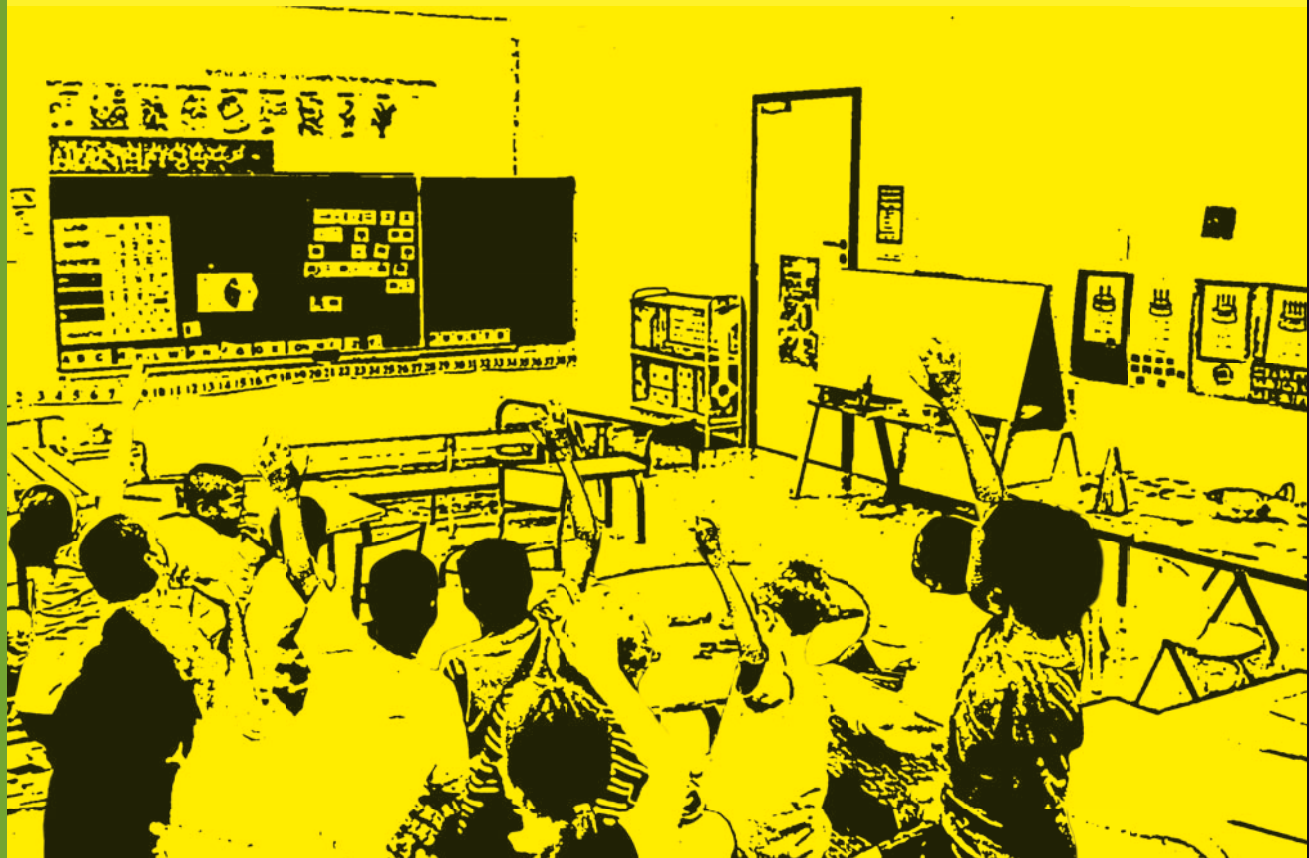


**Eduardo León Zamora**

# **YAPATERA**

**AFIRMACIÓN AFROPERUANA,  
EDUCACIÓN INICIAL Y HORIZONTE POSIBLE**



A black and white photograph of a classroom. In the foreground, several children are seen from behind, with their arms raised in the air. The classroom contains desks, chairs, and a blackboard in the background. The overall scene is bright and active.

# YAPATERA

**AFIRMACIÓN AFROPERUANA,  
EDUCACIÓN INICIAL Y HORIZONTE POSIBLE**

**Eduardo León Zamora**

Este libro forma parte de los materiales del proyecto “Promoción del derecho de niños y niñas de 3 a 5 años a una educación que atienda su diversidad cultural”, desarrollado desde noviembre del 2012 por Tarea en las regiones de Ayacucho y Cusco, gracias al apoyo del Servicio de Liechtenstein para el Desarrollo.

Autor: Aníbal Eduardo León Zamora

Corrección de estilo: José Luis Carrillo Mendoza

Diseño de carátula: Cesar Daniel Rodríguez Bellido

Diagramación de interiores: Lluly Palomino Vergara

Impresión: Tarea Asociación Gráfica Educativa. Pasaje María Auxiliadora 156, Breña.

Primera edición: 1000 ejemplares.

Lima, noviembre del 2014.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-19480.

I.S.B.N. 978-9972-235-49-8.

De esta edición:

© **Tarea Asociación de Publicaciones Educativas**

Parque Osos 161, Pueblo Libre. Lima 21, Perú

Teléfono: (51 1) 424 0997 – Fax: (51 1) 332 7404

Dirección electrónica: [tarea@tarea.pe](mailto:tarea@tarea.pe)

Página web: [www.tarea.org.pe](http://www.tarea.org.pe)

Se permite la copia o la transmisión de partes o de toda esta obra sin requerir permiso previo; basta con citar la fuente.

Las ideas y opiniones contenidas en esta obra son de responsabilidad de los autores y no comprometen ni reflejan necesariamente la posición institucional de las fundaciones auspiciadoras:

**Brot**  
für die Welt



  
**LED SERVICIO DE**  
**LIECHTENSTEIN**  
**PARA EL DESARROLLO**

Para toda la gente linda de Yapatera, este estudio  
que recoge sus voces y experiencias.

Especialmente, a los hermanos Alzamora, Abelardo  
y Alfredo, por la sabiduría compartida y sus aportes  
a la cultura afroperuana.

Y a don Fernando Barranzuela, negro cumananero,  
orgullo de su tierra.



<b>PRÓLOGO</b>	7
<b>INTRODUCCIÓN</b>	11
<b>ANÁLISIS Y HALLAZGOS</b>	
Yapatera, una comunidad afroperuana en Piura	15
La Casa de la Cultura y lo afroperuano como proyecto cultural	17
Sentido de pertenencia étnico-racial	22
Autodenominación	30
Lo afro en un mundo mestizo	33
La experiencia de la discriminación	38
Abordar el tema del racismo en los Jardines	59
La presencia de lo afroperuano en el Jardín y el PRONOEI	65
La cultura afrodescendiente de Yapatera	73
¿Aprendiendo sobre las regiones del Perú?	78
<b>REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
¿Qué tipo de Educación Inicial se requiere en nuestras comunidades afroperuanas?	89
1. <i>La Educación Inicial en el marco de un proyecto mayor</i>	90
2. <i>Una Educación Inicial articulada a los otros niveles de la EBR</i>	92

3.	<i>La Educación Inicial con un enfoque consistente y apropiado</i>	93
4.	<i>La centralidad de las niñas y los niños</i>	95
5.	<i>Sujetos ausentes</i>	97
6.	<i>La formación ciudadana empieza en la Educación Inicial</i>	98
7.	<i>Ampliando los márgenes de la cultura y de la historia afrodescendiente</i>	101
8.	<i>Una perspectiva afro en un mundo diverso</i>	102
9.	<i>Maestras que conozcan cómo trabajar la identidad, la afirmación cultural, el racismo, la discriminación cultural</i>	103
10.	<i>Imágenes y creaciones propias</i>	105
11.	<i>Los colores del arcoíris</i>	106
12.	<i>Lo negro es bello</i>	107
13.	<i>La autodenominación</i>	108
14.	<i>La Educación Intercultural y la educación de los afrodescendientes</i>	110
	Estrategias curriculares y metodológicas para el desarrollo de una política educativa afrodescendiente	112
1.	<i>En el currículo</i>	112
2.	<i>Identidad</i>	113
3.	<i>Ciudadanía</i>	120
	<i>Programación curricular</i>	131
	<i>Sugerencias de unidades de aprendizaje</i>	132
	<i>Proyectos de aprendizaje</i>	135
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	139

*La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”.*

Paulo Freire

El tema de la atención educativa a los pueblos afroperuanos es aún referencial y no es abordado con la importancia que se merece, lo que hace que se sigan manteniendo los visos de exclusión y discriminación, tal como lo revela este trabajo de investigación etnográfica muy bien definido por Eduardo León Zamora, quien desnuda o deja correr las cortinas de la realidad yapaterana para poder visibilizar lo que viene ocurriendo en este centro poblado, el más representativo de la población afrodescendiente en la región Piura y que, a pesar de sus siglos de existencia, sigue batallando por cambiar el lastre de la marginación racial, económica, educativa y de atención social.

Hace cinco años el Estado peruano pidió perdón a los pueblos afroperuanos por los siglos de olvido, exclusión y discriminación. Parece que esto se quedó en una expresión del momento, porque aún no se concreta en políticas de desarrollo. Los pueblos también han aprendido que no pueden quedarse sentados a esperar que todo lo resuelva el gobierno. Por ello se dice que la historia la escriben los pueblos, y eso es lo que se siente en Yapatera, que, para su suerte, tiene hijos proactivos que han visto con mucha preocupación su estado de postergación, lo que los ha llevado, desde hace cuatro décadas, a labrar propuestas de desarrollo coherentes, viables y sostenibles que permiten dar a sus coterráneos una mejor condición humana en asuntos como la educación y la cultura. Una prueba de ello es que todos en Yapatera saben que el colegio de Secundaria fue una iniciativa del otrora club “Juventud en Marcha”. Al ver que eran pocos los padres y madres que, haciendo un gran esfuerzo, enviaban a sus hijos a estudiar a Chulucanas, “Juventud



en Marcha” tuvo la iniciativa de proponer y exigir un colegio de este nivel que atendiera no solo a las niñas y niños de Yapatera sino también a los de otros pueblos aledaños, aunque para ello tuvieron que caminar largos trechos y tocar muchas puertas exigiendo este derecho. Pero esa historia aún no ha sido escrita.

Los años de ausencia de lluvias en Yapatera son periodos de mucha tristeza. Y como la naturaleza es impredecible, ocasiona corrientes de emigración hacia la ciudad de yapateranos que ya no regresan. Eso significa mantener la dependencia de la magnanimidad de la naturaleza, pues la mayoría de la población se dedica a labores agrícolas. Es en este escenario de incertidumbre que surge una alternativa de corte cultural, enlazada a cadenas de relaciones educativas y económicas. Esta propuesta se sostiene en la *etnoeducación* como alternativa para el desarrollo del pueblo afroperuano de Yapatera, y tiene como eje transversal la identidad cultural que integra de manera dinámica y armoniosa la educación formal, la no formal y la informal. Se trata de una puesta en valor de la identidad étnica cultural.

Este proyecto es una aspiración de un grupo de maestras y maestros principalmente nacidos en Yapatera y que, congregados alrededor de la Casa de la Cultura, han comenzado a dar frutos y logrado que el pueblo sea puesto en vitrina y ante los ojos de los medios de comunicación, universidades, colegios, investigadores nacionales y extranjeros, y de turistas que quieren conocer de cerca su historia, vivencias, costumbres, tradiciones de un legado cultural que genera gratas emociones, alegrías y compromisos con su crecimiento integral.

Los hallazgos que Eduardo León nos presenta en este trabajo provocan sentimientos encontrados. Por un lado, de frustración, indignación y molestia porque, nos dice, no todos empujan el carro en el sentido que aspira el proyecto. Es preciso parafrasear aquí a Fernando Barranzuela cuando nos dice: “Yo, que me esfuerzo en levantar y levantar más y más el nombre de Yapatera, otros en cambio lo bajan y lo bajan; no puede ser”.

La realidad mostrada en los centros de Educación Inicial nos habla también, claramente, de que las personas que dirigen estas instituciones educativas no han hecho suyo este sueño; es como si vivieran de espaldas a su pueblo. Han relegado la riqueza cultural de la comunidad, poniendo en primer escenario modos culturales sin sentido de perte-

nencia. En las aulas se ventila un currículo oculto cargado de prejuicios, enajenación, desaliento y menoscabo del mundo rural y pobre de los afrodescendientes, situación que genera mucha preocupación. No hay derecho a que los pequeños reciban una educación descontextualizada de los ideales mancomunados de su comunidad, como lo manifiesta el autor: “Una educación que no se enmarque en el corazón de la cultura de la comunidad es una educación sin alma, sin espíritu, sin energía vital. No es pertinente”. Por ello, es urgente volver la vista hacia estos pequeños y pequeñas y hacer que estos centros de Educación Inicial empiecen a mirar hacia dentro con el fin de generar en los niños y niñas el interés por conocer, valorar y vivir las más auténticas expresiones y manifestaciones de su legado cultural. Y hacerles vivir plenamente su cultura como soporte para enfrentar a la globalización y abrazar con respeto la interculturalidad de la cual no están exentos.

Ante esta lamentable realidad, no se pretende buscar a un responsable, sino que se afirma que la responsabilidad es compartida por las y los docentes, el Estado y la comunidad.

El otro lado de este trabajo nos muestra hallazgos un tanto más optimistas, de confianza y esperanza, que nos llenan de entusiasmo y de arraigo hacia la identidad étnica producto de ese caminar y labrar silencioso que se viene haciendo con el ánimo de empoderar la identidad que los reconoce como tal. Y lo encontramos en los jóvenes que se sienten orgullosos de ser afrodescendientes. Hay un reconocimiento como tales en los colegios primarios y secundarios, que vale la pena destacar, pero que aún pasa por una situación cargada de emotividad a la que habría que agregar una cuota de bases teóricas que dé sustento a sus raíces, que no solo son genéticas sino también antropológicas, históricas y culturales. Ellas deben servir para que se empoderen, porque solo se ama lo que conoces, solo se defiende lo que es tuyo y solo te sientes identificado cuando te reconoces con esa especie de huella digital que te dice quién eres.

En esa línea, este trabajo nos ayuda mucho, porque es una mirada externa que nos indica lo que va por buen camino y lo que debemos enmendar y mejorar en el quehacer con la educación formal. Es el caso de las estrategias metodológicas expuestas y que pueden conducir a una mejor educación para los pueblos afrodescendientes desde una perspectiva afroperuana, que no solo debe asistir a la Educación Inicial sino también a los otros niveles, y que debe aterrizar en el currículo con

la intencionalidad política y educativa que significa contenidos determinados desde dentro.

El fortalecimiento de la autoestima étnico-cultural va a permitir encarar los prejuicios raciales y discriminatorios hacia los afrodescendientes, sea que éstos se manifiesten en la propia comunidad o en el contacto con lo foráneo. La pedagogía, siendo una ciencia de la educación, induce a toda y todo docente a convertirse en investigadores de la realidad donde tienen que laborar. De ahí que toda profesora y todo profesor que se desempeñen en pueblos afrodescendientes tienen el deber de asumir un sentido de pertenencia con la comunidad donde prestan sus servicios y, al mismo tiempo, de construir ciudadanía como un signo de respeto intercultural. En Yapatera quedan retos y metas que se deben ir conquistando con el esfuerzo mancomunado de todas y todos para afianzar su legado cultural y, así, estar en mejores condiciones de enfrentar al mundo actual, que se empeña en desterrar la cultura ancestral.

Alfredo A. Alzamora Arévalo

La educación de la población afrodescendiente desde una perspectiva cultural propia ha estado ausente del discurso educativo en nuestro país. En el Perú, el tema de una educación pertinente para este grupo humano empezó a configurarse e impulsarse solo en la década de 1980, a partir de la emergencia de movimientos y agrupaciones afrodescendientes, preocupados y comprometidos con la cultura y la reivindicación de los derechos de las comunidades negras. Las primeras actividades en este sentido fueron la promoción de las manifestaciones culturales negras y la afirmación de la propia identidad a través de festivales, talleres de arte, grupos de danza, formación de líderes, capacitación en derechos humanos, etcétera.

Más adelante, en la década de 1990, surgieron organismos no gubernamentales de desarrollo (ONG) que empezaron a impulsar, como parte de la sociedad civil, la presencia afroperuana en el espacio público, promoviendo reivindicaciones de carácter político, social y económico y trabajando con intensidad los temas de racismo y discriminación cultural. También han surgido redes de docentes agrupados para impulsar la cultura afroperuana en las escuelas y cuyo trabajo se ha centrado, fundamentalmente, en los niveles de Primaria y Secundaria. En un principio, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) tampoco hizo suya la educación de las poblaciones afrodescendientes, situación que ha empezado a cambiar en los últimos años.

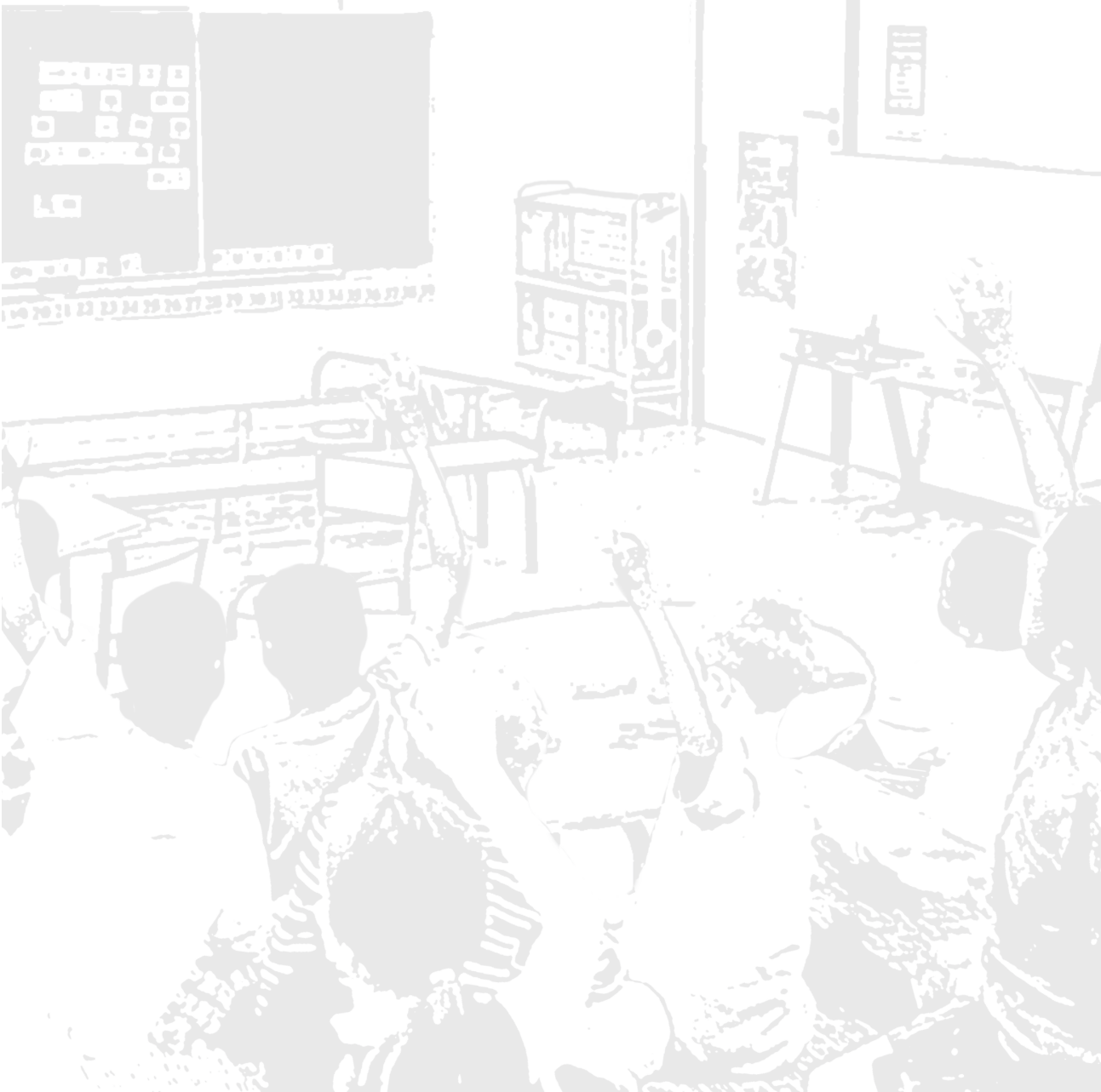
Sin embargo, la educación desde una perspectiva afrodescendiente está aún en pañales. Queda todavía mucho por reflexionar y aportar. El sentido y las características de una educación con perspectiva afroperuana apenas están dibujándose. Cada vez se hace más evidente que la visión y particularidades de este grupo humano debe estar presente en la educación de todos y todas los peruanos y peruanas.

Este estudio nace de nuestro interés por continuar reflexionando y aportando a la construcción de una educación culturalmente pertinente de las diversas comunidades peruanas en un marco de afirmación de la identidad y reconocimiento de la diversidad cultural y de promoción de la interculturalidad. Explora el desarrollo de la identidad en una comunidad afrodescendiente de Piura y la situación de la Educación Inicial en ella. Hemos analizado los encuentros y desencuentros entre la educación formal de las niñas y niños más pequeños de Yapatera y el movimiento de afirmación cultural que se desarrolla en el seno de la sociedad local. La aproximación a la forma de vida de una comunidad afrodescendiente y a la educación que recibe ha permitido entender y recoger las experiencias y problemas a los que debe hacer frente; conocer y analizar sus percepciones, creencias y comportamientos; y aportar al desarrollo de modos creativos y relevantes de trabajar la cultura y la identidad afroperuanas en la Educación Inicial.

El estudio se desarrolló a partir de entrevistas a pobladores, jóvenes, niñas y niños e intelectuales de Yapatera. Además, se entrevistó a maestras y a la promotora educativa comunal. Una parte importante del trabajo tuvo su soporte en las observaciones directas de la labor pedagógica en las aulas a través del registro etnográfico.

Consideramos que los hallazgos y recomendaciones que se derivan de este estudio serán importantes para el desarrollo de una política educativa afrodescendiente y la construcción de una perspectiva educativa afroperuana. En ese sentido, al final de este trabajo trazamos algunas líneas de desarrollo.

# ANÁLISIS Y HALLAZGOS





## YAPATERA, UNA COMUNIDAD AFROPERUANA EN PIURA

# Y

apatera es una de las 112 u 84 comunidades afroperuanas del Perú. Los cálculos varían según las fuentes. Se ubica en el distrito de Chulucanas, provincia de Morropón, región Piura. Es un caserío típico de la zona rural piurana, dedicado a cultivos como el “arroz, maíz y frejoles; así como también algunas frutas como el mango, cacao y limón”(Alzamora 2013).

El origen de su población afrodescendiente está ligado a las antiguas plantaciones coloniales, que continuaron hasta los años setenta del siglo pasado. Hasta hace 50 años, Yapatera fue una comunidad étnicamente homogénea. Abelardo Alzamora, escritor y líder yapaterano, señala:

Yapatera hasta los años 60, que es la época por Velasco, que permanece casi cerrada, cerrada por la convivencia única, pero que fue la hacienda también algo que, para el caso de la gente de Yapatera, que era una de las haciendas más exitosas del momento, que empezaron a llegar mucha gente de otros lados, a contratar gente de otros lados. Esas famosas contratas que hacían antes en la época de la hacienda, y que se fueron quedando de cualquier forma en el pueblo, y que fue originando un mestizaje natural ahí. Pero que yo lo entiendo también, que si bien es cierto el 80% de la gente es afrodescendiente [...].

Según un censo realizado por el Centro de Desarrollo Étnico (CEDET), la población de Yapatera llegaba a los 6105 habitantes en 1999. Es considerada, según Alfredo Alzamora, como la comunidad afroperuana rural más grande del Perú, a pesar de que existe una tendencia muy fuerte a emigrar. Sin oportunidades para estudiar o trabajar, la juventud deja su lugar buscando mejorar su calidad de vida.



Leslie, una joven estudiante de Educación y auxiliar en la institución educativa (IE) de Inicial de Cruzpampa, dice:

“Claro, sale a trabajar a otros sitios. Mayormente, más residentes hay en Lima, mayormente los jóvenes que no cuentan con recursos para seguir una carrera se van a trabajar a Lima. Y de Lima se consiguen entre amigos y compañeros y se van a otros países como es Argentina, Chile, Brasil y Estados Unidos”.

La pobreza de Yapatera la explica Abelardo Alzamora en el marco de la discriminación que sufre la población afroperuana:

[...] pero que la situación de discriminación sigue siendo latente en este Perú que estamos viviendo, porque yo le decía: si no hay agua, si no tenemos agua las 24 horas del día; no tenemos servicios de saneamiento ambiental. No tenemos por decir, servicio de recolección de la basura. Nuestras calles siguen siendo llenas de polvo. No tienen veredas. No hay un ornato público. [...] No hay plan de desarrollo de la agricultura. El problema de los niños que tienen desnutrición, las madres adolescentes en el pueblo. No son atendidos todo ese tipo de reclamos, entonces, ¿de qué cosa estamos hablando? Esa es una forma de discriminación que el Estado también debe atender, porque son comunidades rurales que hasta ahora siguen olvidadas y siguen invisibilizadas [...].

Pese a sus carencias y problemas, una pobladora presenta a su caserío de la siguiente forma: “Yapatera es un pueblo grande, acogedor, de gente morena, entusiasta, de muchos jugadores y, bueno, muchas gestiones también hay por Yapatera y más que todo descienden de la raza afrodescendiente”.

## LA CASA DE LA CULTURA Y LO AFROPERUANO COMO PROYECTO CULTURAL

La Casa de la Cultura de Yapatera es una organización local que ha jugado un papel muy importante en la comunidad durante los últimos años. Gracias al trabajo comprometido de un puñado de personas, entre intelectuales, docentes y artistas, ha desarrollado una intensa labor en la localidad.

Según Alfredo Alzamora, la Casa de la Cultura tuvo sus raíces en el Club Cultural Juventud, que se creó en los años 70 del siglo pasado alrededor de un grupo de jóvenes maestros que empezaban a empoderarse alrededor de su identidad negra. Luego de que el grupo desaparece, diversas ONG continúan el trabajo iniciado por aquel en Yapatera. Pero la Casa de la Cultura se crea apenas en el año 2010. No es exagerado decir que el actual sentimiento de identidad afrodescendiente de la población de Yapatera se debe a la labor desarrollada por esta vanguardia del lugar. Abelardo Alzamora, cofundador de la Casa de la Cultura, señala:

El proceso de identificación y de fortalecimiento de la identidad en Yapatera, te lo digo hermano, no viene de ahora, viene de hace 30 años. Y si ahora alcanzas a ver algunas cosas, ha sido a partir de la civilidad, no a partir del Estado o algo parecido. [En] otras comunidades no las vas a encontrar con esas mismas características porque te digo: una cosa es sentirlo, pero sentirlo y lucharlo, y hay que conseguirlo; cosas y objetivos, ¿no?

De manera constante e intensa, la Casa de la Cultura ha llevado a cabo proyectos de reafirmación cultural, de recuperación histórica, de difusión de danzas, de formación de líderes, de talleres de arte. Todo ello ha servido para que la comunidad yapaterana se mire a sí misma con orgullo y con satisfacción. Los escolares del colegio José Pintado Berrú son conscientes de ese trabajo:

---

QUEDA CLARO QUE LA PROPUESTA DE YAPATERA ES ARTICULADORA, INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA. NO SE VE A LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE COMO UN CUERPO AJENO AL CONJUNTO DEL PAÍS, SINO COMO UNA COMUNIDAD QUE TIENE REIVINDICACIONES Y PROCESOS PROPIOS PERO DE CARA A LA REALIDAD NACIONAL. LA UTOPIA ES UN HORIZONTE DE EJERCICIO PLENO DE DERECHOS, DE AFIRMACIÓN DE IDENTIDAD, DE DESARROLLO HUMANO Y DE JUSTICIA SOCIAL

---

Sí, justamente se ha creado un grupo donde se están encargando de volver a sacar adelante nuestra cultura, a través de la cerámica, ¿eh? Volver a revivir el pasado que tenían nuestros padres o abuelos. Y de ese mismo modo están también tratando de hacerse conocer, ¿no? De distintas maneras, ya no solo de lugares turísticos que hay, ¿no?, sino también de mostrarlo a través de imágenes, de algunos dibujos o pinturas.

La Casa de la Cultura tiene una visión de la recuperación cultural asociada con el desarrollo del caserío. Para ella está claro que la cultura es un bien inmaterial que también puede contribuir al desarrollo a través del turismo. No solo se trata de una cuestión de identidad, sino también de progreso material.

Esta organización también ha permitido que Yapatera se articule con otras comunidades y organizaciones afrodescendientes que han llegado hasta allá para compartir conocimientos, experiencias, arte, organización y proyectos.

También el lenguaje y los términos del discurso local afroperuano han sido modelados por la Casa de la Cultura. Los yapateranos se reconocen y se autodenominan afrodescendientes por influencia de esta organización. Impactadas por la Conferencia de Durban en Sudáfrica, las organizaciones negras del Perú modificaron la manera tradicional de autodenominarse. Según Abelardo Alzamora: “[...] entramos [a la Conferencia de Durban] todos los zambos, los mestizos, los negros y los que no eran negros, y salimos como afrodescendientes”.

De hecho, la palabra afrodescendiente tiene una connotación y una fuerza mayor que la de negro, término estigmatizado históricamente y con referencias exclusivas al color de la piel. El concepto de afrodescendencia alude con mayor precisión a diferentes dimensiones de la experiencia vital de la población descendiente del

continente africano. Y en Yapatera comprobamos cómo este concepto pega mejor porque la población yapaterana no es una población homogéneamente negra, sino más bien mestiza. Es muy común, además, escuchar a personas de piel clara y sin rasgos negros explícitos afirmar, con orgullo, “yo soy afrodescendiente”.

En Durban (Sudáfrica) se reconoció a la afrodescendencia como una identidad que se reconoce por una, alguna o todas las siguientes consideraciones:

*Aspecto físico.* El color de tu piel, tipo de pelo, rasgos de la cara, etcétera.

*Lazos de familiaridad.* Si tu abuelo, abuela, padre, madre, hermano o hermana es moreno o negro, entonces tú eres afrodescendiente.

*Sentimiento de pertenencia.* Es cómo sientes y vives tu negritud, con los aspectos históricos, herencias culturales, sociales y espirituales que identifican a la comunidad afrodescendiente.

La identidad afrodescendiente se ha afirmado en Yapatera. Al respecto, Abelardo Alzamora dice:

Ahora sin duda, yo decía, ahora es muy fácil ser negro. Hace unos años atrás era difícil ser negro porque nadie quería ser negro. Entonces, es producto de ir reconociendo todos los aportes que significó nuestro pasado ancestral, que en el proceso de la construcción de la República fueron muchos, pero que siempre estuvieron invisibilizados, ¿no? Entonces, en esa apuesta es que ahora decimos de que se ha fortalecido un poco la identidad. Se fortaleció la identidad de mi comunidad [...].

La Casa de la Cultura tiene claro que lo suyo es un proyecto de revitalización, de reconstrucción de la cultura afroyapaterana. Su museo histórico provisional es un intento de garantizar que su legado no se pierda. Allí se acumulan piezas antiguas y manifestaciones contemporáneas del arte afro. Por ejemplo, la artesanía yapaterana que actualmente está en proceso de gestación es producto de una inyección de arte proveniente de la zona de Narihualá (suroeste de Catacaos, Piura). Un famoso ceramista chulucano fue llevado a Yapatera a enseñar a trabajar el barro, pero a partir de motivos afroperuanos. De todo ello ha surgido una línea inicial creativa que ha sido asumida por algunos moradores del caserío. Asimismo, en relación con las danzas, en Yapatera se baila la conocida música afro: festejo, alcatraz, landó. Pero estas no son danzas originarias de la localidad, sino que fueron llevadas a ella por afrodescendientes invitados a Yapatera hace muchos años. Ahora la gente del lugar la considera como propia.

La presencia de la Casa de la Cultura ha servido también para expandir los sentimientos de africanidad más allá de los linderos de Yapatera. Asimismo, ha puesto atención a la conservación de la memoria colectiva a través de fotografías y relatos orales. La literatura oral (cumananas) y escrita también tienen un lugar privilegiado en la cultura yapaterana.

Por último, es necesario indicar que todo este enorme despliegue de la Casa de la Cultura responde a una concepción de lo que denominan *etnoeducación*. Una educación que “[...] busca revalorar los múltiples aportes que han hecho los afrodescendientes al desarrollo histórico y cultural de nuestro país” (Alzamora 2013). La etnoeducación se desarrolla a través de la educación no formal, informal y formal. En el campo de la educación formal se ha impulsado el trabajo con docentes de los niveles de Secundaria y Primaria, especialmente para fomentar la incorporación de contenidos curriculares de la cultura afroperuana. En ese marco se ha trabajado con las instituciones educativas del caserío a partir de una red de docentes afroyapateranos.

Cualquier proyecto o perspectiva educativa en esta comunidad deberá tomar en cuenta y vincularse con el proceso que se ha venido desarrollando. La perspectiva afroperuana en la educación debe estar inserta en un proceso mayor que va más allá de lo educativo. Es ahora, como señala Abelardo Alzamora, un proyecto político:

El discurso ahora, yo creo que pasa por la reivindicación histórica que reclamamos [...] Para mí discriminar significa no tener las mismas oportunidades que el resto [...] Esa es otra forma de discriminación, pues la lucha va por ese lado. Y creo que tiene que ver algo con las reivindicaciones políticas, y por eso es que yo sustento ahora, que nosotros los afrodescendientes tenemos que [luchar] ahora. La lucha es ocupar espacios políticos que nos permitan tener capacidad de decisión, para poder encumbrar nuestras propias aspiraciones y desarrollar nuestro propio proyecto, sin necesidad de ser sectarios o algo parecido [...]. Las decisiones políticas son las que están decidiendo el desarrollo de los pueblos.

La posición de Abelardo Alzamora coincide con lo que señala Benavides en un estudio realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE): “El menor acceso a los beneficios del desarrollo social y económico es consecuencia directa de su posición subordinada en la estructura económica, social y política” (Benavides y otros 2006).

Oswaldo Bilbao (2012), del CEDET, plantea su propia visión de este proyecto: “Desarrollo de la población negra hacia la construcción de una nueva nación, más integradora, pluricultural, multiétnica”.

Queda claro que la propuesta de Yapatera es articuladora, inclusiva y democrática. No se ve a la población afrodescendiente como un cuerpo ajeno al conjunto del país, sino como una comunidad que tiene reivindicaciones y procesos propios pero de cara a la realidad nacional.

La utopía es un horizonte de ejercicio pleno de derechos, de afirmación de identidad, de desarrollo humano y de justicia social.

