene en bálsamo para la familia.

En este contexto de trascendencia, los roles del padrino y de la madrina son fundamentales. Ellos pagan la vestimenta blanca del ahijado o ahijada y son las personas encargadas de iniciar *el gualí*. La madrina debe tomar el cuerpo y al son de arrullo, bunde o canto, en círculo, lo van pasando. Contrario a los velorios de las y los adultos, en *el gualí* no se asume el luto. El estar libre de culpas asegura la continuidad directa de la vida coral como ángel en el cielo. También, se les abren los ojos a los niños y niñas fallecidos con unas astillas. La concepción que hay detrás de esta práctica dicta que el niño o niña debe saber el camino a recorrer hasta llegar al cielo en donde se va a encontrar, cantar y bailar con otros ángeles. Además, existe la creencia el hecho de no abrirle los ojos al niño o niña puede implicar el desarrollo de una mortandad de personas. Adicionalmente, se pone una flor blanca o roja sobre la boca del niño o niña, simbolizando que es un pájaro que la va chupando. En algunas comunidades, en el cajón donde es puesto el angelito en el altar se le pone un machete a los niños o un canaleta a las niñas de juguete, porque la tradición dicta que con estas herramientas pueden abrirse camino en la otra vida. Finalmente, el niño o niña deben estar vestidos de blanco y a la altura de los hombros se les pone una sábana blanca. En *el gualí* hay espacio para que otros niños y niñas jueguen con el fallecido. Se espera que goce lo que no podrá en el futuro gozar. Después de la media noche continúa una celebración más picaresca entre los adultos asistentes. Al finalizar el rito de trascendencia a las 8 o 9 de la mañana del día siguiente la madrina o el padrino vuelve el cuerpo del angelito a ataúd con dos velas encendidas y se prepara su entierro. No se hacen novenas ni

levantamientos de tumba (Ministerio de la Cultura y Fundación Cultural de Andagoya, 2014, p. 43-45).

Sin embargo, en vida, la idea de niño y niña están vinculadas a otras concepciones como la reencarnación en algunas culturas africanas. Se supone que un ancestro o ancestra puede reencarnar en el o la renaciente. De este modo, el parecido que se tiene puede ser tomado como una continuidad en la vida del ancestro. En el caso chocono la idea de reencarnación no es muy fuerte, pero sí ocurre el nombrar al niño o niña formal o informalmente de acuerdo con el nombre del abuelo, abuela o tío abuelo ya fallecido al cual se parece. En ambas culturas, esta experiencia marca la relación de la familia y el entorno con ese niño o niña al punto de concebir que se interactúa con la persona fallecida. Este niño o niña se privilegia de un respeto mucho más notable a veces.

No obstante, hay otras prácticas que provienen de concepciones estéticas de la niñez relacionadas con algunas improntas coloniales como los continuos intentos por moldear la nariz. Esto es, después de bañarse, madres, padres, abuelas, tíos, amigos o vecinos, con las manos frías, para adelgazar, achicar, perfilar y dar forma a la "ñata", la nariz. Algunas características implican tratos diferenciados en las familias, en mi familia se celebraba el hecho de que mi hermano mayor sí hubiera heredado "el palo de nariz" de mi abuelo paterno. Esto es, que su nariz fuera aguileña. Esto repercute en las concepciones de sí mismo. En algún momento, podía sentirme "feo" ante la ausencia de un relato similar o parecido. Asimismo, a mis catorce años intentaba estirarme mi nariz chata a la hora de dar del cuerpo porque se decía que en ese momento el tabique era moldeable. De la misma manera, recuerdo los señalamientos de mi madre frente a mis "bonitos ojos" (marrones) cuando niño. Dice ella que un señor "me dañó los ojos" transmitiéndome un "mal de ojo" u *ojeándome* (una enfermedad que pueden transmitir algunas personas a los niños o niñas solo con mirarlos produciendo hasta la muerte). Asimismo, hacía mucho referencia cada vez que me cortaba el cabello: "Yeison era de buen cabello", "su cabello no era tan duro", "no se sabe qué mano le dañó su pelo". Vale también recordar que, en tiempos de la esclavización, madres propusieron cambios de hijos afros de piel oscura clara, "mulatos", sometidos a labores, por hijos de piel más oscura, "negros", bajo los preceptos coloniales que estos estaban más preparados para el "trabajo" (MASFERRER, 2009, p. 283; FLORES y VÁZQUEZ, 2019, p. 147-163). Sin embargo, hasta la actualidad las prácticas discursivas y relacionales *eugenésicas* perviven en discursos cotidianos de la familia como cuando se invoca al mestizaje con personas "emblanquecidas" para "mejorar la raza". De igual forma se hace con las mejillas cuando el niño o la niña tiene mejillas pronunciadas. Hay que "secar esos

cachetes". También, se encuentran otras prácticas de equilibrio con el niño o la niña. Generalmente, son los hombres quienes cuando el niño o niña inicia a intentar caminar lo toman en sus manos y lo elevan sosteniéndole solo de la planta de sus pies, los "pininos". El fortalecimiento del cuerpo tiene que ver con agenciar capacidades motrices y también el acelerar el caminar. Así mismo, este proceso incluye otras prácticas para facilitar el habla. Por tanto, encontramos imaginarios internos sobre las Niñeces que responden a las tradiciones libertarias, pero que no se escapan a las improntas coloniales. La permeación del entorno familiar nuclear y extendido por la racialización se da vía reproducción del sistema racializado; por ejemplo, el endurecer el cuerpo, que podría estar ligado a la preparación del niño desde temprano para labores que demandan fuerza física, y el silenciamiento frente a la estructura *pigmentocrática*, pues los niños y niñas no son educados con una consciencia racial y de las africanidades.

