

Diálogos entre lo audio y lo visual más allá del video: explorando representaciones de diversidad cultural en la primera infancia en Bogotá.

Este artículo se inscribe en una investigación mayor acerca de las representaciones de diversidad cultural que hacen niños y niñas de la primera infancia en tres jardines infantiles, dos indígenas y uno no indígena, de la ciudad de Bogotá. A partir de una exploración metodológica, desde una perspectiva etnográfica, en este artículo se reflexiona sobre la posibilidad de usar el visionado de fotografías, y su diálogo con la escucha de archivos musicales, como herramientas de investigación que propician la reflexión y expresión entre niños y niñas en torno al tema investigado. Es decir, la escucha y el visionado, como un diálogo metodológico a usar en procesos de investigación donde la aproximación a las representaciones sociales que hacen ciertas comunidades se hace complicada por una u otra razón.

Palabras clave: representaciones, diversidad cultural, primera infancia, antropología audiovisual, Bogotá.

Autor:

Marcela Pinilla B.

Antropóloga Universidad Nacional de Colombia, maestría en Antropología Social UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.) Actualmente se desempeña como asesora externa del Ministerio de Cultura, Bogotá, Colombia.

e-mail: andreamarcelapinilla@gmail.com

Recibido: 30 de Abril 2014 **Aceptado:** 25 de Junio 2014

Dialogues between audio and visual issues, beyond video: exploring cultural diversity representations in early childhood at Bogotá.

This paper is part of a larger investigation on cultural diversity representations made by children in three kindergartens in Bogotá, two of which are attended by indigenous students and one by non-indigenous students. Under an ethnographic perspective, this article reflects on listening to musical archives as a source to promote the reflection and expression of children as the subject of research. Listening and visioning stand out as methodological alternatives to be used in research projects in which social representations made by certain communities might denote difficulties for one or other reason.

Keywords: representations, social diversity, early childhood, audiovisual anthropology, Bogotá.

Author:

Marcela Pinilla B.

Antropóloga Universidad Nacional de Colombia, maestría en Antropología Social UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.) Actualmente se desempeña como asesora externa del Ministerio de Cultura, Bogotá, Colombia.

e-mail: andreamarcelapinilla@gmail.com

Received: April 30th, 2014 **Accepted:** June 25th, 2014

Diversidad cultural y primera infancia

Este artículo se enmarca en una investigación más amplia¹ realizada en tres jardines infantiles² de Bogotá, la cual exploró las representaciones que hacen niños y niñas en edades comprendidas entre los 4 y los 5 años de edad, frente al tema de la diversidad cultural en un contexto nacional.

Si bien, en la Carta Constitucional colombiana de 1991 se dio un reconocimiento legal de la diversidad cultural en el país, dando un salto abismal frente a la Constitución política de 1886, dicho reconocimiento no ha sido suficiente para que se den los cambios sociales dirigidos a una conciencia cotidiana y positiva de la misma. Una de las características de la carta constitucional que rige al país hasta 1991, es que no reconoce en el territorio colombiano la presencia de etnias o pueblos con particularidades históricas y lingüísticas propias. Así, es a partir de la Ley de 1890, que se otorga el poder a las autoridades eclesiásticas de atender las necesidades de los pueblos indígenas en el territorio nacional, definidos en el artículo 40 como pueblos en la misma condición que menores de edad. Tras el reconocimiento de la Constitución colombiana de 1991 como país plurilingüe y multicultural, se establecen derechos fundamentales relacionados a la diversidad cultural y lingüística, la identidad, la participación y la autonomía de los grupos étnicos.

Respecto a los aspectos educativos de estas comunidades, con la consagración de la Carta Constitucional de 1991 los cambios han sido notorios y trascendentales. Aunque desde la década del setenta del siglo XX, ya se venían dando unas iniciativas por parte del Ministerio Educación Nacional de reconocer el derecho de los indígenas a tener una educación diferencial de acuerdo a su cultura, es solo una década después que dicho ministerio constituye el grupo de Etnoeducación (Resolución 3454 de 1984), el cual tendrá entre sus objetivos definir unos primeros lineamientos formales que tracen un proyecto oficial e integral junto a las comunidades indígenas. Pese a estos primeros esfuerzos, es hasta 1994 que se establece la "Ley general de educación" (Ley 115 reglamentada por el Decreto 804 de 1995) desde la que se establecen criterios para la educación ofrecida a los pueblos indígenas.

Ahora bien, como se mencionó antes, la velocidad a la que se dan los reconocimientos legales no supone la misma velocidad a la que se dan los cambios en la conciencia social de las colectividades. Lo anterior se evidencia en el hecho de que, a pesar de la nueva legislación, en muchos contextos nacionales aun se dan unas relaciones sociales profundamente permeadas por visiones discriminatorias que han sido construidas históricamente. Sumado a esto, las investigaciones realizadas en torno a los imaginarios que circulan cotidianamente respecto a la diversidad cultural, particularmente en algunos sectores de la sociedad colombiana como la población infantil, son prácticamente inexistentes.

Bajo esta perspectiva, la investigación en la que se inscribe este texto pretende ser un primer paso por indagar dichos imaginarios en una población de la primera infancia en Bogotá. En este sentido, el presente documento busca específicamente aproximarse a una visión general de las representaciones que los niños y las niñas con los que trabajamos tienen sobre imágenes y sonidos puntuales relacionados a dicha diversidad, no sin antes precisar que esta diversidad se presenta como limitada a diferencias exclusivamente étnicas³.

En términos generales, la propuesta metodológica que guió la investigación fue la etnografía, entendiendo esta como una metodología cualitativa que se remite principalmente a las relaciones establecidas por el investigador en el trabajo de campo, más allá de ser una recopilación de datos aislados o “neutros” en un contexto determinado.

La reflexión sobre la pertinencia de aplicar las tradicionales formas de investigación etnográfica en una población de la primera infancia, nos exigió pensar –e idear- otras formas de acercarnos al mundo de los niños y niñas sujetos de este estudio⁴. Desde un principio sabíamos, como investigadoras, que la idea de plantear un proyecto de investigación con una población infantil de la primera infancia conllevaba a un reto importante en el diseño y aplicación de las herramientas de investigación. La exigencia de investigar con una población infantil de la primera infancia es bastante alta, partiendo de que las herramientas acertadas para hacerlo desde una perspectiva cualitativa aun están por diseñarse.

Basada en un trabajo anterior de investigación con niños y niñas en un contexto de conflicto armado colombiano, inicialmente hice la propuesta de trabajar talleres de dibujo como un recurso que posibilitara otros caminos de expresión en situaciones en las que la expresión verbal de los niños y las niñas podría verse limitada por distintos motivos (Pinilla, 2006). A pesar de ser una metodología que ya había usado, en esta propuesta dicha actividad se convirtió en una encrucijada para la investigación. Lo anterior se fundamentó en el hecho de que, si bien estábamos en lo cierto en cuanto a que estos aportaban información diferente a la presente en las manifestaciones verbales, esta era una información que nos encontrábamos incapacitadas para traducir. No era que los niños y niñas no pudieran expresar sus ideas sobre el tema, el asunto era más bien una incompetencia por parte de nosotras, como investigadoras, para traducir los códigos usados en los dibujos.