## SENTIDO DE PERTENENCIA ÉTNICO-RACIAL

Existe una relación compleja entre la discriminación y la identidad étnico-cultural de los pueblos. Por un lado, las prácticas discriminatorias influyen en la definición de la identidad de los grupos étnicos reforzando ciertos valores culturales o moldeando otros; por otro lado, la identidad se construye también a partir de las formas de respuesta diferentes frente a la discriminación (sea mediante la asimilación, la resistencia o la afirmación de la cultura propia) (Benavides y otros 2006). En los primeros contactos con la gente del caserío de Yapatera, una de las cosas que más llama la atención es escuchar a adolescentes, madres de familia y pobladores de a pie reconocerse, con satisfacción, como afrodescendientes. Por lo general, no dicen negros o morenos: dicen afrodescendientes. Una madre de familia del Jardín de Cruzpampa afirma:

Bueno, yo me identifico como afrodescendiente peruano [...] Pero mayormente acá nosotros no nos sentimos mal por nuestra raza. Nos sentimos feliz y orgulloso porque sabemos que nuestra raza pasa por encima de todas las otras razas [...]. No, eso me ha salido a mí del corazón que soy afrodescendiente peruano, porque sé que estoy criada en una tierra morena donde me siento muy feliz de haber nacido acá y sigo creciendo acá. Y no me siento nunca mal de ser moreno porque me gusta ese color. Ante todo me gusta ese color moreno. Me hubiese gustado que mi hijo hubiese salido así, pero como me acompañé con una persona que no era del color de acá, él ha salido así, cruzadito.

Como se puede observar, la dimensión de lo afroperuano que se pone de realce es la del aspecto físico, especialmente el color de la piel. Benavides ya señalaba que en la población afrodescendiente: “La identificación étnica queda planteada sobre todo por el reconocimiento del *color de la piel* como primer elemento distintivo” (Benavides y otros 2006).

Hay también cierta dosis de arrogancia al afirmar que “nuestra raza pasa por encima de todas las otras razas”. Y es explícita la necesidad de aclarar al entrevistador que “no me siento nunca mal de ser moreno porque me gusta ese color”. La cuestión de la belleza de lo negro se muestra también en esta última afirmación. Estos cuatro elementos van a aparecer, en forma constante, en muchas entrevistas: color, arrogancia, justificación de no sentirse avergonzado y belleza.

El tema de la vergüenza y el orgullo se mezclan de manera confusa en palabras de un estudiante del colegio secundario: “Sí, es importante, porque creo que por el hecho de que seamos afrodescendientes no tenemos por qué ocultar ni sentirnos avergonzados, ¿no?”. Hay como un imperativo de convencer al interlocutor de que ser afrodescendiente no es motivo de vergüenza, como si fuera una cuestión de sentido común que es malo ser afrodescendiente y que hay que luchar contra esa corriente de opinión.

Otro adolescente dice: “Al contrario, de esa manera demostrar de que no necesariamente el color de la piel o la raza es importante, ¿no? Que a pesar de todo ello nosotros vamos a salir adelante y demostrar nuestras habilidades y costumbres que tenemos”.

En el caso de este adolescente, a diferencia de varios yapateranos, dice que el color de la piel —o la raza— no es importante. Y que, a pesar de todo ello, van a salir adelante, como si reconociera que el color de la piel es, realmente, un lastre que los afecta.

Santos, otro escolar, confirma esta idea cuando se le pregunta sobre lo que deberían inculcar los profesores en la escuela: “[...] que [los profesores] les demuestren de que no necesariamente el color de la piel es lo principal, ¿no?, que pueden salir adelante”.

Las referencias al color de la piel son contradictorias en Yapatera: orgullo y lastre. Como carga, es una cuestión que hay que superar, que hay que remontar. ¿Cómo? Con el estudio, con el esfuerzo, con el trabajo (pero básicamente con el estudio): “Uno se iguala con el estudio”. Para buscar más precisiones, se les interroga a los adolescentes sobre esto. Es necesario saber si ven el color como algo que es, realmente, motivo de orgullo o algo que hay que pasar por alto porque no es relevante. Kevin, explica: “A eso iba de que no necesariamente debemos fijarnos en el color para darnos cuenta de dónde venimos o cómo se debe tratar a esa persona de acuerdo al color de piel. A eso me refería. Pero sí nos sentimos orgullosos de ser morenos”.



---

**PARA LA MAYORÍA DE YAPATERANOS, AUNQUE HABLAN DE CULTURA, SON AÚN POCOS LOS ELEMENTOS EXPLÍCITOS QUE PUEDEN AGLUTINAR ALREDEDOR DE ELLA. SE ENTIENDE PUES QUE SE ESTÁ EN UN PROCESO DE REVITALIZACIÓN CULTURAL, QUE PUEDE VERSE TAMBIÉN COMO UN PROCESO PROFUNDAMENTE POLÍTICO QUE ESTÁ PROMOVRIENDO LA CONSTRUCCIÓN DE UN SENTIDO DE PERTENENCIA ÉTNICO QUE ANTES NO EXISTÍA.**

---

La idea de no fijarse en el color tiene que ver con una concepción de igualdad entre los seres humanos: es la idea de que todos somos iguales como sujetos de derechos. Pero concierne también a un asunto que se transmite mucho en la escuela, según el cual todos somos hijos de Dios y, por eso, todos somos hermanos. Esa idea la ha expresado con claridad la directora del Jardín del sector de Cruzpampa en Yapatera: “Nosotros le enseñamos al niño que tiene que aceptarse tal como es, sin marginar al otro. Los peruanos somos cholitos, negritos. Hemos de diferente raza, y tal como nos manda Dios, tenemos que aceptarnos”.

A veces la cuestión de la piel se puede desplazar hacia la sangre. Un adolescente del colegio lo dice así: “O sea, no es necesario el color porque puedes ser blanco, alto y en tu sangre puede correr la sangre afrodescendiente”. Otro muchachito señala: “Que nosotros, este, tenemos sangre de afrodescendientes, que nuestros padres son afros y que nosotros valoramos nuestra identidad”. Una madre de familia también apunta hacia la misma dirección: “Yo sí le digo. A veces, por ejemplo, me dice: ‘No, si yo no soy tan negrito’. Así me dice, ¿no? Pero le digo: ‘Tú, hijito, tú llevas en la sangre lo negro, lo moreno que somos’”.

Otra madre de familia del Jardín de Cruzpampa hace alusión a la cuestión de la sangre con claridad: “Siempre nos hemos sentido afrodescendientes por más que seamos blancos al lado de morenos, pero siempre lo que tenemos de nuestros abuelos, nuestros padres, abuelos, bisabuelos, tatarabuelos, de allí venimos. Como dice mi mamá, siempre llevamos una gota [de sangre] y siempre nos vamos a sentir afrodescendientes”.

La señora Jesús Delgado indica:

Es que bueno, cuando vienen a fotografiar no te fotografían a un bien trigueñito, sino a uno más morenito. Pero en sí deben fotografiar a todos y hacerle entrevista a todos porque todos somos afrodescendientes.

Ya ve, por eso, por eso le estoy diciendo, pues, porque a veces por el color, a veces dice, no, porque eres más trigueño tú eres afrodescendiente y tú no. Pero sí somos, de ahí mismo venimos. De repente nuestros abuelos fueron afrodescendientes netos y ya una ya va... que lo lleva en la sangre [...].

La afrodescendencia no depende del color de la piel. No todos son negros en Yapatera. Pero predomina este sentimiento de orgullo. Una joven estudiante de Educación Inicial que trabaja como auxiliar en el Jardín de Cruzpampa dice:

Me dicen, ¿tú por qué no naciste morena? No, yo les digo [que] mi papá sí es moreno. Mi mamá sí es blanca, blanca natural. Yo le digo, pero yo sí tengo la sangre morena. No soy tan blanca que digamos. Yo les digo, uy, si fuera morena, qué encanto tendría. Yo sí no me arrepiento de haber nacido en Yapatera, les digo, por tener la raza.

El tono de piel claro—o “ser blanco”—no le quita a la gente de Yapatera su sentido de pertenencia afroperuana. La afirmación de la identidad étnica puede llevar a determinadas posiciones, como la de Fernando Barranzuela, ilustre cumananero de Yapatera, quien nos da sus puntos de vista:

Yo le decía aquí a la gente: “Yo quiero que mantengan su raza” [...] Yo cometí el error. Yo le he dicho a mi mujer: “Yo cometí el error de meterme contigo. Yo debí haber buscado una negra, sino que tú estabas atrás, jode y jode. Me tuve que casar”. La loqué con cumananas,<sup>1</sup> con poesías, y andaba tras mío. Entonces me fui a mi casa a dormir, y ella me tocó la puerta, que quería quedarse conmigo y se quedó conmigo, porque acá no se pide mano, acá se roba. Entonces, es la única forma para yo haber podido haberme hecho de esta mujer, porque yo quería una negra para mantener mi raza, quería que mis hijos sean bien negros, pero no han salido negros, porque ella se metió y me cruzó. Yo he sido un poco también racista, ¿ya? Quería mantener mi raza, ¿ya? ¿Por qué? Yo digo dios mío, por qué es que hay que sentirse menos. Eso es lo que yo siempre discuto, por qué menos que un blanco, por qué, qué tiene él que no tenga yo.

Su posición responde más a un ideal que a una realidad. Él lo sabe. Pero sabe también que el valor de tamañas afirmaciones crea una consciencia de orgullo entre sus paisanos.

1 La cumanana es un improvisado cantar compuesto en cuartetos o décimas que suele entonarse al son de arpas o guitarras, propio de los pueblos mulatos y mestizos de Piura, Tumbes, Lambayeque y Saña, en la costa norte del Perú.

La afirmación afroyapaterana también se pone de manifiesto en circunstancias como las que narra el director del colegio secundario, Segundo Huayano Gallardo, un cholo piurano:

Una anécdota... que yo los llamaba y yo les decía: “Oye”, les decía. Iban tres... negritos. Y yo les digo: “Este, los estoy hablando. Entonces me regresan a mirar y me dicen: ‘¿A quién, director?’. Ustedes, vengan para acá. Ya morenos, vengan para acá”. Me dijo: “¿Sabes qué?, profesor, director. Nosotros no somos morenos. Nosotros somos negros. Usted es moreno”. Entonces, eso me, me, me hizo reír, ¿no? “Usted es moreno”, dice. Ellos se sienten orgullosos de ser negros. Y no les gusta que les digas... si les dices negro, negro es, mm. Esa es la idiosincrasia de ellos, ¿no? Se sienten orgullosos de ser negros.

Abelardo Alzamora cree que el tema de lo afroperuano está metido en todos los yapateranos, a excepción de la gente mayor de 50 años de edad:

Ahora, los que nunca escucharon, quizás hablando de los 50 hacia los 70, 80 años, también hay un problema de trabajo ahí de fortalecimiento de la identidad, porque ellos hasta ahora no se definen si son negros, si son afrodescendientes, si son morenos. Ahí hay un tema también porque ellos estuvieron en la chacra, en un montón de situaciones. No pudieron estar vinculados al proceso de fortalecimiento de la identidad. Allí hay un rechazo, casi natural, por el mismo proceso que asumieron ellos de sus vivencias naturales, o asumieron de las vivencias ancestrales. Yo por eso no sé cómo catalogarte generacionalmente este tipo de cosas, te digo generacionalmente más que educacionalmente, ¿no?, porque toda la gente como el que habla, tengo 52 años, hacia abajo, casi todos mis amigos, mis contemporáneos, están casi metidos en el asunto, hablan de cualquier forma del tema, se han comprado pleitos en menor o gran escala.

Su hermano, Alfredo Alzamora, remarca el tema de la cultura:

El ser afrodescendiente no es tanto por el color de la piel, sino si es que asumes la cultura de un pueblo en el cual tú estás viviendo. Y Yapatera mantiene esas características. Todavía, a diferencia de otras comunidades. Si bien es cierto también ha sido marcado por la influencia del mestizaje, todavía se mantiene un gran grueso de su población así.

Sin embargo, mientras el proceso de revitalización de la cultura no se profundice, seguirá siendo una cuestión de piel. En el estudio de Benavides ya citado, refiriéndose a Drzewieniecki, se señala: “Hay quienes han llegado a afirmar que los afroperuanos constituyen la categoría étnica y social con mayor contenido ‘racial’ en el país (Drzewieniecki 2004: 22)”.

Para la mayoría de yapateranos, aunque hablan de cultura, son aún pocos los elementos explícitos que pueden aglutinar alrededor de ella. Se entiende pues que se está en un proceso de revitalización cultural, que puede verse también como un proceso profundamente político que está promoviendo la construcción de un sentido de pertenencia étnico que antes no existía. Hay un movimiento de adscripción a un pueblo afrodescendiente que busca reivindicarse, posicionarse y reinventarse. Una cita de Callirgos (2006) puede ayudarnos a entender esto: “Barth critica la idea de que un grupo étnico esté compuesto por personas que comparten una misma cultura [...] Barth introduce la noción de que los grupos étnicos son categorías de adscripción e identificación construidas por los propios actores acerca de sí mismos y los demás”.

Abelardo Alzamora, también nos relata su experiencia de reconocimiento de su ascendencia afroyapaterana:

[...] en un inicio rechazaba, rechazaba mi origen negro, porque desde mi padre, inclusive él decía: “Tengo unos hijos allá, unos hijos que son los negros de Yapatera”, ¿no?, Sí, porque él también discriminaba un montón. Pero yo no lo tomaba mucho en cuenta. Ni siquiera me enardecía esa situación. Lo veía tan natural, lo asimilaba con tal naturaleza, pero también como rechazo también, porque mis abuelos, cuando llegaban mis tíos, que llegaban de otros pueblos, y a mí me buscaban siempre y no sé por qué, porque a mi madre le decían: “Oye, este negro se parece a mi hermano fulano de tal, y este negro es igualito a mi hermano”. Entonces, como venían a buscarme a mí, me traían hasta regalitos y un montón [...], y yo escondido. “Esos negros no son nada conmigo. Esos negros”, decía; pero eran unos negrazos de metro ochenta, los dos metros, que todo el mundo en Yapatera conoce. Cuando venían en su burro, las piernas, las patas las arrastraban, ¿no? Y esos negros no eran nada conmigo, yo le decía a mi mamá. “Pero son tus tíos, hijito”. “No son nada, y por qué no buscan a los otros. ¿Qué me vienen a buscar a mí? No”. [...] Pero ¿quién te daba respuestas a ese hecho, en esas épocas? Ni la madre ni los del entorno sabían dar explicaciones.

La experiencia de la construcción de la propia identidad puede ser confusa. Las percepciones de los niños y las niñas, mal influenciadas por los padres, pueden crear ideas o sensaciones equívocas, provocar temor e inseguridad. Si un padre hace referencias negativas hacia la gente negra, si uno ve que su padre no es negro, entonces las imágenes de otros hombres negros adultos pueden generar rechazo, como ocurre en el caso de Abelardo. Si lo negro es lo negativo, entonces, lógicamente, uno no quiere identificarse con los negros.

Para Abelardo Alzamora, fue la influencia de otros afrodescendientes seguros de su identidad lo que le permitió reconocer su propia identidad:

Así te digo que yo, así no les guste a muchos. Yo siempre digo, si no hubiese sido por Cheche Campos, que vino cuando don Cheche era joven también. Le dijeron que por acá por el norte había una comunidad de negros que se llamaba Yapatera, y nos encontré al que habla y al negro Taba por ahí deambulando, y nos dijo: “Oye, que no solamente había negros en Yapatera, sino que había negros en todas partes”. Y él era otro negro del mundo, que andaba por ahí descubriendo negros. Y empezamos de a poquitos a saber, ir descubriendo nuestra propia identidad. Toda esa situación iba fortaleciendo. Después con los años fui en busca de los negros que yo había también apartado, y ahora son motivo de mi orgullo. Y siempre llevo a mi hija, cuando vienen mis hijas van a visitar a todo el pasado ancestral negro. Y mis hijas, a diferencia del que habla, se han cogido el pleito también, son militantes y activistas con mucha más vehemencia, porque yo soy un hombre vehemente. Yo te digo: Yo soy un hombre vehemente y lucho y soy feliz luchando por construir el avance de una población que me abrigó, que me cobijó, que por ella soy lo que soy ahora, por ella, por luchar por sus reivindicaciones [...].

Antes era así porque nadie quería ser negro, ahora las circunstancias han cambiado, ahora todita la gente quiere ser negra, y toditos se encuentran y tienen familiares negros. Aquí por ejemplo abajo en la plaza todo el mundo dice “mi abuelita ha sido negra”. Te van a decir mi abuelita. Tengo un tío que es negro, que tengo una hermana que es negra, que mi abuelito también fue negro. Todo el mundo tiene descendencia [*sic*] negra ahora. Ahora sí; pero antes de, te vuelvo a repetir, nadie quería ser negro, ¿no? Es una situación en la que todo el mundo encuentra que tiene algún familiar que es negro.

Un primer elemento que remarca la historia de Abelardo es que necesitamos modelos para afirmar nuestra identidad; modelos que expresen con seguridad y orgullo su pertenencia. Un segundo elemento requerido es la referencia de una experiencia cultural mayor; saber que somos un colectivo, que el mundo no se agota en nuestra experiencia personal.

Abelardo Alzamora nos dice que, ahora, ser negro es *cool*. Todos quieren ser negros, todos afirman ser afrodescendientes. Y eso lo constatamos actualmente en Yapatera. Pero solo es una primera capa que está sedimentando en el proceso de construcción identitaria. Una capa aún delgada que no tiene raíces fuertes.

Lo bueno es que esos modelos de identidad se han ido multiplicando. Son los propios padres y madres quienes están permitiendo que ello ocurra. Es la familia quien está poniendo los cimientos.

Una madre nos cuenta que le explica a su hijo de 5 años de edad sobre su identidad cuando él cuestiona que sus parientes son más negros que ellos: “Claro, sí, porque nosotros tenemos familia... o sea, no somos tan morenitos. Pero ellos [mis hijos] me dicen: ‘No, mami. Si yo soy de otro colorcito. Ellos son más oscuritos’. ‘No, le digo, hijito, lo que llevamos, llevamos en la sangre. Ellos son tu familia. Somos descendientes afro’”.

Pero el discurso de la identidad es aún inconsistente. Y las conductas de los yapateranos ponen en evidencia las debilidades.

## AUTODENOMINACIÓN

La identidad demanda nombrarse. Como ya se ha explicado, la expresión *afrodescendiente* predomina en la autodefinición de los yapateranos. Pero junto con esta nominación conviven otras. Algunas siguen siendo aceptadas; otras, no. Fernando Barranzuela tiene una visión tajante del tema:

No sé, a mí no me gusta la palabra afro. El que es negro es negro y el blanco es blanco. Cuando me dicen moreno, yo me molesto. No me gusta. Y esa palabra afro será porque venimos del África, porque somos descendientes de africanos. Pero a mí me gustaría que me digan negro. Esa es la forma que me gusta que me traten [...] Yo les digo que hablen como debe ser. No sé si soy racista también. A mí me gusta que las cosas vayan por su nombre. El negro no puede sentirse mal cuando le dicen negro, porque negro es. Yo soy negro y me gusta la palabra negro. Yo le digo a los niños que se identifiquen como negros porque somos negros. Y no deben sentirse menos que nadie.

Otro señor mayor, abuelo de una niña del Jardín, oscila en su discurso entre llamar morenos y afrodescendientes a la gente de su comunidad:

**—Y en general, las personas de aquí, ¿cómo se llaman a sí mismas? ¿Cómo prefieren llamarse: morenos, negros, afrodescendientes? ¿Cómo se llaman en general?**

—Morenos más conocidos...

**—¿Y no se confunde cuando se dice morenos con cualquier persona que es morena pero que no es afrodescendiente?**

—No.

**—¿No?**

—No, no. Con toda honra, como se dice. Nos pronunciamos que somos afroperuanos.

Moreno o afroperuano, el señor Delgado, de apariencia mestiza y sin ningún rasgo afroperuano, se autodenomina a su manera como miembro de la comunidad negra.

Un grupo de adolescentes entrevistados coinciden con Barranzuela sobre la forma en que prefieren ser llamados, aunque no en un 100%. Persisten las dudas sobre la corrección de autodenominación:

“Que nosotros, este, tenemos sangre de afrodescendientes, que nuestros padres son afros y que nosotros valoramos nuestra identidad”.

“Porque nosotros somos reconocidos a nivel mundial, afrodescendientes, por la raza negra que somos. Por eso”.

“Mmm, negros. Preferimos que nos digan negros en vez de afrodescendientes. Negros, porque esa es la piel más linda que hay en el mundo”.

“Negro también, igual”.

Hay quienes se inclinan por el término afrodescendiente:

Negro. Aunque un poquito más, ¿eh?... más bonito que te digan afro porque como que negro, como que hay unos que se ofenden. Y bueno, mejor, más bonito sería afro [...] Porque negro es un poquito como ya de burla, porque hay unos que te dicen como ya para ofenderte y hay unos que lo toman como una ofensa. Y mejor sería afro. Para mi opinión sería afro.

Otro adolescente dice que prefiere que se use afrodescendiente: “Porque se quita el... prácticamente una manera racista y manera grosera de cómo tratar a una persona. Mil veces que te digan eres un afrodescendiente a que te traten de ‘él es negro’ y así”. La carga negativa de la palabra negro sigue teniendo mucho peso para algunos. Abelardo Alzamora dice:

Yo siempre digo afroyapaterano, ¿no?, como una cuestión muy metida como sentimiento de orgullo, yo soy afroyapaterano o afrodescendiente, me parece que el término se adecuaba más a las circunstancias y al momento, ¿no? Eso creo que es así. Falta seguirlo empoderando. Falta seguir visibilizando el término porque todavía es... Siempre creo que es relativamente nuevo; pero hay que seguirlo empoderando.

Otros se sienten bien, aparentemente, con cualquier denominación:

En mi caso, yo sí me siento bien orgulloso de ser un afrodescendiente, de tener piel morena. Porque a donde vaya, en cualquier sitio que vaya voy a decir yo que soy moreno, soy negro, soy afrodescendiente, porque siempre acá nosotros



tenemos una forma de decir que era el color negro. Es la piel más linda que se puede ver en todo el mundo, pe.

No es relevante la forma de llamarse:

**—Y, en general, aquí las personas de Yapatera, ¿cómo se llaman a sí mismos?: ¿morenas, afrodescendientes, negras? ¿Cómo prefieren llamarse?**

—Bueno, más conocido negro, morenito. Pero en sí somos afrodescendientes.

## LO AFRO EN UN MUNDO MESTIZO

# Y

apatera es un poblado mestizo. No es más una comunidad con raíces exclusivamente africanas. Tal vez nunca lo fue. Pero es un hecho que tuvo un alto grado de homogeneidad étnica hasta los años cincuenta del siglo pasado.

En Morropón se denomina *cholos* a los habitantes de la costa de ascendencia indígena. Y se llama *serranos* a los indígenas que vienen de la sierra. Cholos y serranos no son la misma cosa. Y en la historia de Yapatera el proceso de mestizaje ha sido más intenso desde hace apenas algunas décadas con los cholos, principalmente. Los serranos han llegado en los últimos tiempos. Cuenta Alfredo Alzamora:

Por ejemplo, donde vivo yo, hay como 2, 3 calles, y son gente de la sierra que se ha venido y se queda en los alrededores y están en las afueras del pueblo. Pero son gente que no son del pueblo. Y a veces como a broma y sorna: “Estos vienen a malograr la raza”. Así decimos nosotros: “Estos cojudos vienen a malograr”. Porque generalmente terminan casándose o bien los yapateranos con las hijas, o bien los hijos con las yapateranas [...] Pero ahorita sí, aquí hay una gran mezcla, producto de la migración de la sierra, de la ocupación de espacios de la población [...] Entonces, eso de cualquier forma es producto de la migración, pues ¿no? Entonces, definitivamente a mediano o largo plazo, eso va a tener como consecuencia un mestizaje obligado.

Pero el propio Abelardo es producto de un matrimonio mestizo. Su padre era serrano y su madre, negra.

Si bien es cierto me declaro afrodescendiente, mi color no es tan negro como el que yo quisiera, como el que yo quisiera, porque mis abuelos y mi madre

---

**NO DEJA DE SER CIERTO QUE EL MESTIZAJE HA AÑADIDO OTROS ELEMENTOS AL PROBLEMA DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL EN YAPATERA, PERO NO ES LA CAUSA. ESTE PROBLEMA ES ANTERIOR, Y EL MESTIZAJE SOLO LE AGREGA OTROS CONDIMENTOS. EN UN CONTEXTO COMO ESTE, LAS RELACIONES INTERÉTNICAS SE VIVEN A VECES CONFLICTIVAMENTE.**

---

son negros. Toda mi familia materna es negra, pero mi padre es indígena, mi padre es indígena. Entonces, ese es también un proceso intercultural. Es un proceso también de la interculturalidad que se da en diferentes partes.

Y en ese proceso de mestizaje, la identidad, por diferentes razones, se inclina hacia una de las partes. Llama la atención en Yapatera que las personas mestizas, cholos o serranos sean llamadas por lo general *blancas*. La señora Pasiche responde en una entrevista: “Hay otros que son claritos, sus razas son así blancos”.

Es frecuente escuchar “mi padre es blanco”, “mis abuelos son blancos”, “tengo hermanos blancos” o “tengo hijos blancos”. Sin embargo, en situaciones de discordia, de discriminación o de esclarecimiento se le dice cholo al cholo y serrano al serrano. Pero cuando el individuo se mira a sí mismo y habla de su familia, las categorías de cholo y serrano suelen invisibilizarse. Abelardo Alzamora nos explica:

Los indígenas costeños, lo que acá nosotros decimos los cholos. Los cholos, por ejemplo, de todo lo que es el Bajo Piura; todo lo que es Catacaos, Sechura. Toda esa situación, lo que es Paita y Sullana por medio Piura. Sí, todo eso. No hay una autodenominación por todo..., porque les falta construir también su identidad. Les falta todavía la construcción y fortalecimiento de su identidad, y se agrupan en identidades que no les pertenecen.

“Identidades que no les pertenecen”, pero que dan prestigio. Frente al negro, lo opuesto es el blanco; pero no es solo lo opuesto, sino también lo prestigioso. No hay términos medios. Sin embargo, frente al blanco, lo indígena, en su versión chola o serrana, se desdibuja. Pierde estatus. Y también pierde estatus cuando algunos grupos afirman su identidad. En este contexto, lo afro empieza a tomar prestigio.

Es interesante que lo afro empiece a afirmarse en Morropón. Como dice Abelardo Alzamora, todos quieren ser negros. Y así se produce el desplazamiento de la afirmación de ser blanco entre los descendientes indígenas a la afirmación de

ser afrodescendiente. Finalmente, la piel de los cholos, los serranos y los mestizos puede ser tan oscura como la de los afrodescendientes. Pero, finalmente, es más el afán de sentirse y creerse blanco cuanto más lejos se está del área de influencia de este movimiento de reafirmación étnica y cultural que se está generando en Yapatera.

A veces también se invisibiliza socialmente lo cholo y lo serrano. Un grupo de escolares niega, inicialmente, la existencia de otras colectividades, aunque sea totalmente evidente que en ese mismo grupo haya chicos y chicas mestizos con ascendencia también chola o serrana:

—*Estudiante*: Somos raza morena nosotros, todo acá en Yapatera. Por eso que se conocen un pueblo afrodescendiente, de raza morena, raza negra.

—**¿Y los otros grupos con los que se mezclaron, qué pasó? ¿Desaparecieron?**

—*Estudiante*: Sí, desaparecieron.

—**¿Desaparecieron?**

—*Estudiante*: Sí.

También, increíblemente, puede suceder lo contrario, es decir, negar la existencia de grupos afrodescendientes. Una abuelita del Jardín de Cruzpampa tuvo muchas dificultades para reconocer que había gente negra en Yapatera. En su caso, parecía que tenía muchos reparos en hablar del tema, como que era inapropiado referirse al color de la gente; aunque ella misma, sin ninguna duda, afirmó que no llevaba sangre negra.

La promotora del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) de Santa Rosa, quien es afrodescendiente, se mostró evasiva frente al tema de la identidad en su localidad: “Dicen que hay afrodescendientes. No sé. Así los llaman de afuera. No conozco”.

Lo cierto es que Yapatera es una sociedad mestiza. Y aunque prevalezca la presencia y el sentimiento afro, no se pueden negar ni evadir otras ascendencias. Abelardo Alzamora señala sobre el proceso de mestizaje:

Nadie puede atajar el avance del proceso de desarrollo de la humanidad. Negarlo sería una estupidez. Entonces, los amores ni las ilusiones tampoco las puedes negar, los apasionamientos mucho menos [...] Ese es también un proceso intercultural. Es un proceso, también, de la interculturalidad que se da en diferentes partes. Y se va a dar en cualquier parte del mundo, ¿no?, los matrimonios interculturales, ¿no? Para el caso de Yapatera, yo seguiría pensando que esos matrimonios interculturales van a seguir existiendo, y que se sigan

manteniendo las tradiciones y las costumbres del pueblo, del pueblo afrodescendiente. Es la tarea, que vayan asumiendo las costumbres, las tradiciones del pueblo que los cobija. Yo creo que es así, porque de cualquier forma, más tarde que temprano, todos son yapateranos, y todos son afrodescendientes.

Desde una mirada distante de la comunidad, la directora del Jardín de Cruzpampa atribuye a la presencia de otros grupos humanos la aparición del racismo: “Claro, y por eso es que en la comunidad ya viene el racismo. Antes no se daba porque todos tenían la misma color, pero ahora un poco como que ya hay blancos, hay medio morenos, y hay más morenos, más negros. Quizás desde ahí es donde viene la discriminación acá”.

No deja de ser cierto que el mestizaje ha añadido otros elementos al problema de la discriminación racial en Yapatera, pero no es la causa. Este problema es anterior, y el mestizaje solo le agrega otros condimentos. En un contexto como este, las relaciones interétnicas se viven a veces conflictivamente. El director del colegio secundario dice: “Yo soy cholo y en una oportunidad dijeron: ‘¿Qué, ese cholito nos va a venir a mandar?’. O sea que ellos sí son racistas. Ellos son racistas con los que no son negros, nos... bueno, a los cholitos nos friegan, como se dice, ¿no? Pero nosotros sí les inculcamos [a los estudiantes] de que no debe haber racismo”.

El reconocimiento de la ascendencia chola o serrana no se expresa con mucha facilidad. En un momento de afirmación de lo afro, resulta complicado reconocer otra ascendencia que carece de prestigio:

Hay unos que tienen vergüenza de decir: “Yo soy serrano”. Y como que hay unos que le dicen: “No, porque yo soy afro. Yo soy afro y me siento orgulloso” y así. Y los cholos van diciendo: “No, porque yo soy cholo, me avergüenzo”. Hay unos que se avergüenzan de su propio color, de cómo son, de dónde nacen, y así. Hay personas que dicen: “Ese es cholo”. ¿Por qué? “Porque su cabeza es de cardo, su pelo es de cardo. Porque son... su pelo es, este, bien cholo pues, bien feo. Bueno, en mi caso yo también soy cholo pero tengo raza de afrodescendiente”.

Lo negro es bonito. Lo cholo es feo. El mensaje es claro: los adolescentes prefieren identificarse más con sus raíces africanas que con sus raíces andinas:

Por nuestro color, porque, por decir, usted dice que los abuelos son abuelos paternos son afros y los otros son indígenas [sic]. Y a veces salen más a los abuelos paternos, que salen morenos y te dicen: “Tú eres afro porque eres

morena”. Aunque tus otros abuelos son indígenas [*sic*], por tu piel te dicen que eres afro. Y por tu sangre también porque bueno, aunque llevas indígena y afro, sale como que más reluciente el afro. Porque a veces hay unas... por decir, así cuando bailan dicen: “Ay, bailas como los afros”, o sea, te mueves bien, mueves las caderas y todo eso.

Otro escolar agrega: “Dicen que acá también hay un dicho que la gente negra baila bien. No hay gente negra que baile feo. O sea, disculpe lo que voy a decir, porque dice: ‘Los serranos son aguados, los serranos no saben bailar’” (risas).

Uno explica a su manera por qué se identifican más con lo afro: “Claro, pues, porque esa fue la raza que llegó acá [...]. Y no solo acá en Yapatera, en otros sitios más [...]. Porque los españoles los trajeron para que puedan trabajar acá. Todo eso, pe, y por eso. Por su lindo sacrificio que hicieron ellos. Por todo eso, es por eso que también nos identificamos con eso”.

Finalmente, después de un interesante diálogo en el que se ha conversado de la afroascendencia, el mestizaje, el racismo, los cholos y los serranos, un adolescente quiere dejar sentado lo esencial, el mensaje políticamente correcto: “Aquí en esta vida todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos [...]”. Pero su orgullo se impone: “[...] y yo en mi forma, en mi parte, este, yo me siento muy orgulloso de ser moreno, de ser negro, afrodescendiente”.

## LA EXPERIENCIA DE LA DISCRIMINACIÓN

*[...] los prejuicios y la discriminación étnica y racial no son fenómenos unidireccionales generados y transmitidos desde las posiciones de poder —el Estado, las élites sociales y económicas y sus proyectos culturales con pretensión hegemónica—, sino que atraviesan a la sociedad en su conjunto, manifestándose también a niveles locales y regionales de múltiples maneras. (Callirgos 2006)*

**E**l proceso de construcción de la identidad en un país racista suele ser complejo y duro; y lo fue mucho más aún en tiempos pasados cuando reinaba el régimen de haciendas en provincias como Morropón.

Cuando era pequeño, Fernando Barranzuela tuvo que dejar de estudiar en Yapatera porque el dueño de la hacienda dispuso que los negros no debían estudiar. Su padre, entonces, lo envió a un colegio de Chulucanas:

Y en Chulucanas llegué, y todo el mundo se burlaba de mi color, porque allá son cholos. Toditos. Y se burlaban de mí [...] Sí, y le digo esto porque cuando me ofendieron... Yo tengo un amigo en Saña que me dijo: “¿Y no podemos hacer un poema de eso?”. “Sí”, le dije. “Hagámoslo los dos, pero él lo ha escrito y yo no”. Entonces digo:

*Cuando yo estaba chiquito  
al pueblo me fui a estudiar,  
Me insultaron por negrito,  
Llegué a mi casa a llorar,  
Y dije: Mamita, ¿por qué soy negro?,  
¿Por qué mi piel es así?,  
¿Por qué no soy como todos los niños que conocí?  
Tengo mi piel diferente y mi pelo no es igual.*

*Quando peleo me gritan que soy un negro bozal.  
Quiero que me expliques madre.  
Aclárame, por favor.  
¿Por qué no soy como todos?,  
¿Por qué tengo esta color?*

Renegaba, hermano. ¡Es bien largo el poema!, por lo que me había pasado, pero luego cuando le conté a mi padre lo que me había sucedido allí, me dijo: “Tienes que seguir estudiando”. “No, papá. Yo ya no estudio [bis]. Cómprame libros. Yo voy a leer en la casa”. Y por más que él me corrigió, que quiso hasta pegarme, pero yo me opuse. Que no quería estudiar más porque no quería seguir soportando tantas humillaciones que me hacían. Me acuerdo que, y esos que me insultaron, ahora vienen para que yo les enseñe. Qué orgullo me da. Les he hecho recordar a algunos.

Barranzuela nos transmite el sufrimiento y la resistencia de un niño pequeño que se niega a seguir siendo humillado. Y aunque el tiempo ha pasado y muchas cosas han cambiado, la experiencia del racismo y la discriminación racial se mantiene. Una madre de familia nos cuenta:

Porque yo también he sufrido una vez una discriminación. Yo venía de Piura y me iba al mercado y había un paradero en la avenida Ramón Castilla. Unos señores que me decían “a Jamaica, a Jamaica”. Y yo les dije, disculpe el término: “Bien que revientan de Jamaica y lo insultan, no saben que el negro es mayor. Es mejor al lado de ustedes ¿ustedes no se han visto?”. Y eran gente morena, al lado mío eran morenas. Lo único que eran lacios. Yo les digo: “Ah, Jamaica. Algún día tengo que verlos en Ypatera y peor les va a ir”. Les dije así. Y otro señor decía: “Ta bien negra, ta bien”. No hay que insultar al negro, porque el negro es mejor que el blanco.