EL JARDÍN INFANTIL, LA ESCUELA Y LAS RELACIONES RACIALES

Con el ingreso de los niños y niñas a las instituciones educativas (jardines infantiles y escuelas primarias) comienza una etapa de redescubrimiento en relación con el otro, la otra, los otros, las otras y lo otro, generalmente traumática para los niños y niñas afrocolombianas, porque generalmente la escuela, al estar permeada por los imaginarios esclavistas y coloniales, inculca racismo y la discriminación racial, destruyendo las elaboraciones psíquicas y culturales de las Niñeces (WOODSON, 1990). Son forzados a enfrentar a un universo racializado, *epidermopaidofóbico*⁴, desde edades tempranas, en el que sus rostros no existen o son reducidos en sus corporeidades y humanidades (SANTIAGO, 2020). De este modo, la escuela⁵ supone una serie de desafíos intrapsíquicos, políticos, culturales, sexuales y sociales que el sujeto o sujeta niño o niña afro debe enfrentar desde sus primeros años de jardín y de socialización institucionalizada. En este orden de ideas, la idea de quién es que el niño o niña descubren en la familia y familia ampliada, alimentada por diversos textos orales, escritos y mágico-ilustrados desde sus primeros años de vida hasta encontrar la mayoría de edad, se ve retada por el imaginario normalizado y estandarizado de la niñez en el jardín y en la escuela. Aunque el país y la región chocona mayoritariamente

⁴ Por obra u omisión, principalmente desde las instituciones, se odia a las infancias racializadas.

⁵ Cuando se hace referencia a la escuela se denota el proceso escolar desde el jardín infantil hasta la universidad, aunque para efectos de esta investigación solo llegamos hasta el bachillerado.

está constituida por decenas de comunidades *etnizadas*⁶ y una inconmensurable riqueza cultural y lingüística, en gran medida los jardines infantiles y escuelas son decoradas con imágenes que no responden a los rostros de los niños y niñas *indigenizados* o afrocolombianos.

Las hegemonías del mundo del heroísmo se inscriben en las narrativas e ilustraciones de Walt Disney World (CASTILLO, 2016, p. 64) que llegan al jardín infantil y a la escuela como reflejo de la sociedad. Así mismo, los materiales didácticos, textos, cartillas, material de aprestamiento, cuentos, juegos de aula, ilustraciones de aula, juguetes, cánticos, el sueño, la representación de sí desde *el color piel o lápiz color piel (rosado)* (MENA, 2020) rondas infantiles y hasta la nutrición son estandarizados y, normatizados de acuerdo con las reglas racistas, hegemónicas occidentales, occidentalizadas u occidentalizantes como la representación criollo-mestiza de la nación. En mi experiencia en el jardín infantil y en la escuela no hubo ninguno de estos dispositivos pedagógicos pensados para niños y niñas afro. Por tanto, permanecen la escandalosa presencia de la ausencia, los reduccionismos, los estereotipos raciales, los estereotipos sexuales rosas y azules de la supremacía racial imaginada de las tratas, las colonizaciones y esclavizaciones, ahora con nombre de república democrática y en el marco de un Estado Social de Derechos.

El panorama es más violento cuando se intersecan raza, género, clase, ubicación geográfica, lengua, habla y desombligamiento (destierro, migración y desplazamiento forzado). Es decir, la experiencia de las Niñeces racializadas debe ser leída también en perspectiva de interseccionalidad (CRENSHAW, 1989; VIVEROS, 2016): una niña, negra, empobrecida, víctima de la guerra, rural, con un habla particular del español; o, una niña, una niña embera (grupo indígena chocono), empobrecida, víctima de la violencia armada, rural, que habla embera y el español es su segunda lengua. En contraste, el jardín infantil y la escuela no solo se silencian ante la realidad, sino que profundizan en la exclusión, la discriminación, la ideología racista, la glotofobia⁷, la amnesia voluntaria y el acallamiento de esta niñez para configurar el *destierro de sí* y el imaginario de los "indeseables", "anormales y normalizables" (no hay lugar a

⁶ Con esta categoría quiero señalar que los pueblos no son ni indígenas ni étnicos. Son más bien indigenizados y etnizados; es decir, convertidos en indígenas y en etnias, desde mi perspectiva una nueva forma de subalternización. ¿Acaso algunos pueblos con lengua propia y cultura en España o en Europa son considerados etnias? ¿por qué ellos no y los pueblos americanos, africanos, caribeños y asiáticos sí?

⁷ Los acentos de los niños y niñas afros no son aceptados como variables lingüísticas del habla en el español colombiano. Por sus formas de hablar ellos y ellas también reciben burlas o frecuentemente profesores y colegas les pide que "hablen bien" o les manifiestan "que no les entienden" o "que hablan muy rápido" o "que se comen las palabras", entre otras.

capacidades diversas y las pocas provienen de su "naturaleza" o de una "inspiradora divinidad"), "pobres", "desviados", "civilizables", "aplazables", "mal formados", "no pertenecientes", "mal hablados", "incomprensibles", "invisibilizados e inexistentes", "predecibles en cuanto a sus coeficientes intelectuales", ¿niños o niñas afros y genios?, "viejos conocidos e infantilizados perennes" (FANON, 2009, p. 58), "totalizables en sus personalidades", "no pertenecientes" (MONTAIGNE, 2018), y/o "poco merecedores de afecto", que se objetivan en prácticas y relaciones cotidianas como las siguientes de forma consciente e inconsciente.

[...] bueno, ahora que ustedes lo mencionan y nos invitan a visitar nuestras representaciones de los afros, yo tengo que comentar una experiencia que tuve cuando tenía primerito. Yo acostumbraba a recibir de besos en la puerta del salón a todos los niños. Una vez una niña que ya había entro me preguntó: Profesora, ¿por qué usted nos recibe a todos de besos menos a marquitos? Marquitos era el único niño negro que tenía en mi clase. Yo me sorprendí y entonces me di cuenta que sí había algo en mí que rechazaba a ese niño negro. Sí es importante que los maestros reflexionemos al respecto (MENA y MENESES, 2020; MINOTTA et al, 2019, p. 53).

