

¡Vamos pa' Chincha! Una mirada a la formación de la identidad afroperuana

*Luzmila Mendivil Trelles de Peña
Departamento de Educación.
Pontificia Universidad Católica del Perú*

*Claudia Vargas Ortiz de Zevallos
Departamento de Educación.
Pontificia Universidad Católica del Perú*

Resumen. El presente estudio explora un tema poco trabajado en el contexto peruano: la construcción de la identidad afroperuana. Atiende dos objetivos básicos, la indagación de los marcos referenciales que orientan el pensamiento y la acción docente en torno a la cultura afroperuana; y el análisis de las reacciones de los niños ante actividades enmarcadas en el enfoque etnoeducativo afroperuano. El análisis se centra en el uso del lenguaje y los discursos que median las interacciones al interior de las dos instituciones educativas participantes pertenecientes al distrito de El Carmen, Chincha.

Palabras clave: identidad étnica, enfoque etnoeducativo afroperuano, rol docente.

Abstract: The present study explores a less attention topic in the Peruvian context: the construction of the afro Peruvian identity. It develops two basic objectives, the teacher's frameworks related to teacher's thinking and action among Afro Peruvian Culture; and the analysis of children's responses towards activities signed by the ethno educative Afro Peruvian Approach. Analysis is centered in the use of language and in discourses around interactions at the two educational institutions that participate in the research. Those institutions are located at El Carmen District, in Chincha..

Key words: ethnic identity, afroperuvian ethno educational approach, teaching role.

1. “El que no tiene de inga”

Si bien el mestizaje es una realidad indiscutible, y aun cuando nadie ponga en tela de juicio que, como señaló José María Arguedas, el Perú es un país de “todas las sangres”, persiste en el imaginario colectivo una problemática étnica que afecta la convivencia y el ejercicio de ciudadanía y que a la larga conforma un país marcado por las brechas económicas, sociales, culturales y la inequidad. Estas brechas van marcando distancias entre unos y otros y como consecuencia impactan negativamente en el reconocimiento del otro y en la convivencia armónica entre conciudadanos.

En el escenario peruano, las más afectadas son las minorías étnicas, las que resultan invisibilizadas en los discursos, acciones y políticas nacionales. Como resultado, se constituyen en un sector de la población muy vulnerable, más aún cuando se trata de niños y niñas que inician sus procesos de socialización en instituciones educativas públicas creadas con el propósito de ofrecerles el acceso a un derecho humano: el derecho a la educación. Esta situación, es la motivación central del presente estudio el cual pretende identificar en qué medida las instituciones educativas están cumpliendo el rol

que les compete en la formación de las identidades étnicas individuales y colectivas, en la atención a la diversidad y en la construcción de una sociedad respetuosa de las diferencias, en particular de una minoría étnica históricamente desatendida: los niños y niñas afroperuanos.

A partir de dos cursos que ofrece la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú¹ se buscó aproximarse a la realidad de igual número de instituciones educativas ubicadas en el distrito de El Carmen, Chincha. De esta manera se conformó un equipo integrado por docentes y estudiantes que buscaron analizar las percepciones docentes y la respuesta de los niños ante actividades educativas inspiradas en el enfoque etnoeducativo afroperuano.

La información que a continuación se presenta parte de un marco referencial que sirve para situar conceptualmente el estudio, pero ante todo es útil para identificar la dinámica de las interacciones en las aulas. Acto seguido, se procede con la descripción de la metodología y luego se presentan los resultados correspondientes.

En el entendido que el lenguaje crea identidad, el artículo recoge algunas frases emblemáticas o textos de canciones que sirven para evocar en la memoria las representaciones sociales que se tienen de la cultura afroperuana o de “lo negro” en la sociedad peruana. De esta manera, se mantiene dos niveles de diálogo: el vinculado a los hallazgos fruto de la data recogida, y el que interpela la subjetividad del lector.