En efecto, los tiempos han cambiado. La señora yapaterana vive una situación de discriminación, pero se enfrenta a ella. Tiene recursos. Tiene valor. Y, además, tiene resonancia en la reacción de algún otro ciudadano.

Cristina, la joven auxiliar de Cruzpampa, le da menor importancia a estas cosas:

Algunos, ya. Cuando te toman del pelo. Que ese es negro. No te juntes con él. Normal uno [...]. Sí, algunos dicen, “allá en Ypatera son afros, afrodescendientes. Sí, la mayoría” [...] A veces la gente nos critica por la raza, por el color que tenemos. [...] Algunos sí se critican, que él es blanco, que ese negro feo. La mayoría sí, que ese negro feo; negro no sé qué cosa. ¡Uy, Dios mío!



---

SIN EMBARGO, PARA LA MAYORÍA DE YAPATERANOS EL ASUNTO NO ES TAN LIGERO. NO DEJAN PASAR ESOS ENTREDICHOS COMO SI NADA. REACCIONAN, SE SUBLEVAN, VOCIFERAN Y SE INSULTAN... ENTRE NEGROS YAPATERANOS. LA CUESTIÓN ES MÁS COMPLEJA. ESTOS DESENCUENTROS GENERAN RENCORES, HERIDAS, DOLOR. TRAEN A LA SUPERFICIE PROBLEMAS NO RESUELTOS. ESPECIALMENTE, EN AQUELLOS QUE NO TIENEN UNA IDENTIDAD TAN SÓLIDA.

---

Y le saca la vuelta a la conversación:

“[...] pero la mayoría quiere ser moreno [...] Sí, la mayoría viene a visitar por afrodescendientes, por más morenos que hay. Toman fotos. Publicaciones de libros. Sí, hay bastante de morenos. Dicen: ‘Mira que son morenitos’. ‘Que un morenito fino’. Y no hay moreno fino que no sepa bailar negroide. Le pones un negroide y al toque”.

La promotora de Santa Rosa dice que sí hay racismo: “En la comunidad sí escucho, principalmente en Chulucanas, ‘negro de Yapatera’, critican, son criticones. Y yo sé que allá también hay negro. Y eso molesta. Siempre lo dicen así”.

Abelardo Alzamora también recuerda experiencias de discriminación en Chulucanas:

Cuando yo vine a Chulucanas, a todos nos dijeron “los negros de Yapatera”. Y no nos podíamos cruzar por la plaza de Armas. Y es que todo el mundo insultaba: “¡Negro de Yapatera!”. En el estadio, “¡los negros de Yapatera!”. Y como teníamos una forma muy peculiar de hablar, nos tiraban todo tipo de sarcasmos. Todo tipo, oye. ¡No sabes cómo ha sido la vida! ¡Maldita!, ¿no?

Un adolescente también cuenta lo que considera un ejemplo de discriminación:

Gente que es blanca, obvio, pe. La blanca siempre ofende a los negros [...]. Cuando una vez me fui a Lima y entre más muchachos me fui a jugar y me dijeron, me decía “negro”, así. La gente blanca. Y no me ofendía yo porque estoy orgulloso de haber nacido aquí en esta tierra y ser neg... ser moreno, negro.

Sin embargo, las experiencias más comunes de discriminación se viven en la misma Yapatera. Existe, realmente, un concepto positivo de la afroascendencia,

pero ello no implica que la gente no se mire mucho el tono de la negritud en la piel. Al igual que en casi todo el Perú, cuando un bebe nace lo primero que se mira es cuán “oscurito” o “clarito” salió. La directora del Jardín de Cruzpampa relata:

Hasta la misma gente de Yapatera tiene vergüenza de su color. Como la vez pasada comentaba una señora que ella tenía un color muy diferente a los de antes, los antiguos; pero le salió un bebito morenito. Entonces la señora no quería mostrar al niño. Y [es] cuando alguien le dice: “Pero si es tu color, si tus ancestros han sido de ese color. Tú no tienes por qué avergonzarte”.

Lo mismo señala una madre de familia en el siguiente extracto de una entrevista:

—*Ahora, también otra cosa que comentan varias personas... Claro, se habla que todos nos sentimos orgullosos, digamos, acá en Yapatera: todos se sienten orgullosos de su origen afrodescendiente, pero dicen que cuando nace un niño y nace un niño clarito, ¿qué dicen?*

—(Risas) Ay, dicen, bueno, muchos dicen pues el lunar de la familia.

—*Ajá.*

—Y si nace un morenito, ya dicen: “Oh, morenito salió. Oh”. Todos: “Ay, negrito salió”, dicen.

—*Pero hay como una preferencia.*

—Sí, sí, hay preferencia. Hay preferencia.

La experiencia de las niñas y los niños en un contexto familiar donde se valora el color de la piel es una experiencia muy dura. Porque precisamente en el hogar, donde se debe brindar el mayor soporte a la autoestima, se carcomen los cimientos de la identidad. No se necesitan palabras ofensivas para sentirse mal. Bastan las miradas, las comparaciones, la distribución desproporcionada de los afectos.

Si aun en aquellas familias donde todos son tratados y valorados de manera equitativa surgen preguntas sobre el diferente color de la piel de sus integrantes, en familias prejuiciosas son más las preguntas que se esconden que las que se expresan. Y cuando se hacen las preguntas, las respuestas pueden ser lapidarias.

En Yapatera, las situaciones más comunes en las que la gente se maltrata debido a su color son las peleas y las discusiones. Como suele ocurrir en cualquier grupo humano, en los momentos de agresión se sacan los sentimientos y opiniones mejor escondidos. Callirgos nos recuerda que: “[...] un pensamiento inaceptable social e individualmente —como el racismo— es reprimido, pero este busca salir a flote indirectamente, a escondidas, deforme, o en momentos en que los mecanismos de defensa decaen” (Callirgos 2006).

Los mecanismos de defensa caen en situaciones de conflicto abierto. Una pobladora trata de explicar por qué suceden estas cosas: “¡Por qué será! (risas). Es un algo pues que con cólera, con frustración; pero a veces uno no quiere decirlo, pero en ese momento lo dice, lo suelta ya. Y así creo que debe ser”.

Una madre de familia reconoce que se discriminan: “Bueno, entre algunos, cuando se discuten, cuando se ponen a pelear: ‘Fuera negro —disculpe el término—, negro reconchetumadre: que eres un negro así. Tú a mí no me llegas ni a los talones’, que por aquí, que por allá”.

Cristina, la joven auxiliar, dice:

Acá se dice negro, zambo. Mira ese negro. Yo tengo un niño que es morenito. Le dicen “¡negro!”. Yo le digo: “No se llama negro. Se llama Cristofer”. No, qué. Y le dicen negro, de frente. Acá la mayoría, por decir cuando pelean: que negro, que ese negro es así, que eres un zambo. No sé qué cosa, que eres ojos blancos, ¡Uy, Dios mío! Acá, sí, la mayoría.

Otra madre refiere:

Si alguien le dice así a alguien [en la escuela], pues va y le cuenta a su mamá. Su mamá se va contra la maestra. Y se va a buscarle pleito a la que le dijo. Y ahí empiezan los ajos y las cebollas: “¿Qué te has creído? Has negreado a mi hijo. ¿Qué mierda te has creído? Si tu padre ha sido más negro. Tu padre ha sido fulano de tal”. Y ahí empiezan a sacarse la descendencia [*sic*] encima: Ve, ¿quién negrea? El carbón, el sartén le dice a la olla. Si tú vieras. Si tú escucharas la situación esa.

Los pleitos, adornados de tintes discriminadores, son comunes en Yapatera; pero Abelardo Alzamora justifica a su manera esta situación:

Nosotros nos negreamos entre nosotros. Pero yo también te digo, ¡ay que alguien vaya a negrear de otro lado! Ahí nadie lo soporta. Ahí todo el mundo salta. Pero entre nosotros si nos aceptamos todo ese tipo de situaciones de etnorracismo, ¿no? El “negro de m”, el “negro de acá”. Eso es muy natural entre nosotros. Pero yo lo percibo, te digo, pero no con el afán de apabullar al resto, de discriminarlo al que está ahí, sino que de repente hasta es una muletilla que se emplea de ofensa porque de repente es un poquito más negro pero que a él no importa. Al menos a mí nunca me ha importado esa vaina, ¿no? De repente antes era válido, pero en estas circunstancias creo que poco.

Sin embargo, para la mayoría de yapateranos el asunto no es tan ligero. No dejan pasar esos entredichos como si nada. Reaccionan, se sublevan, vociferan y se insultan... entre negros yapateranos. La cuestión es más compleja. Estos desencuentros generan rencores, heridas, dolor. Traen a la superficie problemas no resueltos. Especialmente, en aquellos que no tienen una identidad tan sólida.

También podrían interpretarse como formas o estrategias para enfrentar los conflictos o zanjar posiciones. No se resuelve el problema, pero, como se dice, nadie quiere dejarse pisar el poncho. Nadie quiere que lo atrasen. Quedarse callado es aceptar la ofensa, mostrar falta de valor. La gente, entonces, considera que tiene que reaccionar.

Para el señor Marco Antonio Delgado, un abuelo de 60 años de edad, la discriminación entre yapateranos ya no se da más:

Ya no porque cómo se van a insultar si somos de la misma raza. Ya, o sea, la educación en Yapatera pues, hubo un cambio con el colegio secundario. Ya después que vienen a incentivar bastantes ONG. O sea, nosotros ya no vamos a hacer esos pleitos callejeros que hacían anteriormente los ancestros. Los ancestros sí; en antes se gritaban así. Por lo que también pues, o sea, eran más morenos y, como se le llaman, eran una gente más muca. No tenían mucho moño y ellos se decían cabeza de olla encajada, todo eso. Peleaban así, pues. Pero hoy día ya no. Ya no hay distinción de razas. Todos somos casi iguales.

A pesar de todo, entre yapateranos se siguen negreando, discriminadoramente. Una madre nos cuenta sobre la experiencia de discriminación que sufrió uno de sus hijos:

Y mi hijo que tenía, este... en Primaria, tuvo un percance así con otros compañeros, de que le ponían nombre por ser moreno [...]. O sea, lo molestaban, le decían: “Este, negro, que eres negro, color de la olla”, le gritaban. Ahora que ha salido la propaganda de “jueves de pavita”, le cantaban [risas] el “jueves de pavita”. Hasta incluso en Secundaria, también. Pero él no era de tomar las riendas, como se dice. Ahí estaba que aguantaba. Yo me enteré en una reunión que tuvimos de padres de familia. [...] Entonces, ahí, ya, ya, le digo: “Yo voy a ir entonces para que no te vuelvan a decir así”. Y ya pues, este, fuimos al colegio con otras mamás y ya. Los niños ahora han cambiado, que ya no le siguen gritando así tampoco.

Pero el problema se advierte desde los más pequeños, en Inicial. La directora del Jardín de Cruzpampa afirma:

Y muchos niños así se avergüenzan, porque le dicen: “Tú eres negro”. Como usted mismo ve, acá hay unos blanquitos, otros negritos. Esa es la discriminación que hay. Son muy racistas [...] Sí, yo tengo un caso, de una niña que es blanca. Apellida Morales la chiquita, lleva mi apellido, y le dice a otra niña, que se llama Ami: “Negra, negra fea”. Entonces, yo le digo: “No, ¿por qué le vas a decir así? Ella es tal cual, como tú. ¿Por qué le tienes que decir así? No”. “Es que ella es negra, mírame mi brazo”. No dice mi piel, sino mi brazo. “Yo soy blanca. Mi mamá me ha dicho que yo soy blanca. Y la Ami es negra”. Porque acá hay de todo en el aula. Hay niños que son más oscuros que otros, y entre ellos tratan de marginarse. Y para eso está la docente, para cortar eso, y decirles que eso no se debe dar en el aula.

Aun así, varias personas en Yapatera señalan que las niñas y los niños no perciben las cuestiones de la piel, que no hacen preguntas al respecto y que no tienen conductas discriminatorias. La promotora del PRONOEI de Santa Rosa dice que sus alumnas y alumnos nunca hablan del color:

Yo siempre he trabajado acá y nunca me han dicho por qué yo soy de esta color. Nunca. Eso sí que nunca. Y ni entre ellos han dicho: “Oye, tú eres así”. No. Mis niños no se insultan. [...] No, no, no, no. Eso lo puedo afirmar, lo puedo asegurar que ninguno de mis niños... “Ay, tú eres así”. No. Se pelean, sí, se dan manazos. Se jalen el pelo o se critican el trabajo: “Oye, esto así no se hace”. Pero así en su piel, físicamente, no. Eso no.

La forma enfática y definitiva como la promotora pretende dar respuesta al tema llama la atención. La negación absoluta más parece encubrir que revelar ciertos hechos. Se le siente perturbada por la pregunta, y no solo reacciona así ante esta interrogante. El tema del color parece incomodarla demasiado. Ella es afrodescendiente. Sin embargo, las entrevistas hechas a sus niños y niñas muestran que el color es un tema sobre el que tienen creencias y percepciones bien definidas, como se verá más adelante.

Las madres especialmente tienen consciencia de que sus hijas e hijos, desde pequeños, abordan el tema del color, de las diferencias. La señora Magna, de Cruzpampa, dice:

Sí, sí se conversa normalmente, porque yo tengo en mi caso... Tengo tres bebes y son... Uno tengo bien morenito [...] Dice ella de que acá en el colegio también se preguntan de que por qué uno es negrito y el otro es blanco. Por ejemplo, a ella le dicen que no es mor... no es negra. Ella es blanca, le dicen. Y dice: “Mami, ¿por qué mi hermano es negrito?”. “Bueno”, le digo, “hijita, sí

porque nosotros tenemos raza morena”, y ahí está pues, le digo, mi hijo y para qué... bien, este... es inteligente, todo, él está en Secundaria. También tengo otro que también es... pero no es negr... morenito, este, castaño.

Lo cierto es que las niñas y los niños no solo perciben —y les llaman la atención— las diferencias de color, sino que son extremadamente sensibles a mensajes y prejuicios sobre la raza y las valoraciones que se les atribuyen relacionadas con la belleza y el prestigio. La profesora-directora lo explica en sus propias palabras: “Entonces, ¿qué pasa con los niños? Tú sabes que el niño es como una esponjita que absorbe todo lo que ve. Por eso se viene la marginación. Uno margina al otro o el otro que es un poquito más desperdido ya le dice: ‘Oye, negro’. No, no pues”.

Los niños y las niñas son, efectivamente, como esponjitas. Diversas investigaciones en los Estados Unidos de América han mostrado que:

Una considerable cantidad de investigación demuestra que los niños, en los Estados Unidos, están conscientes, a una edad *muy* temprana, de las diferencias físicas y culturales entre la gente, y aprenden las actitudes sociales predominantes hacia esas diferencias ya sea que tengan contacto directo con gente diferente a ellos, o no. Por ejemplo, Mary Ellen Goodman, después de llevar a cabo amplias observaciones de 100 niños y niñas negros y blancos, entre las edades de tres a cinco años, reportó no solamente que la conciencia racial estaba presente, pero que, en su muestra, el 25 por ciento de los niños expresaban valores relacionados con raza fuertemente arraigados a la edad de cuatro años.

La hipótesis compartida por muchas personas, según la cual los niños y las niñas no son conscientes de las cuestiones de raza, según Derman-Sparks, es:

[...] una ideología cultural prevalente en la mayoría —que los niños son ciegos al color, *es decir*, que no tienen noción de la raza ni del racismo. Esta ideología además supone que si los adultos no hablan con los niños acerca de “esto”, los niños crecerán a ser adultos sin prejuicios. Por lo tanto, parece que negar y eludir son las técnicas principales para tratar con uno de los problemas más dominantes y cruciales de la sociedad de los Estados Unidos (Derman-Sparks 2012).

En Yapatera hemos podido comprobar que precisamente las niñas y los niños más pequeños, objeto de este estudio, son extremadamente sensibles a temas como el color de la piel. En las entrevistas hechas a estudiantes del Jardín y el PRONOEI, las niñas y los niños fueron muy elocuentes al respecto:

—**Fabián, ¿y yo de qué color soy?**

—(Silencio.) Color plomo.

—**¿Yo soy plomo?**

—Sí.

—**Dios mío. ¿Ah, sí? Pero mira, soy igual que tú. Mira tu mano. A ver, ¿no somos del mismo color?**

—No.

—**No. ¿Por qué no somos iguales?**

—Porque usted es blanco y yo soy negro.

—**Yo no soy blanco; eso no es blanco. ¿Te parece esto blanco?**

—Sí.

—**¿Sí?**

—Sí.

—**Ya, muy bien. ¿Y de qué color son tus abuelitos?**

—Ya son mayores de edad.

—**¿Y de qué color son?**

—Ya son plomitos.

—**¿Plomitos?**

—Sí, por eso ya no pueden trabajar.

Para Fabián, el color plomo es el color correspondiente a la categoría de ancianos. Hay que tomar en cuenta que el entrevistador llevaba una barba gris en el momento de la entrevista y que es calvo: signos inequívocos de vejez.

Pero obsérvese, además, la agudeza del pequeño. No solo identifica al entrevistador con el color de los ancianos, sino que, luego, lo asocia con la categoría de “no-negros”. Y a pesar de que los tonos de la piel del entrevistado y del entrevistador eran idénticos, el niño asegura con firmeza que no son iguales “porque usted es blanco y yo soy negro”. Con tal respuesta, difícil decir que los niños y niñas no se fijan en el color y que no interiorizan categorizaciones raciales de su medio.

Otro pequeñín, esta vez del PRONOEI, tiene una percepción muy particular de su color:

—**Anderson, a ver, dime, ¿tú de qué color eres?**

—Del color, así, de la sangre.

—**Tu color, así de la sangre, así. ¿Rojo es tu color?**

—Sí.

—**¿Aquí? [señalo la mano donde, efectivamente, la coloración es medio rojiza].**

—Sí.

—**Y acá en tu cara, ¿de qué color eres?**

—Es blanco, así como el Sol.

—**¿Y yo?**

—Y tú eres así como el Sol.

—**¿Como el Sol?**

—Sí.

—**Y el Sol es así, blanco.**

—Sí, el Sol es así como tu cara.

Un niño de dos colores: blanco y rojo. Sus apreciaciones se apegan a lo perceptivo en lo que concierne al color rojizo de sus manos. Pero en la referencia más general al sujeto, Anderson, de Santa Rosa, se apega a conceptos más culturales. Como no es negro en el sentido literal del término, entonces es blanco. Al igual que el entrevistador. Pero en su referencia a blanco como el Sol, vuelve a aplicar su percepción y no el concepto cultural-escolar que indica que el Sol es amarillo. Los casos extremos son los de unos hermanos mellizos, Cecilia y Larry. Ambos identifican personas de color verde en el salón:

—**Cecilia, ¿y en tu salón todos los niños son de color piel? ¿De qué colores hay?**

—A veces hay piel, a veces hay verdes.

—**Hay niños verdes. A ver, ¿quién es verde?**

—Dammert.

—**Dammert es verde. ¿Quién más?**

—Uno nomás es verde.

—**Él nomás.**

—Sí. Y otros son piel.

Su hermano Larry utiliza una variedad cromática más amplia:

—**Larry, ¿yo, de qué color soy?**

—Color piel.

—**Sí, mi piel, ¿de qué color es?**

—Color piel.

—**¿Mmm?**

—¡Color piel!

—**Color piel. ¿Y tú? ¿De qué color eres?**

—Marrón.

—**Marrón. Muy bien. ¿Y tu hermanita, de qué color es?**

—Verde.

—**¿Mmm?**

—Verde.

—**Verde. ¿La Ceci es verde? ¿Así? ¿Verde así?**

—Sí.

—**¿Seguro?**



—(Risas.)

—**¿Y por qué te ríes?**

—Anaranjado.

Difícil establecer por qué ambos hermanos aluden al verde. Se puede aventurar algunas hipótesis. La primera es que la gente suele decir que alguien está verde cuando está enfermo. Pero no se puede sacar ninguna conclusión. Sobre el color marrón, es mucho más comprensible: el tono de su piel es, efectivamente, marrón. Marrón que algunos de sus compañeros identifican con ser negro. Y algunos señalan que Larry es negro. El color anaranjado es un color cercano al marrón. Hay estudiantes que tienen un tono de piel aduraznado, medio anaranjado. Lo perceptivo predomina en sus impresiones sobre el color de la piel.

Sin embargo, toda esta observación acerca de las percepciones de los niños y las niñas sobre el color podría caer si se escucharan la mayoría de entrevistas del Jardín de Cruzpampa. Leamos algunas:

—**Manuela, ¿yo de qué color soy?**

—De piel.

—**De piel. ¿Y tú?**

—También.

—**También de piel. ¿Todas las personas somos de color piel?**

—Sí.

—**¿No somos de diferentes colores?**

—No.

Un color nuevo aparece en el lenguaje de las niñas y los niños: “color piel”. Tienen todos 5 años de edad.

—**Aaron, ¿yo de qué color soy?**

—Piel.

—**Piel. ¿Y tú de qué color eres?**

—Piel.

—**¿También piel? ¿Todos somos así color piel? ¿Todas las personas? Mmm. ¿Quién te ha dicho?**

—Mi mami.

—**Tu mami, muy bien. ¿Y tu mamita de qué color es?**

—Piel.

—**Piel también. ¿Y tu papá?**

—Piel.

—**Piel también. Muy bien. ¿Y todos los niños y niñas de tu salón son color piel? ¿Kimberly es color piel?**

—¿Mmm?

—**Kimberly, ¿de qué color es?**

—Piel.

Otro niño también habla del predominio del color piel, pero se abre a reconocer otros colores:

—**Anderson [de Cruzpampa], ¿tú sabes de qué color soy yo?**

—Sí.

—**¿De qué color soy?**

—Piel.

—**Piel, muy bien. ¿Y tú de qué color eres?**

—Piel.

—**Muy bien. ¿Y tu mamá, de qué color es?**

—Piel.

—**¿Y tu papá?**

—Piel.

—**¿Todos somos piel, de color piel? Muy bien. ¿Hay alguien que sea de otro color?**

—No.

—**No. ¿Hay personas que son blancas?**

—Sí.

—**¿Quién por ejemplo conoces?**

—Ahh, como mi primo de acá de Erick.

—**Erick, él es blanco. Mmm. ¿Y hay niños y niñas que son negros?**

—A veces.

—**A veces.**

—Sí, pero no he visto.

—**¿No has visto? ¿En tu salón no hay niños o niñas negros?**

—(Silencio.)

—**Mmm. ¿Y acá en Cruzpampa has visto personas que son negras?**

—(Silencio.)

—**¿No? ¿Nadie?**

—Nada.

Anderson, que es un niño que destaca mucho por sus respuestas y comentarios en clase, se muestra reservado al hablar del color. Primero solo hace referencia al color “piel”, que varios compañeros de aula identifican. Pero todo es parte de un guión. La directora-maestra del Jardín, en su intento de presentarles un mundo sin colores, libre de racismo, les ha dicho alguna o muchas veces que todos tenemos piel, que todos tenemos el color de la piel que nos ha tocado. Por lo tanto, para muchos niños y niñas el color que la gente tiene se llama “piel”: “Esas estrategias usamos: A ver, un niño de la selva con un niño de la sierra, ¿serán iguales? Sí, son iguales, pero en su piel”.

La piel nos iguala a los seres humanos. No el color de la piel, sino el hecho de tener piel. En ese sentido, el color no importa. Los niños y las niñas entienden que el mensaje correcto es decir que todos somos color piel: “Los peruanos somos cholitos, negritos, habemos de diferente raza, y tal como nos manda Dios, tenemos que aceptarnos”.

El mensaje de igualdad está respaldado por la autoridad de Dios. “No debes decir negra. Ella tiene su nombre”, “No debes hacer así”, “No debes portarte así” son mensajes moralistas que acompañan las estrategias de la profesora-directora. Y decir “negro” es ofensivo. No es extraño, pues, que varios niños y niñas se sientan inseguros y evasivos frente al tema del color.

Pero este Anderson se sale del libreto. Reconoce que su compañero y primo Erick es blanco. Decir blanco no es ofensivo. Pero cuando se le pregunta por algún niño negro, se pone evasivo. Se pone cauteloso. Decir negro sí es negativo. Ya leímos lo que dijo la directora al respecto. Pero decirle blanco no es malo. De esa manera se interpretan los mensajes aparentemente igualitarios de la directora. Y varios de sus obedientes niños y niñas siguen sus orientaciones. Por eso optan por un término neutro: piel.

En la misma dirección, una niña alude a que todos tenemos color carne. La interpretación es la misma:

- Mía, ¿de qué color soy yo?**
- Carne.
- Carne. ¿Y tú?**
- Carne.
- ¿Y los niños de tu salón?**
- También carne.
- ¿Y quién te ha dicho que somos color carne?**
- (Silencio.)
- ¿Alguien te ha dicho?**
- Sí.
- ¿Quién te ha dicho?**
- Mi mamá.
- Tu mamá te ha dicho que todos somos color carne.**
- Sí.
- Muy bien. ¿Y hay niños que son blancos?**
- Sí.
- ¿Quién es blanco, por ejemplo, en tu salón?**
- La Kim.

- La Kim. ¿La profesora qué es?**  
—Blanca.
- ¿Blanca también? ¿Y yo?**  
—Blanco.
- ¿Y tú?**  
—Blanca.
- ¿Y quién es negro? ¿Tienes amiguitas que son negras?**  
—Sí.
- ¿Quién?**  
—(Silencio.)
- ¿Te acuerdas?**  
—(Silencio.)
- Por ejemplo, ¿Dayra es blanca?**  
—Negra.
- Ya. ¿Y Ami?**  
—Negra.
- ¿Y Alejandro?**  
—Negro.
- ¿Y Erick?**  
—Blanco.

Dayana también habla de que todos son de color carne, pero señala que su profesora Rita le ha enseñado así. Otra niña apela al “canela” para describir los colores:

- Dayra, ¿de qué color soy yo?**  
—Color canela.
- Color canela. ¿Y tú de qué color eres?**  
—También de color canela.
- Color canela, muy bien. ¿Y tu mamita de qué color es?**  
—También de color canela.
- ¿Y tu papá?**  
—También.
- ¿También es de color canela?**  
—Sí.
- ¿Y quién te enseñó que somos así, de color canela?**  
—Mi mamá.

Pero la realidad es más fuerte que los mensajes asépticos de la directora del Jardín. Son los términos que circulan socialmente los que se imponen:

- Jordan, ¿yo de qué color soy?**  
—Blanco.

—¿Blanco? ¿Eso es blanco, así? ¿Y tú, de qué color eres?

—Negro.

—¿Sí? Pero mira, es igual que yo. ¿O no? No es igual, ¿no?

—No.

Jordan es definitivo en relación con los colores. El entrevistador es blanco; él, negro. Así de segura también se muestra Kimberly; y no solo al decir que es blanca. En realidad, es una niña mestiza de piel clara. Tiene un estatus especial en su aula. Funge de maestra todo el tiempo. La profesora le concede mucho espacio para desplegar sus aires de mandamás. Les grita y les pega a sus compañeros y compañeras con un bastón, el bastón de la profesora. Dirige rezos y consignas. La maestra le da la palabra todo el tiempo. Es casi la única niña a la que felicita por su participación. Kimberly hace y deshace en el salón. Entra y sale cuando quiere. La profesora no le llama la atención. Es la típica niña consentida de la maestra. A pesar de que la profesora señala que tiene conductas racistas.

Es la propia docente quien valida la imagen que Kimberly da de sí misma: la niña blanca, inteligente, bonita, graciosa y engreída de la profesora. Durante todo el tiempo que duró la observación en el Jardín de Cruzpampa, Kimberly intentó que el investigador notara su presencia haciendo cosas para llamar su atención. Pretendía que él también se diera cuenta de que ella era especial:

—**Kimberly, ¿yo de qué color soy?**

—Blanco.

—**Blanco. ¿Y tú?**

—Blanca.

—**Mmm. ¿Y qué otro niño es blanco en tu salón?**

—Los amigos míos. [Nótese que dice que los blancos son los amigos suyos. Los negros, no.]

—**¿Cómo se llaman, a ver?**

—Gleny.

—**Gleny es blanca. ¿Quién más?**

—Mía.

—**Mía. Mmm. ¿Y en tu salón tienes amigas también que son negras? ¿Quién, por ejemplo?**

—La Ami.

—**Ami. ¿Quién más?**

—La Ceci.

—**La Ceci.**

—La Damaris.

—**Damaris.**

Dayana, una niña negra, no hace referencia al color piel o carne: ella habla de blancos y negros. Una posición más realista:

—**La profesora dice que todos somos color carne. Mmm. ¿Y hay niños, niñas que son blancos? ¿O no?**

—Sí.

—**¿Sí? ¿Quién es blanco, por ejemplo?**

—La Kim.

—**¿La Kim? ¿Kimberly? Mmm. ¿Y hay niños que son negros también? ¿Quién?**

—La Manuela.

—**La Manuela.**

—La Manuela es blanca [se corrige].

—**Ah, la Manuela es blanca. ¿Y Dayra?**

—Negra.

—**¿Y tú?**

—Negra.

—**¿Mmm?**

—Negra.

—**Muy bien. Este, y es bonito, ¿no? Ser así, de este color. ¿Te gusta tu color, ah?**

—Sí.

Dayana dice que el color negro es bonito sin mayor convicción, como siguiendo lo que ya afirmó el entrevistador. Sus compañeras Ami y María Fernanda son más definitivas con respecto a su opinión sobre ser negras:

—**Ami, ¿y tú de qué color eres?**

—Mmm.

—**¿Sabes? A ver, dime.**

—Un poco negrita.

—**Muy bien. Muy linda y negrita. ¿Y tu mamá?**

—Blanca.

—**¿Y tu papá?**

—Negro.

—**Muy bien. ¿Y qué color te gusta más: blanco o negro?**

—Blanco.

—**¿No te gusta negro?**

—No.

—**¿Por qué? ¿No es lindo?**

—No. Es feo.

Ami afirma que su papá dice que el blanco es más bonito. Y ella está convencida de eso. Su compañera Kimberly se encarga de recordarle que es negra. Y se lo

dice como una ofensa. María Fernanda también tiene una opinión negativa sobre ser negra:

—**María Fernanda, ¿tú de qué color eres?**

—Negro.

—**Tú eres negra. Muy bien. ¿Y tu mamá?**

—Negro.

—**¿Y tu papá?**

—Negro.

—**También. Muy bien. ¿Es bonito el color negro?**

—Sí.

—**¿Y por qué te pones seria? ¿Qué te gusta más: ser de color negro o de color blanco?**

—Color blanco.

—**¿Por qué?**

—Porque sí.

—**¿Es más bonito?**

—Sí.

—**¿Quién te ha dicho que es más bonito?**

—Mi mamá me enseña.

A pesar de que dice que el negro es bonito, otra vez, quizá por influencia del entrevistador, reconoce que el blanco es más bonito. Y, al igual que Ami, cuenta que un familiar cercano se lo dijo. Si esto es verdad —es decir, que el padre y la madre son las personas a quien escucha que el blanco es más bonito—, se entiende por qué estas niñas tienen la autoestima baja y desvaloran su color. “Las posibilidades de conflicto personal y social se incrementan porque las percepciones y estereotipos raciales pueden hacerse presentes dentro de una misma familia” (Callirgos 2006).

Cecilia es la única niña que dice con espontaneidad que el negro es bonito. Veamos a continuación por qué algunas niñas que no son negras piensan que el negro es feo:

—**Kimberly, ¿y qué te gusta más, blanco o negro?**

—Blanco.

—**¿Por qué?**

—Porque soy blanca.

La autorreferencia como valor de verdad. El etnocentrismo en su fase de germinación, legitimado por el entorno escolar; en concreto, por su directora, que cree

que lucha contra el racismo, especialmente contra aquel de los negros contra los negros.

Con Sumi, una niña de origen serrano, conversamos sobre una niña negra del aula:

—**Sumi, ¿y es bonito ser negro?**

—No.

—**¿No? ¿Es feo? ¿Por qué?**

—Porque a veces les dicen las niñas que son feo.

—**Mmm. ¿Tú le dices negra a ella?**

—¿Ah? No, porque la... mi hermana le dice negra. Y yo no le digo negra. Y ella se pelea.

—**Mmm. Es feo decirle así, ¿no?**

—Sí.

—**Mmm. ¿A ti alguien te dice blanca, así?**

—Sí.

—**¿Quién te dice?**

—La Kim.

—**La Kim te dice. Mmm, eh. ¿Y si fueras de color negro, te gustaría? ¿No te gustaría ser de color negro? ¿Por qué?**

—Porque no me gusta; es muy feo.

—**Es muy feo, ¿por qué muy feo?**

—Porque es verdad.

“Porque es verdad.” Una respuesta contundente en una niña de 5 años de edad. Acaba de decir que Ami es insultada por su hermana simplemente por ser negra. ¿Por qué insultan a alguien que es negra? Porque es feo ser negra. Por lo tanto, no le gusta ese color feo. Y, en consecuencia, no le gustaría ser negra.

Las niñas y los niños del Jardín de Cruzpampa no parecen recibir una formación muy eficaz contra la discriminación racial y el racismo. Aprenden, algunos más que otros, a dar respuestas políticamente correctas, a evadir el tema. Y aunque la profesora dice que les enseña sobre sus orígenes africanos, ellos explican el color negro de la siguiente manera:

—**Manuela, ¿tú has escuchado decir a tu mamá algo sobre la gente que es negra? ¿Qué dice ella? ¿Que es bueno?**

—No.

—**¿No? ¿Qué dice?**

—Que porque cuando hay sol se ponen negras.



Llama la atención esta respuesta, porque la madre de Manuela es una de las madres entrevistadas que más categóricamente ha afirmado su afroascendencia y la de sus hijos e hijas. Sin embargo, esta idea “original” de que se es negro porque uno se expone al sol viene de la profesora-directora:

A ver, un niño de la costa. ¿Cómo es un niño de la costa? Generalmente los niños de la costa somos oscuros, somos morenos, somos morochos, pero un niño de la sierra... A ver, ¿por qué será el niño de la sierra un poco más clarito que el otro? ¿Por qué será? Nosotros vivimos en la costa, nos cae mucho el sol, y eso nos ayuda a que nos quememos.

Mía comparte esta idea del origen del color:

—**Ya. Ajá. ¿Y por qué son negros?**

—Porque andan en el sol.

—**Porque andan en el sol. ¿Y tú no andas en el sol, no?**

—No.

—**¿Y si andas mucho en el sol te vas a volver negra?**

—Sí.

La hipótesis contraria también se aplica cuando se explica el origen de los blancos:

—**Cecilia, ¿y por qué yo soy blanco?**

—[No has estado] mucho en el sol.

—**¿Cómo?**

—Tú no has [ido] mucho en el sol.

Valeria tiene la misma idea.

—**¿Y hay niños y niñas que son blancos?**

—Sí.

—**¿Quién por ejemplo?**

—Ah, porque no salen en el sol.

No sabemos qué supuestos están a la base de las explicaciones de la directora. Lo cierto es que las explicaciones históricas del origen étnico de los afrodescendientes quedan absolutamente de lado porque son más abstractas y lejanas de la experiencia infantil: “Nosotros somos oscuros porque somos afrodescendientes, porque los antepasados vinieron aquí como esclavos. Y esa gente esclava era de tez morena. Quedó la raza acá. Y por eso es que nosotros, los yapateranos, somos más oscuros que los de la sierra. Entonces, allí el niño pone atención, escucha”.