En este ejercicio antropológico de ensayo y error metodológico, pocas veces confesado, decidimos enfocarnos en el visionado de imágenes con el fin de propiciar la reflexión y expresión entre los niños y niñas en torno al tema investigado. En la búsqueda de otras opciones diferentes a la entrevista tradicional, el visionado de fotografías por parte de niños y niñas se constituyó en un método de investigación (Collier, 1986) que permitió accionar y detonar narrativas acerca de los imaginarios que existen sobre la diversidad cultural.

Sin embargo, a partir de mi experiencia como etnógrafa en la presente investigación, identifiqué en la instrumentalización de archivos musicales puesta en diálogo con el uso de imágenes (en este caso, fotografías) como metodología de investigación que permite conocer sobre representaciones sociales y culturales que van más allá de estos lenguajes. Es decir, la escucha y el visionado, como un diálogo metodológico esencial en procesos de investigación donde la aproximación a las representaciones sociales que hacen ciertas comunidades se hace complicada por una u otra razón. Es así, como en la segunda parte de este texto, hago una breve aproximación a los usos del lenguaje audiovisual como herramienta de investigación, pero no desde el video, como se acostumbra a abordarlo desde una perspectiva de la antropología audiovisual conservadora, sino desde uno de los múltiples juegos que permite la interlocución entre lo sonoro y lo visual, en este caso concreto desde el diálogo entre música y fotografía, respectivamente.

Diálogo que se presenta como intento de una metodología en estado embrionario dentro de la disciplina, y que sin duda se corresponde a la reducida utilización del sonido, y en este caso concreto de la música, en el trabajo de reflexión e investigación antropológica, pero que sin duda puede llegar a ofrecer unas potencialidades que invitan a pensar la reflexión de la antropología audiovisual desde lugares poco visitados.

Imágenes de la diversidad

El objetivo de este taller era poder observar e identificar las percepciones que tenían los niños y las niñas sobre imágenes de personas provenientes de distintas culturas del país. Para ello escogimos un total de veintiséis fotografías en las que aparecían mujeres, hombres, niños y niñas de comunidades afrocolombianas del Pacífico y de la costa Caribe colombiana, indígenas de las etnias *embara*, *misak*, *nasa* *paez*, *arhuaca*, *kankuama*, *kichwa*, *ticuna* y *nukak maku*, campesinos y grupos de personas de la ciudad.

Sin duda este fue un ejercicio no solo complejo, sino delicado, pues hacer una selección de lo que podría considerarse como una “muestra” de la diversidad cultural del país resulta peligroso, máxime cuando sabemos que una identidad cultural propia va más allá de los atuendos o, en términos generales, de lo “visible”, y que antes que ser una construcción definitiva y estática es una construcción histórica y permanente. Sin embargo, la condición de trabajar con niños de la primera infancia nos exigió desmenuzar el grado de abstracción y teoría que acompaña el tema de la diversidad cultural, guiado por categorías como cultura, identidad, alteridad, interculturalidad, entre otros, a cuestiones visualmente más precisas y concretas. Inevitablemente nos dimos cuenta que la forma como podíamos abordarlo con los niños para hacerlo inteligible estaba ligada a aquellos dispositivos culturales materiales evidentes como los atuendos, accesorios, pintura facial y corporal y sus contextos (geográficos, sociales y culturales).



Imagen No 1. Escuchando al gobernador. Agosto de 1987.
Luis Guillermo Vasco⁵.

En este taller el objetivo central era exponer imágenes de personas de diferentes culturas del país, tomando como eje su pertenencia étnica. Se buscaron fotografías que presentaran variadas diferencias con sus imágenes cotidianas, como fotos de personas con pintura corporal, indumentaria o contextos espaciales diferentes. Vale la pena señalar que, a pesar de que desde el comienzo de esta investigación el foco estaba en las percepciones en torno a la diferencia cultural, uno de los elementos que sobresalió y se constituyó como el principal detonante de las reflexiones entre los niños y niñas fue la noción de raza, definida por el color de piel.

Inicialmente, en cada jardín, ubicamos las fotografías a la altura promedio de los niños, a manera de exposición en un espacio donde los niños y las niñas pudieran circular libremente, apreciando cada una de las imágenes. Después de una exposición de treinta minutos, tiempo en el que podíamos percibir las primeras impresiones frente a las imágenes, nos disponíamos a recoger la exhibición de las fotografías para ubicarnos en un espacio del jardín más cerrado, en donde generábamos un diálogo con grupos de 3 y 4 niños y/o niñas en torno a las fotos. Para ello nos situábamos a un lado de la mesa desde donde mostrábamos nuevamente cada una de las fotografías, y guiándonos por las actitudes o comentarios frente a las imágenes, proponíamos un diálogo con los niños y las niñas, que se encontraban al otro lado de la mesa.

A partir de los impactos generados por las imágenes, generalmente evidenciados por las expresiones en sus rostros, expresiones verbales o ambas, les hacíamos preguntas puntuales sobre cada foto, tales como: ¿Les gusta esta fotografía?, ¿Por qué?, ¿Qué hay en esta imagen?, ¿Qué ves en esta imagen?, ¿De dónde son esas personas?, ¿De qué país son?, ¿Las habían visto antes?, ¿Dónde? etc. De acuerdo a las respuestas dadas por los niños y las niñas emergían nuevas preguntas, o pasábamos a otra imagen.

También hicimos el ejercicio de mostrar, al mismo tiempo, fotografías contrastantes o similares, con el fin de aumentar el impacto que muchas veces tenían individualmente, y explorar los elementos puntuales que podían generar agrado o disgusto.

El color piel

Los ojos verdes en el rostro dulce y pálido de Waira contrastan con el de la mayoría de sus compañeros de clase, de ojos y cabellos oscuros. La primera imagen que me llega de Waira es durante una clase de música con el profesor de música William Abacando, bailando enérgicamente en el centro del salón una canción *kichwa* mientras él tocaba la guitarra. La canción, como después me contó el profesor, habla acerca de una montaña sagrada para los indígenas *kichwas*.



Imagen No 2. "Indios" de nuestra tierra. Casa de la hacienda, Vereda Santiago.15 abril de 1988. Luis Guillermo Vasco⁶.



**Imagen Nº 3. Hablan los mayores, Escuela vereda Cacique, 1987.
Luis Guillermo Vascol.**

Waira no solo danza sino que además se sabe la letra de la canción, hecho que no deja de llamar la atención si se tiene en cuenta que ninguno de sus padres es indígena *kichwa*. No obstante, cuando estamos mostrando algunas de las fotografías del taller, en su rostro es evidente el disgusto que le producen algunas imágenes que incluyen, en sus propias palabras, “niños negritos”.

Felipe, otro niño no indígena del curso, con apenas 5 años, es tal vez el líder más fuerte, entre los niños hombres. Al igual que Waira, Felipe manifiesta disgusto por cierto tipo de cosas que aparecen en las fotos, pero su disgusto está menos relacionado con el color de la piel que con algunos accesorios y vestuarios de las personas de las imágenes, inclusive le incomoda el vestuario de unas mujeres *kichwas* de una de las fotos que generó más simpatía por parte de los niños y niñas del jardín *Wawakunapak Yachahuna Wasi*⁷.