2. “De Chincha acaba de llegar...”: ¿Qué es ser afroperuano? ¿Cómo se construye la identidad étnica?”

La afirmación de Dubar (2002) respecto al rol del lenguaje en la asignación de las identidades individuales y colectivas, lleva a la necesidad de profundizar en la función representativa del lenguaje, así como en la función discursiva en tanto hecho lingüístico que construye significados. En este sentido, la autodenominación se constituye en un componente referencial básico de aceptación de la propia identidad “aprender a decirse se convierte en una clave esencial de las relaciones societarias, tanto en la esfera privada como en la profesional o pública” (Dubar, 2002, pág. 255).

El lenguaje como proceso de construcción de significados opera como un sistema de representaciones que lleva a que objetos, personas y acciones guarden correspondencia con formas mentales, conceptos e imágenes que conforman el mundo y que funcionan dentro o fuera de la propia mente. De esta manera, a través de signos y símbolos, el lenguaje comunica ideas, sentimientos, pensamientos, aspiraciones, y se establece como uno de los medios de representación de la cultura. Por lo tanto, el lenguaje opera desde y con el sistema de representaciones que le da origen.

Este mismo aspecto es puntualizado por Hall (2003) quien refiere que el lenguaje es el medio privilegiado para conformar sentido sea produciéndolo o intercambiándolo “Language, in this

¹ INI 124 Educación para la Convivencia (Educación Inicial), y PRI 110 Didáctica de la identidad y convivencia democrática (Educación Primaria).

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

sense, or is a signifying practice”² (Hall, 2003, pág. 3), es decir, es la práctica del lenguaje la que dota de significado. El lenguaje recoge los aspectos centrales de los significados y la cultura incorpora los valores culturales. Estos significados culturales organizan y regulan las prácticas sociales, porque al actuar sobre el sistema simbólico, se constituyen como el aspecto central de la sociedad modificando las formas de actuar y por tanto, la realidad. De ello se deriva que los significados se producen al interior de una cultura, no son universales, asimismo, estos corresponden a un momento histórico. Por lo tanto, no existe un significado universal al margen de una historia y una cultura.

De otro lado, la identidad se desarrolla intersubjetivamente y emerge en la interacción constituyéndose como “a relational and sociocultural phenomenon that emerges and circulate in local discourse contexts of interaction”³ (Bucholtz & Hall, 2010, p. 18). Es en este conjunto de interacciones personales en las que se configura la identidad étnica, tal como señala Dorronsoro citado por Bari (2002), cuando estas interacciones se dan entre las personas de una misma etnia, se denominan relaciones intraétnicas, y cuando se dan entre las personas de diversas etnias, se llaman relaciones interétnicas. De esta manera, lenguaje y discurso se imbrican para nutrirse mutuamente y para ser el marco en el que se desarrollan dichas interacciones.

De otro lado, como señala León (2014 b), la comprensión de “lo afroperuano” aún se encuentra en proceso de construcción. Este concepto particularmente alude a un sentido de pertenencia, aceptación, afirmación cultural y reconocimiento de un grupo étnico cuyos integrantes son sujetos de derecho. La identificación como afrodescendiente o afroperuano apunta al empoderamiento y afirmación cultural de este colectivo que entra en relación con otros colectivos más amplios desde una perspectiva en la cual todos están incluidos.

El enfoque etnoeducativo afroperuano promovido por León (2014), procura el trato igualitario. Para ello confronta directamente prejuicios y estereotipos respecto a la población afrodescendiente. Destaca el aporte de este colectivo a la cultura, historia y ciencia y recoge los saberes y experiencias previas. Tiene como ejes la Identidad y la ciudadanía y concibe la educación desde un carácter crítico y emancipador.

3. “¡Vamos pa’ Chincha!”: ¿Qué nos propusimos? ¿Cómo lo hicimos?