La explicación de los efectos del sol sobre la piel es más creíble y entendible para los niños y las niñas. Y, seguramente, las niñas y niños negros entenderán que si han estado mucho tiempo en el sol, ha sido por descuido de alguien o por ser traviosos. Nada de esto, desde luego, contribuirá a desarrollar un sentido de identidad positivo.

Para las niñas y los niños pequeños, el proceso de construcción de identidad en un contexto mestizo tiene sus complejidades cuando no se orienta adecuadamente. Y múltiples aspectos deberán ser tomados en cuenta para su formación.

El discurso de la igualdad, de hijos de Dios, de la irrelevancia del color, no funciona: “Acá en la escuela tratamos de que el niño comprenda y que sepa que todos somos iguales, de que no importa el color ni la raza, en tanto todos somos hijos de Dios, que nos ha hecho iguales, pero sí diferentes, unos quizás sean zambitos; pero al final, todos tenemos los mismos derechos”.

Cristina, auxiliar y estudiante de Educación, comparte el discurso de la igualdad esgrimido por su directora, 40 años mayor: “Yo le digo: ‘Sí, pero todos somos iguales’. Yo así les digo a ellos: ‘Todos somos iguales. No que eres blanco, que eres negro. Eso no importa’, le digo. Total, lo que importa es la amistad. Ellos se ríen nomás. Dicen: ‘La profe lo que me dice’”.

Parece que ni los niños ni las niñas creyeran esa historia de la igualdad. Fernando Barranzuela afirma sobre el discurso igualitarista: “No, hay otras cosas que se deben decir. No solamente eso que somos iguales. Porque eso ya está muy golpeado. Eso de que somos iguales. ¡No somos iguales! Tenemos diferencias”.

Las y los adolescentes viven la experiencia de la discriminación a su manera. Señalan que en Primaria es más común experimentar discriminación por el color. En Secundaria, no; por lo menos, no tanto. Dicen que sus docentes los forman para enfrentar el racismo: “Los profesores nos decían, nos dicen, nos aconsejan que cuando ya salgamos no nos sintamos discriminados o avergonzados por nuestro color; sino más bien alegres por la raza que somos”. Indican que sus docentes los ayudan a fortalecer su autoestima:

Casi todos los profesores te enseñan sobre la autoestima. Y uno sí se siente más elevado, se impulsa más, se siente más, este, me olvidé la palabra, más motiva para poder enfrentar los problemas. Y por decir, si uno, si hay personas que te discriminan, seguir pa’ adelante. No hay que insultarlos. Nomás, este, por decir, ignorarlos. Porque solitos se van a callar ellos. Y eso es lo que siempre los

profesores nos enseñan. Donde vayamos siempre hay que ir con la frente bien en alta. Humildes, por supuesto, humildes, pero bien respetuosos y todo eso.

Identifican como la respuesta más apropiada evitar el enfrentamiento: “Para mi parecer [la respuesta] es ignorarlos nomás. Porque si le sigo el juego, van a seguir hablando; hasta que va a llegar el momento en que nos vamos a coger a golpes. Mejor es ignorarlo y pasar de largo nomás”. Sin embargo, reconocen que en algunas situaciones es necesario reaccionar, responder en los mismos términos: “Bueno, si hay personas... Si se sienten así agresivas, bueno también hay que contestarles. También, no hay que quedarnos callados”.

Un jovencito da un ejemplo: “No, sí, por decir, este... si un serrano me dice a mí: ‘Anda para allá, negro’. Yo le contestaría: ‘¿Y tú? Serrano aguao’”.

El conflicto entre pelear y golpear o ignorar el problema es constante:

Porque si te ofenden hay unos que más van a los golpes y no se van hacia delante como dice mi amigo, no, sino se regresan y empiezan a discutir, a discutir y luego empiezan a los golpes. Y cuando ya termina todo nomás fue porque te dijeron negro, porque te dijeron cholo. Y es un problema más grande. Mejor creo yo dejarlo ahí, caminar nada más.

El asunto de fondo es que el tema de la discriminación es altamente sensible, muy ofensivo:

[...] porque duele en el fondo del corazón. Duele pero tú tienes que, cómo decir, tener fuerzas y seguir adelante. Porque sí tú reaccionas, va a ser más peor para ti. Porque te va a, como quien dice, a coger el pelo y te va a seguir molestando y molestando. Y mejor es, como quien dice, tener fuerzas y seguir para adelante.

Los adolescentes también hacen referencias constantes a yapateranos que, al dejar su tierra, se olvidan de su identidad:

“La etnicidad, vista de esta manera, es cambiante: puede activarse, fortalecerse, debilitarse, desaparecer, de acuerdo con el contexto particular en que se desarrollan las relaciones sociales” (Callirgos 2006).

Como sucede con pobladores de otras comunidades del estudio, la distancia del lugar de origen es un factor común de desarraigo, de rechazo de las marcas culturales propias.

## ABORDAR EL TEMA DEL RACISMO EN LOS JARDINES

# A

unque hay madres que admiten que existen niños y niñas que son educados con prejuicios racistas, no piensan que se debería abordar esos problemas a una edad tan temprana: “Bueno, los niños, no. Son muy pequeños. Puede ser los de Primaria y Secundaria, de los niños mayormente de cuarto, quinto año que ya están a uso más de razón. Y Secundaria que ya tienen todo. Ellos se pueden enfrentar a otros que les digan acerca de su color”.

Sin embargo, ya hemos visto que el racismo se presenta también en las niñas y los niños de Educación Inicial. Cristina, la auxiliar de 4 años en el Jardín de Cruzpampa, ofrece más evidencias sobre esto: “Sí, algunos dicen: ‘Mira, yo soy blanco. Tú eres negro’. El otro dice: ‘No, que tú eres negro’. ‘No, pero yo tengo bonito color’, le dice. ‘Si yo soy blanca, yo soy serrana’”.

Pero Maritza, también estudiante de Educación y auxiliar en Cruzpampa, no está de acuerdo, al igual que algunas mamás, en abordar con los niños y las niñas de Inicial temas vinculados a la discriminación y al racismo: “Bueno, eso sería más en Primaria ya, porque en Inicial casi el niño no. Eso más se ve en lo que es Primaria. Bueno, para mí se ve más en lo que es Primaria, porque los niños ya van siendo más grandecitos y ellos van viendo las diferencias que hay entre ellos”.

Lo que llama la atención es que, siendo auxiliar de un aula (la de 5 años) donde se dan eventos de discriminación, ella no se dé cuenta de la necesidad imperiosa de abordar este problema. Cristina considera que en la actualidad no se tocan esos temas y que deberían tocarse:

No, muy poco tomamos ese tema, por eso es que más existen los maltratos que hay a veces, que eres tú moreno, que no sé. Por eso debemos explicarles

bien a los niños ese tema, yo diría que sí debemos explicarles con láminas, hacerles entender por qué existe la raza, que no hay que dejarse, por decir que te digan negro, a sacar en cara por tu raza, eso debemos enseñarles a los niños también.

En Ypatera circula un mensaje ambiguo en relación con lo afroperuano, respecto a ser negro. Si bien se constata una afirmación de orgullo que muchos han asumido, también se transmite cierta idea de que ser negro tiene su carga negativa. Ser negro implica llevar una marca, un defecto del que hay que deshacerse. No es que eres negro y ya, todo está bien. Incluso las palabras de Fernando Barranzuela y Abelardo Alzamora, ypateranos que tienen una reflexión más profunda del tema y son promotores de la cultura afroperuana, están cargadas de esta ambigüedad. Digamos que ella se desliza en el lenguaje, inconscientemente.

Una idea que ya hemos señalado anteriormente es esta de que hay que invisibilizar el color: el color es lo de menos, no interesa. Los seres humanos somos básicamente iguales. Eres igual al blanco. La profesora-directora de Cruzpampa ya nos mostró algunas evidencias de este afán de invisibilización del color, aunque con todas sus contradicciones. Pero Barranzuela también sostiene este discurso a ratos:

Es importante que conozcan [los niños negros], que se vayan desarrollando, que vayan creciendo con la idea de que no es un defecto ser negro. Nadie tiene la culpa de haber nacido como ha nacido, con algún defecto. Hay gente que sale con una bola atrás. Enanos, muy jetones, la nariz muy chata, como boxeadores, en fin, tantos defectos que el mundo nos da, que la naturaleza nos da. Y nadie debe sentirse menos que otro. Entonces, eso es lo que quería enseñar yo a los alumnos sobre todo.

Equipara, con claridad, la negritud a un defecto. Aparece también, en lo que dice, esta sensación que experimentan los niños y las niñas cuando perciben que cargan con un estigma social; esta sensación de culpa que los envuelve y los avergüenza. Barranzuela quiere que los niños y las niñas se exorcicen de esa culpa apelando a la aceptación de la voluntad de Dios.

En ese contexto, da la impresión de que el orgullo negro pareciera reducirse básicamente a un dispositivo subjetivo que hay que interiorizar para espantar la culpa, la vergüenza, la afrenta, la discriminación. Una muleta para poder caminar mejor por la vida, sin caernos al suelo, y no un producto de la autoconsciencia y de la afirmación étnica como aparece en los discursos afrocentrados.

Otra idea que corre al lado de la negritud como defecto es la que plantea que ella se supera cuando estudias. El estudio, el conocimiento y el aprendizaje son tus armas para liberarte de tu negritud.

Parece ser que no basta ser negro para sentir orgullo: tienes que demostrar que vales igual o más que los blancos. Tu apariencia física de negro o tu pertenencia afrocultural no son suficientes. La sociedad te exige demostrar que eres mejor. Y, entonces, aparece el viejo discurso de que la educación es progreso, también para los negros: “Y creo que los niños... Por decirte una: los defectos no se ven. No se toman en cuenta si es que tú te preparas, te autoeducas. Te enseñan a defenderte en la vida, te enseñan a no sentirte menos que nadie. ¿Por qué vas a sentirte menos que nadie?”.

Desde una perspectiva cultural, el estudio te blanquea, te da estatus. Hace que uno se vea como blanco, como si fuera blanco. La sociedad blanca te da otro estatus. Barranzuela no quiere ser blanco. Su prestigio le hace ver su negritud con otros ojos, pero le gusta ser reconocido por aquella sociedad que de niño lo despreció. Es su dulce venganza. Saberse más culto que todos esos. Barranzuela se llega a ver a sí mismo como un ícono cultural. Y lo es: Mario Vargas Llosa, ya como premio Nobel, llegó a buscarlo hasta su puerta. Y cuando la prensa de Chulucanas le increpó al laureado escritor por qué había ninguneado a las autoridades de la provincia al pasar de largo y llegar hasta Yapatera, el literato respondió que él solo había viajado hasta Morropón para conocer al famoso don Fernando Barranzuela, cumananero yapaterano o algo así. Para Barranzuela no hay reconocimiento mayor que ese. Con Vargas Llosa, de igual a igual.

Aunque con otro matiz, Abelardo Alzamora también le da a la educación un valor especial para la superación de las personas negras:

Yo trato siempre, en mis formas y mis prédicas, de inculcarles [a los jóvenes], inculcar también que el aprendizaje es el único que nos puede diferenciar a los seres humanos unos de los otros. No por el color de la piel, no. Nos puede diferenciar el aprendizaje, el conocimiento. Eso nos encumbra. Hay que estudiar. Hay que seguir estudiando todo para ser diferente al resto, ¿no? Esa es mi prédica.

La prédica de la educación como camino de superación. Abelardo nos remite a una sociedad ideal donde el racismo no existe, donde la gente vale por sus capacidades. Es también la aspiración de Barranzuela. Una utopía.

---

EL ASUNTO DE FONDO ES CÓMO LA POBLACIÓN AFRODESCENDIENTE, LA GENTE NEGRA, SE MIRA A SÍ MISMA CON RESPETO, CON ORGULLO Y CON CONFIANZA EN EL MARCO DE UNA SOCIEDAD MÁS AMPLIA, MÁS COMPLEJA, MÁS DIVERSA. CÓMO CIRCULA E INTERACTÚA CON LOS DEMÁS SIN SENTIRSE MENOS NI MEJOR, SIN VERSE NI SENTIRSE PERJUDICADO POR SER NEGRO, SIN VERGÜENZAS NI ARROGANCIA DESMEDIDA, SIN LASTRES NI CULPAS NI FANTASMAS.

---

Sin embargo, la realidad nos señala que “solo un 27.9% de la población afroperuana tiene acceso a educación secundaria completa y apenas un 1.9% [a la] universitaria completa”. Este dato nos muestra que no es suficiente el esfuerzo individual en los estudios para abrirse paso: determinadas condiciones objetivas hacen muy difícil que los adolescentes y jóvenes afroperuanos tengan éxito en la educación.

El padre de Barranzuela le inculcó esta idea de la educación como progreso. Tenía claro que la educación era la vía para salir de la pobreza, para hacerse respetar, para liberarse de la carga de ser negro. En un contexto rural y de régimen hacendario, abrigaba la ilusión de que su hijo escapara del ciclo de la opresión:

Y mi padre a mí me decía que nunca me sienta acomplejado de nadie. Me dijo: “Yo quiero que tú te eduques, hijo, que te prepares para la vida. Porque la vida es muy dura”, me decía mi papá. Tuve un padre que, menos mal, me incentivó desde niño, que me ha permitido tener mucho esfuerzo para salir de la ignorancia que yo tenía.

Parte de ese proceso era dejar de hablar como los negros de la hacienda:

Porque mi papá me preparaba. Me enseñaba a hablar. Acá decían, por decir seguro, decían “dejuro”. Por decir traía, decían “truje”. Si tienes las úlceras, decían “sursuras”. Si tenían la próstata, decían “próspera”. En fin, tantos barbarismos de expresión que habían. Esos eran los términos con los que hablaban anteriormente los esclavos. Los que vinieron acá. Pero mi papá era un tipo, cómo te digo, bien preparado. Él no usaba ese dialecto y me corregía cuando yo cometía algún barbarismo. Me corregía, me preparó.

En otro contexto y en otro tiempo, Abelardo Alzamora tiene un concepto distinto sobre el lenguaje yapaterano:

Yo hasta hace poco, hasta hace muy poco, andaba queriendo parecerme a los limeños en la forma de hablar. Y después que asumí que tenía que tener un comportamiento intercultural, yo dije: “Que se vayan a la mierda los limeños. Yo hablo como yapaterano”. Pues yo hablo soltando mierdas y carajos, y ya no me ando puliendo para hablar. Yo hablo como yapaterano, en el lugar en donde mierda esté, ¿no? Ya no ando que me pulo. Yo soy muy natural. Y así es la situación como lo siento. Y cómo me siento feliz de ser así, porque fíjate... Cómo uno va despojándose de un montón de taras que no te dejan ser feliz. Porque son taras que te impusieron. Y si el resto me acepta como tal, y están contentos con lo que yo soy, no estoy ocultando nada. Esa es mi forma de ser, ¿no?

Pero, al igual que Barranzuela, Abelardo señala que su acceso al mundo de la cultura fue el camino para encontrar un estatus diferente en la sociedad:

Pero ahora sí, el negro se anda paseando por su moto. El negro, como yo ahora, anda por la plaza de Armas. Y todo el mundo lo saluda con qué respeto. Pero este es un respeto no gratuito. Es un respeto que yo decidí como persona. No, carajo. Aquí necesito ganarle un espacio, un espacio. Y no un espacio de fútbol sino debe ser un espacio literario.

Abelardo no quería caer en el estereotipo del negro futbolista que todos admiran. Por eso optó por escribir. Fundió su aspiración de ser reconocido en otro terreno con su conocimiento de la riqueza de las tradiciones de su pueblo. Ahora es el reconocido escritor Abelardo Alzamora. Su carrera literaria, especialmente, le abrió un camino. También ha hecho su ruta política, por supuesto. Pero entrar en el parnaso de los escritores ha tenido más resonancia en su vida en el ámbito personal.

Pero la mayoría de yapateranos —la mayoría de afrodescendientes en general— no pueden sostener su identidad y su orgullo sobre esos cimientos educativos y de cultura académica que caracteriza a los dos personajes yapateranos de los que hemos venido escribiendo. Ellos han tenido su propio camino singular como escritores, como literatos.

Tampoco todos van a ser profesionales, ni debe ser esa una aspiración. El asunto de fondo es cómo la población afrodescendiente, la gente negra, se mira a sí misma con respeto, con orgullo y con confianza en el marco de una sociedad más amplia, más compleja, más diversa. Cómo circula e interactúa con los demás sin sentirse menos ni mejor, sin verse ni sentirse perjudicado por ser negro, sin vergüenzas ni arrogancia desmedida, sin lastres ni culpas ni fantasmas. Se



trata, en definitiva, de que su enraizamiento en su cultura, en su historia y en su tronco étnico les dé la energía, el coraje y la alegría de ser simplemente lo que son. Y de que puedan repetir esta décima de Nicomedes Santa Cruz que tanto recita Abelardo Alzamora:

*De ser como soy, me alegro  
ignorante es quien critica.  
Que mi color sea negro,  
eso a nadie perjudica.*

*De los pies a la cabeza  
soy un hombre competente:  
nado contra la corriente  
sin humillar la cabeza.*

*Si es orgullo o si es torpeza  
mi modo de ser celebro:  
lo tomado lo reintegro,  
pago favor con favor,  
y si negro es mi color  
de ser como soy me alegro.*

Abelardo ve el problema como una cuestión que no se agota en la raza:

La situación va mucho más allá del color. Es mucho más allá. Y eso es lo que está en una situación abstracta, en lo abstracto, ¿no? Lo que va por dentro, ¿cómo te sientes frente a eso, no? Descubrir eso me ha hecho ser una persona feliz. Ahora ya no tengo tiempo para los rencores ni para las envidias. Y yo creo que ya no hay tiempo para eso.

De eso se trata, de lo que hay dentro de uno. En la educación siempre se trata de eso: de descubrirse y florecer.

## LA PRESENCIA DE LO AFROPERUANO EN EL JARDÍN Y EN EL PRONOEI

La visita a los establecimientos de Educación Inicial de Yapatera —tanto al Jardín de Cruzpampa como al PRONOEI de Santa Rosa— puede resultar un tanto decepcionante. Una localidad donde está empezando a florecer la cultura y el orgullo por lo afroperuano no tiene un referente relevante en la Educación Inicial. No se encuentra allí, en la ambientación, alguna particularidad que pueda indicar que nos encontramos en una comunidad afrodescendiente. Nada. Las imágenes no representan a la niñez del lugar. Tienen las ambientaciones propias de cualquier nido de ciudad, con figuras humanas estereotipadas. Ni siquiera se refleja el carácter rural del caserío. Una ambientación “neutra” con respecto a la cultura y el ambiente.

La profesora del Jardín y la promotora del PRONOEI tampoco aparecen muy identificadas con los procesos que se vienen dando en el caserío, y tampoco muestran alguna afinidad con una educación más culturalmente pertinente.

La profesora-directora del Jardín tiene un discurso en el que aparecen referencias a la cultura local, pero de manera muy pobre. Ella misma no muestra entusiasmo: “Lo característico acá son sus costumbres, que ellos las siguen manteniendo. Sus costumbres que son sus comidas, sus bailes. También tienen a un santo, al que también le rinden culto”.

Sobre la manera cómo dice incluir lo afroperuano en su trabajo, sostiene:

Por ejemplo, cuando nosotros hacemos el PEI [Programa Educativo Institucional], el PECIE, todo lo que es documentos, tenemos que tomar en cuenta todo eso: las costumbres, los bailes, las fechas. Eso se llama el “calendario comunal”. En el calendario comunal tenemos que tomar en cuenta las cosechas, la

siembra, todo eso ¿Por qué? Porque los niños también toman parte, con sus papás, de esas costumbres, aun siendo pequeños también.

Los proyectos educativos institucionales son, generalmente, un saludo a la bandera. Y parece que el del Jardín también va en ese sentido. El calendario comunal no muestra la fuerza y relevancia que sí tiene en comunidades andinas y amazónicas. Las referencias a lo afroperuano son muy vagas: “Programamos por ejemplo un festival de danzas, donde tiene que participar cada aula, con una danza que sea del lugar, que sí las hay acá. Es el landó o el negroide. Todo lo que es el negroide. Uy, el festival de cumananas también, donde uno dice una cosa y el otro responde otra cosa”.

Las danzas negroides. La profesora no se esmera en usar un lenguaje apropiado. Y a las cumananas, que es poesía oral, las define como eso “donde uno dice una cosa y el otro responde otra cosa”:

Nosotros también estamos tratando de rescatar la cultura. Acá nosotros tenemos un taller donde a los niños también les enseñamos todo lo que es la cultura afrodescendiente. En cuanto a danzas, en cuanto a su himno. Con los padres de familia también trabajamos lo que es la cultura afrodescendiente. Los niños conocen. También ellos traen su cumanana de sus casas. Trabajamos libros. Es muy importante que el niño, la cultura de su pueblo la rescate. Y eso es lo que en el colegio siempre hacemos, desde muy pequeños estamos con ellos. Casualmente, para el Día de la Madre han bailado lo que es el negroide, mostrado lo que consumían antes las personas naturales de acá de Yapatera. Nosotros también tratamos de consumir lo que produce Yapatera.

La profesora se autocelebra al contar que ella prefiere usar la palabra *morochos* para llamar a la gente negra: “Los morochos. Yo traje lo de los morochos porque acá no te dicen morocho. Ellos te dicen negro, el negro fulano, el negro Chabaco, el negro Justino, el negro este, el negro el otro, con negro”.

Ella cree que es una innovación positiva, pero solo contribuye a confundir más. Sus explicaciones sobre la programación siempre se presentan opacas, sin claridad. Dice que se incorporan cosas de la cultura:

Claro, se tiene que trabajar, porque nosotros trabajamos todo lo que es la unidad de aprendizaje, lo trabajamos con un solo nombre. El tema de la unidad es de toda la institución, porque eso ya está plasmado en el PECIE. Una vez que ya está el tema, nos reunimos y comenzamos a ver los temas de las actividades de la unidad, o sea, las actividades que apuntan al tema de la unidad.

No se llega a entender qué ni cómo se trabaja. Intenta explicar que en el año 2012 funcionaron en red y desarrollaron varias actividades en torno a lo afroperuano, pero no logra explicar de qué se trató. Y cuando se le pregunta por qué este año no ha seguido trabajando en esa dirección, explica que la profesora que lideraba la iniciativa ya no participa más en la red y que, por eso, ya nadie continúa. De hecho, la facilidad con que se dejó de lado esta experiencia y lo poco que recuerda de lo que hizo muestran que tuvo poco interés en ella.

Sobre Yapatera, la profesora no muestra mucho cariño con la comunidad. Más bien, sus expresiones traslucen cierta actitud desdeñosa: “Es poca la gente de afuera que venga a radicar. ¡Imagínate!, a un caserío!”. La profesora considera que Yapatera, como caserío, no tiene nada que pueda atraer a la gente a vivir allí. Sus referencias principales son siempre de Piura: “Bueno, en Piura es diferente, porque en Piura la cultura, cómo te puedo decir, está un poco más desarrollada. La gente tiene otro grado de estudios”.

Tiene una opinión crítica frente a la discriminación racial que ve en Yapatera y que no observa en Piura. Esta opinión negativa incluye a sus propios estudiantes. En Piura:

[...] se avanza más, porque tiene otro tipo de alumnos. Nuestros alumnos no son iguales a los que están en los [colegios] particulares [...] Los niños particulares, por su nivel social, están mejor alimentados, asimilan mejor. Tienen mejor atención, concentración, memoria. Retienen mejor. Mis niños no tienen atención, concentración, memoria. Yo les enseño hoy día, y mañana se olvidan. Yo me desespero y hablo con las madres: “Si ustedes no tienen para darles una vitamina a sus niños, denles manzana, que es una fruta que tiene un alto valor nutritivo. Tiene vitamina B. Denles un plátano, que tiene una vitamina completa. No me les den comida chatarra a los niños porque no aprenden sus hijos”. Yo les enseño hoy día y mañana ya se olvidaron. Hago un *remember* al día siguiente sobre lo que se trató la clase anterior, y están en la luna de Paíta y el sol de Colán. No saben. Un niño de particular, ¡caramba! Te lo digo porque he trabajado en particular, y sé cómo son los niños. Y el padre de familia no va a poner un niño en un estatal, donde está la enseñanza bien baja, porque hay que hablarlo así, comparada con un niño de un particular, donde está la enseñanza bien alta.

Queda claro, por oposición, que la enseñanza en una institución educativa estatal está bien baja. Las observaciones de sus clases nos dejan la sensación de estar frente a una maestra cansada, aburrida, desconectada. Es difícil seguir el hilo de sus ideas. Habla demasiado y de manera confusa. Pasa de una cosa a otra: de

---

**EL HECHO DE SER AFRODESCENDIENTE NO HACE QUE LA PROMOTORA MUESTRE ALGÚN NIVEL DE IDENTIFICACIÓN CON SU COMUNIDAD, CON SU GENTE, CON SU CULTURA O CONSIGO MISMA POR SER NEGRA. OCURRE LO MISMO CON LAS Y LOS DOCENTES DE EIB EN LA ZONA ANDINA Y AMAZÓNICA QUE SE CONSIDERAN COMO TALES SOLO POR SER PROFESORES Y POR HABLAR ALGUNA LENGUA INDÍGENA, PERO SIN TENER UN ENFOQUE CLARO NI MANEJAR ESTRATEGIAS EIB.**

---

un tema a otro, de una actividad a otra. Es comprensible que sus niños estén, como dice ella, “en la luna de Paita”. No tiene un planteamiento didáctico para su trabajo, ni brinda atención a sus estudiantes.

Pasemos a leer lo que ella explica sobre la unidad de aprendizaje que está desarrollando: “Conozco, amo, valoro y respeto a mi Perú, siendo honesto y leal”:

Primero, yo le voy a hablar a nivel de mi aula. Tú sabes que la unidad es una secuencia de actividades. No podemos comenzar por cualquier lado. Entonces, el primer día programamos en nuestra actividad todo lo que es mi patria. ¿Cómo lo trabajamos? Hacemos el análisis del problema con los niños: ¿por qué existe el problema?, dice [la profesora lee de su carpeta pedagógica]. No conoce la historia del Perú. No se identifica con lo que tiene, o sea con lo nuestro. Poca participación en las actividades cívicas. Pero eso ya viene de papá y mamá. No valoramos las costumbres de nuestra región.

Es poco creíble que hagan un análisis del problema partiendo de lo que está escrito en la carpeta. Ni siquiera para un docente tiene sentido alguno decir que el problema es que los niños y las niñas no conocen la historia del Perú. Ese no es ningún problema: es el punto de partida del trabajo. No tendrían por qué conocer la historia del Perú a esa edad. La profesora continúa: “¿Qué podemos averiguar del problema? De que no conocen los símbolos patrios, de que no conocen la región. ¿Cuáles son nuestras comidas, vestimenta, producción de cada región? ¿Qué riquezas tenemos en nuestra patria?”.

La tendencia a llamar problema a cualquier cosa parece estar extendida entre las profesoras de Inicial:

¿Dónde lo averiguamos? Por láminas, por textos, por videos. Porque yo he traído esto [muestra el CD que no funciona]. Y a veces traigo también el proyector, para darles. ¿Y cómo lo averiguamos también? Haciendo entrevistas a los afrodescendientes, que son los más antiguos y que nos cuentan la historia del Perú. En el primer día de la unidad, hacemos la negociación con los niños sobre el problema del que ya le hablé, en el segundo día hablamos sobre “Conociendo mi Perú”.

Da la impresión de que la profesora habla de una programación que no ha llevado a la práctica porque se queda atrapada en las palabras que ha escrito en su carpeta. No sale de allí:

En “Conociendo mi Perú”, le vamos a mostrar el mapa del Perú, para que vean que este es el Perú, que tiene tantos departamentos, que tiene tantas regiones, pero primero sacamos los saberes previos. Nunca nos olvidamos de eso. “A ver, niños, ¿conocen ustedes esta figura? ¿Dónde la han visto? ¿Cómo se llama?”. Después que hemos recogido los saberes, recién nosotros damos el conocimiento, para que ellos después puedan hacer el nuevo conocimiento en su cabecita, que es el intelecto. ¿En qué lugar de esto [mapa] vivimos? Allí vamos viendo la ubicación. ¿En qué lugar viviremos? La profesora va señalando en su lámina, porque debe traer sus recursos, en la costa, en la sierra, en la selva, en el mar peruano. A ver, ubiquémonos; pero después de haber preguntado a los niños lo que saben.

No es muy difícil entender que utilizar un mapa como punto de partida es una ruta bastante inadecuada para niños y niñas de 5 años de edad, para quienes las representaciones espaciales en mapas están muy lejos de su capacidad de entendimiento: “Contesta uno que otro niño; los otros, mudos. Prácticamente tenemos que sacarles las cosas con cucharita. Y eso es lo que no queremos, no queremos ese tipo de alumnos. Queremos alumnos que sean participativos”.

La profesora dice sorprenderse de que sus estudiantes se queden mudos y no participen. Con estrategias tan lejanas de la capacidad cognitiva infantil es muy razonable que se queden mudos. Sin embargo, ella atribuye “las dificultades” a las familias. Son ellos los responsables de que sus hijos no sepan ni comprendan nada:

Pero si en la casa nunca les han dicho que este es el Perú ni nada, porque los padres no ayudan. Como le vuelvo a decir, el particular, que le pone al hijo la laptop, la computadora, el niño está jugando y va conociendo, porque saben lo que es la patria, lo que es el Perú, qué se celebra en el mes de julio.

La profesora se presenta a sí misma y a sus colegas como las mártires que trabajan en condiciones y con sujetos difíciles porque no tienen computadoras y porque no pueden aprender en sus casas lo que ellas se ven obligadas a enseñarles en la escuela: “Nosotros tenemos que ir sobre eso. Después ya vamos hablándole en la lámina todo lo que es la ubicación: ‘¿dónde estaremos ubicados en el mapa?, ¿dónde está Piura?’, porque de ahí partimos. ‘¿Piura qué será?, ¿un caserío?, ¿ustedes conocen Piura?’. Porque nosotros tenemos que hablarles de acuerdo a su lengua”.

La profesora parece entender que los conceptos espaciales de carácter geográfico son lo más simple de comprender. Sus expresiones muestran lo poco que conocen del desarrollo cognitivo en la infancia a pesar de estar *ad portas* de jubilarse:

No podemos hablarles como a Secundaria, como Primaria. Tenemos que ubicarnos en el nivel y en la edad, en 3 años también. Eso es lo que les digo a las maestras. Ustedes no vayan a hablar las cosas a los niños como a la Secundaria, la Primaria, ni los límites, ni los 23 departamentos, esas cosas, nada; de frente, ¿dónde está ubicada Piura?, y ¿dónde creen ustedes que está ubicada Ypatera?, ¿estará ubicada Ypatera en Piura? Si saben, saben, y si no, ya nosotros entramos. Miren, Piura está ubicada en la costa. Ya das tu clase. Cuando el niño ha creado el nuevo conocimiento, ya le tienes que dar material para que el niño plasme lo que aprendió, le puedes dar una hoja ya impresa, para que el niño ubique, pinte o también que dibuje, aunque es muy difícil que el niño dibuje un mapa. Entonces, ahí trabajamos con cosas ya impresas.

Sin embargo, toda la explicación que ha dado de su ruta didáctica se acerca más a cómo se podría trabajar con estudiantes de Secundaria que con alumnos y alumnas de Inicial. Y si el camino es ya entrecerrado en la explicación, lo es tanto más en el desarrollo de las actividades en el aula.

La presentación que hace la profesora de su trabajo y de la forma cómo lo entiende parece darle la razón a Fernando Barranzuela cuando dice que las maestras no deben ser foráneas:

Ellas también son cholas, unas cholas y unas blancas. También son racistas. Así que es bien difícil que ellas les puedan enseñar algo bueno a los niños. Y como te digo, las maestras no pueden enseñar [...]; es como dicen, si en la universidad enseñaran a recitar poesías, me preguntan aquí. Pero cómo te van a enseñar, si ellos no son poetas. El profesor no es poeta, son profesores. Pero no son declamadores ni tampoco compositores de poesía; ni de cumananas. Entonces, no te pueden enseñar. Y en el colegio, a los niños chiquitos no pueden

hablarles de mucho amor a los niños, porque hay un contraste entre que ella es chola o blanca y los de acá son negros. Y si los atienden es porque es su obligación. Porque a ellas para eso les pagan: para que les enseñen a los niños. Pero no los educan, porque en el colegio no se educa, se instruye. [...] Yo les he preguntado a los profesores: “¿Qué educación les da sobre la negritud?”. No, nada. “Es que yo muy poco sé de eso”, me dicen. “Muy poco sé y no me puede permitir que yo vaya para enseñarles a los niños sobre la negritud”.

La posición de Barranzuela es extrema. No basta ser afrodescendiente para enseñar sobre la negritud o lo afroperuano. Como ejemplo, basta leer un extracto de la promotora del PRONOEI de Santa Rosa:

—**¿Qué es lo característico de Yapatera a diferencia de otras localidades de acá de Chulucanas?**

—Qué, qué, ¿características?

—**Sí, ¿qué es lo peculiar, lo diferente? ¿O es igual a cualquier otro pueblo?**

—Ah, no sé, porque yo no conozco otro pueblo.

—**¿Nunca ha salido de Yapatera?**

—No, yo siempre voy a la ciudad, no me gusta el campo. O sea, las del campo decimos que nos aburrimos del campo y las de la ciudad se aburren de la ciudad. Yo más voy a Piura.

—**Ahora, Yapatera es conocida por ser una comunidad afrodescendiente, ¿no es cierto?**

—Sí, bueno, sí, tengo entendido por allí.

—**¿Cómo que tiene entendido?**

—O sea, escucho, porque prácticamente —para serle sincera— yo soy de acá pero yo más para allá, no sé, o sea, nomás sé que vienen acá a visitar. Tengo conocimiento así.

—**¿Y usted se considera a sí misma afrodescendiente o no?**

—De repente que sí, pues no sé.

—**No sabe.**

—De repente sí, pero como le digo, yo no me he actualizado con ellos, yo no tengo contacto con ellos tampoco. Yo vivo acá pero como a veces no me invitan...

El hecho de ser afrodescendiente no hace que la promotora muestre algún nivel de identificación con su comunidad, con su gente, con su cultura o consigo misma por ser negra. Ocurre lo mismo con las y los docentes de EIB en la zona andina y amazónica que se consideran como tales solo por ser profesores y por hablar alguna lengua indígena, pero sin tener un enfoque claro ni manejar estrategias EIB. Incluso, sin tener una identidad bien asentada como indígena. La posición de Abelardo Alzamora es más equilibrada:



[Las profesoras] tienen que ser interculturales, [bis]. Y cuando te hablo de interculturalidad... Yo creo que el maestro tiene una gran responsabilidad. Que al lugar que llega, no tiene que llegar sin antes empaparse de la historia de ese pueblo en el que va a trabajar, y hacer suya esa preocupación. Por algo somos maestros, ¿no? Tiene que saber de sus costumbres, de sus tradiciones, de qué es lo que quiere, cuáles son sus aspiraciones. Para que sienta y que se ponga en los zapatos de quienes va a enseñar, en el zapato de los niños, y empiece a hacer suyo el problema. Ahí se puede construir un pueblo, porque si vienes con un “chicle” de otro lado a querer imponer costumbres que no le importan. Ah, no, no. Ahí no funciona la cosa. Ahí tiene que funcionar que tienes tú que ponerte al nivel del pueblo, y no que el pueblo se ponga a tu nivel. Ahí está la situación. Y los maestros tienen que empezar por eso. Aprender a construir las historias de los pueblos donde trabajan.