El jardín indígena *kichwa Wawakunapak Yachahuna Wasi*, hace parte del proyecto de la comunidad indígena *kichwa* en Bogotá. La mayoría de los integrantes adultos de esta comunidad son nietos e hijos de generaciones de migrantes *Kichwas* provenientes en su mayoría de Otavalo, Ecuador, que se asentaron en la ciudad de Bogotá desde la década del treinta del siglo XX. Si bien, la mayoría de los estudiantes del jardín son *kichwas*, este ofrece la opción a hijos de padres no *kichwas* o “mestizos”, como Waira y Felipe.

En las distintas actividades en las que exponemos fotografías, Waira manifiesta constantemente su desagrado por lo que ella llama personas de piel “negra”. También hace manifiesto su disgusto frente a la fotografía de los *nukak maku* en sus palabras “por ser una comunidad indígena que no usa ropa”.

-“Waira, y ¿por qué sabes que son indígenas?” , preguntamos.

-“Porque son negritos” responde ella con seguridad. En este punto hay varios elementos que me interesa resaltar y relacionar para mostrar algunas reflexiones que determinan la complejidad de la idea de diversidad cultural que construyen los niños de la primera infancia con los que trabajamos.

En primer lugar, el reconocimiento de la imagen de los *nukak maku* como indígenas no *kichwas*, a pesar de que Waira es una niña no indígena es evidente que su contacto con el mundo *kichwa* ha generado en ella un mayor conocimiento del mundo indígena en general. De otro lado el reconocimiento que ella hace de los indígenas por su color de piel como “negritos”.

Sin embargo, cuando mostramos la foto de las mujeres *kichwas*, es evidente la simpatía que le produce, tanto así, que cuando le pedimos que pose ante la cámara con la fotografía que más le gustó elige ésta.



Imagen Nº 4 Mujeres *kichwa*⁸.



Imagen Nº 5. Niña embera⁹.

Lo anterior nos hace recordar que la fotografía que más llamó su atención cuando estaban exhibidas durante la exposición inicial del taller fue esta misma, aludiendo que le gustaba porque ahí aparecían las amigas de Lupe, una de sus profesoras *kichwas* en el jardín.

Pese a que el desagrado por imágenes de personas de piel oscura es evidente en Waira, en las situaciones en las que tuvimos posibilidad de compartir con los niños y niñas en sus cotidianidades no vimos un rechazo frente al resto de sus compañeros de curso, ni frente a los profesores *kichwas* por ser de piel oscura.

Estas contradicciones aparentes entre los gustos de los niños muestran la complejidad del tema. Lo evidente aquí es que no se pueden simplificar los gustos de los niños frente a los temas de la diversidad cultural y de lo racial, como sucede en el caso de las fotos de las mujeres *kichwas*. En esta foto lo racial, antes tan pronunciado para Waira, se ubica en un segundo plano. A pesar de auto reconocerse como no indígena, su cercanía al mundo *kichwa*, y en especial al mundo de las mujeres *kichwa*, anula para Waira lo que se podría considerar como un prejuicio racial reiterado durante todos los talleres.

Cuando Waira responde que no le gustan porque son negritos posteriormente le preguntamos a Willy, un niño *kichwa* que está en el mismo grupo del taller, si le gustan, respondiendo que sí. “¿Por qué?” preguntamos, “Porque son negritos y yo soy negrito”.

Así mismo cuando Waira menciona que no le gustan los *nukak maku* por ser indígenas que no usan ropa, Willy responde que le gustan porque son indígenas y él es indígena. Ambos hechos nos sorprenden por la seguridad y el orgullo con el que responde Willy, haciendo referencia al hecho de ser “negrito” e “indígena”. Sin embargo, lo anterior no es un evento recurrente entre los niños con los que investigamos.

Frente a las fotografías de la niña *emberas* pintada, dice Shillow: “Es fea”, y ella junto a sus dos compañeras hacen gestos de desagrado, mezclado con risas, pero reconocen que es, en sus propias palabras, del “Pueblo Indio”. Acto seguido, cuando mostramos la foto de dos niñas en el colegio, ambas de piel clara, una rubia y otra de cabello castaño, las expresiones de agrado en Sary y Shillow, no se hacen esperar. Apenas ven las fotos se activan sonidos y gestos de sorpresa agradable, para posteriormente dar comienzo a una lucha entre las tres niñas por cuál se “pide” ser la niña rubia.

“Son lindas” es la conclusión de las tres niñas. Mientras siguen en la disputa de “pedírsela” para ser la niña rubia de la imagen, aprovechamos para preguntar: “¿De dónde serán esas niñas?” A lo que Shillow responde “de España”, “¿Por qué?”, continuamos indagando. “Porque son lindas” dice Shillow.



Imagen N°6. Dos niñas en colegio¹⁰.

La belleza es asociada al hecho de ser “blancas”, es especialmente percibida como más bella aquella niña que, además de tener piel “blanca”, tiene el cabello rubio y largo. Igualmente sucede en el caso de Waira, la fotografía genera un impacto de agrandar desde un primer instante.

Lo anterior sucede en la mayoría de los niños de la misma forma con varias imágenes de personas de piel clara, rubias y de ojos claros. Algunas de estas personas son localizadas en el imaginario de los niños y niñas por vivir en contextos urbanos colombianos como Bogotá y Medellín, o ser de otros países como España y Estados Unidos. Es claro que para ninguno niño o niña, estas personas son indias, indígenas o pertenecen al Pueblo Indio, términos en los que hacían referencia a los indígenas presentes en las fotografías. Lo anterior a partir de un primer argumento: no son de piel oscura. El segundo argumento usado para definir o no a una persona como indígena estaba más relacionado al tipo de vestuario o accesorios que las personas en la imagen utilizaban.

Con las fotografías en las que aparecen personas que podrían pertenecer a un grupo afrocolombiano, la gran mayoría de los niños y niñas con los que trabajamos en el jardín hacían una primera referencia al color de la piel, y algunos, posteriormente a los peinados u objetos que estaban en la foto.

A excepción de Keiner, ninguno de los niños y niñas *kichwas* manifestaron desagrado por estas imágenes. En algunos casos los niños decían que eran indios y vivían en el Pueblo Indio, en otros casos, cuando se les preguntaba de dónde eran o en qué país vivían había un desconocimiento generalizado, una minoría de los niños decía que en la playa o en la costa.

En la actividad “¿A quién te pareces?”, la cual consistía en escoger una imagen entre cuatro fotografías contrastantes, sobresalió que la gran mayoría de las niñas querían ser la niña rubia y de piel clara en la que aparecen dos niñas en un espacio escolar.

Cuando preguntamos a Felipe y a Keiner, “A quién te pareces?”, ninguno se sintió identificado con los niños que aparecían en las fotos, pero Felipe dijo que él sabía a quién se parecía Keiner y señaló la fotografía “Hablan los mayores”, donde están los niños *misak* que están con sombreros y ruanas.