Por tanto, los niños y niñas afrocolombianas resultan ser en dignidad "inilustrables" en textos; "innarrables" desde sus subjetividades; "silenciables" ante sus experiencias; "sancionables" por sus particularidades culturales; "no ejemplares" para la sociedad; "inexistentes" porque no existen para las y los otros, y a veces son confundidos en la existencia para sí; son "tabulas rasas" y "tabulas rasa", puesto que se estima que no tienen nada que aportar al currículo escolar y se estima se son portadores de la "inferioridad racial", se les llena de contenido racializado y vaciados de su mismidad, consiente e inconscientemente son "rechazados" en la cotidianidad escolar; "no adoptables", en las instituciones dedicadas a encontrar nuevas familias para la niñez estos son los menos deseados para adopción; "heteronormatizados e hipersexualizados perennemente", pues el imaginario del ser niño o niña es percibido como una gran anormalidad el ser homosexual o lesbiana y a la vez se hipersexualizan a las niñas con estéticas corporales pronunciadas y sobre sus cuerpos "ennegrecidos" se ejerce una mayor violencia, pues son "fuertes", "agresivas" y "robustas"; "explotables", ente las violencias sistemáticas y armadas muchas y muchos terminan laborando forzadamente y siendo abusados y explotados sexualmente, esto viene desde la colonización y la esclavización; "cuerpos objetos de dominio público y folklorizables", al ser utilizados como mostrarios del folklor en la escuela o ser constantemente, las niñas, tocadas para "apreciar" su cabello; "desnombrables"(FANON, 2009, p. 58; CHANSON, 2008), pierden su individualidad constantemente a ser nombrados por otras personas como "negros o negras", con las implicaciones en los relacionamientos

desfavorables y subalternizantes que este hecho comporta; “previsibles”, las expectativas de sus futuros aparentemente ya están prestablecidas en el imaginario social.

También, se encuentra que estos sujetos y sujetas, afros e indigenizadas, son percibidos como “asesinables o dejados a la suerte de la muerte”, dado que enferman por malnutrición, “mueren” miles por hambre y sed, los niños y niñas reclutados, utilizados, “legítimos combatientes” o “voluntarios”, “mueren” en el patio de su casa o en bombardeos hechos por el propio Estado contra grupos armados (BÁCARES, 2020, p. 58; SÁNCHEZ, 2019; NOTICIAS UNO, 2020), la *epidermopaidofobia*⁸ es el alimento del *epidermoinfanticidio*⁹ y el *epidermojuvenicidio*, y criminalizados por élites políticas en redes sociales (El ESPECTADOR, 2019). También, en el canibalismo de la guerra se asesinan unos con otros en las comunas, barrios populares y zonas rurales; gran parte de ellos y ellas ingresan a las filas oficiales armadas por falta de oportunidades y garantías de los Derechos Fundamentales según la Constitución y sin planes estratégicos decididos ante los retos sistemáticos de la desigualdad e injusticia social, entre otros. Es necesario relieves que, en las Tratas, la esclavización y después de las formales aboliciones, en tanto que “piezas”, los niños y niñas eran continuamente *orphaned*¹⁰, arrancados del lado de sus familias, o a temprana edad convertidos en “maquinas del capitalismo” y también convertidos en “presas” para la caza de animales (DE SILVA y SOMAWEERA, 2015). Pero evidentemente, metarrepresentados y metarrepresentadas a partir del régimen metanarrativo de la servidumbre esclavista, el empobrecimiento republicano, la enfermedad y la revictimización por la violencia armada. Claro está, aún en estos contextos de imposibilidad se encuentran disputas por el ejercicio del ser en el cual niños y niñas también responden desde sus suficiencias íntimas. Pero hay mucho por hacer para interrumpir la *Vorágine de Gorée* en las Niñeces

⁸ Entiendo por epidermopaidofobia los discursos, prácticas, relaciones y omisiones socio-raciales, económicas y políticas implementadas sistemáticamente por los Estados, instituciones y personas que menguan las posibilidades de vida y de vida digna en las infancias y niñeces racializadas desde el estado fetal y nacimiento.

⁹ Epidermoinfanticidio y el epidermojuvenicidio corresponden al silencio-acción o la inacción y actuación del Estado que condena a las infancias, adolescencias y juventudes racializadas a las peores condiciones de vida, induciéndoles como escape de la miseria a la vida armada estatal o en grupos al margen de la ley. Estas condiciones de “falta de políticas sociales de Estado” en los territorios racializados, ha llevado a que ciudades como Quibdó, Buenaventura y Tumaco, mayoritariamente afrocolombianas (negras), sean unas de las más empobrecidas, con los mayores altos indicadores de desempleo y necesidades básicas insatisfechas y, en consecuencia, las más afectadas por la violencia, el tráfico de drogas, la prostitución, la explotación sexual, entre otras.

¹⁰ Al no existir el verbo en español, recurrí a esta expresión sí existente en inglés, para evidenciar esta práctica de la Esclavización y las Tratas. En la actualidad, existen otras formas, por ejemplo, desde la violencia armada y sistemático asesinato a líderes, lideresas, activistas, investigadores, sindicalistas, defensores de derechos humanos, entre otros, que merecen ser tratadas con detenimiento.

afrocolombianas (MORRISON, 1994, p. 218; MENA, 2009a, 2009b, 2010; CASTILLO y CAICEDO, 2016; SOLER, 2019).