De igual parecer es Cristina, la auxiliar de Cruzpampa:

No, yo lo pienso así. Ya porque la profesora que no es nacida acá, debe investigar de ese tema. No, voy a ir a las costumbres, a las tradiciones que hay en Yapatera para interactuar con los niños, aunque no sea nacida acá en Yapatera. [...] Porque los niños no van a saber, no que eres nacida. No voy a hablar que no soy de acá.

De hecho, la formación y la preparación de la maestra es el factor clave. Los profesores y las profesoras tienen que conocer a fondo la cultura de las comunidades donde enseñan. No se trata de saber dos o tres cositas: que recitan cumananas o que bailan “negroide”. Tienen que haberse compenetrado profundamente, como señala Alzamora.

## LA CULTURA AFRODESCENDIENTE DE YAPATERA

La población yapaterana asocia el tema de la cultura con lo que el sentido común entiende como tal. Rápido relaciona cultura con bailes tradicionales, literatura oral, comidas típicas, productos regionales, monumentos históricos. La señora Jesús Delgado Castro, madre de familia del Jardín de Cruzpampa, responde sobre las tradiciones y costumbres afro que se conservan en Yapatera: “Ah, tenemos el cepo; después tenemos los platos típicos de Yapatera. Más en antes está la fábrica de azúcar donde trabajaron las personas y muchas cosas más hay. Están trabajando el barro, la arcilla, todo eso”.

Para un visitante es difícil reconocer qué es lo auténticamente afroyapaterano. No se logran ver diferencias significativas entre la cultura de Yapatera y la de otras localidades rurales de Chulucanas. Pero tampoco los propios pobladores dan cuenta de sus peculiaridades culturales.

Esto no significa que no exista una cultura afrodescendiente. De ningún modo. En una visita corta no es posible captar y entender las manifestaciones culturales más sutiles, más cotidianas, más profundas. Se comprende, además, que Yapatera está en un proceso interesante y progresivo de afirmación y revitalización cultural. Está en una búsqueda, pero también en un proceso de articulación cada vez más intenso con el Perú como país. La migración y los medios de comunicación son las vías a través de las cuales se recibe la influencia de la sociedad mayor y del mundo.

Tal vez lo más significativo de Yapatera sea su propia historia. Una historia aún no contada en su totalidad. Una historia poco conocida. Una historia sobre la que la población apenas balbucea con información inexacta, fragmentada, genérica. Un abuelo de Cruzpampa confunde la época colonial con la republicana; dice:

---

LA RECUPERACIÓN Y PROMOCIÓN DE LA CULTURA YAPATERANA SE ENCUENTRA ENVUELTA EN UN PROCESO CONTRADICTORIO. MIENTRAS SE IMPULSA DESDE LA INICIATIVA DE UN GRUPO DE VISIONARIOS Y ACTIVISTAS AGRUPADOS EN LA CASA DE LA CULTURA Y ES ASUMIDA POR LA POBLACIÓN, SE RESIENTE ANTE LA INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN MASIVA Y LAS MAYORES CONEXIONES DE YAPATERA CON LA SOCIEDAD MAYOR Y EL MUNDO.

---

“Bueno, los anteriores ancestros, o sea, era una raza morena, eh. Se trató sobre la hacienda Yapatera. Trajeron unos trabajadores de otro sitio [...] africano. Y vino por acá y hizo ese cruce entre mestizo y africano y donde la gente nos consideramos afroperuanos”.

Una historia ligada mayormente a la etapa de la esclavitud, pero que omite episodios importantes de otros periodos. Una historia que hace poca alusión al origen y al pasado africano. La historia parece empezar y terminar en la etapa de esclavitud. Es en esa historia aún no contada donde está el tesoro cultural de Yapatera y del pueblo afroperuano.

La cultura también está asociada a la identidad. Y siguiendo la línea de esta reflexión, podemos decir que a la identidad yapaterana le falta aún historia. Los yapateranos no son solo descendientes de esclavos africanos. Sus luchas, sus resistencias, sus emprendimientos también deben integrar su identidad. Hay una larga tradición oral por recuperar.

Abelardo Alzamora nos cuenta sobre sus esfuerzos en ese terreno:

Pero no solamente las cosas materiales antiguas de la época de la hacienda, sino que guardo también toda la oralidad. La oralidad que he tratado personalmente de agrupar en leyendas, mitos, cumananas, décimas, rezos. Todo lo que es cánticos antiguos tristes. Todo eso lo hemos recopilado, como que hoy día estamos haciendo la recopilación de reconstruir la historia a través de la fotografía. Pero no soy yo. Es un grupo de personas que se compró el pleito y están trabajando esa situación. Yo solo soy una partecita de ese conglomerado de gente, que son hijos de Yapatera y que dan su tiempo con mucha filantropía por el deseo de la reconstrucción del pueblo que los vio nacer, y desarrollarlo desde su punto de vista cultural, porque creo que lo que más atrae a la gente

es la cultura. O sea que tenemos como principal soporte, nuestro principal valor es la cultura, la cultura afroperuana, que podemos empoderarla como una. Yo sueño con que sea... volverlo una cuestión turística, mostrando algunas cosas que también tiene el pueblo, algunas cosas bonitas que también tiene por mostrar. Entonces, pasa por eso, por su pasado ancestral y por esa situación. Recién ahora tarde nos damos cuenta qué valiosísimo ha sido eso, qué rico ha sido eso, y qué rico ha sido ser negro, ¿no?, y qué ricas son también las negras, ¿no?

Hay mucha tradición oral y fotográfica por recopilar. Y hay también mucha historia formal por investigar y registrar. Y hay, además, otros elementos que van surgiendo y que pueden articular su identidad: nuevas prácticas culturales como la artesanía o las danzas. Sus sueños y aspiraciones también pueden configurar su identidad, como lo afirman los hermanos Alzamora. Las y los adolescentes recalcan en las entrevistas que Yapatera se distingue por ser un lugar turístico. Eso los llena de orgullo. Dicen que Yapatera se va haciendo conocida por:

Sus costumbres, por lo de afrodescendientes y todo eso, pe. Por sus, o sea, por sus costumbres, todo lo que se da todos los años. Y todo eso, pues. Porque tiene... porque aquí han estado los hacendados y han dejado muchas cosas que pueden... se han podido valorar y todavía siguen... se sigue. Y así hay personas que vienen, turistas y vienen acá a ver esas... por decir, aquí tenemos una casona, la fábrica de azúcar y todo muchas cosas más que los hacendados dejaron.

Pero contra esas posibilidades se levanta la emigración forzada (por la falta de oportunidades), la pobreza y la frustración que debilita la construcción de un sentido de pertenencia, de comunidad, de colectivo.

Hemos señalado que la gente habla sobre la cuestión de la raza. Pero la identidad de un pueblo no es solo de piel, de color, de sangre —lo es también pero, en este plano, aún no se ha construido un discurso sólido en torno a estos elementos—. La estética de la negritud todavía está en pañales. Se va sintiendo, se va escuchando, pero le falta aún bríos, intensidad, convicción. El autorreconocimiento de la belleza propia, el desarrollo de patrones de belleza diferentes del blanco, la construcción del deseo y el erotismo desde la orilla propia. Todo esto está aún en una fase muy inicial, embrionaria.

Un peligro latente es que la cultura se convierta solo en pasado, en lo heredado y no en lo vivido. Algo que ya no experimentan —ni tiene sentido para— las generaciones actuales.

La cumanana es quizá una excepción. Al principio su presencia se percibe más como un acuestionamiento de tarea escolar que como una vivencia cultural. Se tiene la falsa impresión de que cumanana es, básicamente, sinónimo de Fernando Barranzuela. Pero luego aparecen referencias a otros cumananeros que son conocidos a nivel local, hombres y mujeres: Guardado, García, Lilly León son otros de los héroes culturales locales. Más reservados, con un perfil más bajo que Barranzuela, pero reconocidos en su comunidad.

La cumanana no solo se cultiva para concursos escolares; se escucha en las diversas fiestas tradicionales de Yapatera. En el Festival del Mango, en el aniversario local, en las fiestas patronales, en las serenatas y en cualquier ocasión digna de celebración. Abelardo Alzamora la identifica como una manifestación cultural yapaterana y cree en su vigencia:

Yo creo que lo que más se propagó ahí, en estos últimos tiempos, es la cumanana, la cumanana como expresión cultural y literaria, porque ahí hubieron muchos cultores de la cumanana, y la cumanana ha sufrido también esta situación de lo que es los medios de comunicación, la música moderna, todo eso, los atropellos, pero ¡increíble, cómo vive ahí en este pueblo!, pero también, no siendo así originario de estas comunidades, los bailes como el festejo, el landó. Ahí se practica mucho lo que es todos los bailes de afrodescendientes, no siendo originario. Entonces, de Yapatera, creo que podemos expresar eso, tenemos esas expresiones culturales.

Los muchachos y las muchachas del colegio también creen que las cumananas siguen vigentes. Para demostrarlo, recitan una de ellas:

—**¿Qué son las cumananas?**

—*Estudiante:* Son unos versos que van, este, con rimas y tienen un significado muy lindo.

—**¿Sabes alguna?**

—*Estudiante:* El zapato me está estrecho / la malla me da calor / esa chica que está al frente / me tiene loco de amor.

—**Ajá, esas son las cumananas.**

—*Todos:* (Risas.)

—**Muy bien. ¿Y las practican o son cosas de los mayo...?**

—*Estudiantes:* Sí, se practican.

Pero también admiten que se están perdiendo: “Se está perdiendo. Algunos, por vergüenza”.

La música tradicional de Yapatera no se oye mucho. Los yaravíes de antaño están en el recuerdo de pocos y en las prácticas de casi nadie. Más se hace referencia a los bailes afroperuanos que llegaron hace muy poco de otros terruños del Perú y que se han adoptado como parte del folclore yapaterano. Pero aun así los jóvenes no bailan danzas afro por iniciativa propia:

Cuando hay así bailes o bautizos, matrimonios, ahí van personas mayores y esas personas mayores son las que bailan esas canciones. Ahorita la nueva generación que está que sale no bailan ese tipo de canciones. Porque ahorita la nueva generación que está que sale tiene vergüenza quizás bailar, por el qué dirán, por eso que tienen vergüenza. Tienen miedo.

La recuperación y promoción de la cultura yapaterana se encuentra envuelta en un proceso contradictorio. Mientras se impulsa desde la iniciativa de un grupo de visionarios y activistas agrupados en la Casa de la Cultura y es asumida por la población, se resiente ante la influencia de los medios de comunicación masiva y las mayores conexiones de Yapatera con la sociedad mayor y el mundo.

## ¿APRENDIENDO SOBRE LAS REGIONES DEL PERÚ?

# D

urante el estudio en Ypatera, tanto en el Jardín de Cruzpampa como en el PRONOEI de Santa Rosa se estaba trabajando la unidad sobre el Perú. En general, en el mes de julio se desarrollan, en todas las instituciones educativas y PRONOEI del Perú, temas vinculados a nuestro país, porque se considera que este es el mes de la patria.

La profesora enciende el equipo de música. Ha puesto un CD de una canción sobre las regiones del Perú. Durante 10 minutos insiste en usar el equipo, pero el CD está estropeado. Se escucha un ruido molesto. Mientras las niñas y los niños conversan o se aburren esperando en sus mesas, la profesora sigue con el CD. No hay forma de arreglarlo. La profesora dice que la canción trata de:

—*Profesora*: [...] las tres. ¿Las tres? ¿Las tres qué? Las tres regiones. Bueno, la canción se trataba de las tres regiones del Perú. ¿Y cuáles son las tres regiones del Perú?

—*Anderson*: La selva.

—*Profesora*: ¿La selva? ¿Cuál es el primero?

Debe haber un orden en la enunciación de las regiones, según la profesora. Las formas están primero que los contenidos:

—*Anderson*: La costa, la sierra y la selva.  
Así empieza la clase del día.

Tanto en el Programa como en la institución educativa se está trabajando el tema de las regiones del Perú. El tratamiento que se le da se centra en el uso de mapas.

La promotora del PRONOEI le entrega a cada uno una hoja pequeña con el mapa del Perú. Les explica a la ligera que deben pintar la sierra de marrón con crayola. También les entrega una hoja A3 donde, después, deben pegar bolitas de papel marrón en la región de la sierra del mapa del Perú. Las niñas y los niños comienzan a pintar. La preocupación central de la promotora es que pinten bien.

—*Promotora* [molesta]: ¿Acaso te he dicho que pintes de negro?

En otro momento, llama la atención a otro niño que ha pintado la selva.

—*Promotora*: ¿Dónde has estado cuando he explicado? ¿Por qué has pintado de marrón? La selva es verde. ¿De qué color es la sierra?

En la institución educativa, también la profesora insiste en el color “correcto”:

La costa debe ser amarilla.

—*Profesora*: ¿Por qué es amarillo?

—*Niño*: Por el sol.

—*Profesora*: Porque tenemos mucho sol.

Aparentemente, las niñas y los niños entienden estas cosas de los mapas y las regiones. Cuando se les pregunta en grupo, responden correctamente en coro. Por supuesto, los que saben lo dicen en voz muy alta:

—*Promotora*: ¿Ayer qué hicimos?

—*Niñas y niños*: La costa.

—*Promotora*: ¿De dónde somos?

—*Niñas y niños*: De la costa.

—*Promotora*: ¿Ustedes son...?

—*Niñas y niños*: Costeños.

Pero cuando se conversa individualmente, la gran mayoría tiene enormes dudas que muestran su incomprensión de conceptos geográficos complejos que se explican solo verbalmente.

—**Y dónde están esas regiones: la costa, la sierra, la selva.**

—Acá.

—**Y tú donde vives, en qué región.**

—En la costa.

—**¿Sí? ¿Cómo sabes que esta es la costa? ¿Estamos en la costa ahorita?**

—Sí.

—**Y cómo se llama el pueblo.**

—¿Este?



- Sí.**
- Colegio.
- Muy bien. Y la sierra por dónde está. ¿Está cerca o lejos?**
- Lejos.
- ¿Lejos? ¿Y la selva?**
- También.
- La sierra, la selva, la costa, ¿dónde están?**
- La costa está acá, pero la sierra está lejos y la selva.
- Muy bien. Y la costa, la sierra y la selva, ¿están en el Perú?**
- Eh...
- ¿O fuera del Perú?**
- En el Perú.
- ¿Dentro del Perú?**
- (Silencio.)
- Ajá. ¿Y dónde está el Perú?**
- Lejos.

Los conceptos de regiones, Perú y pueblo, como categorías espaciales, aparecen borrosas en las respuestas de la niña. El nombre de su pueblo es “colegio”. La costa está acá dentro del Perú. El Perú está lejos. No significa esto que la niña tiene dificultades para estos aprendizajes. Las dificultades las tiene la promotora para trabajar estos conceptos de manera didáctica.

Fabricio tiene 6 años de edad y más dudas aún. Mantiene este diálogo con el entrevistador:

- ¿Y la costa está lejos o está cerca?**
- Está lejos.
- Está lejos también la costa. ¿Y la selva?**
- Está lejos.
- ¿Cuál está más lejos: la costa, la sierra o la selva?**
- La costa.
- La costa está más lejos. ¿Tú dónde vives, a ver?**
- Allá.
- Muy bien. ¿Y tú sabes cómo se llama este pueblo?**
- (Silencio.)
- No. ¿Y dónde está Yapatera?**
- En Lima.
- ¿En Lima? Muy bien. ¿Y el Perú dónde está?**
- En Chulucanas.

Yacori, una niña de 5 años de edad, comprende que vive en Yapatera, un concepto geográfico mucho más cercano a su experiencia de vida. Pero las ideas de Perú y regiones, así como la relación de estas con su caserío, están muy lejos de su pensamiento:

—**¿Y cómo se llama este lugar donde estamos? ¿Dónde vives tú?**

—Yo vivo en Yapatera.

—**Muy bien ¿Y vives en el Perú?**

—No.

—**¿Vives en la costa?**

—No.

—**Vives en Yapatera.**

—Sí.

—**¿Y Yapatera está dentro del Perú o fuera?**

—No. Eso se llama Yapatera.

—**¿Y la costa está lejos de Yapatera?**

—Sí, está lejos, están los animales.

—**Muy bien. ¿Y la sierra está lejos?**

—Sí.

—**¿Por dónde es la sierra? ¿Tú sabes?**

—No.

—**¿Y la selva?**

—Por allá, lejísimos.

José Manuel tiene claro que vive en Yapatera y que Yapatera está en Chulucanas; pero, a diferencia de Yacori y al igual que varios niños de su salón en Cruzpampa, cree que vive en la selva:

—**Muy bien. ¿Y tú conoces Yapatera? ¿Dónde está Yapatera?**

—En Chulucanas.

—**En Chulucanas. ¿Y conoces Cruzpampa? ¿Dónde está?**

—En Chulucanas.

—**En Chulucanas también. Muy bien. ¿Y tú vives en la costa, en la sierra o en la selva?**

—En la selva.

Para Kiara, la costa, la selva y la sierra están solo en el mapa de la pizarra dentro de su salón. Pensamiento concreto:

—**¿Sí? ¿Dónde está la costa?**

—(Silencio.) Señala hacia su aula.

—**¿Allá adentro? Adentro del salón.**

—Sí.

—**Muy bien. ¿Y la sierra dónde está?**

—Adentro, con papelote.

—**Ah, está en el papelote. Muy bien. ¿Y la selva?**

—En el papelote también.

—**En el papelote también. ¿Y por acá lejos no está la selva, o solo está allí, adentro?**

—Allí.

—**¿Solo acá?**

—Sí.

—**Adentro del salón, en el papelote.**

—Sí.

Son muy pocos los niños que tienen las ideas bastante claras. Por ejemplo, Anderson Palacios, un niño de 5 años de edad de Cruzpampa:

—**¿Tú eres peruano?**

—Sí.

—**¿Has nacido en el Perú?**

—Sí.

—**¿Y vives en el Perú?**

—Sí.

—**¿Y cómo se llama tu pueblo?**

—Cruzpampa Yapaterra.

—**¿Tú eres de la costa, de la sierra o de la selva?**

—De la costa.

—**¿Y cómo sabes?**

—Ya hemos trabajado esto en el colegio.

Ami, otra niña de 5 años de edad, tiene claros los conceptos:

—**Muy bien, Ami, ¿en qué pueblo vives tú?**

—En Yapaterra.

—**Muy bien. ¿Y Yapaterra está dentro del Perú?**

—Sí.

—**Sí. ¿Tú eres peruana?**

—Sí.

—**Muy bien. Este, ¿nosotros vivimos en la costa, en la sierra o en la selva?**

—En la costa.

—**En la costa, muy bien. ¿Y el Perú está lejos o cerca?**

—Cerca.

—**Cerca. ¿Dónde está?**

—En este país.

Pero la mayoría de niñas y niños tienen ideas bastante confusas acerca de todos estos conceptos geográficos. En realidad, están en una edad muy temprana para entenderlos con claridad, pero la forma en que se les pretende enseñar no contribuye a un mejor acercamiento a ellos.

Las actividades sobre este tema de geografía se alternan entre explicaciones verbales desordenadas de las profesoras y aportes de lo que las niñas y los niños conocen de su localidad; y culminan con labores mecánicas de pintado o pegado de bolitas de papel para distinguir las regiones. A veces son tan mecánicas, que los niños no recuerdan los contenidos, como le ocurre a Jeffer:

—**¿Qué han estado haciendo ahora en la escuela, qué han estado estudiando?**

—He estado pintando.

—**Muy bien. ¿Qué has pintado?**

—He pintado unas hojas.

—**¿Ah?**

—Unas hojas.

—**¿Y qué había en las hojas?, ¿qué había dibujado en las hojas?**

—Muñecos. [Había un mapa del Perú.]

[...]

—**¿Y para qué pusieron la plastilina? ¿Te acuerdas qué hicieron con la plastilina?**

**¿Qué cositas hacían?**

—El ese, el ese.

—**¿Para qué era la plastilina, para hacer los qué?**

—Para pegar.

—**Para pegarlo. ¿Y qué era la plastilina, era qué?**

—(Silencio.)

—**¿Qué hacías con la plastilina.**

—Trabajar.

Otra niña, Génesis, también ha olvidado lo que hacían:

—**Les entregó unas hojas, ¿no?, para que pinten.**

—Sí.

—**¿Qué cosas pintaron.**

—Ehhh...

—**¿Te acuerdas?**

—(Silencio.)

—**¿Te acuerdas con qué color pintaron?**

—Marrón.

—**Marrón. Y qué cosa pintaron de marrón.**

—(Silencio.)

—**¿Todo pintaron?**

—Sí.

—**¿Todo pintaron de marrón, o una parte nomás?**

—Nomás una parte.

—**Nomás una parte. Qué parte pintaron de marrón.**

—(Silencio.)

—**¿Pintaron las regiones?**

—Sí.

—**¿Las regiones de qué?**

—(Silencio.)

—**¿Todas las regiones o una nomás?**

—Nomás una.

—**Cuál, cómo se llamaba, ¿te acuerdas?**

—(Silencio.)

—**Y qué hicieron con la plastilina.**

—Trabajando.

—**Y qué hicieron, qué cositas eran. ¿Bolitas? ¿Qué?**

—Prácticas para pegar.

¡Prácticas para pegar! Esa es la forma en que la niña interpreta la actividad. El tema de las regiones no ha tenido ninguna relevancia.

Cada día se aborda una región diferente. Pero, a pesar de que resultaría más sencillo y claro explicar sobre las regiones saliendo al patio de la escuela, desde donde se aprecia con claridad cómo es el relieve y otras características de la costa; y donde, además, es posible observar las serranías en el horizonte, las profesoras optan por la ruta más complicada.

El trabajo sobre las regiones con mapas está bastante lejano de las posibilidades de comprensión de las niñas y los niños. La representación de la realidad a través de mapas es de un nivel de abstracción muy alto. La comprensión de nociones espaciales, igualmente, debe trabajarse a través de una ruta bien secuenciada con recursos didácticos más apropiados.

También las referencias a los productos y a los animales de cada región son un aspecto central, pero el proceso no siempre facilita el aprendizaje y, a veces, puede generar confusiones o situaciones inadecuadas poco motivadoras en la recuperación de aprendizajes:

La profesora está introduciendo el tema de la sierra, hablando de uno de sus productos más conocidos: la papa. Pregunta dónde se siembra papa, y algunos niños y niñas responden que en sus chacras. Esta es la reacción de la promotora:  
—*Profesora*: ¿Sus papás siembran papa? No sean mentirosos.

La palabra de las y los estudiantes es puesta en cuestión. Se les califica de mentirosos por una simple respuesta que la profesora considera que no corresponde con su realidad. Calificar el error como mentira es pedagógicamente nefasto, porque se está calificando moralmente, en forma negativa, una equivocación. Y eso inhibe la participación de las niñas y los niños.

En la clase de la institución educativa de Cruzpampa, la profesora pide a los niños y niñas que agrupen los animalitos que ha repartido según vivan en la costa, la sierra o la selva. La consigna no es nada clara, pero los niños han interpretado bien lo que propone la profesora. Agrupan en círculos, usando unas lanas de colores, a los animales. El problema de fondo es que la docente no se ha percatado de que la mayoría de los animales que ha repartido son del África.

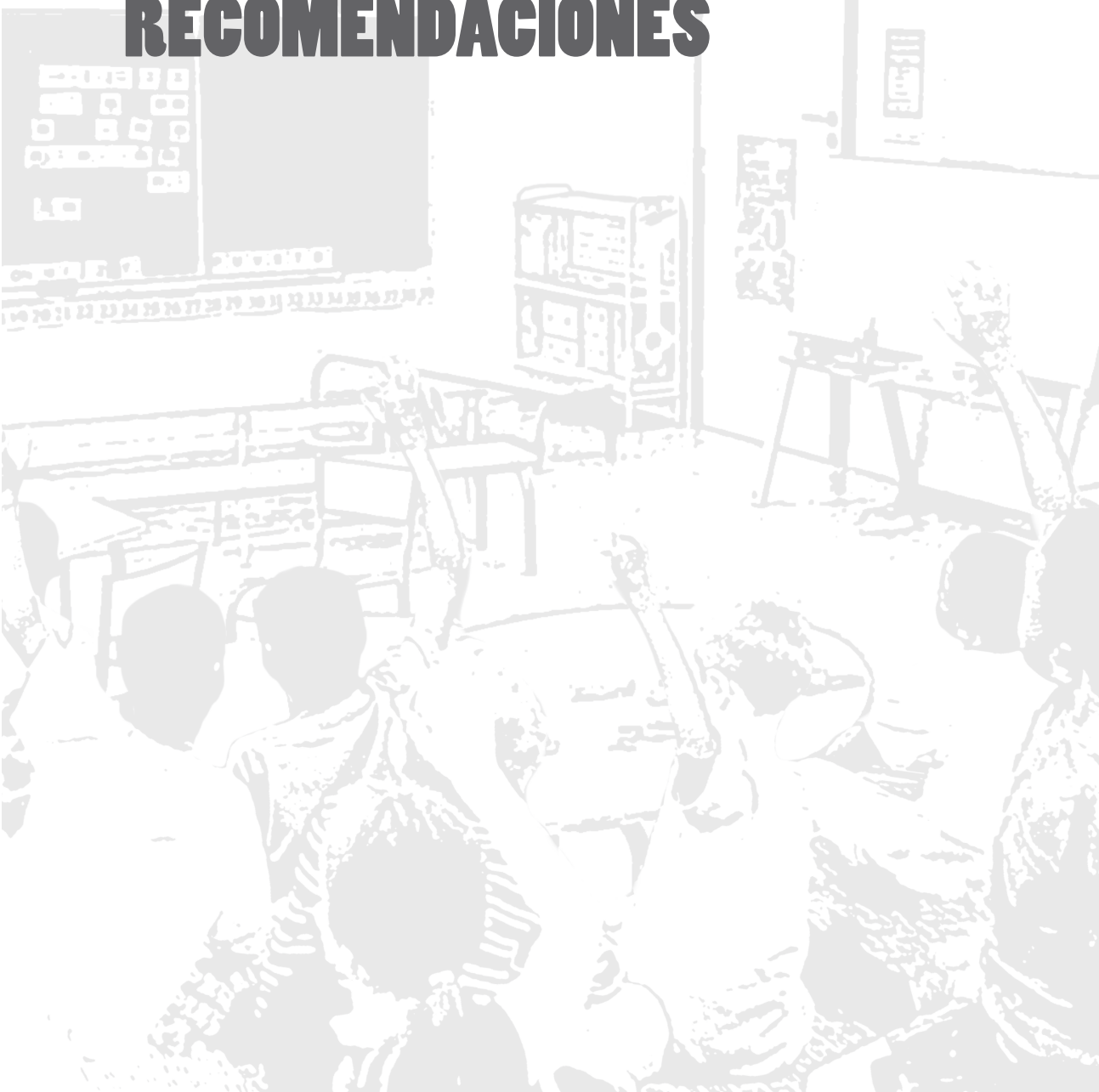
—*Profesora*: ¿Qué hace el elefante en la costa? ¿Las ovejas hay en la sierra? La cebra es de la selva. Allí hay animales que están guardados.

La misma pregunta se aplicaría si los niños y las niñas hubieran puesto el elefante en la selva peruana. No hay elefantes en la selva peruana; ni siquiera en la selva africana. Y, obviamente, la cebra no es de la selva. ¿Qué aprendizajes, entonces, se están poniendo en juego aquí?

Las preguntas de fondo con respecto a los aprendizajes son varias: ¿Cuál es la preocupación central de estas maestras por los aprendizajes? ¿Qué esperan que sus niñas y niños aprendan? ¿Cuáles creen que son las bases que necesitan sus niñas y niños en nociones de espacialidad? ¿Cómo seleccionan los contenidos de aprendizaje? ¿Qué conocen con respecto a las posibilidades de aprendizaje de las alumnas y los alumnos? ¿Cómo estimulan su aprendizaje? ¿No hay posibilidades de articular las Fiestas Patrias con contenidos de la cultura afroperuana?



# REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES







## ¿QUÉ TIPO DE EDUCACIÓN INICIAL SE REQUIERE EN NUESTRAS COMUNIDADES AFROPERUANAS?

La indagación realizada en el seno de una comunidad afroperuana ha tenido como propósito contribuir a proponer ideas para un tipo de educación culturalmente más pertinente, socialmente más relevante, políticamente más ambiciosa y subjetivamente más significativa para las niñas y niños de comunidades afrodescendientes de nuestro país. Esto a partir de haber tomado el pulso a sus pobladores, a sus niñas y niños, a sus adolescentes, a sus docentes y a sus líderes. Hemos colocado la cuestión de la identidad, de la raza, de la discriminación, de la historia, en el centro de los diálogos que hemos establecido.

A través de ellos hemos tomado conocimiento de sus sueños, de sus problemas, de sus necesidades y de sus características. Hemos conocido también un poco más acerca de los procesos en que viven inmersos. Han compartido con nosotros sus creencias, sus opiniones, sus prejuicios, sus conocimientos.

No hemos hecho un diagnóstico. No teníamos esa intención. Queríamos pensar la educación y la cultura desde fuera de las aulas. Intentamos reconocer las necesidades que se desprendían de sus discursos, de su sensibilidad, de sus experiencias. Necesidades que no siempre se expresaban verbalmente como tales, sino que se desprendían de las dudas, de las risas, de los silencios, de los gestos, de las contradicciones.

Pero también hemos incursionado en las aulas de Educación Inicial con el fin de conocer cómo responden a su contexto cultural. La mirada que hemos dado a las instituciones y programas educativos, así como las conversaciones sostenidas con maestras y promotoras, nos han causado una honda preocupación. Nunca las instituciones educativas más alejadas de la realidad. Nunca tan “de espaldas” a los procesos que están ocurriendo alrededor de ellas. Parecen islas en el

---

LO QUE NOS TRANSMITE LA EXPERIENCIA DE YAPATERA, ENTONCES, ES QUE PROYECTOS EDUCATIVOS COMO LOS DE LA EIB O CON PERSPECTIVA AFRODESCENDIENTE TIENEN QUE MARCHAR DE LA MANO DE PROCESOS SOCIALES MAYORES; QUE LA EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS NO PUEDE RESTRINGIRSE A UNA CUESTIÓN DE EDUCACIÓN FORMAL, DE ESCOLARIZACIÓN.

---

medio de un océano. No solo poco sensibles a la cultura local, sino también a sus propios niños y niñas.

Y una vez más aparece con fuerza esta afirmación que corre a lo largo de este estudio: una Educación Inicial que no tenga a las niñas y los niños como centro y razón de su quehacer es irrelevante e innecesaria. Podemos prescindir de ella. Una educación que no se enmarque en el corazón de la cultura de la comunidad es una educación sin alma, sin espíritu, sin energía vital. No es pertinente. La centralidad de la infancia y la presencia dinámica de la cultura son los motores de una educación de calidad. Y las ideas que vamos a compartir se inscriben en estos supuestos.

Los pueblos afroperuanos están en un proceso de emergencia. Como en todo proceso de esta naturaleza, a veces las vanguardias están más cerca o más lejos de su gente. A veces las ideas y las aspiraciones llevan la delantera. Otras, los procesos de cambio y desarrollo parecen ser muy lentos. Pero la consonancia entre el proyecto político y el proyecto educativo se advierte como indispensable. A ese encuentro queremos contribuir.

La configuración de una propuesta educativa para las comunidades afroperuanas será, finalmente, producto de la reflexión y las apuestas de sus miembros, de sus aliadas, del Estado. A ella podemos aportar todos quienes nos sentimos parte de una comunidad mayor, de un país diverso que valoramos y queremos.

## **1. LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL MARCO DE UN PROYECTO MAYOR**

La experiencia de Yapatera nos muestra un intento de pensar la educación y la cultura en el marco de un proceso de revitalización de la cultura afrodescendiente.

Un proceso que nace en la sociedad, como una iniciativa de una organización, la Casa de la Cultura de Yapatera, y que se va proyectando hacia diferentes espacios. Uno de ellos —pero no el único— es el educativo. No es un proyecto educativo: es un proyecto social, un proyecto cultural, un proyecto de desarrollo de la comunidad, un proyecto político:

[...] la etnicidad es considerada un artefacto creado por individuos o grupos para unir a personas en torno a un propósito común. La etnicidad, desde esta perspectiva, es motivada política y/o económicamente y constituye una elección racional, consciente, de un grupo de personas que, mediante la creación de un sentido de pertenencia y de diferenciación respecto de los demás, buscan alcanzar ciertos objetivos sociales (Callirgos, 2006).

Lo interesante, con sus posibilidades y limitaciones, es que en Yapatera, a diferencia de las otras comunidades visitadas en otras regiones, se nota que algo se mueve. Y cuando algo se mueve en la comunidad, tiene más posibilidades de proyectarse, con sentido, hacia las escuelas y demandarles cambios. Ese algo que se mueve es la construcción de un sentido de identidad cultural y étnica. La gente ha empezado, hace varios años, a afirmar su afrodescendencia, su cultura y su historia.

En Cusco, Ucayali y Puno (León 2014), el movimiento percibido es opuesto. El impulso viene de la escuela. La escuela, además, enfrentándose a procesos de cambio cultural que alejan a las comunidades de sus raíces ancestrales. Las maestras son allí las que lideran, con mayores o menores aptitudes, con mayor o menor éxito, los intentos de afirmación cultural. No tienen soportes fuera de la escuela. Las instituciones educativas reman en el sentido contrario a la corriente. Las escuelas quieren recuperar las tradiciones olvidadas o en proceso de pérdida; mientras que las comunidades aceleran en otra dirección, hacia modelos occidentales que identifican con el desarrollo y el progreso.

En Yapatera, la corriente de cambio fluye en diferentes direcciones por la comunidad como sentido común. Se ha difundido masivamente —y se va consolidando— un sentimiento de afirmación afrodescendiente, de orgullo, de autoestima revalorada entre la población. Hay un discurso común que va tomando cuerpo. Poco profundo, pero bastante extendido. Suelo fértil para mayores avances.

Las iniciativas también son diversas: a través del arte, de la formación de líderes, de la literatura, del museo, de la educación. Porque, como también se ha señalado, se está impulsando la denominada *etnoeducación*, que no es una propuesta exclusivamente escolar, sino de una educación que incluye lo escolar —es decir, la educación formal— pero también la no formal y la informal, como señala Alfredo

Alzamora. Por una cuestión de fuerzas, de propuestas y de recursos humanos, en el nivel Inicial, ya lo hemos visto, aún no se han hecho avances.

Lo que nos transmite la experiencia de Yapatera, entonces, es que proyectos educativos como los de la EIB o con perspectiva afrodescendiente tienen que marchar de la mano de procesos sociales mayores; que la educación de los pueblos originarios no puede restringirse a una cuestión de educación formal, de escolarización. Nos dice también esta experiencia que la viabilidad y la sostenibilidad de la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes no es solo una cuestión de políticas educativas. Las políticas públicas dirigidas a estas poblaciones deben ser políticas de desarrollo. Y, aún más importante, estas experiencias nos muestran el poder que les confiere el surgir de las propias poblaciones, de las mismas comunidades, de sus organizaciones, de procesos internos de revaloración de la identidad y de la cultura.

Las políticas culturales, por lo tanto, también deben estar incorporadas en esta perspectiva de desarrollo. La afirmación de una ciudadanía intercultural, el empoderamiento de ciudadanas y ciudadanos afrodescendientes; la lucha contra el racismo y la discriminación deben ser parte de ello.