La recepción de las fotografías en el Jardín indígena Semillas Ambiká *Pijao* presentó algunas diferencias. Este jardín es una iniciativa de la comunidad Pijao, procedente del sur del departamento del Tolima. La mayoría de los integrantes de esta comunidad han migrado a la ciudad principalmente por falta de oportunidades laborales, a causa del desplazamiento forzado o simplemente por búsqueda de otras alternativas de vida.



Imagen Nº7. Indígenas kankuamos¹¹.

Al igual que con el jardín Kichwa, el Jardín indígena Semillas Ambiká *Pijao* abre sus puertas a niños y niñas no indígenas, sin embargo una gran mayoría de sus estudiantes son *pijao*, contando con algunos estudiantes indígenas ingas y en menor proporción niños y niñas no indígenas habitantes del sector donde se encuentra ubicado.

Sofía es una de las niñas *pijao* más pequeñas del curso con cuatro años de edad, y a su vez una de las más participativas. Cuando exponemos las fotos lo primero que dice es: “Que fotos más lindas que pusieron en nuestro salón” y se dirige corriendo a verlas junto al resto de sus compañeros. Los comentarios no se hacen esperar, se hace palpable un trabajo anterior de sensibilización hacia el tema de una diversidad cultural. “Miren esos son indígenas” dice Jason también de cuatro años, refiriéndose a unos hombres *kankuamos* que están mambeando. “¿Por qué?”, le pregunta la profesora Hanelis, “Porque tienen mochilas”.

Lo que sucede en este jardín, sorprende en contraste a lo que se presenta en el *Wawakunapak Yachahuna Wasi*. A pesar de que en ambos hay un reconocimiento de lo indígena, en el *Semillas Ambiká Pijao* la primera referencia no es siempre al color de piel. Como investigadoras nos preguntamos hasta qué punto esta situación en el jardín *Semillas Ambiká Pijao* se encuentra significativamente marcada por el hecho de contar con una docente afrocolombiana.

Sofía se queda observando la fotografía de los *nukak maku*, y dice: “Esos son indios”, “¿Y qué están haciendo?” preguntamos, “Están quemando”, responde. Posteriormente se queda pensativa mirando la foto, nos mira y pregunta: “¿Aquí dónde está la “Patasola”¹²?”. La búsqueda de un referente inmediato de su cultura dentro de una imagen que le sugiere que lo puede encontrar.



Imagen N°8. Nukak Maku¹³.



Imagen N°9. Niños afrocolombianos¹⁴.

Andrés Felipe, otro niño *pijao*, manifiesta su agrado por una imagen en la que aparecen unos niños afrocolombianos, “me gusta”, dice él, “¿por qué?”, preguntamos, “Porque se están dando un abrazo”.

Su respuesta nos impactó a la luz de lo que ha sucedido en los otros dos jardines. El foco de atención para Andrés Felipe está más vinculado a las relaciones que se establecen entre los sujetos presentes en la imagen. Su pensamiento va primeramente hacia las relaciones, que hacia elementos definidores de identidad como sujetos aislados, que en la mayoría de los niños se constituye en el color de la piel.

Aunque en este jardín el reconocimiento por el color de la piel también fue frecuente, es claramente marcado el hecho de que esto no produce ningún desagrado para los niños y las niñas. En ninguno de los casos hubo una respuesta que mostrara rechazo por personas de piel oscura. Si bien, los indígenas eran reconocidos como tales prioritariamente por su color de piel, también resaltó el hecho de que en este jardín tanto indígenas y afrocolombianos fueron considerados *pijaos* y del Tolima. Este fue un evento que nos produjo gracia, pues todas las personas presentes en las imágenes podían ser potencialmente *pijaos* y vivir en el Tolima, a pesar de que a veces se presentaran dudas, la posibilidad estaba abierta.

En este jardín el reconocimiento del color de piel como “oscura”, “morena”, “negra”, “café” o “clara” también se daba, sin embargo los elementos de las fotografías que generaban simpatía o antipatía no estaban directamente relacionados a este hecho. Una de las expresiones verbales más frecuentes al ver fotografías de personas afrocolombianas eran: “Es como la profe Hanelis”. A lo que preguntábamos: ¿Y cómo es?, respondiendo “Negrita”, en otros casos “morena”. Para Darcy, por ejemplo, la fotografía de las niñas afrocolombianas con trenzas es linda porque las niñas están sonriendo.



Imagen N° 10. Niñas afrocolombianas¹⁵.



Imagen Nº 11. Chaman Ticuna¹⁶.

No ocurrió lo mismo con las fotos de indígenas que tuvieran pintura facial o corporal. Este hecho era un factor de desagrado para algunos de los niños y las niñas. En unos casos tenía que ver con que no entendían exactamente de qué se trataba.

Para Carito y Sofía, del jardín *pijao*, la fotografía del rostro del indígena *ticuna* pintado de rojo y con una corona de plumas desencadenó una risa contagiosa entre las niñas, sin poder explicar claramente por qué era producida.

Así mismo la pintura corporal de la fotografía de la niña *embera* fue asumida por Darcy, como mugre o agua sucia, mientras mantenía un debate con Jason, ambos niños indígenas *pijao*, quien le aclaraba que no era mugre sino pintura para danzar.

A pesar de que la mayoría de las imágenes fueron recibidas de una manera positiva, lo que llamó la atención en el caso de este jardín tiene que ver con la sobrevaloración que adquirirían las imágenes de personas de “piel clarita”, como era aducido por ellos mismos, especialmente por las niñas.

Respecto a la pregunta “¿A quién te pareces?”, para escoger una de las cuatro fotos que se les proponían como alternativa, la mayoría de las niñas del jardín Semillas Ambiká Pijao escogieron la fotografía de las dos niñas de piel clara, aunque en algunos casos se generaba una controversia porque el compañero que estaba haciendo el ejercicio no estaba de acuerdo. En el caso de Darcy antes de decidir cuál de las fotos se parecía más a ella, se miró el brazo y dijo: “Esta piel (mostrando su brazo) es como esa piel” señalando una fotografía de mujeres indígenas *embera*. En ese mismo momento Jason respondió que él se parecía a uno de los niños afro, a lo que Darcy lo contradijo diciendo que su piel no era de ese color, y Jason contestó diciendo que él quería parecerse a ese niño porque estaba sonriendo. Ante el argumento de Darcy, Jason se quedó mirando la fotos y posteriormente decidió, con un poco de tristeza, que él se parecía más a los niños *misak*, porque su color de piel era similar a la de los niños de la imagen. Para Jason en todas las actividades propuestas el color de piel fue un factor secundario para autoreconocerse con las personas presentes en las imágenes, su principal motivación de autoreconocimiento era la expresión gestual y el estado emocional de los sujetos.

Una de los elementos que más nos llamó la atención en la realización de este taller en el jardín *Aeio-tü*, el jardín no indígena en el que se llevó a cabo la investigación. Como se mencionó antes, este jardín expone como uno de sus principales ejes de trabajo el arte y el fortalecimiento de valores sociales y culturales para la convivencia. Dicho jardín fue seleccionado para esta investigación, guiándonos por el énfasis que argumentan en un trabajo de valores sociales y culturales, y teniendo en cuenta que a pesar de no ser un jardín indígena, el centro se encuentra ubicado en Suba, un sector de la ciudad que cuenta con una importante presencia de población desplazada indígena y afro.