Particularmente, las mujeres y niñas afrocolombianas viven singularidades ante el drama del racismo y la discriminación racial que generalmente atentan directamente contra sus desarrollos psíquicos, la socialización, corporalidades, estéticas y su condición de sexo-género (MENA, 2020, 2009; LOZANO y PEÑARANDA, 2007; LOZANO, 2010). El cuerpo en otros momentos "hipersexualizado y "sexotizado", objeto del deseo o de la aventura cultural (MENESES, 2014), "probar una negra", deviene en un "templo de la locura, el pelo malo y de una fealdad excremental" (HURTADO, 2018, p. 79). En la cotidianidad de los jardines infantiles y en las escuelas, las niñas son ridiculizadas por docentes y estudiantes al portar su cabello natural al estilo afro, peinados tradicionales o trenzas apoyadas con cabello sintético. Sus cabellos son caracterizados como "malos", "chontudos", "rebeldes", en algunos casos hasta en sus propias familias. También, se evidencian otros tratos que evidencian un alto grado de violencia socavan la dignidad humana y la autoestima de las niñas afrocolombianas desde sus primeros años de vida. Justamente en los momentos en los que se está formando su carácter y se desarrollan otras habilidades sociales y cognitivas. Manifiesta una madre que su hija, estudiante de quinto de primaria, "llega triste (a la casa)" porque en la escuela le dicen "morcilla negra", "boca de guayo", "negra chicharrona", "popó de perro", "bola ocho", entre otras cosas.

Finalmente, simultánea y contrastivamente, estos niños, sobre todo hombres, desde un principio son vistos como los niños "futuro" (CELY, 2015, p. 43). En otras palabras, los jardines y escuelas se convierten en espacios no del desarrollo de la autonomía, la libertad y la creatividad de las y los niños de *Gorée y de la plantación*, sino en centros de "engorde y crecimiento" para la explotación, exportación y mercado laboral de baja estofa (la construcción, la vigilancia privada, grupos armados, entre otros, para los hombres; el servicio en casa de familia, restaurantes o aseadoras en instituciones). Piezas de mercado como en la esclavización. En este contexto, la Libertad de Ventres (1814), Manumisión (1851), el blanqueamiento, son algunas de las políticas desde los inicios de la república, en las cuales se construye un ideal de niñez en Colombia. En la primera, nacen "esclavizados", "piezas" e "ilegitimados" (ABELLO, 2018, p. 175), que no eran considerados niños o niñas, pues "estaban obligados a servir a los amos de sus madres hasta la edad de dieciséis años" (CHÁVES, 2013, p. 179); tampoco, eran niños o niñas legítimas, dado que, aunque hijos de sus "amos blancos", bajo abusos, violaciones e imprevisibles relaciones "amorosas", eran

negados; además, sus padres y madres permanecían sometidos al continuismo solapado de la esclavización: las discusiones sobre su incorporación a la vida ciudadana, “la adquisición de valores de gente de bien” y las juntas formadas por los esclavócratas para juzgar los comportamientos (CHÁVES, 2013). De la misma manera, las fronteras del mestizaje establecidas para evitar las mezclas raciales y con ello preservar “la pureza de razas” y mantener el dominio poblacional vía segregación; o también el incentivo, corresponden no solo a dinámicas sociales, económicos y políticas, estas son la concreción de un proyecto de sociedades americanas y caribeñas imaginadas; así, las leyes “importación” de europeos en Colombia por ejemplo (Ley 48 de 1920, 114 de 1922 y 74 de 1926). En suma, el ideal de niños y niñas representaba y/o representa el ideal de sociedad, para el entonces el “blanco-europeo”. “Así las cosas, el Estado se erigió como representante de las buenas costumbres, impuso las normas higiénicas en espacios como el escolar, y se consolidó como garante de la preservación de la raza” (OCHOA y QUINTERO, 2018, p. 50).

En el tiempo actual, no es casual que una de las máximas educativas del Estado colombiano, amparado en las ideas de “economías débiles” o “economías emergentes”, sea la preparación desde edades tempranas en la competencia y luego, en la adolescencia, en carreras técnicas y tecnológicas de cara a un “mercado laboral”. Finalmente, quienes se escapan a los “moldes de buena conducta”, según sus lugares de formación, continuarán reproduciendo las estructuras piramidales. Una minoría que se forma en escuelas bajo esquemas pedagógicos distintos dará continuidad al paradigma de las élites y supremacías. Luego, otro grupo minoritario de clases populares y de los racializados que “aprovecha” o sigue al pie las oportunidades del formato educativo normalizado logrará escapar y construir caminos limitadamente autónomos. También, una amplia mayoría que aun siguiendo al pie los cánones de la heteronormatividad no logra superar el techo de cristal que le supone columna vertebral de un sistema de explotación. Esta última población contempla una minoría “indeseable” que no es escolarizada, se le hace fracasar en la escuela o tempranamente en la escuela se le lleva a comprender sus “limitaciones”, grupo poblacional que fácilmente se encuentra con el *necropoder*. En pocos casos las “políticas” implementadas en Colombia privilegian la vida en estos territorios, pues en muchos casos los jardines y escuelas primarias no cuentan con los elementos básicos y mucho menos con herramientas pedagógicas que responden a las particularidades étnicas y raciales de los sujetos y sujetas. Estas son más bien *políticas de la desposesión* que trastocan e instala nuevas representaciones sociales de la niñez racializada: “delincuentes”, por ejemplo. Es decir,

es más fácil que los niños, niñas y jóvenes accedan a las fuerzas armadas legales e ilegales o a empresas ficticias extractivistas que a agua potable, sana alimentación, salud, vivienda digna y educación universitaria.