## **2. UNA EDUCACIÓN INICIAL ARTICULADA A LOS OTROS NIVELES DE LA EBR**

Sería erróneo imaginarnos una Educación Inicial desvinculada de toda la Educación Básica Regular. No tiene viabilidad ni sostenibilidad una propuesta educativa aislada para un nivel. No es adecuado pensar la educación de manera fragmentada.

Yapatera nos muestra algo de esto. De acuerdo con lo que hemos visto y escuchado, la etnoeducación ha tenido mayor resonancia en la Educación Secundaria, un poco menos en la Primaria y casi ninguna influencia en la Educación Inicial. Como ya se mencionó, esto ha tenido que ver con el hecho de que han sido docentes de Secundaria quienes más se han interesado en impulsar la propuesta o, más bien, en empezar a desarrollarla.

Es interesante lo que ocurre aquí. Por lo general, en otros espacios culturales son los profesores de Secundaria los menos interesados en relacionar sus disciplinas escolares con la cultura de la comunidad. Se muestran reacios a que los contenidos de su área se vean invadidos de perspectivas “ajenas” a su propio curso. En Yapatera ha ocurrido exactamente lo opuesto. Es en Secundaria donde la promoción de la identidad afroperuana ha encontrado un terreno fértil para expandirse.

Esto se explica porque han sido docentes afrodescendientes de Secundaria quienes impulsaron la Casa de la Cultura de Yapatera; con una consciencia bien afirmada de su pertenencia cultural y étnica, empezaron a trabajar de manera fluida en sus propias materias en el colegio. Esta convicción hizo posible implicar a otros colegas de Secundaria que no son afrodescendientes ni yapateranos.

En Primaria e Inicial, la presencia de docentes yapateranos o afrodescendientes es menor que en Secundaria. Maestros o maestras de estos niveles, salvo algunas excepciones en Primaria, no han estado involucrados en el proyecto de la Casa de la Cultura. De ahí que, salvo algunas iniciativas aisladas, se ha hecho poco por impulsar la etnoeducación en Primaria e Inicial. Las experiencias habidas son pocas, cortas y aisladas; y no han tenido mayor receptividad en las maestras de estos niveles, sobre todo en Inicial.

Este hecho también tiene relación con una idea que está bien afirmada en la gente y en el profesorado: los asuntos relativos a la identidad se vinculan más con las y los adolescentes. Los temas de identidad, a pesar de formar parte del currículo, no son desarrollados con especial atención. Y las cuestiones vinculadas a la cultura se resuelven aprendiendo a bailar “negroide”, recitando cumananas y haciendo platos típicos en las celebraciones.

En Secundaria las propuestas han ido un poco más lejos, pero tampoco se han planteado cosas de fondo. Yapatera, sus docentes, no han llegado a traducir en todas sus posibilidades la propuesta etnoeducativa en la escuela. Recién se van avizorando algunas ideas interesantes. No se ha emprendido aún una visión de la educación con perspectiva afroperuana que articule todos los niveles. Cuesta mucho pensar la educación sin fragmentarla, rápidamente, en niveles. Será importante que se definan los ejes que debe tener la propuesta educativa para toda la EBR; que se esclarezca cómo se pueden definir sus líneas de desarrollo en las diferentes dimensiones del currículo (currículo explícito, currículo invisible y el currículo cero); que se propongan los temas centrales y que se sugieran estrategias potentes para su implementación en las aulas.

### **3. LA EDUCACIÓN INICIAL CON UN ENFOQUE CONSISTENTE Y APROPIADO**

En Yapatera, como en la mayor parte del país, predomina el “enfoque de Educación Inicial centrado en la preparación para la escolarización”. Esto, en términos del discurso de las maestras y en función de lo observado en las

---

**LOS SUJETOS SOLO EMERGEN EN CONDICIONES DE IGUALDAD, CUANDO HAY LIBERTAD, EN ESPACIOS DONDE LAS JERARQUÍAS DE PRESTIGIO Y PODER DESAPARECEN, DONDE NO EXISTEN SUJETOS QUE SABEN Y SUJETOS QUE NO SABEN, DONDE EL SABER SE CONSTRUYE EN COMÚN, DONDE TODAS LAS PREGUNTAS SON VÁLIDAS Y NINGUNA RESPUESTA ES LA ÚNICA CORRECTA.**

---

aulas. Sin embargo, también hemos visto la gran distancia existente entre esta intención de preparar para la escuela primaria y las deficientes rutas didácticas que siguen las maestras. En otras palabras, a pesar de que se pretende que la Educación Inicial se reduzca a una especie de trampolín para llegar con buen pie al primer grado, lo que se hace en este nivel está muy lejos de alcanzar esa utilidad. Instalándonos en este enfoque, podemos afirmar que lo que se desarrolla en las aulas de Yapatera no es un entrenamiento o un aprestamiento adecuado para la escuela primaria.

Ahora, si analizamos las prácticas docentes desde enfoques centrados en el desarrollo de las niñas y los niños, vemos con enorme preocupación que el lugar de ellos y ellas en sus procesos educativos es muy marginal, muy periférico. Su papel en el aula es cumplir con lo que dispone la maestra. No hay desafío ni demanda cognitiva en las actividades propuestas. No hay motivación ni estimulación genuina. Todas aquellas actividades que podrían aparentar partir de —o tomar en cuenta— los saberes de las niñas y los niños se reducen a simulaciones mecánicas que deben concluir en lo que desea y espera la maestra. La profesora no escucha a las niñas y los niños: solo pone atención a la respuesta que espera oír. Lo demás es descartado como error, como innecesario y como irrelevante.

Peor aún: las maestras tienen una percepción negativa de las niñas y los niños, no guardan altas expectativas de ellos y ellas —y mucho menos de ellas que de ellos—. En ese contexto, lo importante es hacer lo que dice la maestra, llenar bien la ficha, no comprenderla. Lo importante es copiar la palabra escrita en la pizarra, no construirla. Lo importante es contar los números de paporreta, no entender las cantidades que representan. Lo importante es moverse, no desarrollar la consciencia corporal. Y así, una larga lista de extravíos.

Desde la orilla de los enfoques integradores y complejos de la Educación Inicial, a estas alturas resulta obvio que perspectivas que tendrían una especial relevancia en un contexto cultural diverso y frente a comunidades maltratadas

históricamente, están ausentes totalmente. Mientras que una profesora naufraga “en su intento” de abordar temas complejos como el racismo, la otra los ignora olímpicamente. Aprendizajes claves que podrían tener un efecto de empoderamiento, de fortalecimiento de la autoestima y de afirmación de la identidad, y que podrían trabajarse desde diversas perspectivas como la de educación ciudadana, educación intercultural, pedagogía de género o educación inclusiva, brillan por su ausencia.

En síntesis, las posibilidades de atender con pertinencia cultural a comunidades de pueblos afrodescendientes sin un enfoque educativo claro y consistente no tienen sentido. Son una inversión inútil del Estado, un engaño a las familias más pobres del país y un maltrato enorme para nuestros niños y niñas. No se puede empezar a tejer una propuesta apropiada para la niñez afrodescendiente prescindiendo de un enfoque de Educación Inicial. Y es conveniente que este enfoque asumido definitivamente dialogue y tenga consonancia con la perspectiva afrodescendiente.

#### **4. LA CENTRALIDAD DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS**

Los tres enfoques de Educación Inicial, en mayor o menor grado, toman en consideración a la niña y al niño como sujeto central del proceso educativo. Aunque, a decir verdad, suelen tomar más en cuenta a los niños que a las niñas. Pero, en todo caso, cualquiera sea el enfoque, es el sujeto infantil el importante. En algunos casos es protagonista; en otros, participante; en otros, actor secundario. Porque el aprendizaje, cualquiera sea su nivel de exigencia, requiere de un sujeto que aprende. No es posible de otra forma.

Desde aquellos enfoques centrados en la preparación para la escolarización, lo que se intenta modelar es el sujeto escolar. En los que se enfocan en el desarrollo de las niñas y los niños, se les pretende formar como sujetos cognoscentes, autónomos, emocionalmente estables y saludables, psicomotrizmente equilibrados y dinámicos. Y en los enfoques integradores y complejos se pretenden desarrollar, además, las bases para el desarrollo de sujetos ciudadanos democráticos, de individuos críticos, de personas éticas.

Los puntos de partida, los medios y las metas varían entre unos y otros enfoques, pero ninguno prescinde del sujeto, aunque tengan formas muy distintas de concebirlo y formarlo. La experiencia en Yapatera nos muestra un caso *sui generis* pero muy difundido en nuestro país: el de niñas y niños ausentes. La ausencia



del sujeto en los procesos de aprendizaje es una situación extrema en un contexto de crisis pedagógica, que es a la vez producto de esa ausencia.

Lo que vemos en las aulas es una *performance* escolar en la que se ponen en movimiento individuos desprovistos de espíritu, de esencia. Todo es una escenificación con papeles ya asignados. Hay, incluso, un escenario muy bonito. Pero cuando se abre el telón, solo vemos una simulación. La profesora *parece* enseñar. Los niños y las niñas *parecen* aprender. Las interacciones entre la una y los otros y otras son un simple remedo de comunicación pedagógica. En el fondo, todos siguen un guión que representan con el fin de que el teatro no se cierre. Y el público —las familias— aplaude. Porque llama la atención poderosamente que estas consideren a sus maestras como buenas profesoras. Creen que enseñan bien y que sus hijos e hijas están siendo preparados adecuadamente para pasar al primer grado. La magia del teatro tiene sus efectos. Hay una confianza grande en la obra que se pone en ese teatro llamado Jardín.

Pero las consecuencias de esta escenificación, de esta ausencia de sujetos, son preocupantes. Principalmente, la del sujeto niña/niño son serias, graves. Están asociadas con los vacíos en la construcción de su propia identidad, de sus múltiples identidades. Si los niños o las niñas no se ven como sujetos con capacidad para aprender, para descubrir, para explorar, para imaginar, para comprender, ¿qué futuro les espera que no sea convertirse en un o una escolar sin raíces ni frutos posibles? Si no han recibido estímulos como reconocimientos, aprobación o abrazos, ¿podrán tener confianza en sí mismos? Si no se parte de sus intereses, motivación, curiosidad, deseos, ¿qué de interesante podrán encontrar en los aprendizajes posteriores?

Los niños y las niñas pobres y con menores oportunidades requieren, más que nadie, de mayores estímulos, desafíos y oportunidades para desplegar sus potencialidades. Las pequeñas y pequeños que provienen de grupos humanos que han vivido y siguen viviendo condiciones de opresión requieren, más que nadie, desarrollar una autoestima positiva, construir una identidad de la que se sientan orgullosos, fortalecer vínculos con su gente y sus costumbres.

Una escuela vacía de sujetos, una institución educativa en la que solo se despliegan *performances* sin individuos ni contenidos, no conduce al desarrollo personal de nadie. De ahí que una perspectiva centrada en los sujetos y la cultura afrodescendiente debe construirse sobre los cimientos de personas conscientes de sí mismas y de sus posibilidades, desafiadas y enriquecidas con interacciones y actividades creativas y potentes.

## 5. SUJETOS AUSENTES

La ausencia del sujeto en los Jardines tiene una explicación: las profesoras no conocen al sujeto niño. Es imposible interactuar con alguien a quien se desconoce. Pueden solo interactuar con las imágenes que tienen de ellos, pero esta no es una interacción auténtica, es decir, entre personas. Es una interacción entre individuos que no se ven como iguales, un encuentro oscurecido por las jerarquías de poder. Las creencias y percepciones de las maestras nublan sus posibilidades de conocer al sujeto niño: lo ven como un menor en el sentido etimológico de la palabra, es decir, como alguien inferior.

¿Qué sucede cuando ocurre este tipo de encuentros en un espacio educativo donde se supone que uno tiene la función de enseñar, de educar, de formar? ¿Cómo se forma a alguien a quien se considera inferior y que nunca podrá llegar a ser igual que uno? ¿Cómo se enseña a alguien a quien se considera incapaz, débil, no apto? ¿Cómo educar si las prácticas están construidas sobre la desigualdad y el prejuicio?

Pero el problema va incluso más allá. Lo cierto es que las profesoras no solo tienen prejuicios sobre los niños, los pobres o la comunidad a la que pertenecen: tampoco comprenden tanto como debieran su desarrollo, ni en el nivel cognitivo ni en el socioemocional ni en el psicomotriz. No tienen conocimientos sobre el aprendizaje en la infancia. Y muestran carecer, igualmente, de conocimientos sobre cómo se enseña a niñas y niños pequeños. Todo lo que hacen en el aula —su forma de programar, de conducir la sesión, de relacionarse con sus estudiantes, de evaluar sus aprendizajes— muestra, dramáticamente, que sus competencias para el ejercicio de la profesión docente están muy lejos de ser medianamente aceptables.

Entonces, es posible comenzar a atar ciertos cabos. Ignorar al sujeto niño no es una costumbre instalada porque sí: es necesario ignorarlo, porque reconocerlo implicaría (exigiría) una transformación de 180° en sus prácticas como docentes. Si se reconoce al niño y a la niña, la interacción con ellos y ellas sería más exigente. Existe un gran temor a que emerja el sujeto. Cuando esto ocurre en las aulas, todo se vuelve impredecible. Se pierde el control. Los niños preguntan. Las niñas desafían. Los niños contradicen. Las niñas cuestionan a la maestras. Los niños traen sus experiencias. Las niñas muestran sus propias conclusiones. La maestra, en ese nuevo contexto, se sentiría presionada, se vería exigida. Se descubriría en un nuevo mundo: el mundo de los niños y las niñas. Y allí no puede actuar, a

menos que se iguale con ellos y ellas, que se decida por una relación horizontal, que se atreva a aprender de y con sus estudiantes.

Los sujetos solo emergen en condiciones de igualdad, cuando hay libertad, en espacios donde las jerarquías de prestigio y poder desaparecen, donde no existen sujetos que saben y sujetos que no saben, donde el saber se construye en común, donde todas las preguntas son válidas y ninguna respuesta es la única correcta.

En Yapatera, entonces, no bastaría, como decían algunos líderes del lugar en las entrevistas, que las maestras conozcan la cultura local antes de trabajar allí. Deben, primero, conocer a los niños y las niñas, entenderlos. Y comprender qué y cómo es un niño o una niña es sumamente difícil. Entenderlos requeriría que se produjese lo que Mezirow llama un “aprendizaje transformacional” en el profesorado. El aprendizaje transformacional es un saber que, una vez adquirido, cambia radicalmente a las personas, modifica su forma de ver las cosas. Las maestras de Educación Inicial requieren de este aprendizaje transformacional para poder trabajar óptimamente con niñas y niños pequeños, más aún en contextos de comunidades afrodescendientes e indígenas. Un aprendizaje transformacional no se logra como producto de una lectura o un buen consejo, sino a través de experiencias vitales singulares que cambian el alma. Experiencias que la formación inicial de las maestras debe garantizar.

## **6. LA FORMACIÓN CIUDADANA EMPIEZA EN LA EDUCACIÓN INICIAL**

La formación ciudadana es un proceso de esos que empieza desde que naces y termina con la muerte. Todos aquellos que vivimos en sociedad, que compartimos la vida con otros y que nos desenvolvemos en el marco de un ordenamiento jurídico básico necesitamos aprender a ser ciudadanas y ciudadanos desde pequeños. El Jardín es el primer espacio no familiar en el que la niña o el niño comparte una experiencia cotidiana con otros y otras; y no comparte una experiencia estrictamente personal, sino una común. Allí, las niñas y los niños aprenden a convivir con los demás, a construir comunidad con otros con los que no tienen lazos de parentesco, sino otro tipo de vínculos. Educar esos vínculos es formarlos en ciudadanía.

El Jardín, primer espacio público, es una experiencia de descentramiento, el primer intento y esfuerzo de salir de sí mismo y pensar como grupo. Es el inicio de un proceso que no termina en esta etapa escolar, pero que crea condiciones

positivas o negativas para experimentar la vida social compartida. La construcción de nociones claves como el bien común, la comunidad y la vida democrática, y la experimentación vivencial de estas en el contexto institucional escolar, representa la promesa de la vida buena, de la capacidad de los seres humanos para vivir en sociedad, del poder de la regulación de nuestros comportamientos para sentirnos bien y hacer sentir bien a los demás:

La responsabilidad del jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales. El desafío es complejo, pero puede ser apasionante (Dirección General de Cultura y Educación: *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07).

El Jardín ofrece la posibilidad de que las niñas y los niños empiecen a comprometerse en la participación en proyectos comunes para el beneficio del grupo. La noción del Jardín como espacio público, la ocupación de los niños y las niñas en problemas que afectan a todos porque afectan a uno, es parte indispensable de un proceso de desarrollo ciudadano que va a redundar en un sentido de pertenencia sólido a una comunidad de referencia.

La convivencia en condiciones de igualdad y respeto, condiciones que se construyen en el día a día, genera la posibilidad de encuentros interculturales. Niños y niñas que provienen de familias afrodescendientes con aquellos que vienen de familias cholos o serranos se encuentran cada día en la escuela. Una institución educativa que permite y promueve que la experiencia cultural de cada niña o niño sea compartida, dialogada, valorada y comprendida está creando un ambiente favorable para una educación intercultural.

A pesar de lo obvio que puede resultar esto, existen aún muchas y muchos educadores que piensan que la educación ciudadana no es parte de la formación de las niñas y los niños de Educación Inicial. Creen, en el mejor de los casos, que la formación en el área de Personal Social es la base para la formación ciudadana, y la sustituyen con ella. Craso error: ambas son necesarias, pero ambas, también, tienen sus rutas particulares; además, se intersecan. Pero los procesos y los propósitos de una y otra son diferentes.

Mientras que la formación ciudadana busca que las niñas y los niños se construyan como sujetos de derecho, el área de Personal Social pretende que se desarrollen socioemocionalmente de manera saludable. En la formación ciudadana se promueven competencias como la participación, la convivencia y la deliberación en

---

**LAS PROFESORAS DEBEN CONOCER LA HISTORIA Y LA CULTURA DE LAS COMUNIDADES DONDE SE INSERTA SU INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y TENER CONOCIMIENTO DE LAS ESTRATEGIAS FORMATIVAS PARA CONTRIBUIR AL DESARROLLO POSITIVO DE LAS IDENTIDADES DE SUS ESTUDIANTES, PARA LA PROMOCIÓN DE SU CULTURA Y PARA PREPARARLOS PARA DESMONTAR EL RACISMO Y ENFRENTAR LA DISCRIMINACIÓN.**

---

el marco de una comunidad “política”. En el área de Personal Social se trabajan habilidades sociales e identidades de carácter subjetivo. La formación ciudadana pone énfasis en la regulación intersubjetiva, en la deconstrucción de prejuicios y de modelos de poder hegemónico, y en el empoderamiento. Se trabajan, además, valores democráticos. En el área de desarrollo de Personal Social se hace hincapié en la regulación individual, en el autocontrol y en la autonomía. Se trabajan valores generales.

La influencia de mensajes y prácticas tradicionales en la Educación Inicial dificulta el camino para que la formación ciudadana ocupe el carácter de eje curricular que corresponde a toda la Educación Básica Regular. Concebir la institución educativa como un segundo hogar y a la maestra como una segunda madre es contraproducente: genera confusión de roles e instituciones:

Cuando un niño o una niña ingresan en el Nivel Inicial, no encuentran a su “segunda madre”, sino al primer agente público, que es su maestra. La sala es un espacio cualitativamente distinto del hogar, pues allí conviven sujetos con tradiciones diferentes, con lenguajes, códigos y costumbres que pueden ser disímiles y necesitan hallar formas de coexistencia. En una sociedad crecientemente compleja y plural, la condición de ciudadano reúne diversas prácticas de construcción y ejercicio del propio poder que contribuyen (o no) a construir una sociedad más justa y solidaria (Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires, 2008).

En contextos como el de Yapatera es particularmente importante relevar y poner en operación la práctica de la formación ciudadana en la Educación Inicial. Por todo lo que hemos recogido y revisado en la experiencia de esta comunidad, resulta coherente y consistente proponer la formación ciudadana como una de las líneas centrales de una educación con perspectiva afroperuana.

## 7. AMPLIANDO LOS MÁRGENES DE LA CULTURA Y DE LA HISTORIA AFRODESCENDIENTE

Los estudios sobre la cultura y la historia afroperuana son aún iniciales; hay aún mucho por conocer al respecto. Sin embargo, como sucede también con los pueblos originarios, de lo poco que hay, poco se difunde; y de lo poco que se difunde, poco llega a las escuelas.

Pero también es aún muy restrictivo lo que se considera parte de la cultura afrodescendiente: los bailes, las comidas, las creaciones literarias orales. En ellos no se agota la cultura. Existen una serie de conocimientos y expresiones culturales que todavía no se toman en cuenta. Se conservan conocimientos en las comunidades —por ejemplo, en el campo de la salud— que se mantienen con reserva. Hay también, por explotar, una tradición afroperuana en el campo de la literatura.

Las canciones infantiles que se cantan en Yapatera, como en la mayoría de Jardines del Perú, tienen poca música de la tradición local. Se desperdicia, así, la oportunidad de crear melodías y letras con ritmos de la rica tradición negra. ¡Se podrían crear tantas canciones sobre el orgullo cultural y contra la discriminación!

Por otro lado, el conocimiento de la cultura afrodescendiente no se debería restringir a lo peruano. Es sabido que en el Perú especialmente, por haber sido centro del poder colonial, muchas de las tradiciones culturales negras fueron violenta y “exitosamente” eliminadas. Ha habido, pues, rupturas culturales profundas con las raíces africanas. En ese sentido, conocer cómo se han mantenido, recreado y revitalizado estas tradiciones en otros lugares de América Latina, el Caribe y Norteamérica es necesario y estimulante. En el caso de las niñas y los niños de Inicial, esto puede significar básicamente conocer algunas historias, bailes y expresiones religiosas de algunos de estos países y regiones.

En relación con la historia, es necesaria una reconsideración profunda. Ha llamado la atención cómo la historia de Yapatera empieza y termina con la esclavitud. Se conoce muy poco de otras etapas. En lo que atañe a este tema, es importante reflexionar sobre el significado que puede tener concentrar la historia o remitir la historia de un pueblo exclusivamente a un periodo, más aún a un periodo caracterizado por la opresión más abominable: la esclavitud. Imaginarse una historia que se reduce a esta etapa y repetir que los ancestros de uno fueron esclavos, no es nada estimulante para nadie. Peor aún si solo se hace referencia al sufrimiento y no a la resistencia, a las luchas y a las rebeliones, como suele ocurrir.

La historia de los afrodescendientes no debe empezar con la esclavitud. Su historia comienza en el África. Los ancestros no fueron, primigeniamente, esclavos, sino personas libres, ciudadanos de Estados, seres con oficios y profesiones: funcionarios, soldados, artesanos, autoridades. Ver la historia previa a la esclavitud tiene un efecto liberador en sí mismo. Es revelador. Amplía los horizontes. Coloca al colectivo afrodescendiente en otro punto de referencia. Asociar lo negro, lo afro, solo con la esclavitud, es perturbador, negativo y contraproducente para el desarrollo de la identidad. Ver el pasado africano como una etapa de libertad y desarrollo es empoderante.

La circulación de una historia acrítica y basada en fechas formales e información equivocada también es negativa. Desconocer a los propios héroes y movimientos sociales resulta castrante. La aproximación de los afroperuanos a los orígenes africanos y a una historia más completa y más rica es un camino por explorar, una ruta que ya ha sido seguida con éxito en otros países con tradición afrodescendiente. Para los niños y las niñas de Inicial, saber de relatos de este origen africano es estimulante. Conocer sobre el continente africano y sentirse parte de él es poderoso. Identificar naciones de las que provienen y comparar cómo viven ellos y cómo vivimos nosotros es sumamente interesante. Conocer expresiones del arte en sus distintas formas —música, danzas, creaciones plásticas— estimularía su creatividad y su imaginación.

## 8. UNA PERSPECTIVA AFRO EN UN MUNDO DIVERSO

Los yapateranos, al igual que la mayoría de la población afrodescendiente del Perú, viven en una comunidad diversa. El Callao, el lugar con mayor población negra de nuestro país, es una ciudad diversa. El Carmen, la comunidad más conocida por su tradición afro, es también diversa.

Los afrodescendientes no viven en comunidades de personas únicamente negras. Esta realidad nos coloca frente al desafío de desarrollar una perspectiva educativa afrodescendiente en el marco de una propuesta mayor que incluya a los demás grupos poblacionales que integran estas comunidades. Una propuesta donde todos se sientan incluidos.

Y el reto es mayor cuando nos ubicamos en realidades diferentes. Comunidades con una sólida identidad afrodescendiente deberán desarrollar un currículo más centrado en la tradición afro, dejando espacios, efectivamente, para otras tradiciones culturales y pertenencias étnicas. Pero en comunidades donde la

población afrodescendiente es minoritaria o no existe, también es indispensable incorporar una perspectiva afrodescendiente desde un enfoque intercultural con el fin de que, por un lado, todas y todos los estudiantes peruanos conozcan y valoren su presencia en la sociedad y la historia del país, y, por otro lado, los y las afrodescendientes conozcan en profundidad sus tradiciones y desarrollen un sentido de identidad sólido y positivo.

Aquí vale la pena recordar que la aspiración de las poblaciones afroperuanas es a una sociedad inclusiva, democrática e intercultural, capaz de satisfacer sus aspiraciones políticas, sociales, culturales y económicas.

Es muy importante no olvidar que las poblaciones afrodescendientes actuales tienen diversas ascendencias étnicas. No solo descienden de africanos. Tienen fuertes raíces indígenas, principalmente. De ahí que el diálogo entre culturas no deba ser solamente entre pueblos distintos, sino también intrapersonal, en el mismo individuo. Saberse ubicado en una encrucijada de culturas y pueblos es también apasionante. Conocer y valorar las distintas raíces que nos sostienen debe ser parte de la formación del sujeto.

## **9. MAESTRAS QUE CONOZCAN CÓMO TRABAJAR LA IDENTIDAD, LA AFIRMACIÓN CULTURAL, EL RACISMO, LA DISCRIMINACIÓN CULTURAL**

Hemos apreciado, con preocupación, las debilidades que presentan las formadoras que trabajan con niños y niñas de Educación Inicial en Yapatera; especialmente aquellas debilidades vinculadas a la forma de abordar temas tan sensibles e importantes como los de identidad, afirmación cultural, racismo y discriminación. Además, hemos constatado los efectos, traducidos en confusiones y prejuicios, que puede generar la utilización de estrategias educativas equivocadas que refuerzan concepciones que se desean cambiar o eliminar.

Las creencias de que las niñas y los niños no perciben las diferencias de color o no tienen actitudes de discriminación han sido descartadas por las observaciones, pero también por la teoría. La escuela debe actuar contra los prejuicios y actitudes de discriminación racial desde la Educación Inicial. Y debe desarrollar estrategias que permitan que las niñas y los niños se sientan orgullosos de sus tradiciones culturales y de su pertenencia étnica.

La insistente referencia a una igualdad irreal, a la irrelevancia del color de la piel, a la hermandad garantizada por Dios y a la superación de la desigualdad por la



educación conlleva mensajes que hay que descartar del discurso porque causa más perjuicios que beneficios:

A través de la escuela también se tiende a recrear la ficción de la integración armoniosa de la nación, es decir, no se aborda la diversidad cultural, ni se presta atención a las identificaciones étnicas. Tampoco se problematiza ni aborda a la propia escuela como espacio y escenario culturalmente diverso, de interacción muchas veces conflictiva y discriminatoria entre actores que pueden a su vez manejar, ambigualmente, identidades y bagajes culturales diversos. No abordar las dinámicas culturales en la propia escuela hace que las discriminaciones, sutiles y abiertas, se reproduzcan (Callirgos 1995, citado por Callirgos 2004).

Las profesoras deben conocer la historia y la cultura de las comunidades donde se inserta su institución educativa y tener conocimiento de las estrategias formativas para contribuir al desarrollo positivo de las identidades de sus estudiantes, para la promoción de su cultura y para prepararlos para desmontar el racismo y enfrentar la discriminación.

De hecho, existen normas que plantean que aquellos docentes que trabajen en zonas de tradiciones culturales indígenas deben conocer la cultura y el idioma, pero no hay ninguna norma sobre docentes que trabajan con comunidades afrodescendientes o que tienen en sus aulas estudiantes afrodescendientes. Debería haberla; así como debería haber alternativas para enfrentar esta situación desde el punto de vista pedagógico.

La circulación de docentes por todo el territorio nacional hace necesario que todo maestro y toda maestra conozca cómo trabajar con las diversas poblaciones que forman parte del país. No es viable pensar en que solo docentes originarios de una comunidad trabajen en ella. Una formación inicial con perspectiva ciudadana, intercultural e inclusiva es una respuesta a largo plazo.

En el corto plazo, una forma relativamente simple de enfrentar este tema es elaborar una guía para docentes que brinden las orientaciones básicas para trabajar en comunidades y con estudiantes afrodescendientes. Estas guías deberán ofrecer pautas claras sobre cómo contribuir al desarrollo de la identidad, la afirmación cultural, el empoderamiento, la deconstrucción del racismo y el respeto por la diversidad. Asimismo, deberá desarrollar contenidos relevantes vinculados a la historia, la cultura y el arte afrodescendiente, así como a su situación socioeconómica y sus aspiraciones de desarrollo. La evaluación de las y los docentes que van a ser contratados para enseñar en estas escuelas debería incluir su capacidad para desempeñarse en las orientaciones mencionadas.

## 10. IMÁGENES Y CREACIONES PROPIAS

Las imágenes de las niñas y los niños afrodescendientes están ausentes de las paredes de las aulas. Si ya es bastante negativo que las alumnas y los alumnos no vean a personas afrodescendientes en la televisión peruana, no verlas en los libros, en las revistas y en los periódicos es parte de la política discriminadora nacional. Debería ser posible que las vean en el aula. Fotos, láminas y las propias figuras que elaboran las profesoras de Inicial deberían incluir las características de sus propios estudiantes. Las fotos pueden recortarse de revistas o bajarse de Internet.

Cuando las niñas y los niños observan cotidianamente imágenes de personas similares a ellas y ellos, sienten que no son seres marginales, que su gente y sus experiencias están presentes en la vida, que forman parte del mundo. Además, las imágenes de las personas negras no deben ser estereotipadas. Lo pertinente es ver a gente negra de diversas condiciones sociales, de diversos países, de distintas edades, de distintos oficios y profesiones.

Representaciones reales de familias de la comunidad pueden ser bastante útiles para que las niñas y los niños perciban no solamente la diversidad de las distintas familias, sino también la de las propias. Hemos visto ya que es muy común que en una misma familia yapaterana sus miembros tengan tonos de piel muy diferentes. Ver el abanico de colores que pueden estar inmersos en la categoría de lo afrodescendiente es valioso para ellos y ellas.

También están ausentes en las instituciones educativas de Educación Inicial de Yapatera las imágenes de producciones culturales propias. Y es una lástima, porque, existiendo un proceso de revitalización de lo afroperuano, es evidente que las instituciones educativas no se sienten cercanas ni tocadas por ese proceso.

A diferencia de lo que sucede en las comunidades indígenas visitadas para otro estudio (León 2014), donde la ambientación de las aulas aprovecha diversas manifestaciones culturales y artísticas de los pueblos originarios, en Yapatera no se utilizan ni recursos ni expresiones culturales de la zona. Se desaprovecha de ese modo una importante posibilidad de que las niñas y los niños vean sus aulas y sus escuelas como espacios culturales propios.

---

NO PORQUE SE DEJE DE DECIR NEGRO O NEGRA VA A DESAPARECER EL RACISMO. LA EXPRESIÓN BLANCA PARA ALUDIR A LA GENTE DE ORIGEN EUROPEO SIGUE PLENAMENTE VIGENTE, Y NO HAY NINGÚN INDICADOR DE QUE ESTÉ EN PROCESO DE DESAPARICIÓN. SIGUE SIENDO, AÚN, SÍMBOLO DE PODER, PRESTIGIO, IMPORTANCIA, BELLEZA. ¿POR QUÉ NO PODEMOS HACER QUE LA EXPRESIÓN NEGRO COMPITA EN ESE ESPACIO SIMBÓLICO?

---

## 11. LOS COLORES DEL ARCOÍRIS

A pesar de lo que hemos escuchado en Ypatera, queda claro que el negro no es solo una cuestión de color. Bajo la categoría de negro hay un amplio espectro de colores y tonalidades de piel; desde gente blanca hasta gente color ébano.

De eso parece tener consciencia la población ypaterana, pero con los niños y las niñas ocurre otra cosa. Y por ello los escuchamos cuestionando ser negros, porque el negro, para ellos y ellas es, muchas veces, una categoría perceptual. Lo negro para las niñas y los niños es, sobre todo, un color específico, aunque algunos pocos usan el término también como una categoría conceptual.

Por eso, la denominación *negro* puede dar lugar a diferentes errores, generar divisiones en el colectivo. Ya se ha vivido, históricamente, esta experiencia de fragmentar a la población afrodescendiente: negros, basales, zambos, mulatos y cuarterones son clasificaciones que han dividido a esta población desde la Colonia. En ese sentido, la autodenominación de *afroperuanos* tiene un carácter más inclusivo. El asunto también está relacionado con una tarea política que consiste en visibilizar a la comunidad negra y abrirle espacios de participación en el ámbito público, reivindicando sus derechos y definiendo políticas públicas para mejorar su calidad de vida.

La educación de los afroperuanos debe tomar en cuenta esta realidad, salir de los estereotipos que presentan o perciben a la gente afrodescendiente como negra. Es necesario trabajar, en profundidad, con los niños y las niñas pequeños estas cuestiones vinculadas al color de la piel y, en general a las características de los afrodescendientes. Se les debe ayudar a construir la categoría de *afrodescendiente* y contribuir a diferenciarla de la categoría *negro*.

## 12. LO NEGRO ES BELLO

La aceptación de la identidad de uno mismo, de la pertenencia a un grupo como el de los afrodescendientes o los indígenas, no es solo una cuestión racional. No responde únicamente a arribar a un nivel de consciencia o a una definición política. Hay un componente más subjetivo, menos lógico, más cultural.

Cuando las niñas de Yapatera dicen, como dijeron en el estudio, que ser negro es feo, están tocando un tema muy importante. El punto es el siguiente: no es posible aceptarse a sí mismo con parámetros de belleza provenientes de otro grupo humano diferente del propio. En otras palabras, es difícil aceptar que, siendo negro, uno sea también un ser hermoso. Los criterios estéticos de los blancos no son aplicables a otros grupos humanos, porque siempre implican un rechazo a otra métrica de la belleza.

Cuando los patrones de belleza hegemónicos pertenecen a un grupo que los ha impuesto como criterios generales válidos que se legitiman día a día mediante los medios de comunicación, los centros de belleza, los gimnasios, entonces las personas negras pierden un soporte vital para su autoestima. Si día a día se dice y se repite que lo bello es lo blanco, las posibilidades de la gente no blanca de aceptarse y valorarse a sí misma son mínimas.

Lamentablemente, las mismas instituciones de Educación Inicial refuerzan estos modelos hegemónicos de belleza con las imágenes que promueven en sus aulas, con sus concursos de reinas de la primavera, con el trato preferencial a determinados niños y niñas de piel clara, con los cuentos y canciones que seleccionan, con los mensajes prejuiciosos que dan sobre cuestiones raciales, con las imágenes que presentan de los seres humanos, etcétera.