A fin de fortalecer la validez del estudio y la utilidad de los resultados el marco metodológico describe cada uno de los aspectos previstos para garantizar la objetividad, pertinencia, coherencia y consistencia académica. Del mismo modo, se muestra el enfoque empleado y el tipo de estudio para luego presentar las técnicas e instrumentos que permitieron el acopio de información. Finalmente se describe el proceso seguido para el análisis de la información.

Coincidiendo con Stake (1998, 2010), Holliday (2002), Haas (2005), Yin (2009), y Creswell (2008, 2014), se optó por un diseño cualitativo, porque este permite indagar en patrones de interacción social, posibilita el trabajo con datos no estructurados y permite el recojo de abundante información.

2 “En este sentido el lenguaje, es una práctica de significado” (traducción libre)

3 “un fenómeno relacional y sociocultural que emerge y circula en contextos discursivos locales de interacción” (traducción libre).

El estudio se desarrolló en dos instituciones públicas de diferente nivel educativo ubicadas en el distrito de El Carmen, Chincha. Se coordinó con uno de los jardines de infancia a fin de tener acceso a la información en dicha institución así como con la escuela del nivel primario. En la institución del nivel Inicial participaron las cinco docentes que tuvieron a su cargo las secciones de tres, cuatro y cinco años. De otro lado, participaron cinco docentes de educación primaria que tuvieron a su cargo secciones de primero a cuarto grado.

Dos fueron los objetivos centrales del estudio: a) Identificar las percepciones que tienen las docentes sobre el rol que asumen en la formación de la identidad afroperuana. b) Identificar las reacciones de los niños frente a actividades educativas planteadas desde el enfoque etnoeducativo afroperuano.

Con el fin de identificar las percepciones docentes se seleccionó la entrevista como técnica. Para este propósito, se elaboró un guion de entrevista semi-estructurada con preguntas orientadas hacia el trabajo de la identidad étnica que abordaban las tres sub-categorías del estudio: actitudes docentes, programación curricular y práctica pedagógica. La identificación de las reacciones de los niños frente a actividades formuladas por las alumnas desde el enfoque etnoeducativo afroperuano se desarrolló a través de observaciones. Estas observaciones fueron realizadas por las propias estudiantes. La información fue registrada en cuadernos de campo. Como resultado se contó con un total de diez entrevistas a las docentes y diecinueve observaciones.

De manera similar a cualquier otro estudio, los hallazgos tienen sus limitaciones. La primera referida al tiempo invertido en el recojo de información, lo cual no permitió cotejar en qué medida los testimonios ofrecidos por las docentes fueron coherentes con las interacciones cotidianas.

El análisis de la información se desarrolló en función de procesos de triangulación de fuentes. La información recolectada fue organizada en función de matrices que registraron las frases, diálogos o párrafos descriptivos que daban indicios de los contenidos buscados relacionados a cada sub-categoría del estudio (Bazerman, 2006). Se contó con el apoyo de tres estudiantes que participaron como asistentes de investigación: las señoritas Rossangel Cuentas, Andrea De Loayza y María José Vigil. De este modo, docentes y alumnas se imbricaron en el análisis de los resultados de cada categoría del estudio y pudieron identificar la problemática en torno a la dinámica de construcción de la identidad étnica afroperuana al interior de ambas escuelas del distrito de El Carmen. Los resultados se describen a continuación.

4. “A donde Panchita Mata cuando vino de maestra...”: percepciones docentes sobre su rol en la formación de la identidad afroperuana”

Las percepciones de las docentes sobre su rol en la formación de la identidad afroperuana de sus alumnos, se describen en función de tres aspectos: actitudes frente a la diversidad étnica, con énfasis en la identidad afroperuana; la consideración de contenidos y actividades que aborden la cultura afroperuana en la planificación curricular; y la identificación de prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la identidad afroperuana de los niños y niñas.

a. “A mí no me cumbé”: actitudes docentes

El primer hallazgo es el reconocimiento docente de la diversidad étnica y discurso caracterizado por la prevalencia de ciertos estereotipos y prejuicios que

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

se revelan en expresiones tales como: “paisanitos, blanquitos, cholitos, morenos” (INI4), “más son los “afrodisíacos” que tienen el deajo, la piel”. (PRI4). Estas frases corroboran los resultados identificados por León (2014 b) quien señala que el entorno educativo peruano invisibiliza a aquellas etnias minoritarias, y contribuye a reforzar estereotipos sociales presentes en el imaginario popular. Asimismo permite constatar la ausencia de denominación de los niños y niñas afroperuanos.