En el jardín *Aeio-tü*, el taller con fotografías arrojó información muy interesante en torno a la distinción que los niños y las niñas hacían bajo la categoría de “color piel”, refiriéndose al color de la piel de las personas de piel clara. Las personas que tenían “piel” o “color piel” eran aquellas que tenían una piel clara, los demás de alguna forma no tenían piel o había una duda al respecto. Para muchos de los niños y las niñas el desagrado expresado frente a las personas de lo que ellos consideraban “piel oscura” estaba relacionado a que no tenían un “color piel”. Lo anterior nos hizo ser conscientes de lo discriminador que puede ser en un orden escolar este tipo de naturalizaciones, no porque hayamos visto que las docentes fortalecieran estas ideas, sino por la forma como la clasificación de los colores establecida por la mayoría de las marcas de lápices de colores reconocidas en el mercado incluyen una variación del color rosado denominado “piel”.

Al exhibirles la fotografía de los niños afrocolombianos sonriendo el rechazo fue evidente. Gestos de disgusto, risas y negación con la cabeza, reafirmaban las palabras que decían: “No. No nos gustan”, cuando preguntábamos la razón, respondían que no les gustaban los “negros”. Cuando preguntamos que de dónde eran esos niños, una de las niñas respondió que de la China.

Posteriormente a los mismos niños expusimos la fotografía de los *nukak maku* y presentaron la misma actitud de rechazo, pero en este caso por dos razones. Además del color de la piel, que para ellos seguía siendo “negro”, la desnudez de los cuerpos les disgustaba, específicamente porque, en palabras de una niña, a las mujeres se les veían “las tetas” y a los hombres “el pipí”, y su compañero mencionó que se les veían “todas las cosas feas”.

Al mostrar nuevamente la fotografía de las niñas afrocolombianas con trenzas se repitieron gestos de rechazo, y cuando preguntamos por qué no les gustaban, la misma niña que antes había respondido mencionó disgustada y enfáticamente que ya nos habían dicho que no les gustaban las personas negras. Su compañero explicó en un ejercicio de paciencia con nosotras, “es que a mí lo que me gusta es la `piel”, y las niñas reiteraron “A nosotras también lo que nos gusta es el color piel”. Al explorar de dónde eran esas personas la niña contestó que eran de Bogotá.

Lo anterior muestra de alguna manera como el rechazo –tal y como ocurrió en otros escenarios- no estaba relacionado a la lejanía o extrañeza con la que eran percibidas esas personas, sino específicamente a su color de piel. Vale la pena subrayar que en este jardín ninguna de las personas fue reconocida por los niños y niñas bajo la categoría de indígenas o indios, y mucho menos de un grupo étnico específico, como ocurrió en los dos jardines indígenas.

A Daniel Felipe, también del jardín *Aeio-tü*, en el ejercicio de las fotografías no le gustó ninguna porque solo aparecían niñas, así que buscamos una fotografía donde aparecían unos niños que podrían considerarse como afrocolombianos. Al mostrársela negó con la cabeza y se escondió detrás de la niña que estaba a su lado. Intentado explorar las percepciones del niño decíamos: “Pero mira, tú querías una foto de niños, hombres, y ahí aparecen” Daniel continuaba escondido detrás de su compañera. Ella explicó: “Es que a él no le gusta la ropa de esos niños”, y la otra niña del grupo explicó: “No, lo que pasa es que él quiere una foto de niños pero con `piel”. A lo que seguimos cuestionando en tono de provocación, “Pero, esos niños no tienen piel?”, y ella respondió: “No. Piel como está” mientras se señalaba su brazo. “Ellos no tienen color piel”, completo.



**Imagen N° 12. Tamboleros de bullerengue. Necoclí. 2009.
Fotografía de Marcela Pinilla.**

Diálogos audio-visuales: música e imágenes de la diversidad

A partir de la observación participante en algunas de las actividades escolares de los niños, identificamos la importancia de la música en su cotidianidad.

Uno de los importantes aportes del antropólogo y etnomusicólogo norteamericano Alan Merriam al estudio de la música desde una perspectiva antropológica, tuvo que ver con su esfuerzo por romper el abismo ideológico existente entre un sistema de pensamiento que divorciaba lo fonológico-gramatical (el “sonido musical”) y lo semántico (la “cultura musical”) en la diversidad de estudios musicales. Para ello, Merriam propuso el estudio de la música *en* la cultura. No obstante, el uso de dicha preposición no resolvió del todo el dilema, la cual queda plasmada en la cuestión: acaso es posible entender una expresión musical por fuera de su cultura?. Desde esta perspectiva, es el mismo Merriam quien busca a finales de su carrera dar un giro que resuelva dicha separación. Así, la propuesta ya no sería “el estudio de la música en la cultura” (Merriam, 1977), preposición que desarticula las dos categorías que abarca, sino el estudio de la música *como* cultura, capaz de informar sobre otros sistemas de la vida sociocultural (Menezes Bastos, 1995.). Es decir, la música entendida como parte del universo sociocultural “[...] tomada como congénitamente ligada a la corriente infinita de dominios de sociabilidad [...]” (Menezes Bastos, 2004, 7. Traducido por el autor).

Hay que señalar, de este modo, que tomar las construcciones musicales y gustos musicales como procesos sociales y culturales implica la articulación de la categoría analítica de música para tratar de dinámicas que, más allá de su sentido estricto, hablan de otros fenómenos presentes en las sociedades (Menezes Bastos.1995).

Desde esta perspectiva nos orientamos para diseñar una metodología que permitiera acercarse a la cultura musical de los niños y niñas, y a su relación con lo que podría pensarse como una diversidad cultural del país presente en la música. Partimos de la idea de que reconocer sus gustos musicales permite a su vez reconocer la construcción cultural que están haciendo desde la música y a su vez evidenciar la relación que establecen con una diversidad cultural nacional. Al igual que con el taller de visionado de fotografías, desde el principio fuimos conscientes de las limitaciones del ejercicio y, hasta cierto punto, de la arbitrariedad al seleccionar un repertorio musical restringido. En este sentido, partimos de la claridad de que la información identificada, más que dar unos resultados definitivos y totalizantes, evidencia ciertos rasgos de una situación que merece ser explorada a mayor profundidad.

Para definir el repertorio musical utilizado nos guiamos por seleccionar música de algunos de los grupos étnicos que hacen parte de la diversidad cultural del país, dejando por fuera a otros.

Entre las quince canciones escogidas se incluían música indígena de las etnias *kankuama*, *embara chami* y *ticuna*¹⁷; música de marimba de las comunidades afrocolombianas del Pacífico Sur; música del Caribe colombiano, específicamente la incluida en los géneros conocidos como bailes cantados, y una variedad de géneros nacionales como el vallenato e internacionales como el reggaetón, rock metal y baladas mexicanas, referenciados comúnmente como “música comercial”.