La educación, por lo tanto, debe tener plena consciencia de que es necesario desmontar críticamente aquel modelo de belleza en el que solo la gente blanca tiene cabida. En los Jardines hay que empezar a celebrar patrones estéticos diversos que permitan que todos los niños y las niñas se reconozcan como bellos. Como dijera Foucault, el deseo es una parte central en los sistemas de poder. Uno desea lo que tiene prestigio y valor. Y eso les da legitimidad a todos aquellos mecanismos de dominación y opresión que presionan y moldean también nuestras imágenes de lo deseable. Aquello que no es bien considerado, que no tiene un espacio en la sociedad o que cuenta con las características no deseables, corre el riesgo, o no tiene posibilidades, de ser interiorizado como bueno y bello.

### 13. LA AUTODENOMINACIÓN

Nombrarse a sí mismo y reconocerse es proyectar la identidad hacia los demás. Una de las mayores dificultades que experimentan los integrantes de comunidades que han estado oprimidas históricamente es la de autonombrarse. Los pueblos oprimidos han sido siempre nombrados por los opresores. Y, por lo general, el nombre asignado por estos ha tenido un cariz ofensivo, humillante, deshumanizante. De ahí que muchas personas tengan dificultades para autonombrarse, decir lo que son, revelar su identidad.

Muchos indígenas, por ejemplo, tienen enormes dificultades para llamarse a sí mismos *indígenas*. En el Perú, esto ha sido especialmente visible. Muchos de ellos optaron por denominarse campesinos, una expresión sin ninguna connotación racial ni cultural. Contrariamente, nuestros vecinos ecuatorianos y bolivianos se llaman a sí mismos *quichuas* o *aimaras* sin vergüenza, e incluso llegan a hablar de naciones o nacionalidades indígenas. En el Perú, ser indio o indígena es algo difícil de poner en palabras sin sentir vergüenza.

Algo similar sucede con los afrodescendientes. La expresión *negro*, como *indio*, es un término estigmatizado históricamente. Está fuertemente cargado de desprestigio, rechazo y oprobio.

La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban (Sudáfrica) el 2001, ayudó a superar estas dificultades y dio al término afrodescendiente una fuerza que hizo visibilizar a las comunidades y sujetos con ancestros africanos. El poder de esta denominación es de naturaleza política, y a ella se han adscrito organizaciones de base e individuos en todo el mundo.

Sin embargo, hay afrodescendientes que prefieren autodenominarse negros. Es una reivindicación de un término ofensivo, una forma de superar el trauma de la discriminación basada en criterios raciales. Si lo negro siempre ha sido un factor de humillación, el desplazamiento de lo negro hacia lo afrodescendiente es, de alguna manera, una estrategia de construcción de identidad y de desarrollo político.

Desde la perspectiva del desarrollo de la identidad de las niñas y los niños afrodescendientes, es importante añadir algo más acerca de este tema de la autodenominación. Si bien estamos plenamente de acuerdo con las expresiones afroperuano o afroperuana y afrodescendiente y, además, consideramos que, desde pequeños, pueden ir familiarizándose y apropiándose de estas formas de

autodenominación, también creemos que deben estar preparados para lidiar con la denominación, aún en uso, de “negros”.

Cuando pretenden insultar a un niño diciéndole indio, no hay nada en esa palabra que aluda al color de la piel. Sucede lo mismo si a una niña judía le gritan despectivamente *judía*, o si a un niño niséi lo llaman *chino*. En el caso de los niños y niñas afrodescendientes, el asunto es más complejo. La palabra *negro* alude tanto al color como al sujeto. Cuando a alguien le dicen negro, la palabra hace referencia a ambas cosas. El problema es muy confuso para un niño o niña porque, además, se alude a un color que el sujeto no posee porque nadie es literalmente negro. El insulto racista en sí es difícil de entender por los niños y niñas, porque es complicado comprender que algo tan ligado a tu materialidad corporal se pueda convertir en un factor de desvaloración y de rechazo. La experiencia de un niño o de una niña discriminado racialmente es dolorosa, vergonzosa, humillante y desempoderante; más aún en un medio donde no hay modelos positivos ni frecuentes de personas afrodescendientes en los medios de comunicación. Ante un hecho de discriminación, las niñas y los niños se sienten totalmente indefensos. Frente a este tipo de hechos, nos preguntamos si aquellos niños y niñas afrodescendientes que desde pequeños han aprendido a llamarse a sí mismos afrodescendientes pueden manejar mejor una situación de discriminación racista. Nos preguntamos si será adecuado o suficiente para ellos y ellas decir: “Soy afrodescendiente. No soy negro (o negra)”. Es posible que puedan sentirse bastante ajenos a esta expresión; pero recibirán la carga ofensiva y se darán cuenta, en algún momento, de que esa expresión tiene alguna conexión con su físico. Entonces, ¿será suficiente repetir o repetirse “Yo soy afroperuana o yo soy afrodescendiente?”. ¿Qué puede moverse internamente en ellos y ellas cuando han aprendido a evitar la expresión negro o negra, cuando han renunciado a apropiarse de ella, cuando han aceptado que es una forma negativa de auto(denominación)?

Las niñas y los niños pequeños son conscientes de las diferencias del color de su piel y de sus rasgos físicos desde muy temprana edad. Por ello, requieren nombrar esa diferencia con seguridad y confianza. En contextos sociales racistas como el peruano, el término negro está cargado de estigma. Su uso, como bien lo señalaron las y los adolescentes de Yapatera, puede estar cargado de un sentido ofensivo. Y la realidad objetiva nos indica que es una expresión que circula socialmente, al punto que incluso gente afrodescendiente la utiliza para autodenominarse.

En efecto, ya hemos señalado que hay grupos que plantean que las comunidades afrodescendientes deben reapropiarse de otras formas de su negritud y convertir su significado abyecto y oprobioso en uno cargado de orgullo, de belleza y de

poder. Cuando la palabra negro o negra es usada con intención ofensiva hacia uno, debe ser devuelta como un bumerán hacia el ofensor, como un antídoto. No hay nada más efectivo y liberador que enfrentar al ofensor racista, transformando su arma de ataque en instrumento de defensa y autoafirmación, su agresión en la fuerza del que pretende oprimir, su insulto en halago.

Pues bien: con las niñas y los niños afroperuanos es importante trabajar esta resignificación del término *negro*. Hay que despojarlo de su carga negativa y potenciar su carga positiva. No se busca con esto anclar las diferencias en una mera cuestión fenotípica, “racial”, sino de no evadir una realidad que es experimentada con dureza por los niños y las niñas afrodescendientes cuando son discriminados con esta expresión. Los términos afroperuano o afrodescendiente, por sí solos, no resuelven, especialmente cuando se trata de niños y niñas, sus preguntas, sus dudas y sus inseguridades con respecto a su imagen corporal y, menos aún, con relación a la imagen estereotipada que de él o ella tiene la gente racista.

No porque se deje de decir negro o negra va a desaparecer el racismo. La expresión *blanca* para aludir a la gente de origen europeo sigue plenamente vigente, y no hay ningún indicador de que esté en proceso de desaparición. Sigue siendo, aún, símbolo de poder, prestigio, importancia, belleza. ¿Por qué no podemos hacer que la expresión *negro* compita en ese espacio simbólico? ¿Por qué no podemos empoderar a nuestros niños y nuestras niñas afrodescendientes con esta expresión? Definitivamente, la divulgación y uso de expresiones como afrodescendiente y afroperuano es muy positiva y contribuirá, progresivamente, a superar la cuestión del racismo; pero en el tránsito por ese camino, nuestros niños y niñas deberán contar con otras estrategias del lenguaje y otros recursos conceptuales que les permitan empoderarse en su identidad y combatir con resolución el racismo.

## 14. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LA EDUCACIÓN DE LOS AFRODESCENDIENTES

La Educación Intercultural puede constituirse en el marco mayor de la educación de los afrodescendientes. Sin embargo, hay aún un camino amplio por recorrer para que esto suceda. Se precisa de una reflexión mayor: más amplia y más profunda.

La interculturalidad como principio rector del sistema educativo peruano debe aterrizar y hacerse operativa pedagógicamente también en contextos culturales afrodescendientes. Para ello, una de las cosas por considerar es la definición de los

campos y de los aprendizajes que deben estar presentes, desde una perspectiva afrodescendiente, en la formación de estudiantes del Perú de cualquier origen.

En ese sentido, lo que estamos validando es el concepto de etnoeducación que plantea Alfredo Alzamora. La educación de los niños y niñas afrodescendientes debe ser una educación afroperuana alineada a una perspectiva intercultural. En realidad, no nos preocupa el nombre en sí. Interesa, también, que la perspectiva afroeducativa esté presente en la educación de cualquier niño o niña del Perú.

La población afrodescendiente ha experimentado relaciones interétnicas muy conflictivas con otros grupos humanos, debido, históricamente, a su condición esclava y, más adelante, a su pobreza y exclusión. Las representaciones de otros grupos sobre los negros están influidas también por el temor y el rechazo. Esto obliga a tomar en cuenta, en la educación, el desarrollo de una propuesta que considere seriamente estas relaciones interétnicas, que tienen un fuerte componente racial, con el fin de que se desmonte su contenido altamente discriminatorio, se adquieran estrategias y habilidades para enfrentar la discriminación racial y se aprenda a interactuar democráticamente entre personas de diferente cultura y “raza”.

Por otro lado, como ocurre en los casos de las poblaciones indígenas, es vital que la investigación se convierta en una pieza clave de las políticas y propuestas de EIB para no quedarse en la superficie de sus culturas.

En el caso de los afroperuanos, existen planteamientos que señalan que la comunidad negra no tiene una cultura propia, que se trata sobre todo de una población criolla que ha sido asimilada por la cultura hegemónica; que sus llamadas peculiaridades culturales, más que venir de una cultura diferente, tienen algunos matices y rasgos culturales muy específicos (Benavides y otros 2006).

Hay aún mucho por hacer, por ende, en la dimensión intracultural de la Educación Intercultural. Se ha avanzado con algunas estrategias formativas de carácter metodológico, pero poco aún en lo curricular. Sin duda, la definición de los contenidos curriculares pertinentes para la atención de niñas y niños afrodescendientes ayudará a esclarecer y profundizar en este tema.



# ESTRATEGIAS CURRICULARES Y METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA AFROPERUANA

# A

continuación compartimos algunas estrategias que, consideramos, pueden ser de mucha utilidad en el trabajo con niñas y niños de comunidades afrodescendientes que asisten a las instituciones educativas de Educación Inicial.

Obviamente, con estas estrategias curriculares y metodológicas no se agotan las posibilidades de trabajo educativo. Ellas solo pretenden promover la emergencia de otras estrategias más creativas, más pertinentes y más efectivas.

## 1. EN EL CURRÍCULO

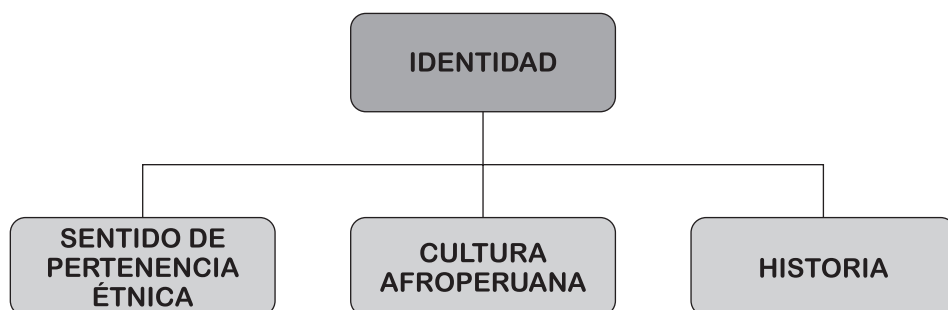
La incorporación de la experiencia afroperuana en la educación requiere de una propuesta curricular que incluya determinados ejes y contenidos vinculados a sus vivencias y expectativas. Esto significa, en la práctica, incorporar en el currículo contenidos que apunten al desarrollo socioemocional, cognitivo, psicomotriz, ciudadano y ético de las niñas y los niños en el marco de su propia cultura.

Como señala Emily Style, un currículo debe ofrecer espejos y ventanas a los estudiantes. Espejos para que se vean a sí mismos, se conozcan y se sientan orgullosos de sí mismos; ventanas, para mirar a los otros, conocerlos, respetarlos y aprender de ellos.

Dos deben ser, a nuestro juicio, los ejes curriculares de una educación con perspectiva afroperuana. Son válidos para toda la Educación Básica Regular, y deben trabajarse desde la Educación Inicial. Estos dos ejes son el de identidad y el de ciudadanía.



A su vez, hay tres líneas de trabajo por desarrollar en el eje de identidad: el sentido de pertenencia étnica, la cultura afroperuana y la historia.



## 2. IDENTIDAD

### 2.1 SENTIDO DE PERTENENCIA ÉTNICA

El trabajo educativo sobre la pertenencia étnica implica aprender a nombrarse, a señalar las diferencias y las similitudes de diferentes grupos, a desarrollar patrones estéticos alternativos, a identificar sus orígenes ancestrales, y a reconocer al pueblo afrodescendiente como una comunidad mayor (nacional y continental).

#### Nombrarse

Como ya se ha señalado, para el desarrollo del sentido de pertenencia es necesario aprender a nombrarse, a autodenominarse sin carga de culpa, vergüenza, temor o prejuicios. Nombrarse no es un acto de nominación: es un acto de autorreconocimiento. Allí radica su valor. Nombrarse a sí mismo y al grupo social de pertenencia es producto de un proceso de develación, de encontrarse a sí

mismo, de afirmarse como sujeto individual y social. Tener una forma precisa y adecuada de llamarse a sí mismo produce en las niñas y los niños una sensación de comodidad y satisfacción consigo mismos.

Los niños y las niñas afrodescendientes pueden aprender a autodenominarse de manera natural a través de diálogos colectivos en el aula; de relatos, cuentos y poemas; de canciones y bailes; de dramatizaciones y títeres.

También es importante expresarse desde su identidad en el discurso cotidiano de las aulas: “yo soy afrodescendiente porque mis antepasados eran africanos”; “nosotros, los afrodescendientes, conocemos las cumananas”; “ustedes, como afrodescendientes, han escuchado mucho esta historia”; “a nosotros los afrodescendientes nos gusta mucho esto”; “en nuestra cultura afrodescendiente tenemos varias costumbres”; “nuestro pueblo afrodescendiente ha luchado siempre contra la injusticia”.

### **La visibilización de las diferencias**

Algunas docentes y familias no están seguras si deberían animar a sus niñas y niños a poner atención a y aprender sobre las diferencias entre la gente. Creen que es mejor enseñar acerca de las similitudes por el temor de que al aprender sobre las diferencias adquieran prejuicios. Aunque bien intencionados, este error surge de ideas equivocadas sobre las causas que originan el prejuicio. Las niñas y los niños aprenden los prejuicios de los prejuicios. No del aprendizaje sobre la diversidad humana. La forma en que las personas reaccionan ante las diferencias es lo que enseña el prejuicio y el temor. Más aún, un abordaje educativo que niega las diferencias; que ignora las identidades familiares y culturales del niño o de la niña, corre el riesgo de invisibilizar a quienes no tienen la identidad social del grupo dominante (Derman Sparks y Olsen 2010).

Es en ese sentido que enfatizamos la necesidad de afirmar las pertenencias étnicas y culturales de las niñas y los niños. Esto no quiere decir que no debemos alentar otras identidades como las de género, las de discapacidad o las de nación. Pero estamos incidiendo ahora en estas dos, especialmente, para resaltar su relevancia en aquellas poblaciones que experimentan más la discriminación racial y cultural.

Incluso, es importante trabajar sobre las diferencias existentes al interior de cada grupo con el fin de evitar estereotipaciones. Por ejemplo, el tema de la negritud, del negro como rasgo distintivo de la gente afrodescendiente, debe ser dialogado, evaluado, criticado y resignificado desde la experiencia y las percepciones de los niños y las niñas más pequeños.

Las asambleas de aula, que son espacios de participación donde se abordan los problemas que surgen en la convivencia cotidiana de los salones de clase, proporcionan un medio muy adecuado para tratar estos temas que suelen surgir en situaciones de discriminación, uso inadecuado de términos o de análisis de un tema asociado a las diferencias. La lectura de cuentos sobre la discriminación, la identidad y las diferencias es también un buen recurso para propiciar reflexiones y diálogos en torno a este tema.

El concepto de iguales y diferentes es una idea valiosa cuando educamos en y para la diversidad. Las niñas y los niños deben aprender que somos iguales en nuestra dignidad de personas, en nuestra calidad de sujetos de derechos y en nuestra humanidad; pero diferentes en nuestras pertenencias identitarias de etnia, género, discapacidad, orientación sexual, etcétera.

### **El desarrollo de patrones estéticos**

Cambiar patrones de belleza es una tarea compleja, pero las instituciones educativas de Educación Inicial pueden sentar las bases para una estética diferente. Esto se puede hacer a través de la presentación de imágenes variadas de gente afrodescendiente en las paredes del aula; de la alusión cotidiana a la belleza afrodescendiente y de la creación de actividades de fiesta alternativas a los reinados de belleza en los Jardines (por ejemplo, que el Día de la Primavera se corone a todas las niñas como reinas de belleza y a todos los niños como reyes). También se puede abordar críticamente la invisibilización o estereotipación de los afrodescendientes y otros pueblos en la televisión, la prensa, etcétera:

Las imágenes socialmente construidas de belleza, prestigio, inteligencia y status social, y que son presentadas como modelos por los medios masivos de comunicación no corresponden a la apariencia de la mayoría de personas que viven en los países en donde se realizará este proyecto. El desfase entre esas imágenes y la figura que la mayoría de peruanos observa al mirarse al espejo hace que el racismo pueda dirigirse en contra de uno mismo, que sea difícil aceptarse como se es y que el racismo actúe en el fuero interno de las personas de manera desgarradora (Callirgos 2006).

### **Los ancestros africanos**

La identificación de los ancestros africanos es, como ya hemos señalado, una tarea importante en la educación de la niñez afrodescendiente. Sin embargo, esta identificación con África requiere de una reelaboración de la imagen colonialista creada sobre este continente. La historia oficial y racista nos ha vendido una

---

LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS MARCA LA GRAN DIFERENCIA ENTRE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA QUE APUESTA POR LA DEMOCRACIA Y OTRA QUE NO. VERLOS COMO SUJETOS DE DERECHOS TIENE UN EFECTO TRANSFORMADOR EN LAS PRÁCTICAS DE LAS MAESTRAS DE INICIAL. AYUDA A ROMPER ESA IDEA INTERIORIZADA DE MINORIDAD DE LA INFANCIA QUE LES HACE TRATARLOS COMO PEQUEÑAS PERSONAS Y NO COMO PERSONAS.

---

imagen tergiversada de él. Nos ha hecho creer que los africanos esclavizados provenían solamente de tribus, es decir, de pueblos con un bajo desarrollo cultural. Tenemos en nuestras mentes la idea de un África salvaje, miserable, en permanentes guerras e inestabilidad. ¿Quién podría reivindicar una ancestralidad tal con esa visión de África?

Es un hecho que allí progresaron importantes civilizaciones. Egipto, la más antigua de la humanidad, fue desarrollado por un pueblo africano negro. Kush fue otro pueblo africano que convivió con el imperio nuevo de Egipto y que lo llegó a dominar por más de 100 años. Ife y Nok son otras dos grandes civilizaciones que surgieron en el África occidental, de manera autónoma, y sobre las que aprendemos muy poco en los libros de historia. Los imperios de Ghana, Mali y Songhai fueron grandes Estados con un desarrollo envidiable que no tenía competencia con Europa entre los siglos VIII y XV. También en otras áreas del África, los pueblos bantú y yoruba tuvieron importantes desarrollos como el Reino de Nupe, conocido como *el Bizancio Negro*. En el sur de África se desarrollaron el reino del Congo y el imperio de Lunda. Una reconstrucción de la historia africana es necesaria, como lo es una imagen descolonizada del África actual e interpretada a la luz de la geopolítica de hoy.

Es necesario también, como ya hemos explicado, colocar la experiencia de la esclavización como inicio de la propia historia, con el fin de construir una imagen positiva de su pueblo. Presentar experiencias de resistencia y rebelión en el periodo de la esclavitud resignifica positivamente esta experiencia. El entroncamiento identitario al África como espacio de origen enriquece la visión de la trayectoria cultural de su pueblo y lo engrana a procesos mayores de una riqueza y diversidad extraordinarias.

### **Pertenencia a una comunidad negra mayor**

El conocimiento de la existencia de diferentes comunidades negras en nuestro país y en otras partes de los continentes americano y africano es otro de los contenidos que se ha de desarrollar en el currículo. Conocer sobre su existencia significa conocer costumbres, tradiciones y experiencias a través de videos y relatos. De esta manera se contribuye al desarrollo de la identidad a través del conocimiento de otras comunidades y sus ricas experiencias a partir de relatos, de fotos, de videos.

## **2.2 CULTURA AFROPERUANA**

### **Manifestaciones culturales propias**

Por su parte, abordar educativamente la cultura afrodescendiente implica incluir en el currículo conocimientos de origen afrodescendiente en diferentes campos del saber: literatura, expresiones musicales y plásticas, salud, religiosidad, danzas, organización, tecnologías.

La investigación sobre prácticas de salud en la comunidad; la apropiación de las manifestaciones culturales afrodescendientes o su recreación a través de talleres de arte; el acopio de relatos orales que conservan las familias y la aproximación a las formas de organización existentes en la población afrodescendiente son algunas de las posibilidades que existen para trabajar sobre la cultura.

### **Otras ascendencias y diversidad**

En la mayoría de comunidades afrodescendientes se ha producido, a lo largo de muchos años, un proceso de mestizaje. En una misma localidad conviven personas con diferentes ascendencias étnicas; y también familias o comunidades de diferentes orígenes, como en el caso de Yapatera o Chincha, por ejemplo. Pero aun en el ámbito individual se comparten diferentes raíces. Hay niños y niñas con madre afrodescendiente y padre indígena.

Este dato de la realidad nos plantea que es necesario no solo trabajar educativamente las raíces africanas con las niñas y los niños que comparten esta pertenencia, sino también las otras raíces no africanas. Y, por supuesto, las pertenencias de niñas y niños que no tienen ascendencia africana.

El proceso de integración de grupos de diferentes ascendencias en localidades afrodescendientes es intensivo. Es un proceso social común en muchos lugares. Y la educación debe reconocer ese proceso como una realidad.

### **Pertenencias locales, regionales y nacionales**

Todos los individuos y los pueblos comparten diferentes identidades. Uno puede ser simultáneamente aimara, acreño, ilaveño, puneño y peruano. Esta riqueza debe reconocerse y valorarse como tal en las instituciones educativas. Son identidades que no se oponen, sino que se complementan. Se van construyendo gradualmente desde la Educación Inicial, pero deben trabajarse comprensivamente, es decir, permitiendo que las niñas y los niños las entiendan adecuada y progresivamente.

## **2.3 HISTORIA DE LOS AFROPERUANOS**

La “narración de historias” (oral, audiovisual, con dramatización, con apoyo gráfico, etc.) puede ayudar a los niños a aprender cosas sobre tiempos, lugares y personas lejanos a su experiencia directa (Wood y Holden 2007). Autores como Egan (1991 y 1994) han criticado que el alumnado solo pueda aprender desde lo concreto, lo manipulativo y lo conocido. La imaginación es una buena herramienta de aprendizaje y de ahí la posibilidad de introducir la historia, en forma de narraciones, desde la Educación Infantil. La inclusión de leyendas populares, narración histórica, relatos mitológicos, etc. puede ser muy útil para que los niños comiencen a reconocer en las obras de arte a los diferentes personajes, aspecto que puede reforzarse con el manejo en el aula de bits de inteligencia (Millares y Rivero 2012).

Aunque los niños y las niñas no hayan desarrollado plenamente todavía determinadas capacidades para comprender la historia, es posible ir aproximándolos a ella a través de narraciones, de dramatizaciones, de visitas a monumentos históricos de la localidad, etcétera. Junto con la historia también vienen nociones geográficas y de tiempo con las que los niños y las niñas también se deberán familiarizar.

El uso cotidiano de planos y mapas ayuda a comprender mejor hechos históricos como, por ejemplo, de dónde vinieron los antepasados africanos o qué camino siguieron para llegar hasta el Perú. Hay que ayudar a los niños y las niñas a entender el valor y el uso que se da a estas representaciones. Para ello es necesario partir de actividades sencillas como hacer dibujos de objetos desde una perspectiva vertical, elaborar planos del aula, representar recorridos en la escuela, ubicar un objeto en un plano, reconocer espacios que están al interior de otros espacios, etcétera. Así también, es importante construir nociones acerca

del tiempo, familiarizarlos con determinadas unidades de él, como la década y el siglo. El propósito de todo esto no es que memoricen las nociones sino, como se acaba de mencionar, que se familiaricen con ellas.

El conocimiento de la historia genera en los niños y las niñas una visión más amplia de sí mismos y de sus comunidades, un enraizamiento con un proceso rico e interesante. Más aún: si se develan etapas o conocimientos históricos que jamás se abordan en la escuela, se crean lazos más profundos con su grupo y su localidad. La memoria histórica hace visible a los grupos cuya experiencia a lo largo del tiempo no ha sido incorporada en el currículo.

### **La vida de nuestros antepasados africanos**

Ya hemos señalado la relevancia de identificar a los ancestros africanos como el origen de los afrodescendientes, de sustituir a los esclavos como los antecesores primeros en la memoria histórica. Igualmente importante es comenzar a conocer cómo vivían sus antepasados en el África, a qué pueblos pertenecían, qué idioma hablaban, dónde queda ese continente, si existían en él esclavos, etcétera.

### **La llegada forzada al Perú y la esclavización**

La llegada de los africanos al Perú es un tema singularmente relevante. Es importante conocer sobre su viaje, el transporte brutal de la trata humana, su arribo a nuestro país, el encuentro de personas de diferentes pueblos africanos, los efectos de este encuentro. Se puede ir conociendo, así, el periodo de la esclavización, la situación social, su explotación, la violencia que fue ejercida contra los esclavos.

Es preciso partir de los conocimientos y creencias de las niñas y los niños sobre la esclavización. Si no saben nada de ello, se debe estimularlos a que imaginen cómo sería ser capturado, embarcado, vendido y explotado en las haciendas coloniales. Hay que crear estímulos para que representen este periodo a través del arte (dibujo, modelado, dramatizaciones).

### **La resistencia y los palenques**

La lucha de los pueblos afrodescendientes por su libertad también debe tener presencia en el currículo de Educación Inicial. Da una imagen más completa y rica de la experiencia de los afroperuanos en la historia. No se presenta al afrodescendiente como alguien que sufre la opresión, sino que se ofrecen imágenes de personas que luchan intensamente por su libertad, que se rebelan, que se enfrentan a un poder superior y que se organizan para defender su independen-



cia. A través de juegos, rondas, jitanjáforas y cuentos que aborden este tema se puede dar cuenta de la resistencia del pueblo afroperuano.

### **Los héroes y personajes célebres**

Todo pueblo tiene sus héroes. Todo pueblo quiere sus héroes. Es una necesidad. Son modelos de personas por quienes se siente respeto, orgullo y agradecimiento. Son personas que han contribuido de diferentes maneras al progreso y bienestar de sus comunidades. Estos héroes han actuado como individuos o como grupos. Abundan también los héroes anónimos que, por ser negros, esclavos o de posición social baja, no han sido registrados en la historia oficial. De todos ellos hay que dar cuenta en la historia que compartimos con las niñas y los niños.

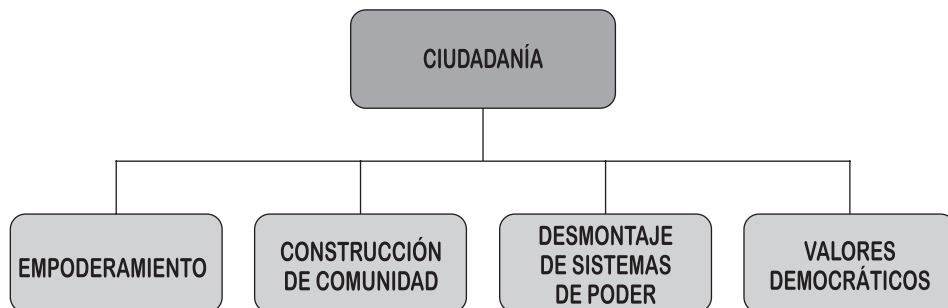
Los héroes históricos afrodescendientes han sido ignorados en la historia nacional. Se ha privilegiado el reconocimiento de aquellos que ocuparon cargos importantes de los que estuvieron excluidos los descendientes de africanos. Una historia culturalmente pertinente y veraz debe incluir a los afrodescendientes que han cumplido un rol relevante para sus comunidades y su país. Pero no se trata de rescatar solo a quienes lucharon en guerras; también se debe considerar a los héroes cívicos que, desde diferentes campos, han enriquecido la vida de su gente. Héroes de diferentes etapas de la historia del Perú: escritores, poetas, artistas, artesanos, luchadores sociales son también héroes. Héroes que pueden ser del pasado pero también del presente. La sociedad debe reconocer a sus ciudadanas y ciudadanos que en la actualidad entregan a sus pueblos razones de las que estar orgullosos.

La historia que se comparte en las instituciones educativas de Inicial no puede ser tampoco solo la de hombres. Hay que identificar además a las mujeres que han tenido un papel importante en el país y en sus comunidades.

Finalmente, hay que identificar y valorar a personajes afrodescendientes de otros países que son un modelo por su lucha contra el racismo y la discriminación.

## **3. CIUDADANÍA**

En el eje de ciudadanía deberían contemplarse los siguientes cuatro pilares: Empoderamiento, Construcción de comunidad, Desmontaje de sistemas de poder y Valores democráticos.



La formación de ciudadanas y ciudadanos empieza en la Educación Inicial. Es un grave error pensar que niñas y niños de 3 a 5 años no tienen las estructuras cognitivas o socioemocionales suficientes para empezar a desarrollar una percepción de sí mismos como sujetos de derechos. Una interpretación extraviada y antojadiza de Piaget mueve a muchas docentes y especialistas a decidir que estos niños y niñas no están aún en condiciones de iniciar este proceso. Para justificar tal postura, plantean que lo que hay que desarrollar en estas edades es la identidad, entendida como parte del área de desarrollo Personal Social. Lo cierto es que el desarrollo socioemocional va de la mano del desarrollo ciudadano. No se oponen, no se estructuran secuencialmente: se complementan.

La experiencia de formar parte de una comunidad cívica es diferente a la de desarrollar otros sentidos de pertenencia. En la formación ciudadana nos interesa constituir su identidad como sujetos de derechos, experimentar la pertenencia a una comunidad de iguales, de personas (no de amigos, no de compañeros de aula, no de prójimos). Nos interesa que las niñas y los niños empiecen a pensar desde una perspectiva de lo público, es decir, que sientan que los problemas o los proyectos de su comunidad son también sus problemas. Nos interesa que empiecen a deliberar sobre temas de interés público que ellos y ellas experimentan. Nos interesa que actúen frente a situaciones que afectan sus derechos o los de los demás.

Se pretende que las niñas y los niños se familiaricen, se vayan apropiando de valores democráticos, que vayan participando de prácticas democráticas, que interactúen con respeto de ciertos valores democráticos. Y todo esto hace indispensable trabajar la formación ciudadana en Educación Inicial.

La mayoría de estos aprendizajes no se desarrollan en el currículo formal, explícito. Se despliegan a través del tipo de relaciones que generamos en las aulas, esto es, del tipo de convivencia que fomentamos; de los espacios de participación y

deliberación que abrimos; de lo que permitimos hacer en las aulas; de los mensajes que transmitimos verbal o gestualmente, de las imágenes que ponemos en el aula; de los recursos materiales que utilizamos; del interés que manifestamos hacia sus intervenciones y creaciones; de las relaciones horizontales que construimos; de la forma como decidimos y manejamos las normas, etcétera. En otras palabras, se desarrollan a través del currículo oculto.

El desarrollo de la ciudadanía toma lugar en las instituciones educativas a través de tres competencias claramente definidas: la participación, la convivencia democrática y la deliberación.

En el eje de ciudadanía se desarrollan cuatro líneas de trabajo: el empoderamiento, la construcción de la comunidad, el desmontaje de sistemas de poder y los valores democráticos.

### **3.1 EMPODERAMIENTO**

Empoderamiento es un término muy utilizado en la actualidad; en este estudio lo entendemos como:

Proceso de desarrollo de mayores niveles de control, autoridad y autonomía de un sujeto o un grupo social, que se alcanza a través del ejercicio de los propios derechos y competencias para actuar personal y socialmente de manera satisfactoria, asertiva y transformadora; así como a través del reconocimiento crítico de las fuerzas opresoras que modelan negativamente la realidad (León 2009).

El empoderamiento es clave en el trabajo educativo, especialmente con grupos sociales particulares que se enfrentan a situaciones de marginación, violencia, imposición cultural y explotación. Los provee, una vez desarrollado, de las actitudes y competencias requeridas para desenvolverse en medios donde aún persiste el racismo y la discriminación. Contribuimos a empoderar a un sujeto o a grupo cuando:

- Ayudamos a construir la visión de un sueño, de metas, de iniciativas.
- Favorecemos la toma de consciencia sobre sus intereses, capacidades, necesidades.
- Orientamos para que descubra sus errores y los supere por sí mismo.
- Promovemos una autopercepción positiva.
- Impulsamos el desarrollo de identidades positivas.
- Mostramos respeto por la dignidad de la persona.
- Proporcionamos información sobre las actividades que realizamos y de su sentido.

- Favorecemos la construcción autónoma y cooperativa de conocimientos.
- Facilitamos criterios para el reconocimiento de las formas en las que opera la opresión.
- Desarrollamos instituciones que garantizan el ejercicio de derechos.
- Expresamos confianza hacia la persona y mostramos altas expectativas.
- Estimulamos el desarrollo de competencias para la participación, la convivencia democrática y la deliberación.
- Favorecemos la actuación en el espacio público (vigilancia, solicitud de rendición de cuentas, participación, concertación).
- Facilitamos la consecución de logros y de metas.

### **Sujeto de derechos**

Una de las distintas identidades que la niña y el niño empiezan a desarrollar en las instituciones educativas de Educación Inicial es su identidad como sujetos de derechos. El desarrollo de esta identidad no pasa por la adquisición de conocimientos complejos, sino de prácticas concretas. Tiene que ver mucho más con el clima democrático que impera en el aula, las experiencias de participación y deliberación que se impulsan, la promoción de interacciones democráticas y la vivencia de valores en el marco de la convivencia:

El ser humano que es sujeto de derechos tiene la capacidad de promover y proteger sus derechos y los de los demás. A su vez como ciudadano se compromete con lo público y el bien común; y actúa con relación a valores como autonomía, libertad y responsabilidad frente a las situaciones que comprometen su dignidad y la de los demás (Caja de herramientas del Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos – EDUDERECHOS).