Por tanto, la *fábrica de la niñez*, la consolidada estructura racista, clasista, sexista y homogenizante de las Niñeces en el jardín infantil y en la escuela, desde la perspectiva de la experiencia de la niñez afrocolombiana, es un correlato de la *plantación* o del *des/ombligamiento* (Gorée) de la niñez, principalmente en su carácter vertical y reproductor de un orden económico de producción que privilegia el mismo sistema que se robusteció a partir del siglo XVI con las invasiones, colonizaciones, tratas y esclavizaciones contra africanas, africanos, americanas, americanos y caribeños en el planeta. El preservar o “cuidar” a la madre gestante esclavizada, era pensado como “objeto y animal” de reproducción y el niño o niña, una proyección de la producción económica, renta o capacidad de explotación futura (HERNÁNDEZ, 2018, p. 47). No es nada casual que las naciones que han acumulado las riquezas mediante la puesta en marcha de *Vorágines* o MAAFA como la Trata Transatlántica y las Esclavizaciones, sean quienes hoy definen los “derechos”, las políticas, prácticas de intervención e investigación planetarias sobre la niñez desde perspectivas noroccidentales o *noratlánticas de la infancia* del adulto hombre universalizado. Las características y comportamientos de grupos minúsculos del planeta se han establecido e impuesto como el ideal, lo legítimo y sobre todo universal a naciones destruidas y empobrecidas por los colonialismos; como ya se ha dicho, además, a partir de la mirada deficitaria y vaciada de la niñez. Adicionalmente, tampoco reconocen ante el planeta que los criterios universalizados son transgredidos a causa de las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad creadas por los proyectos militares y extractivos del desarrollo capitalista. El macrosistema de desigualdad del progreso neoliberal constituye la principal barrera para el goce pleno de los deberes del adulto, familia y Estado consagrados como “derechos” de los niños y niñas en las Convenciones de Ginebra.

Así, la “producción en serie” de niños y niñas desconoce el sentido categórico de la construcción social, histórica y cultural de la idea de niño y niña. Por esta razón, los debates raciales estructurantes en la violación del conjunto de lo convencional no son considerados en cuenta con profundidad, así se integren las responsabilidades de las familias y el estado para garantizar no discriminación. Es más, mientras se debatían y firmaban las primeras versiones de las Convenciones, algunos países apenas salían formalmente de los sistemas esclavistas o mantenían en la clandestinidad y en la práctica nuevas modalidades de deshumanización de los niños y niñas afroamericanos

y de sus familias. Ahora bien, si hay una tarea urgente en los países es el cumplimiento de los principios consagrados en las Convenciones. Sin embargo, esto implicaría, también, una ruptura con la concepción homogenizante, hegemónica, racista y adultocéntrica las cuales dificultan las construcciones y garantías reales de los derechos del niño y la niña, particularmente las y los racializados. En este orden de ideas, se podrían plantear convenciones de los derechos de los niños y niñas, y por qué no las convenciones de los niños y niñas racializados puesto que es notable que las Convenciones no son situadas y menos reconocen esa *socio-antropología del niño y la niña*, en el sentido en que no es el ideario ni la agencia ni las suficiencias ni las condiciones psicológicas, socioculturales o económicas de estos sujetos y sujetas las que fijan los contenidos.

Entonces, referirse a la niñez o las niñeces afrochocoanas o afrocolombianas remite por lo menos a tres universos pocos explorados: el universo conflictivo por la vida en contextos empobrecidos sistemáticamente; el universo íntimo situado, la construcción de la niñez desde la intimidad, en donde el sujeto y la sujeta se construyen desde la cultura propia familiar ampliada mediante cuidados, moldeamientos, fortalecimientos, controles, educaciones, supersticiones y espiritualidades para la vida, la libertad, la participación y la autonomía, la poética de la afirmación de la niñez; y de otro lado, el universo sitiado o de la representación de la niñez exterior, en la cual se interviene institucional y hegemónicamente sobre esta irrumpiendo con las poéticas estructurantes anteriores violentamente, la fábrica de la niñez. Esta última una continuidad de la mirada de la *plantación* de la niñez africana; en otras palabras, ellos y ellas siguen siendo "piezas", "máquinas" o "animalitos". No es el lugar de niños o niñas el que estaba en juego en la *plantación*, sino su lugar de personas, su humanidad. Si existe algo que pueda definir lo humano son las capacidades de creación y reacción ante la realidad. De ahí que, desde la invasión, la colonización, el secuestro y la esclavización, *la Vorágine*, se haya configurado el régimen representacional de la plantación. Un sistema dinámico de *la blanquidad imaginada*¹¹ que discursivamente crea la niñez racializada; en su inhumanidad paralelamente la abusa sexualmente y la convierte en cuidadora y amamantadora de sus niños y niñas; la objetualiza, pero intenta hacerle sentir y enseñarle con latigazos, azotes, entre otros, lo que debe hacer; niega cualquier identidad, pero simultáneamente les lincha para obligar a olvidar; niega

¹¹ Lo blanco, lo negro, lo indio y lo indígena son construcciones sociohistóricas. De otro lado, la blanquidad es imaginada, en tanto, una vez las élites asumidas blancas se enfrentan a sus antiguos colonizadores blancos, esa "identidad racial" se diluye.

su capacidad de comunicación al mismo tiempo que imposibilita la posibilidad de interacción; tergiversa con propósitos mercantiles la edad; niega el sentimiento de familia y pertenencia, pero intencionalmente maquina la separación; la convierte en máquina de producción y al mismo tiempo en la objeto producido; la animaliza y le convierte en alimento de animales; la convierte en enferma y simultáneamente le utiliza como medicina para curar sus males; le descalifica como sujeto o sujeta de toda belleza estética y la convierte en "objeto" de atracción y observación en zoológicos humanos; le identifica como "negro esclavo", pero teme a su rebelión y escape, y le pone grilletes y cadenas; le nombra como "perezosos", "buenos para nada", pero producen sus riquezas y al mismo tiempo constituyen la riqueza en sí, con proyección futura además; entre otros. Cuentas pendientes para la historia de las economías en las sociedades "poscoloniales y poscolonialistas" desde las contribuciones de las *Niñeces de Gorée* y de la *Plantación*.