Así mismo, escogimos una serie de 18 fotografías de grupos de personas “haciendo” música y/o danzando, de comunidades indígenas *kankuama*, *embara chami*, *ticuna*, *kichwa*, *kamtsa*, *tucano*, afrocolombianos del Pacífico y del Caribe colombianos, reggaetoneros, conjuntos vallenatos y metaleros.

El objetivo de la actividad era observar qué relación establecían los niños y las niñas entre la música que escuchaban y las imágenes. Las fotografías fueron dispuestas a manera de exposición en un salón. Los niños entraban al espacio y transitaban unos minutos percibiendo las fotografías sin música para que se familiarizaran con ellas. Posteriormente, se sentaban y se les indicaba que cerraran los ojos para que pudieran escuchar con mayor atención la música. En la medida que le música iba sonando, se les invitaba a que imaginaran las personas que tocaban la canción que estaba sonando y si querían bailar.



Imagen N° 13. Bullerengueras de Chigorodó Antioquia. Necoclí.
2009. Fotografía Marcela Pinilla.



Imagen N° 14. Los nuevos tamboreros. Escuela vereda Cacique,
1988. Luis Guillermo Vasco¹⁸.

Después de unos segundos de oír la canción, se les solicitaba que abrieran los ojos y se dirigieran a la fotografía donde estaba la imagen que correspondía a las personas que hacían la música que sonaba, para posteriormente explorar por medio de preguntas las razones de dichas asociaciones.

Gentes cercanas, sonidos lejanos.

*Yo te lo dije, no me iba a enamorar,
te lo advertí a ti, my girl.
Que al otro día nos íbamos a olvidar,
Que no nos íbamos a llamar¹⁹.*

El coro es cantado al unísono por todos los niños y niñas con los que investigamos, en el escenario de cada jardín, en distintos momentos, pero al unísono. La simpatía por el reggaeton por parte de unos niños y niñas, indígenas y no indígenas, en edades entre los 4 y 5 años, no deja de ser abrumadora. Con mayor razón cuando además de manifestar el agrado entusiasta que les produce esta música y saberse las letras, los niños y niñas saltan de la silla para bailar y explicar cómo se baila “bien” esta música.



Imagen N° 15. J Balvin²⁰.



Imagen Nº 15. Chamanes Jaguares del Yurupari .²¹

En el jardín *Wawakunapak Yachahuna Wasi*, la relación entre las canciones que sonaban y las imágenes de la exposición fotográfica del taller fueron la mayoría de las veces guiadas por un ejercicio de creatividad de los niños y la niñas más porque en realidad tuvieron un conocimiento de las personas que interpretan la mayoría de los géneros.

En el caso de las tres canciones de música indígena que conformaban el repertorio, estas siempre fueron relacionadas indiscriminadamente a integrantes de comunidades afrocolombianas o indígenas, sumándose a lo que decían la mayoría de los niños y niñas. El criterio usado para su selección era básicamente el hecho de que era música extraña y se asociaban imágenes en las que aparecían personas, en sus palabras, “raras”.

El caso de Heidi y Solangie, dos niñas *kichwas*, llama la atención pues ellas lograron relacionar la canción *embera* a una fotografía en la que aparecían un grupo de indígenas. En el caso de Solangie, la asociación de la música fue hecha a la fotografía de los chamanes Jaguares del Yurupari, en el Vaupés colombiano. En el caso de Heidi la imagen escogida fue la de un grupo de hombres *ticuna* danzando.

Si bien, los niños y las niñas del jardín Semillas *Ambiká Pijao* tuvieron una participación muy activa animándose a bailar las diferentes canciones que se les ponían, la presentación de la canción interpretada por una mujer en lengua *ticuna* acompañada por unos sonajeros, generó un estallido de risa incontenible entre los niños y las niñas, con miradas de incompreensión frente a lo que sonaba.

Al igual que con las canciones indígenas, las canciones de géneros afrocolombianos puestas de ejemplo en el taller fueron asociadas en todos los jardines a imágenes de grupos indígenas o de músicos afro, indistintamente. Solo en el caso de Sary, niña *kichwa*, hubo claridad con respecto a esta relación, quien siempre se dirigió a imágenes de músicos afrocolombianos. Para Sary esa era una música de la “costa”²² y con tambores, claramente diferenciada del vallenato, el cual relacionaba a imágenes que tuvieran un acordeón, o en la que se reconocía claramente el rostro del cantante que la interpretaba, como el caso de Jorge Celedón²³. En el caso de los otros niños y niñas, las relaciones establecidas eran más vagas y no tenían una explicación. Los argumentos para hacer las asociaciones se basaban en un “no sé”, en estos casos parecía más un ejercicio hecho al azar que porque tuvieran unas claridades del porqué de su elección.

Como se mencionó antes, no sucedía lo mismo en el caso del reggaetón, el cual no solo fue claramente identificado como tal, y relacionado a las imágenes de músicos de reggaetón, sino que además sabían las letras de las canciones y era inevitable que todos los niños salieran a bailar al centro del salón. Cuando preguntábamos por qué sabían que eran esas personas las que interpretaban esa música, mencionaban claramente el nombre de los intérpretes y el de la canción.

De otro lado nos llamó la atención la reacción de los niños en el jardín *Wawakunapak Yachahuna Wasi* respecto a la fotografía en la que aparecen tres mujeres en bikini y dos hombres, que sugieren su pertenencia a un grupo de reggaetón. Gran parte de la actividad estuvo enfocada en atraer la atención a los niños para que se concentraran en el ejercicio propuesto y dejaran de observar y tocar aquella fotografía. Alrededor de la misma se dio un corrillo de niños en el que se hacían comentarios entre ellos en voz baja, acompañados de risas, que sugerían la atracción que producían las mujeres en bikini y su relación con un tema claramente sexual.

De forma similar ocurrió en el jardín no indígena Aeio-tü. Una de las situaciones que más llamó nuestra atención en este jardín, como se mencionó anteriormente, estuvo relacionada al marcado rechazo expresado frente a cierto tipo de características de las personas presentes en las fotografías como la piel oscura, la pintura facial o corporal y la desnudez. Sin embargo, con respecto a este último elemento sorprendió el hecho de la relatividad que adquiere esta condición de desnudez dependiendo el contexto y los sujetos en los que aparezca.

Lo anterior se identificó en el contraste del disgusto producido por la desnudez de la imagen de los *nukak maku* durante el taller de fotografía, y la fascinación por la imagen en la que aparecían hombres y mujeres “reggaetoneros”. En este último caso no se hizo referencia a la desnudez, ni tampoco al color de la piel, este último elemento siendo uno de los elementos clasificadores priorizados para definir “gusto” o “disgusto” por parte de niños y niñas durante los talleres de fotografía. Cuando preguntábamos que quiénes eran esas personas, señalaban: “reggaetoneros”.

En el jardín Semillas *Ambiká Pijao* los intérpretes de reggaetón fueron reconocidos pero no había una explicación para decir porque elegían esas imágenes, no se sabían los nombres pero las imágenes elegidas efectivamente correspondían a intérpretes de reggaetón.



Imagen Nº 17. Reggaetoneros ²⁴.