La percepción de los niños y las niñas marca la gran diferencia entre una institución educativa que apuesta por la democracia y otra que no. Verlos como sujetos de derechos tiene un efecto transformador en las prácticas de las maestras de Inicial. Ayuda a romper esa idea interiorizada de minoridad de la infancia que les hace tratarlos como pequeñas personas y no como personas. Transforma las interacciones docente-estudiantes al verse como iguales. Les otorga el protagonismo que deben tener a través de su participación, del ejercicio real de sus derechos y de la deliberación sobre asuntos de interés de su comunidad (aula, escuela o localidad). Magendzo señala las siguientes características del sujeto de derechos:

- (i) Conoce la normatividad básica en derechos humanos y la aplica para promover y defender sus derechos y los de los otros; además, conoce instituciones que le permiten acceder a la garantía de sus derechos;

- (ii) Posee competencias lingüísticas que le permiten exigir con argumentos claros y contundentes sus derechos;
- (iii) Es capaz de actuar sobre el mundo y asumir con responsabilidad, sentido crítico y autonomía una postura ante las situaciones que lo afectan; hace uso de argumentos y nunca de la fuerza; su intencionalidad es convencer, no someter;
- (iv) Se sabe libre y reconoce la libertad de los otros y la respeta; sabe que existe valor en la diversidad, por lo que reconoce al otro como un legítimo otro, estableciendo una relación de respeto mutuo; y,
- (v) Es vigilante de los otros, lo que no significa ser un acusador de las acciones de aquel a quien observa, sino más bien se entiende como una posibilidad de solidaridad y de acogida. (Caja de herramientas del Programa de Educación para el Ejercicio de los Derechos Humanos – EDUDERECHOS).

Todas estas características se van desarrollando a lo largo de la EBR. Y se gradúan de acuerdo con las posibilidades de aprendizaje de las niñas y los niños. No se plantea que al final de Educación Inicial se obtengan logros terminales, pero sí es importante que vivan la experiencia de una comunidad democrática en la que se respeta su dignidad y sus derechos.

### **3.2 CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD**

Cuando hacemos referencia a la comunidad estamos aludiendo a una idea de comunidad que implica establecimiento de normas, impulso de la participación, desarrollo de las nociones de bien común y espacio público, y abordaje de los problemas desde la idea de bien común.

Sin duda, el concepto de comunidad que empleamos aquí está íntimamente vinculado al de sujetos de derechos. La que queremos desarrollar no es una comunidad cualquiera. Se trata de una comunidad de sujetos de derechos. No son los vínculos de afecto los que promueven esta comunidad, sino la consideración del otro con derechos, libertades y obligaciones. Aquí se pone en juego el lento proceso de construcción de los lazos de convivencia política, del sentido del bien común, del respeto a la diversidad y la pluralidad, de participación en el espacio público.

## **Normas de convivencia**

El establecimiento de normas de convivencia en la institución educativa con la participación de las y los estudiantes tiene varios años de implementación, pero la manera en que se establecen estas normas es deficiente. Cuando se hace, se tiende a proponer normas ligadas al concepto de “portarse bien”, o al mantenimiento del “orden” en la clase, o a supuestas buenas relaciones entre compañeros como “respetarse” y “no agredirse”.

Las normas salen rápido. Ya hay casi un repertorio de normas de convivencia que se repiten y se repiten sin que se les dedique demasiada reflexión. Además, finalmente, ellas quedan como un decálogo de papel que permanece olvidado en una pared. Luego de acordadas, nadie hace uso de ellas —un uso efectivo, porque no dejan de corearse todas las mañanas como una plegaria o un recitado de tablas de multiplicación.

Las normas, entonces, están ligadas a un proyecto de escuela y de educación en el que los y las estudiantes tienen participación activa, son vistos y tratados como sujetos de derechos, son los protagonistas. Sin tener esto claro, es poco lo que maestras y maestros pueden lograr con las normas.

Es importante señalar que estas se establecen para regular las diferentes actividades que se dan entre las personas. En la escuela, estas actividades son básicamente de carácter formativo: de aprendizaje, de socialización, de comunicación, de enseñanza, de juego, etcétera. Se elaboran normas para asegurar que se den las condiciones más adecuadas para que las y los estudiantes se formen.

Pero todas estas normas, a su vez, deben garantizar que se ejerzan los derechos y las libertades de una comunidad humana, y deben acordar, también, los deberes, los estímulos y las sanciones que contribuyen a construir una convivencia de respeto, armonía, justicia, solidaridad y felicidad. En ese sentido, las normas no pueden afectar los derechos y las libertades de las y los adolescentes, sino, por el contrario, protegerlos y promoverlos.

## **Participación, deliberación, espacio público y bien común**

La participación en el espacio del aula y de la institución educativa es una experiencia democrática. No la entendemos como el hecho de darle la palabra al niño o la niña para que opine. La acepción que le damos implica participar de las decisiones que se toman en el aula porque sienten el espacio escolar como suyo. No es el Jardín o PRONOEI de la profesora o de la directora: es **su** Jardín,

y, como miembros de él, tienen el derecho de participar reflexiva, informada y democráticamente en diversas tomas de decisiones.

Ella no puede convertirse en una simulación de participación. Es muy frecuente que las maestras de Educación Inicial manipulen a sus estudiantes dirigiéndolos hacia las decisiones que ellas consideran mejores. Han acostumbrado a sus niñas y niños a decir que sí a todo lo que ellas proponen. Tampoco es participación que los niños y las niñas expresen su opinión sin argumentos. A través de la participación la profesora debe estimular a que sus estudiantes brinden razones por las que proponen una idea. Veamos un ejemplo:

En una asamblea, Dammert, un estudiante, propone visitar una comunidad vecina en el próximo paseo. La profesora, entusiasmada, dice que es una gran idea y que hay que organizarse para ese paseo.

—*Álvaro*: Eso no es democrático, profesora.

—*Profesora*: ¿Por qué, Álvaro?

—*Álvaro*: ¿Por qué? Porque... así no está bien.

—*Profesora*: ¿Y cómo estaría bien?

—*Álvaro*: Estaría bien si todos estamos de acuerdo. Eso quiere hacer solo el Dammert.

—*Profesora*: ¿Y no es una buena idea ir a visitar Sol-Sol?

—*Álvaro*: Es una buena idea para él, pero todos tienen que querer.

—*Profesora*: Entonces, ¿por qué no es democrático aceptar la idea de Dammert?

—*Álvaro*: Porque hay que preguntar a los demás. Todos tenemos derecho a decidir.

—*Profesora*: Muy bien, Álvaro. Por eso, entonces, no es democrático, ¿verdad? Vamos a escuchar otras propuestas.

No se trata de participar por participar: se trata de promover participaciones reflexivas, con criterios democráticos, conscientes. No es cuestión de que todos hablen por hablar, sino de que, progresivamente, se acostumbren a sustentar sus puntos de vista, sus propuestas y sus decisiones. Un niño y una niña de Educación Inicial pueden participar en:

- La elaboración, el seguimiento y la evaluación de las normas de convivencia de manera seria y no a la pasada.
- La planificación, la implementación y la evaluación de actividades.
- Las asambleas en las que se discuten problemas e iniciativas del salón.
- La organización del aula.
- La resolución de conflictos del aula o la institución educativa.
- El desarrollo de iniciativas variadas para enfrentar problemas.

La participación se desarrolla tomando en cuenta el bien común, es decir, la satisfacción de los intereses y necesidades del conjunto de miembros de la comunidad. La participación de las niñas y los niños se realiza tomando en cuenta los valores democráticos como la libertad, la igualdad, la justicia y la solidaridad.

Al evaluar situaciones problemáticas de la convivencia, la niña y el niño deben aprender a juzgar a la luz de estos valores. Así se intenta descentrar al niño o niña de su punto de vista, aprender a compartir ideas con otros para tomar una decisión.

En este contexto, las normas, los acuerdos, las iniciativas, las decisiones no se deciden en función de los intereses de la maestra porque es la autoridad. Tampoco el trato que se da a otros niños y niñas depende de lo que ha decidido, supuestamente, dios. Se acuerdan cosas porque son buenas para todos, porque son justas, porque son importantes para la mayoría.

### 3.3 DESMONTAJE DE SISTEMAS DE PODER

#### *Reconocimiento y actuación frente a la discriminación*

Los niños y las niñas no pueden construir un autoconcepto fuerte o desarrollar respeto por los demás si no saben cómo identificar y enfrentar mensaje o acciones dañinos, estereotipados e inexactos dirigida contra ell@s[*sic*]. Desarrollar la habilidad de pensar críticamente fortalece en las niñas y los niños su concepto de sí mismo así como su capacidad para el cuidado de las relaciones con otros. Más aún, ser capaz de pensar críticamente sobre el mundo es una habilidad importante para el posterior éxito escolar (Derman-Sparks y Olsen 2010).

En las aulas de Yapatera hemos sido testigos de cómo funciona la discriminación en las instituciones educativas de Educación Inicial. En general, en la sociedad peruana persiste la discriminación, y mientras subsista debemos seguir preparándolos para enfrentar con asertividad la discriminación. Veamos un ejemplo de cómo una auxiliar anima a una estudiante de 5 años de edad a enfrentar un acto de discriminación en el Jardín:

Ami, una niña negra, está llorando en el recreo porque una compañera le ha gritado “Negra fea, tú no juegas con nosotras”. La auxiliar ha visto esta escena y se acerca a Ami. La toma de los hombros.  
—*Auxiliar*: Preciosa, ¿qué ha pasado? ¿Por qué lloras?



- Ami*: La Kiara no quiere que juegue con ellas. Me ha dicho negra fea.
- Auxiliar*: ¿Y te has sentido mal por eso?
- Ami*: Sí.
- Auxiliar*: Pero tú sabes que está mal lo que te ha dicho Kiara, ¿verdad? Sabes que no es verdad porque tú eres una niña hermosa.
- Ami*: [sonríe]: Sí.
- Auxiliar*: Una hermosa niña negra.
- Ami*: Sí.
- Auxiliar*: ¿Por qué te ha dicho eso la Kiara?
- Ami*: Porque es mala.
- Auxiliar*: Se ha equivocado, ¿no?
- Ami*: Sí.
- Auxiliar*: ¿Tú tienes derecho a jugar con tus compañeras?
- Ami*: Sí.
- Auxiliar*: ¿Qué le podrías decir a Kiara?
- Ami*: Que yo voy a jugar porque yo tengo derecho a jugar. Y que soy una niña bonita.
- Auxiliar*: Muy bien. Además, tus otras amigas no han dicho que no quieren que juegues.
- Ami va donde está el grupo de niñas que están jugando y se sienta junto a ellas.
- Ami*: Yo sí voy a jugar, porque tengo derecho a jugar. Y no soy una negra fea, Kiara. Soy linda. La profesora me ha dicho. Tú te has equivocado.
- Diana*: Sí, que juegue Ami. La Kiara la ha insultado. Está mal.
- Jacqueline*: ¿Qué le debes decir a Ami, Kiara?
- Kiara*: Disculpas.
- Ami*: Ya, vamos a jugar.

A continuación compartimos algunas pautas de trabajo que nos proponen Derman-Spark y Olsen:

Primero, averigua qué piensan y sienten tus estudiantes sobre algún particular rasgo de diversidad: raza, género, edad. Toma nota de los comentarios que hacen tus niñas y niños en conversaciones informales. Sostén conversaciones planificadas para que expresen sus ideas sobre la raza y el color de la piel. Utiliza imágenes, preguntas o libros para facilitar que expresen sus puntos de vista. Planifica actividades para ayudar a las niñas y los niños a aprender a contrastar imágenes e ideas inapropiadas y falsas con aquellas que no lo son. Desarrolla en tus estudiantes la empatía y sentido de justicia. Desarrolla actividades de reflexión crítica que aseguren aprendizajes para la acción para volver lo injusto en justo (Derman-Sparks y Olsen 2010).

### 3.4 VALORES DEMOCRÁTICOS

Las niñas y los niños de Inicial deben aprender a distinguir cuándo una acción es justa o injusta, cuándo unas acciones son democráticas o no, cuándo se está actuando solidaria o no solidariamente, cuándo se trata de igual a igual a una persona y cuando se le trata discriminadoramente.

Los valores democráticos no se enseñan ni se cultivan a través de la palabra. No se repiten como una oración todas las mañanas. Se promueven en actividades y situaciones concretas. Por ejemplo, cuando existe un problema en el aula, algún conflicto, la forma en que se resuelve debe ser una experiencia de ciudadanía iluminada por valores democráticos.

En una asamblea, algunos niños se quejan de que las niñas nos los han dejado jugar fútbol en el recreo porque se han puesto a jugar a las chapadas.

—*Profesora*: ¿Y siempre juegan a la chapada en el recreo?

—*Danny*: No, no siempre. Pero hoy nos han fastidiado.

—*Abel*: Nos hacían perder la pelota.

—*Profesora*: ¿Y ustedes juegan todos los días fútbol en el recreo?

—*Roberto*: Sí, profesora. Todos los días. Ellas saben.

—*José*: A propósito lo han hecho, profesora.

—*Profesora*: Si ustedes juegan fútbol todos los días, ¿por qué se quejan de que un solo día las niñas hayan querido jugar también en el patio?

—*Dayana*: Sí, profesora. Nunca nos dejan jugar. Nos botan porque juegan fútbol.

—*Profesora*: A ver, ¿las niñas entonces no tienen derecho a jugar en el patio?

—*José*: Sí tienen, profesora. Pero pueden jugar en un lado.

—*Profesora*: ¿Y por qué crees tú, José, que ellas solo tienen que jugar en un ladito? ¿Por qué no pueden jugar en todo el patio como ustedes?

—*José*: Porque los hombres estamos jugando fútbol.

—*Profesora*: ¿Y lo único que tenemos que tomar en cuenta es que los hombres tienen que jugar fútbol?

—*Manuel*: Sí, bueno, ellas tienen derecho a jugar también. Es lo justo.

—*Kelly*: Sí, es injusto que ellos nomás quieran jugar en el patio.

—*Rina*: Hay que hacer turnos para jugar en el patio.

—*Profesora*: ¿Para qué serían los turnos?

—*Rina*: Para que un día jueguen las niñas y otro los niños.

—*Niños*: ¡Noooooo!

—*Profesora*: ¿No les parece justo lo que dice Rina?

—*Abel*: Pero no vamos a poder jugar fútbol, profesora.

—*Profesora*: Sí, pero van a tener sus turnos. En este Jardín todos respetamos los derechos de todos.

—*Larry*: Ya, un día fútbol y un día vóley.

—*Susana*: Mejor un día para las niñas y un día para los niños. Jugamos lo que queramos.

—*Anderson*: Pero a veces también jugamos juntos los niños con las niñas.

—*Profesora*: ¿Entonces?

—*Mili*: Un día para las niñas, un día para los niños y un día para jugar todos juntos.

El tema del machismo, aunque no lo hemos abordado en el estudio, ha sido mencionado en Yaptera. Contribuir a construir relaciones de género equitativas es otra forma de promover una cultura afrodescendiente democrática.

## PROGRAMACIÓN CURRICULAR

A través de la programación curricular podemos incluir los contenidos de la siguiente matriz que ya hemos desarrollado anteriormente.

<b>EJES CURRICULARES DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS AFRODESCENDIENTES</b>	
<b>IDENTIDAD</b>	<b>CIUDADANÍA</b>
<b>Sentido de pertenencia étnica</b>	<b>Empoderamiento como sujetos de derechos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– La visibilización de las diferencias</li> <li>– El desarrollo de patrones estéticos alternativos</li> <li>– Los ancestros africanos</li> <li>– Pertenencia a una comunidad negra mayor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Se muestran, de manera explícita, expectativas hacia su persona.</li> <li>– Es escuchado.</li> <li>– Opina sobre asuntos de interés de su grupo y escuela.</li> <li>– Toma decisiones.</li> <li>– Es informado.</li> <li>– Participa.</li> <li>– Propone normas, iniciativas y solución a problemas.</li> <li>– Evalúa cumplimiento de normas, responsabilidades y actividades.</li> </ul>
<b>Cultura</b>	<b>Construcción de comunidad</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Manifestaciones culturales propias</li> <li>– Artes plásticas</li> <li>– Literatura</li> <li>– Música y danzas</li> <li>– Otras ascendencias y diversidad</li> <li>– Pertenencias locales, regionales y nacionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bien común</li> <li>– Espacio público</li> </ul>
<b>Historia</b>	<b>Desmontaje de sistemas de poder</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Origen africano</li> <li>– Comercio de esclavos</li> <li>– Esclavitud</li> <li>– Resistencias y rebeliones</li> <li>– Situación del pueblo afrodescendiente en el Perú</li> <li>– Ciudadanas y ciudadanos ejemplares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Actúa frente a situaciones de marginación, violencia, explotación.</li> <li>– Reconoce situaciones de marginación, violencia, explotación e imposición cultural.</li> </ul>
	<b>Valores democráticos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Democracia, justicia, control del poder</li> </ul>

## SUGERENCIAS DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

A continuación presentamos algunas sugerencias posibles de ser desarrolladas en la Educación Inicial:

### 1. Somos afrodescendientes

En esta unidad las niñas y los niños compartirán lo que saben o han escuchado sobre los afrodescendientes; preguntarán acerca del uso de ese término; conversarán sobre otras formas de nombrar a los afrodescendientes, comprenderán por qué se les llama así; identificarán las similitudes y diferencias con otros grupos; harán un árbol genealógico de sus familias.

*Ideas para conocer más sobre los afrodescendientes*

- Elaboración de árboles genealógicos familiares.
- Visitas a líderes de la comunidad para compartir sus experiencias.
- Invitación a personas de la comunidad para conversar sobre cómo nos llaman a los afrodescendientes.
- Videos de personas y pueblos afrodescendientes.
- Mapamundi.
- Nos convertimos en hormiguitas para poder representar nuestro pueblo en un plano.
- Juegan a la ronda del arcoíris.

### 2. Nuestros ancestros de África

En esta unidad se busca que los niños y las niñas reconozcan que es en el África donde vivieron sus antepasados; identifiquen algunos pueblos africanos de donde provienen sus ancestros; identifiquen a estos ancestros como personas libres; sepan que sus ancestros tenían diferentes oficios y profesiones. Se acercarán a la conceptualización de los mapas; identificarán dónde queda el África, a cuánta distancia y en cuánto tiempo se puede llegar hasta allá, cuánto se demoraron en llegar hasta América.

*Recursos para conocer sobre sus ancestros*

- Representación del aula y el Jardín en un plano.
- Comparación del plano de la escuela con el plano del África.
- Globo terráqueo.

- Mapamundi.
- Mapa de África.
- Cuentos sobre gente del África.
- Relatos sobre pueblos africanos.
- Canciones sobre el África, sus pueblos o la distancia a la que se ubica este continente.
- Dramatizaciones con títeres.
- Juego de los pueblos africanos.

### 3. Los palenques

En esta unidad las niñas y los niños conocerán que sus antepasados lucharon por su libertad; que los lugares donde fundaron sus comunidades libres se llamaron palenques; y que el poder colonial peleó duramente contra estas comunidades. Además, identificarán los nombres de algunos palenques conocidos.

#### *Recursos para conocer sobre la resistencia afrodescendiente*

- Cuentos y poemas (cumananas o décimas) sobre palenques.
- Creación de historias sobre palenques reales o imaginarios.
- Relatos sobre palenques.
- Canciones sobre los palenques.
- Dramatizaciones con títeres.
- Creación de historietas grupales sobre palenques.
- Construcción de maqueta de un palenque.
- Mapa del Perú para identificar palenques que existieron.
- Juego de cimarrones y españoles.

### 4. Historia de nuestra comunidad

En esta unidad las niñas y los niños reconstruirán la historia de su comunidad con ayuda de sus familiares y la comunidad; aprenderán cómo era la vida en su comunidad en el pasado; conocerán las construcciones más antiguas; sabrán cómo participó la gente afrodescendiente en el desarrollo de su comunidad; harán una línea de tiempo con los eventos más importantes de la historia de la comunidad; construirán una maqueta de la comunidad en grupos.

- Recursos para conocer más sobre nuestra comunidad
- Actividades para entender nociones de espacios que están dentro de otros espacios (por ejemplo, que el caserío de Yapatera está dentro de Morropón;

que Morropón está dentro de Piura; que Piura está dentro del Perú; que el Perú está dentro de América).

- Representación de recorridos desde las casas hasta la institución educativa en los planos.
- Mapas del Perú, de Piura, de Chulucanas y de Yapatera.

## **5. La lucha de nuestros antepasados por la independencia del Perú**

En esta unidad, las niñas y los niños conocerán quién dominaba el Perú antes de la independencia; cómo vivían los diferentes grupos humanos en la Colonia; quiénes se rebelaron contra los españoles; cómo participaron los afrodescendientes. También conocerán cómo los afrodescendientes lucharon por su libertad antes y después de la independencia.

*Recursos para conocer sobre la lucha de los afrodescendientes en la historia*

- Historias de personajes afrodescendientes desconocidos.
- Relatos sobre hechos de resistencia de los afrodescendientes.
- Creación de canciones dedicadas a los héroes afrodescendientes.

## PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Los proyectos de aprendizaje también ofrecen posibilidades de desarrollar temas relevantes para la población estudiantil afrodescendiente y para niñas y niños del país en general. El tiempo de duración del proyecto variará de acuerdo con sus características y los aprendizajes que se pretende promover.

### 1. Afrodescendientes en América Latina

El producto del proyecto es un mapa en el que se puede identificar países donde existen mayor cantidad de afrodescendientes.

#### *Propósito*

- Identificar que los afrodescendientes están presentes en muchos países.
- Reconocer algunos de los países donde hay una presencia importante de afrodescendientes.
- Familiarizarse con el mapa de América.
- Comprender la utilidad de los mapas.
- Empezar a desarrollar un sentido de identidad con una comunidad afrodescendiente mayor que la suya.

### 2. Cómo llegaron nuestros antepasados al Perú

Este proyecto pretende plasmar la ruta de los esclavos en un mapamundi.

#### *Propósito*

- Reconocer cómo llegaron los primeros africanos y africanas al Perú.
- Identificar la ruta de la esclavitud.
- Comprender cómo y por qué la población africana fue esclavizada.
- Familiarizarse con el mapamundi.
- Identificar los continentes que estaban implicados en el tráfico de esclavos.
- Entender que los africanos que llegaron provenían de diferentes culturas y hablaban diferentes idiomas.

### 3. Lo afrodescendiente es hermoso

El producto de este proyecto es la ambientación del aula con imágenes que destaquen la belleza (no estereotipada) de los afrodescendientes y de sus creaciones.



*Propósito*

- Empezar a desarrollar criterios estéticos más pertinentes.
- Comenzar a desarrollar una actitud crítica hacia los parámetros de belleza existentes.
- Acercarse a productos culturales africanos y afrodescendientes.
- Identificar características y expresiones del arte africano y afrodescendiente.
- Verse reflejado a sí mismos y los suyos en imágenes de afrodescendientes.
- Ambientar el aula con imágenes de afrodescendientes y de su cultura.

**4. Africanos de hoy**

El producto de este proyecto es un mapa del África con imágenes de sus pobladores actuales.

*Propósito*

- Leer imágenes de comunidades y población africana.
- Conocer algunos pueblos africanos de las zonas donde capturaron a sus antepasados africanos para esclavizarlos (Senegal, Gambia, Guinea Bissau, Nigeria, Congo, Mozambique, Angola, Burkina Faso, Costa de Marfil, etcétera).
- Identificar nombres de algunos pueblos originarios del África ligados al Perú: mandingas, caravelíes, ashantis, lucumíes, cabindas, yorubas, ewes, congos, bozales, angolans, mozambiqueños, tanganicas, etcétera.
- Conocer las diferentes formas de vida en el África.
- Familiarizarse con el uso y dibujo de mapas.

**5. El arcoíris afro**

El producto de este proyecto es un poemario sobre lo que significa tener la piel “negra”.

*Propósito*

- Crear libremente poemas sobre su identidad afrodescendiente.
- Dialogar sobre los diversos colores que forman la negritud.
- Aprender y crear canciones sobre la identidad afrodescendiente.
- Jugar a los colores del arcoíris afroperuano.

### **Zapateando mi negritud**

*Dicen que yo soy negro  
 Pero soy del color de la miel  
 Mi madre es color canela  
 Mi padre, color café  
 Mi abuelito es de color gris  
 Y mi abuela, color tabaco  
 El papá Andrés es color aceituna  
 Y la mamá Betty, serrana pura  
 Mi hermano Luis es de tez clara  
 Y mi hermana Ana, de color zapote  
 Dicen que somos negros  
 A buena hora, caracho.  
 Somos un gran arcoíris  
 Muchos colores en la piel*

## **6. Arte plástico afrodescendiente**

El producto de este proyecto es un museo de obras de arte creadas por los niños y niñas con una estética afrodescendiente (dibujos, pinturas, cerámica, etcétera).

### *Propósito*

- Expresarse libremente a través del arte.
- Utilizar técnicas y estilos del arte africano y afrodescendiente.
- Conocer obras plásticas del África y del Perú afrodescendiente.
- Valorar el arte africano y afrodescendiente.

## **7. Nuestro grupo de música afrodescendiente**

El producto de este proyecto son grupos musicales para presentar un festival musical afrodescendiente en la institución educativa haciendo uso de instrumentos, melodías y ritmos de la tradición afroperuana.

### *Propósito*

- Cultivar la música afrodescendiente.
- Reconocer instrumentos afroperuanos.
- Hacer música con instrumentos afroperuanos.
- Familiarizarse con música de la tradición afrodescendiente.
- Trabajar en equipo a través de la música.



## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ALZAMORA, A.

2013 “La etnoeducación como alternativa para el desarrollo de los pueblos afropiuranos (modelo Yapatera)”. En *Historia del pueblo afroperuano y sus aportes a la cultura del Perú*, tomo 2. Lima: Ministerio de Educación,

ASANTE, M. K.

1992 “Afrocentric Curriculum”, Disponible en: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199112\\_asante.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199112_asante.pdf)>.

ATTINASI, J.

2002 “Review of the Skin that We Speak: Thoughts on Language and Culture in the Classroom. Autores: DELPIT, L. y J. KILGOUR. Long Beach: California State University. Disponible en: <[www.csulb.edu/~jattinas/Delpit\\_Skin\\_we\\_speak.doc](http://www.csulb.edu/~jattinas/Delpit_Skin_we_speak.doc)>.

BELTRÁN, A. y J. SEINFELD

2011 “Hacia una educación de calidad en el Perú: El heterogéneo impacto de la Educación Inicial sobre el rendimiento escolar”. [Documento de discusión]. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

BENAVIDES, M., M. TORERO y N. VALDIVIA

2006 *Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina. Pobreza, discriminación social e identidad: El caso de la población afrodescendiente en el Perú*. Lima: Banco Mundial / GRADE.

BILBAO, O.

2012 Entrevista por Premio Identidad Afroperuana. Disponible en: <[https://www.youtube.com/watch?v=GmXH01DT\\_3g&list=UUTdowBZHP6r385U-S\\_QJE1w&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=GmXH01DT_3g&list=UUTdowBZHP6r385U-S_QJE1w&index=8)>.

BRUNER, J. S. y H. HASTE

1990 *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.

BURGA, E., L. HIDALGO y L. TRAPNELL

2011 *La Escuela Intercultural Bilingüe: Aportes para garantizar un servicio de EIB de calidad*. Lima: USAID/PERÚ/SUMA.

BURGOS, B.

s. f. "Debate africano sobre la negritud". Disponible en: <<http://www3.planalfa.es/cidaf/noticias/news%20110.htm>>.

CALLIRGOS, J.

2006 *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: CARE.

CALLIRGOS, J. C.

2004 *Percepciones y Discursos sobre Etnicidad y Racismo: Aportes para la Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: CARE PERÚ.

CUBA, S. y L. HIDALGO

2001 *Quereres y saberes para una docencia reflexiva*. Lima: Ministerio de Educación / GTZ Cooperación Técnica Alemana / KFW Cooperación Financiera Alemana.

DERMAN-SPARKS, L. y E. OLSEN

2010 *Anti-bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

DERMAN-SPARKS, L., C. TANAKA HIGA y B. SPARKS

2012 "Los niños, la raza y el racismo". (Traducido por Maria Antonieta Renoos). Disponible en: <[http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec\\_childrenraceracism\\_spanish.pdf](http://www.teachingforchange.org/wp-content/uploads/2012/08/ec_childrenraceracism_spanish.pdf)>.

DEWEY, J.

1989 *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

2004 *Democracia y educación*. Madrid: Morata.

DIKER, G.

2001 "Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias". Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <<http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>>.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES.

2008 *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. [Coordinado por Elisa Spakowsky]. La Plata: DGCyE.

DRZEWIENIECKI, J.

2004 “Peruvian Youth and Racism: The Category of ‘Race’ Remains Strong”. [Prepared for delivery at the 2004 Meeting of the Latin American Studies Association, Las Vegas, Nevada, October 7-9]. Disponible en: [https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/1886/Peruvian\\_Youth\\_and\\_Racism.pdf?sequence=1](https://dlc.dlib.indiana.edu/dlc/bitstream/handle/10535/1886/Peruvian_Youth_and_Racism.pdf?sequence=1)

ESTRADA, H.

2012 “Los afrodescendientes en el Perú: Antecedentes históricos, aportes culturales, problemática, políticas públicas y sociedad civil”. [Área de Servicios de Investigación – DIDP. Informe de sistematización temática N.º 10/2012-2013]. Lima: Congreso de la República del Perú.

FOUCAULT, M.

1998 *Genealogía del racismo*. [Traducción: Alfredo Tzveibel]. La Plata: Editorial Altamira.

GOLASH-BOZA, T.

2008 “Afro-Peruvians in a Mestizo Nation: The Politics of Recognition, Cultural Citizenship, and Racial Democracy in Peru en *New Voices in the Study of Democracy in Latin America*”. Woodrow Wilson International Center for Scholars. Latin American Program.

HEISE, M., F. TUBINO y W. ARDITO

1992 *El desafío de la interculturalidad*. Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.

HIDALGO, L. y otros.

2008 *Docencia y contextos multiculturales: Reflexiones y aportes para la formación de docentes desde un enfoque intercultural*. Lima: TAREA / Instituto Superior Pedagógico Público Túpac Amaru de Tinta.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IIEP) / UNESCO.

2012 *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Néstor López y otros (coordinadores). Buenos Aires: UNESCO.

LEÓN, E.

2014 *Docencia, interculturalidad y Educación Inicial. Prácticas docentes de Educación Intercultural Bilingüe en Educación Inicial en contextos andinos y amazónicos*. Lima: MINEDU y Tarea.

LIN, M., V. LAKE y D. RICE

2008 "Teaching Antibias Curriculum in Teacher Education Programs: What and how in Teacher Education Quarterly". Disponible en: <[http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35\\_2/21inetal-35\\_2.pdf](http://www.teqjournal.org/Back%20Issues/Volume%2035/VOL35%20PDFS/35_2/21inetal-35_2.pdf)>.

MEZIROW, J. (edit)

2009 "An overview on transformative learning". En: ILLERIS, K. (edit). *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. New York: Routledge.

MIRALLES, P. y P. RIVERO

2012 "Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil". *REIFOP* 15 (1), 81-90. Consulta en: <<http://www.aufop.com>>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2009 *Diseño Curricular Nacional*. Lima: MINEDU.

2012 *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.

2013 "Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de calidad: Propuesta pedagógica". Documento de trabajo. Lima: DIGEIBR.

MONTERO, C. y M. VALDIVIA (editores)

2007 *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. [Memoria de Seminario Taller, 5-8 de setiembre del 2006]. Lima: ACDI / Ayuda en Acción / Care Perú / Consejo Nacional de Educación / Educa / Fe y Alegría / Foro Educativo / Proeduca-GTZ / SNV / Tarea / USAID-AprenDes.

MOREAU, L. y R. WINDLER

2010 *Sujetos de la Educación Inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

NACIONES UNIDAS

2001 Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Declaración de Durban. Disponible en: [http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban\\_sp.pdf](http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf)

NEWMAN, F.

2012 "An Empowering Curriculum for the African American Student. Depaul University. School for New Learning". Advanced Project.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD)  
2006 "Starting Strong II. Early Childhood Education and Care". Publishing OECD.

OLIVA, E., L. STECHER y C. ZAPATA (editoras)  
2010 "Aimé Césaire desde América Latina. Diálogos con el poeta de la negritud". Santiago de Chile. Disponible en: <[http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/16544/Aime\\_Cesaire\\_desde\\_America\\_Latina\\_libro.pdf?sequence=1](http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/16544/Aime_Cesaire_desde_America_Latina_libro.pdf?sequence=1)>.

PULIDO-TOBIASSEN, D. y J. GONZÁLEZ-MENA  
1999 *Un lugar para comenzar con los padres sobre temas de diversidad*. California: Tomorrow.

RIVERO, J.  
2005 *Políticas regionales andinas para el desarrollo de la escuela rural*. Lima: TAREA.

SCHÖN, D.  
1998 *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE, L.  
1991 *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

STYLE, E.  
1988 "Curriculum as Window & Mirror". En *Listening for All Voices*. Oak Knoll. Disponible en: <<http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/SEEDReadings/CurriculumWindow.pdf>>.

STEWART, B.  
2003 "Incorporating Afrocentric Curriculum for K-12 African American Students". A Project Submitted to the Faculty of The Evergreen State College In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master in Teaching.

TAGUMA, M., I. LITJENS y K. MAKOWIECKI  
2012 *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. United Kingdom (England): OCDE.

TORRES, D. (coordinador y editor)  
2012 "Infancias afrodescendientes. Una mirada pedagógica y cultural". [Curso de habilitación para agentes educativos de Educación Inicial. Modalidad semipresencial. Módulo 8]. Bogotá: OIT.



TRAPNELL, L.

2008 “Conocimiento y poder: Una mirada desde la Educación Intercultural Bilingüe”. Revista *Argumentos* número 4. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

TRAPNELL, L., A. CALDERÓN y R. FLORES

2008 *Interculturalidad, conocimiento y poder: Alcances de un proceso de investigación-acción en dos escuelas de la Amazonía peruana*. Lima: Instituto del Bien Común / Fundación Ford / Oxfam América.

TUBINO, F.

2005 “Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico”. Disponible en: <<http://fongdcam.org/wp-content/uploads/2012/01/delinterculturalismoTubino.pdf>>.

VALDIVIA, N.

2011 *El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas en el Perú: Balance y aportes para una discusión*. [Documento de Investigación 60]. Lima: GRADE.

VALDIVIEZO-ARISTA, L. M.

2012 “Afro-Peruvian Perspectives and Critiques of Intercultural Education Policy”. Dissertations. Paper 602. University of Massachusetts – Amherst.

VELARDE, C.

2004 *Resultados de Encuesta de Hogares Afroperuanos*. Lima: CEDET.

VIAÑA, J., L. TAPIA y C. WALSH

2010 *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ZAVALA, V.

2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima: CARE Perú.

ZEICHNER, K. y D. LISTON

2011 *Reflexive Teaching: An introduction*. Nueva York: Routledge / Francis and Taylor.

Este trabajo nos muestra hallazgos un tanto más optimistas, de confianza y esperanza, que nos llenan de entusiasmo y de arraigo hacia la identidad étnica producto de ese caminar y labrar silencioso que se viene haciendo con el ánimo de empoderar la identidad que los reconoce como tal. Y lo encontramos en los jóvenes que se sienten orgullosos de ser afrodescendientes. Hay un reconocimiento como tales en los colegios primarios y secundarios, que vale la pena destacar, pero que aún pasa por una situación cargada de emotividad a la que habría que agregar una cuota de bases teóricas que dé sustento a sus raíces, que no solo son genéticas sino también antropológicas, históricas y culturales. Ellas deben servir para que se empoderen, porque solo se ama lo que conoces, solo se defiende lo que es tuyo y solo te sientes identificado cuando te reconoces con esa especie de huella digital que te dice quién eres.

Alfredo A. Alzamora Arévalo

**Brot**  
für die Welt



LED SERVICIO DE  
LIECHTENSTEIN  
PARÁ EL DESARROLLO



ISBN: 978-9972-235-49-8



9 789972 235498