Por otro lado, se constató que las docentes generalmente valoran determinados aspectos simbólicos de la cultura afroperuana (Vargas, 2013), “Con el cajón, el zapateo, el baile del festejo, eso es lo que más les ayuda a identificarse...” (PRI4). “...la comunidad afro, todo lo que eso conviene, es su cultura, su gastronomía, su danza, su zapateo, sus palabras...” (INI 5). Esto coincide con las prácticas culturales que niños y niñas practican al interior de las sesiones de clase de educación inicial “...los podemos ver cuando tocan los cajones o cuando en clase quieren zapatear y tocar instrumentos...” (INI 3A). Estas manifestaciones son valoradas por las docentes en tanto sirven para generar el intercambio cultural entre los niños y niñas que pertenecen a la etnia afroperuana y aquellos que no. Esta reciprocidad les permite afirmar su identidad y valorar la de los otros “Las profesoras tocaron cajón y los niños que no son netos de aquí bailaban, no son tímidos, están familiarizados. Entre ellos se observó que de esa manera van reconociendo su identidad...”(PRI1). Además, las docentes valoran estas manifestaciones culturales como una fuente de resiliencia emocional y como recurso para enfrentar situaciones límite “En el terremoto se trató de aliviar la tristeza iniciando con más fuerzas la danza, el cajón” (PRI1). Estos testimonios dan cuenta de la limitada percepción que se tiene de las características culturales de la comunidad afroperuana, la cual en estos testimonios se restringe al campo de las manifestaciones artísticas.

Si bien las docentes reconocen que la música constituye una fuente de resiliencia, a la par la identifican como una limitación para el manejo del grupo en aula “... como que todo el día están con la manía de estar golpeando la mesa. A veces no puedo controlarlos y tengo que alzar la voz...” (INI3A). De esta manera, las docentes reconocen que para los niños y niñas la percusión es algo impulsivo, e incontrolable semejante a “una manía”, lo cual revela falta de comprensión del entorno cultural y ausencia de recursos didácticos que permitan la incorporación de dichas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, permite inferir que las docentes tienen una concepción muy tradicional de las condiciones que acompañan los procesos de enseñanza, lo que las lleva a tratar de imponer el silencio como condición para el aprendizaje. Esta incompreensión se concreta en la pretensión por controlar estas manifestaciones. Como resultado, se genera un clima de tensión y una dinámica de resistencia por parte de los niños y niñas.

Otra característica identificada por las docentes es el uso de un lenguaje agresivo cargado de palabras soeces y discriminatorias por parte de los niños lo cual es atribuido a situaciones familiares de separación o agresión verbal y física que sufren en casa “El Carmen es una zona, es un centro o una comunidad que hay

mucho, este, o sea separamiento de los padres, esa es una de las razones, porque el niño viene así, viene con ese vocabulario, viene agresivo...» (INI4) “Esto me dificulta bastante. Por ejemplo, hay veces en las que trabajo el tema de identidad, de cómo es aquí, ahí. Los primeros que sacan el racismo son ellos, que tal niño es serrano, yo le digo ¿por qué? cada uno somos diferentes, pero tampoco vamos a quitar el respeto si esa persona es así; así es, no lo voy a maltratar” (PRI4). Si bien en diversos momentos se pudo constatar el uso de un lenguaje procaz y racista entre pares, estas afirmaciones de las docentes justifican la condición de maltrato verbal entre los niños y excusa a la docente de la responsabilidad que le compete como figura de autoridad que promueve, o debe promover, el respeto y buen trato entre pares, así como la confrontación de la discriminación con estrategias que desmonten sistemas de poder. Dicho de otro modo, la docente no acaba de asumir que el maltrato verbal entre pares es producto de la falta de límites y de la inacción docente en la dinámica de convivencia al interior de la institución educativa.