Cuando le preguntamos a uno de los niños que más se emocionaba con todas las canciones cuál era su música favorita, nos respondió que el reggaetón. Tratando de indagar más acerca de sus preferencias nos atrevimos a situar la pregunta en términos comparativos: “¿Y entre el reggaetón y el San Juanero o el Matachín²⁵, cuál prefieres? A lo que nos respondió sin dudar: “El reggaetón!”

Consideraciones finales

Es necesario indicar que el texto aquí presentado más que un trabajo concluido, hace parte de un ejercicio de investigación que exige ser proyectado a profundidad. Además de los desafíos señalados al comienzo de este documento, frente al diseño y uso de una metodología de investigación con una población de la primera infancia, se presentaron retos en torno al desarrollo de las metodologías diseñadas. Entre estos se encontraba el hecho de que los tiempos con los que contamos para realizar esta primera fase de investigación fueron muy limitados, el acceso a trabajar con los niños y las niñas se circunscribieron a los horarios escolares, lo que sin duda marcaba unas relaciones con ellos muy mediadas desde la escolaridad y hasta cierto punto distantes. Sin duda como adultas presentes en un espacio escolar, entablar un acercamiento más horizontal con nuestros “nativos” implicaría compartir unos espacios de juego y asumir una relación con los docentes desde una posición que creemos no se logró a cabalidad.

Uno de los puntos que tuvimos que aprender a mediar fue escuchar las posiciones de los niños y niñas sin lanzar juicios de valor y desde una posición “maternal” si se quiere, puesto que muchas de las apreciaciones de las imágenes y músicas expuestas resultaban ser crueles –especialmente para consigo mismos-. Lo anterior, nos llevó a reflexiones en torno a nuestra propia construcción de la diversidad cultural, y preguntarnos desde cuándo fue de esa manera. Es decir, reflexionar acerca de qué hubiésemos respondido o señalado cuando teníamos 4 o 5 años de edad, y hasta que punto eso marca nuestras apreciaciones en la actualidad.

Como parte del análisis de la información realizado, fue fundamental ver la recepción de las fotografías y el diálogo establecido entre música y fotografía, que hicieron niños y niñas. De esta propuesta emergieron más preguntas que respuestas, que esperamos permitan aportar a investigaciones futuras que den profundidad a este primer intento metodológico, en este caso relacionado a las representaciones de una población infantil de la primera infancia en Bogotá sobre la diversidad cultural.

Si el taller de fotografía permitió identificar algunos elementos visuales que están marcando las percepciones de diversidad cultural, tales como ideas de raza marcadas de manera contundente por el color de la piel, el taller de música y fotografía posibilitó identificar además del rechazo por ciertos elementos “visuales”, el desconocimiento casi total frente a los “sonidos” que hacen parte de esta diversidad cultural.

En el taller de fotografías sobresalieron las asociaciones, podríamos decir casi inseparables, que los niños y las niñas establecen entre la diferencia cultural y lo que podría considerarse como un factor racial. Entre la mayoría de los niños y niñas con quienes investigamos, lo primero que se identificaba eran las diferencias raciales, establecidas en la mayoría de los casos por los “colores” más que por rasgos fenotípicos específicos. Colores de la piel, colores del cabello, colores de pinturas faciales, colores del vestuario, marcaban muchas de sus percepciones de las imágenes y su valoración de las mismas. Con mayores o menores variaciones, sobresale la valoración negativa que se hacía a las personas de piel “negra”, “café” o “morena”, en sus propios términos. Dicha valoración negativa era expuesta con los términos, de “es feo”, “no me gustan”, o expresiones faciales y/o corporales que referenciaban un rechazo frente a las imágenes.

En el taller de música e imágenes fue posible, si bien de forma limitada, acercarse a la forma como niños y niñas construyen la idea de diversidad cultural más allá de lo “visible”. Fue sorprendente encontrar las asociaciones realizadas en torno a las músicas propuestas en el ejercicio. Pese a que algunas veces los niños lograban identificar acertadamente los intérpretes de las canciones que sonaban, en el caso de las músicas indígenas y afrocolombianas el ejercicio era más realizado al azar que porque hubiese una familiaridad con lo que sonaba.

Más allá de pretender evaluar aciertos y errores frente a música e intérpretes, nos llamó la atención la relación establecida con ciertos géneros como el vallenato y el reggaetón. En los tres jardines ambos géneros musicales fueron claramente identificados, junto a sus intérpretes con un margen de error mínimo. Lo anterior muestra una familiaridad interiorizada con este tipo de géneros, la cual no podía ser explicitada por los niños y niñas en términos de argumentar por qué sabían lo que sabían. Las respuestas eran asumidas con seguridad y con la certeza de no equivocarse, a diferencia de lo que sucedía con otras músicas como los ejemplos de música indígena o músicas afrocolombianas del litoral Caribe y Pacífico colombianos expuestos en el ejercicio.

Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado a prácticas de producción y consumo musical inscritos en las dinámicas del mercado musical actualmente, que marcan y, hasta cierto punto, definen los gustos de niños y niñas, y de una sociedad mayoritaria. Antes que emitir juicios de valor respecto a la forma cómo se está construyendo el gusto musical en los niños y niñas, los elementos arrojados por la investigación invitan a pensar en la manera como se está introduciendo la reflexión frente a la diversidad cultural en el país, la cual se agota en su discurso y exige ser abordada a profundidad, integrando y articulando realmente la variedad y complejidad de visiones del mundo y expresiones que hacen parte de esta diversidad, entre estas, sus manifestaciones musicales.