Es necesario precisar que cuando se habla del régimen representacional de la plantación no se habla solo de estructuras discursivas lingüísticas, se habla a la vez de aparatajes ideológicos, económicos, políticos e institucionales que construyen impositivamente una realidad social en sujetos, sujetas y colectivos concretos. Por ejemplo, paradójicamente las sociedades imperiales que crearon la esclavización capitalista como sistema económico y político son las nuevas naciones erigidas como del primer mundo; las que financian y determinan las Convenciones de los Derechos del Niño, Derechos Humanos o ideales de democracia, progreso y civilización. En este sentido, lo representacional como régimen evoca los planos de lo imaginario y discursivo, pero profundiza en las concreciones que este *macropoder* impone sobre y contra las vidas sujetas, sujetos, familias, comunidades, colectivos, organizaciones, instituciones, naciones, países, regiones continentales, continentes y en el planeta.

CONCLUSIONES

Para empezar, es necesario manifestar que los Estados y las sociedades latinoamericanas, la colombiana, la academia, movimientos sociales, instituciones educativas (infantiles y la escuela primaria) tienen una deuda inmensa con las *Niñeces de Gorée* en términos de su reparación socio-histórica. Los procesos educativos, cuando nos detenemos en los efectos psico-sociales que pueden generar, resultan ser al contrario procesos "malformadores" de las identidades raciales, culturales, la

socialización y el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas, principalmente las y los racializados (SANTIAGO, 2015).

Asimismo, es fundamental situar una corriente de estudios desde las perspectivas raciales, en su *interseccionalidad* alrededor de las memorias históricas y culturales de las *Niñeces de Gorée y de la plantación* dadas las particularidades de la experiencia del ser niño, niña, niñe afrocolombiano, palenquero, raizal o negro, ruralizado, periferizado, excluido, empobrecido, homosexual, lesbiana, entre otras. En este mismo contexto, se está en mora de llevar a cabo estudios sesudos sobre las familias, el racismo, las prácticas de crianza a la luz de los cambios y retos de la globalización.

También, pese a las *macroestructuras de la desposesión*, a lo largo de la historia, las culturas, las familias, los niños y niñas han desafiado los sistemas opresivos racistas que se le imponen en la cotidianidad; así las *metanarrativas* les haya situado generalmente como actores pasivos y “objetos” depositarios. Aunque en el contexto colombiano son muy pocos los estudios sobre las potencias, resistencias, resiliencias y suficiencias de la niñez en los marcos históricos de Invasión, Colonización, Trata, Esclavización y Republicanismos, en países como Estados Unidos y México han venido avanzando en estas indagaciones, auscultando el papel activo y trasgresor de los niños y niñas africanas, afroamericanas y afrocaribeñas en estos periodos de deshumanización (EQUIANO, 1789; GUTIÉRREZ y LEWKOWICZ, 1999; MASFERRER, 2009; MASFERRER, 2013; LAWRENCE, 2014). Estos estudios raciales sobre la primera infancia, las formas de crianza en la colonia y en la actualidad contribuirían a redimensionar las concepciones de Niñeces que hasta el momento existen en el país.

Además, se ha evidenciado un contraste entre el ser niño o niña afro en el seno de las culturas de la africanía y cómo este mismo sujeto o sujeta pueden ser imaginados y situados desde las representaciones sociales exteriores a la cultura de estos pueblos y comunidades. Es decir, los niños y niñas viven estructuralmente la discriminación racial, la ideología racista, la *negrofobia*, la *glotofobia* (muy poco estudiada) y la hegemonía institucionalizada, poco problematizada, que inculca en ellos y ellas el “sentimiento de la inexistencia” (FANON, 2011, 175).

REFERENCIAS

ABELLO, Ximena. **Las cartas de Maria Josefa Olalla, 1796-1798**. ¿Desde cuándo escriben las mujeres de la diáspora africana?, en VERGARA, Aurora y COSME, Carmen. (eds.) Demandó mi libertad. Mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva

Granada, Venezuela y Cuba, 1700-1800, Cali: Editorial Universidad Icesi, pp. 173-196, 272 p.2018.

ARANGO, Ana María. (comp.). **Cocorobé: cantos y arullos del Pacífico colombiano**, Bogotá: Alcaldía Distrital de Bogotá, 141 p. 2013.

ARANGO, Ana María. **Velo que bonito, prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población chocona**, Bogotá: Ministerio de la Cultura, BID, UTCH, ASINCH, 345 p. 2014.

ASANTE, Molefi, **Afrocentricity: the theory of social change** (Revised and expanded), Chicago: African American Images, 172 p. 2003.

ASANTE, Molefi, **The afrocentric idea**, Revised and Expanded Edition, Pennsylvania: Temple University Press, 235 p. 1998.

BÁCARES, Camilo. Los discursos biologicistas, economicistas y terroristas de la guerra y sus implicancias en los niños, niñas y adolescentes combatientes. Una lectura crítica desde el contexto colombiano. **Revista de Estudios Políticos** (Universidad de Antioquia), 58. 2020.

BARNA, Agustín. Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizado. Kairos, **Revista de Temas Sociales**, año 16, N° 29, pp. 1-19. 2012.

CASTILLO, Elizabeth y CAICEDO, José Antonio. Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial, **Revista Diálogos sobre Educación**, N° 13, pp. 1-14; 2016.

CASTILLO, Elizabeth. Las niñas y los niños del destierro, Indígenas y afrodescendientes en la ciudad, **Revista Nodos y Nudos**, vol 5, N° 41, p. 64, pp. 57-66.2016.

CÉSAIRE, Aimé, **Discours sur le colonialisme**, Paris : Éditions Présence Africaine, 58 p. 2000.