Notas

1. Martín, Liliana y Pinilla, Marcela. 2012. *Tú, Yo, Nos-Otros. Aproximación etnográfica a las representaciones, actitudes y prácticas con respecto a la diversidad cultural en tres casos de educación inicial en Bogotá*. SCR D (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte). Bogotá, Colombia.
2. Dos de estos jardines son indígenas, el Jardín Kichwa *Wawakunapak yachahuna wasi* y el jardín Pijao *Semillas Ambiká Pijao*, los cuales hacen parte de la red de jardines indígenas de Bogotá, los cuales surgen desde el año 2010 como resultado de las exigencias de las comunidades indígenas presentes en la ciudad en articulación a una iniciativa del gobierno distrital. Esta propuesta pretende cubrir la necesidad de una educación inicial diferencial para la primera infancia indígena en el ámbito urbano, provenientes en su mayoría de sectores de escasos recursos. Su objetivo primordial es garantizar el derecho a una educación integral asegurando la preservación y fortalecimiento de las culturas indígenas propias. El tercer jardín en el que trabajamos es el Centro Aeio-tü, Orquídeas de Suba. Este es un proyecto de empresa privada que busca atender a la población de la primera infancia en situación de pobreza. Este jardín se caracteriza por enfocar gran parte de su trabajo en el arte, el cual es visto como una herramienta de aprendizaje fundamental, orientándose por la metodología educativa Reggio Emilia desde la que se presta atención significativa al ambiente y a los espacios en los que se desenvuelven los niños y las niñas.
3. Esto quiere decir que los resultados aquí expuestos no comprenden otro tipo de variables como la diversidad sexual o de estilos de vida, ambos ámbitos fundamentales de la diversidad en la cultura.
4. Es importante aclarar que la investigación fue realizada por dos investigadoras, pero la autora de este texto es solo una de estas investigadoras. Es en este sentido que se debe entender el paso de reflexiones hechas en la primera persona del plural, a otras realizadas en la primera persona del singular, considerando que el campo y la escritura fueron efectuados en dos momentos diferentes.
5. Fotografía tomada de <http://www.luguiva.net/fotos/galeria.aspx?id=3>.
6. Fotografía tomada de <http://www.luguiva.net/fotos/galeria.aspx?id=3#>.
7. En español *Casa donde los niños aprenden*. El jardín es un logro de la comunidad indígena Kichwa.
8. Fotografía Tomado de <http://mujerkichua.nativeweb.org/fotos/>. Fecha desconocida y autor desconocido.
9. Fotografía tomada de <http://radiomacondo.fm/2013/12/17/colombia-mas-de-mil-indigenas-asesinados-en-10-anos/> Fecha desconocida, autor desconocido.
10. Fotografía tomada de <http://infantes.linio.com.mx/ninos/como-elegir-la-escuela-de-tu-hijo/>. Fecha desconocida, autor desconocido.
11. Fotografía tomada de <http://yiwara.gathacol.net/2008/02/28/koguis-kankuamos-wiwas-arhuacos-de-la-sierra-nevada-de-santamarta-colombia-hacen-declaracion-a-la-humanidad/comment-page-1/> Fecha desconocida, autor desconocido.
12. Uno de los personajes que hacen parte de la mitología Pijao.
13. Fotografía tomada de <http://www.survivalinternational.org/tribes/nukak>. Fecha desconocida, autor desconocido.

14. Fotografía tomada de www.utchvirtual.net . Fecha desconocida, autor desconocido.
15. Fotografía tomada de <http://iejdcienciasociales.blogspot.com/2011/08/la-catedra-de-estudios-afrocolombianos.html>. Fecha desconocida, autor desconocido.
16. Fotografía tomada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Chaman_amazonie_5_06.jpg. Fecha desconocida, autor desconocido.
17. Los registros de estas músicas indígenas fueron facilitados por el músico, investigador y realizador audiovisual Iván Ulloa, de Bogotá, Colombia. Las músicas que hacían parte del repertorio usado en este trabajo fueron registradas por Ulloa en un trabajo de investigación realizado entre 2008 y 2009 en distintos territorios del país.
18. Fotografía tomada de <http://www.luguiva.net/fotos/galeria.aspx?id=3#>.
19. Canción Yo te lo dije. J Balvin.
20. <http://imagenes.colombia.interlatin.com/sdi/2011/09/18/e1ba0182018e47ed80820c1e91084e8d.jpg>. Fecha desconocida y autor desconocido..
21. Fotografía tomada de <http://sedap2010.blogspot.com/2011/12/los-conocimientos-tradicionales-de-los.html>. Fecha desconocida, autor desconocido.
22. Litoral Caribe colombiano.
23. Una de las figuras más comerciales del vallenato actualmente en Colombia.
24. Fotografía tomada de http://www.reggaetonmp3.com.ar/ver-fotos-bellezas-reggaeton.php?belleza_id=1. Fecha desconocida, autor desconocido.
25. Ambas canciones que vienen siendo reivindicadas por las autoridades indígenas Pijao en Bogotá, como patrimonio musical del pueblo Pijao y son trabajadas reiterativamente en las distintas actividades de aula como parte de su proyecto etnoeducativo.

Bibliografía

Arocha, Jaime.

2001. **Convivencia interétnica: dentro del sistema educativo de Bogotá.** CES-SED, Bogotá.

Bermúdez, Egberto.

1987. **“Música Indígena Colombiana.”** *Maguaré, Revista del Departamento de Antropología*, Universidad Nacional de Colombia. No. 5, p. 85-98. Bogotá.

Blacking, John.

2006. **Hay música en el hombre?** Madrid: Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Briggs, Charles.

1986. **Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research.** Cambridge University Press, New York.

Calvo, T.

1989. **Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares.** Editorial Popular, Madrid.
Castells, Alicia N.G. de. 1999. **Vida cotidiana sob a lente do pesquisador: o valor heurístico da imagem.** Antropologia em Primeira Mão, Vol. 38. Florianópolis, Brasil

Castells, Alicia N.G. de.

1999. **Vida cotidiana sob a lente do pesquisador: o valor heurístico da imagem.** Antropologia em Primeira Mão, Vol. 38. Florianópolis, Brasil

Collier, John, Jr. y Collier, Malcolm.

1996. **Visual Anthropology. Photography as a Research Method.** University of New Mexico Press. Albuquerque.

Chartier, Roger.

1992. **El Mundo como representación. Historia Cultural: entre práctica y representación.** Editorial Gedisa. Barcelona

Díaz, Rafael.

2002. **“La esclavitud urbana: el caso de Santafé de Bogotá”.** En: 150 años de la abolición de la esclavización en Colombia. Desde la marginalidad a la construcción de la nación, Editorial Aguilar, Bogotá.

García, A. y Sáez, J. 1998. **Del racismo a la interculturalidad.** Narcea, SA. Ediciones. Madrid.

Martín, Liliana y Pinilla, Marcela.

2012. **Tú, Yo, Nos-Otros. Aproximación etnográfica a las representaciones, actitudes y prácticas con respecto a la diversidad cultural en tres casos de educación inicial en Bogotá.** SCR D (Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte). Bogotá.

Menezes B., Rafael José de.

1995 **Esboço de uma teoria da música: para além de uma antropologia sem música e de uma musicologia sem homem.** En **Anuário Antropológico/93,**

-----, Etnomusicologia no Brasil: Algumas tendências hoje. **Antropologia em Primeira Mão**, No. 67, 2004.

Merriam, Alan P.

2001. **Definiciones de “Musicología comparada” y “Etnomusicología”: Una perspectiva histórico teórica.** En: *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología.* Cruces, Francisco et al. Editorial Trotta, Madrid.

Pinilla, Marcela.

2006. **“Las representaciones gráficas de niños como metodología de investigación en un contexto rural de violencia armada en Colombia”.** En *Revista Chilena de Antropología Visual.* Universidad Academia de Humanismo Cristiano. N° 8, pp. 143-156, Santiago de Chile. www.antropologiavisual.cl/pinilla.htm. Visitado el 18 de diciembre de 2013.

Restrepo, Eduardo.

2004. **Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las colombias negras.** En *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia.* Cauca: Editorial Universidad del Cauca.

Vasco, Luis Guillermo.

2003. **Etnoeducación y Etnobiología: ¿Una alternativa?** Resumen de la ponencia presentada en el I Simposio de Etnobiología, jueves 9 de octubre de 2003, organizado por estudiantes de Biología de la Universidad Nacional, En www.luguiva.net/articulos/default.aspx. Visitada el 20 de diciembre de 2013.

Zambrano, Carlos V.

2003. **Etnopolíticas y racismo. Conflictividad y desafíos interculturales en América Latina.** Universidad Nacional de Colombia. Pág. Xxii. Bogotá.