CÉSAIRE, Aimé, **Cahier d'un Retour au Pays Natal**, París : Présence Africaine, 91 p. 2000.

CELY, Delfina. Análisis de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. **Salud Soc.** Uptc. N° 2, Vol (1), p. 43, pp. 42-47. 2015.

CHÁVES, María Eugenia. El oxímoron de la libertad. La esclavitud de los vientres libres y la crítica a la esclavización africana en tres discursos revolucionarios, **Revista Fronteras de la Historia**, Vol. 19, N.º 1, p. 179, pp. 174-200. 2013.

DE SILVA, Anslan and SOMAWEERA, Rachira. Were human babies used as bait in crocodile hunts in colonial Sri Lanka? **Journal of Threatened Taxa**, 7 (1). 2015. <http://threatenedtaxa.org/index.php/JoTT/article/view/1790/3121>

FUNDACIÓN BATUTA. **Regionales**, recuperado el 17 de agosto de 2020 de: <https://www.fundacionbatuta.org/regionales.php>

EL ESPECTADOR. Redacción Política, **"Si hay unos niños en el campamento de un terrorista, ¿qué supone uno?: Uribe"**, El Espectador, 2019, recuperado el 23 de

junio de 2020 de: <https://www.elespectador.com/noticias/politica/si-hay-unos-ninos-en-el-campamento-de-un-terrorista-que-supone-uno-uribe/>

EQUIANO, Olaudah. **The Life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African:** written by himself: 1789 (Ed) Paul Edwards (Longman Edit. Lon. 1988), pp. 1-9, 11-14, 22-28, 74- 76, 84-87. Susan Everett, History of Slavery (Grange Books), Londres 1996.

FLORES, Georgia y VÁZQUEZ, Brenda, **Niños afrodescendientes según documentos históricos de los siglos XVII y XVIII en Toluca y Malinalco**, en Martínez Moya, Armando; Rincón Berdugo, Cecilia y Triviño R, Ana Virginia, Sobre la vida de la infancia latinoamericana, Guadalajara: Amaya Ediciones, pp. 147-163, 618 p. 2019.

FANON, Frantz, **Pieles negras, máscaras blancas**, traducción de Anna Useros Martín, Madrid: Ediciones Akal, p. 58, 372 p. 2009.

FOUCAULT, Michel, **Hermenéutica del sujeto**, edición y traducción de Fernando Álvarez, Madrid: Ediciones Endymión, Ediciones de la Piqueta, 142 p. 1987.

GUTIÉRREZ, Horácio y LEWKOWICZ, Ida. "Trabalho Infantil Em Minas Gerais Na Primeira Metade Do Século XIX". **Locus: Revista De História**, 1999, vol 5, N° (2). <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20498>;

HART, Jason. Saving children, what role for Anthropology? **Anthropology Today**, 22(1), p. 6, pp. 5-8. 2006.

HERNÁNDEZ, Castriela. **Aproximaciones al Sistema de Sexo/Género en la Nueva Granada en los Siglos XVIII y XIX**, en VERGARA, Aurora y COSME, Carmen. (eds.) Demando mi libertad. Mujeres negras y sus estrategias de resistencia en la Nueva Granada, Venezuela y Cuba, 1700-1800. Cali: Editorial Universidad Icesi, p. 47, pp. 29-75, 272 p. 2018.

HURTADO, María Mercedes. **El fortalecimiento de las identidades étnicas y de género en adolescentes afrocolombianas de la Institución Educativa Los Andes del municipio de Chigorodó**, Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Departamento de Educación Avanzada, Maestría en Educación - Seccional Urabá Línea de Formación: Educación, Investigación y Diversidad Cultural — Madre Tierra, p. 79, 106 p.2018.

ICBF. **Lineamiento Técnico del Programa de Promoción y Prevención para la Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes "Generaciones Con Bienestar"**, Bogotá: ICBF, 114 P. 2017.

ICBF. **Con ritmos tradicionales del Pacífico colombiano ICBF previene vulneración de derechos de la niñez y adolescencia chocona**, 2018, recuperado el 17 de agosto de 2020 de: <https://www.icbf.gov.co/noticias/con-ritmos-tradicionales-del-pacifico-colombiano-icbf-previene-vulneracion-de-derechos-de>

CRENSHAW, Kimberle, "**Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine**, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago Legal Forum, pp. 139-67, 1989. Recuperado el 13 de julio de 2020 de: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

LAWRANCE, Benjamin N. **Amistad's Orphants. An Atlantic Story of Children, Slavery, and Smuggling.** New Haven & London: Yale University Press, 358 p. 2014.

LOZANO, Betty Ruth y Peñaranda, Bibiana. «**Memoria y reparación ¿y de ser mujeres negras que?**» En MOSQUERA, Claudia y BARCELOS, Claudio, (eds), **Afro-reparaciones: memorias de la esclavitud y justicia reparativa para negros, afrocolombianos y raizales**, Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (ces), pp. 715-724. 2007.

LOZANO, Betty Ruth. «Mujeres negras (sirvientas, putas, matronas): una aproximación a la mujer». **Revista de Estudios Latinoamericanos**, 1, no. 49, pp. 235-158. 2010.

MAGISTRIS, Gabriela. **El gobierno de la infancia en la era de los derechos** (Tesis de Doctorado). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina, p 58, 315 p. 2016.

MASFERRER, Cristina. **Familia, Niñez e Identidad social entre los esclavos de origen africano de la ciudad de México, en la primera mitad del siglo XVII**, Tesis para optar al título de Licenciada en Etnohistoria, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Ciudad de México, 453 p. 2009.

MASFERRER, Cristina. **Muleke, negritas y mulatillos. Niñez, familia y redes sociales de los esclavos de origen africano en la ciudad de México, siglo XVII**, Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 347 p. 2013.

MENA, María Isabel. (coord.). **Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela**, Informe Ejecutivo, Bogotá D.C: Alcaldía Mayor de Bogotá y Agencia Española de Cooperación Internacional AECID, 113 p. 2009a.

MENA, María Isabel. La Ilustración de las personas afrocolombianas en los textos escolares para enseñar historia, en: **Revista historia Caribe**, núm. 15, pp. 102-122. 2009b.

MENA, María Isabel. **Si no hay racismo, no hay cátedra de Estudios Afrocolombianos**. Bogotá D.C: AECID, Secretaria de Educación Distrital SED. Bogotá, Colombia: Ketzakapa, 2010.

MENA, María Isabel. **La representación histórica de la infancia de la negritud, estado y situación del debate**, en Martínez Moya, Armando; Rincón Berdugo, Cecilia y Triviño R, Ana Virginia, Sobre la vida de la infancia latinoamericana, Guadalajara: Amaya Ediciones, 226-236. 2019.

MENA, María Isabel. **El lápiz color piel y el sufrimiento racial en la socialización d ellos infantes de la negritud**. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, 750-769. 2020.

MENA, Ángela y MENESES, Yeison. **De la soledad de la maestra ombligada en la formación de maestras**, 2020, inédito.

MENESES, Yeison Arcadio. **Representaciones sociales sobre afrodescendientes: La aventura cultural, la violencia sexo-género y luchas multidimensionales**, Deutschland: Editorial Academica Española, 76 p. 2014.

Ministerio de Cultura y Fundación Cultural de Andagoya, **Plan Especial de Salvaguardia de la Manifestación Gualíes, Alabaos y Levantamientos de Tumba, Ritos Mortuorios de las Comunidades Afro del Municipio del Medio San Juan**, Bogotá: Ministerio de la Cultura, pp. 43-45, 145 p. 2014.

MINOTTA, Carlos *et al.* **Etnoeducación y CEA**. Texto para maestras y maestros, grados 3ro, 4to y 5to de primaria. Herramienta Pedagógica Basada en la Malla Curricular de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos para el Departamento de Antioquia, Medellín: Gobernación de Antioquia-Gerencia Afrodescendiente, p. 53, 316 p. 2019.

MONTAIGNE, Tania de. **L'assignation : Les noirs n'existent pas** (essai français) (French Edition). Grasset. Edición de Kindle, 2018.

MORRISON, Toni. **L'oeil le plus bleu**, traduit de l'américain par Jean Guiloineau, Paris: Christian Bourgois Éditeur, 218 p. 1994.

NOTICIAS Uno. **Emisión del 22 de junio de 2020**, recuperado el 23 de junio de 2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=IFXvbJnDLV0>

OCHOA, Emilia y Quintero, Marieta. Aproximación a la niñez indígena de Colombia-Saberes y prácticas en salud. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, 16(1), p. 49, pp. 43-53. 2018.

RAMÍREZ, Laura. **Estos son los Jóvenes Creadores del Chocó y su 'Revolución Pazcífica'**, Radio Nacional de Colombia, 2019, recuperado el 17 de agosto de 2020 de: <https://www.radionacional.co/actualidad/cultura/bienal-danza-cali-choco>

SÁNCHEZ, Nicolás. **No es la primera vez que mueren niños por bombardeos de la Fuerza Pública**, El Espectador, 2019, recuperado el 23 de junio de 2020 de: <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/no-es-la-primer-vez-que-mueren-ninos-en-bombardeos-de-la-fuerza-publica-articulo-890185/>

SANTIAGO, Flávio, Creche e racismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, 441-460. 2015.

SANTIAGO, Flávio, "Não é nenê, ela é preta": educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36. e220090|, p. 1-25. 2020.

SAVE THE CHILDREN. **Our history**, recuperado el 11 de abril de 2020 de : <https://www.savethechildren.org/us/about-us/why-save-the-children/history>

SOLER, Sandra. **"¡Mira, un negro!" Elementos para pensar el racismo y la resistencia**, Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 124 p. 2019.

VIVEROS, Mara, La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación, **Debate Feminista**, Nº 52, p. 3, pp. 1-17. 2016.

WOODSON, Carter Godwin. **The miseducation of the Negro**, New Jersey: Africa World Pr, 215 p. 1990.

NOTAS

NIÑECES DE GORÉE Y DE LA PLANTACIÓN: CRIANZA Y RELACIONES RACIALES EN EL CHOCÓ, COLOMBIA

Childhoods of Gorée and plantation: child and racial relationships in Chocó, Colombia

Niñeces de Gorée e da plantação: criança e relações raciais em Chocó, Colômbia

Yeison Arcadio Meneses Copete

Doctor en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos
de la Universidad de Perpignan Via Domitia (Francia)

Departamento de Español
Universidad de Perpignan, Perpignan, Francia
yearmeco@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1891-8656>

Endereço de correspondência do principal autor

11 Rue, Sainte Catherine, 66000, Perpignan, Occit, Francia

AGRADECIMENTOS

Agradecimientos a María Isabel Mena García, Flávio Santiago, Victorien Lavou y al creciente movimiento educativo de África en la escuela.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Este artículo fue enriquecido con las conversaciones, observaciones, debates académicos, las lecturas de sus obras y las lecturas previas a los textos que hicieron los Maestros y Maestras.

Concepção e elaboração do manuscrito: Yeison Arcadio Meneses Copete

Coleta de dados: Yeison Arcadio Meneses Copete

Análise de dados: Yeison Arcadio Meneses Copete

Discussão dos resultados: Yeison Arcadio Meneses Copete

Revisão e aprovação: Yeison Arcadio Meneses Copete

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Este proyecto no contó con financiación alguna.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste

periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 17-08-2020 – Aprovado em: 03-11-2020