b. “A cocachos aprendí”: la programación curricular

De manera coherente con las valoraciones de las manifestaciones culturales afroperuanas anteriormente expresadas, las docentes insertan y comparten manifestaciones musicales de la cultura afroperuana “...hemos salido también vestidas, nosotros salimos bailando festejo, las profesoras, los niños también...”. (INI 4). “... Casi siempre hablamos sobre las festividades”(PRI 2); “tienen, bastantes rimas,(...) no sé si ustedes usan el panalivio, les cantan, entonces eso tiene bastante rima... también la tratamos de incluir la danza, por ejemplo con el desplazamiento en matemáticas (INI 5). De esta manera se aprecia el intercambio cultural promovido entre docentes y estudiantes, y la inclusión de algunas manifestaciones culturales pertinentes en la programación curricular.

De modo complementario, una de las docentes de educación primaria manifestó que la programación curricular recoge las características del entorno y los saberes previos “El enfoque es intercultural tenemos en cuenta la diversidad de las culturas, que tienen los estudiantes y de esta manera poder trabajar, o sea que haya una interacción entre esos saberes que ellos traen.” (PRI 3). Estas declaraciones llevarían a concluir que las docentes valoran la cultura afroperuana, la reconocen, diferencian y valoran promoviendo lo propio en los niños y niñas.

Del mismo modo diversos testimonios refieren la inclusión de otras actividades en la programación curricular “...la fiesta de El Carmen...” (INI 5); “...el tema del señor Ballumbrosio, su vida” (INI 4); “...hablamos de la gastronomía, la cultura de manera más específica...” (PRI 2); “recordarles a sus antepasados” (PRI 4); “relatos de acá mismo del Carmen” (PRI 2). De esta manera, las declaraciones docentes refieren un reconocimiento y valoración de ciertas manifestaciones culturales relacionadas con los aspectos más simbólicos de la etnia afroperuana presentes en el imaginario popular. Si bien esto constituye un reconocimiento, a la vez fortalece el estereotipo social que reduce el aporte de los afroperuanos a la dimensión artística.

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Por último, una de las docentes reflexionó sobre la necesidad de reforzar temas asociados a valorar y trabajar curricularmente la ascendencia de sus alumnos, no obstante ello evidenció una comprensión influenciada por el prejuicio "...He visto que en mi salón hay muchos morenos, pero reconozco que debo reforzar el tema (de afro descendencia). Yo no he tratado ese tema específicamente, no les he explicado porqué tú eres negro o porqué tú eres cholito (INI 5). A este respecto, puede apreciarse cómo una vez más las docentes tienen dificultad para denominar a los niños y niñas afroperuanos. A la vez, evidencia una comprensión totalmente alejada del fomento de una convivencia intercultural. La promoción de un trato respetuoso entre los diversos actores de la institución educativa es la base para una convivencia democrática y el fomento de la ciudadanía. En la medida que esto no sea tomado en cuenta, las formas de convivencia al interior de la institución educativa se mantendrán en conflicto e impactarán negativamente en la dinámica de interacciones intrainstitucionales.

5. "En la escuelita fiscal del barrio donde nací": la práctica pedagógica

Las observaciones realizadas a ambas instituciones educativas permitieron registrar diversos conflictos al interior de las aulas identificándose la prevalencia de expresiones discriminatorias y despectivas vinculadas al color de piel, la forma de hablar, la identidad cultural o minusvaloración a las etnias a las que pertenecen los estudiantes, acciones que fueron corroboradas en la entrevista a las docentes de los diversos niveles educativos como cotidianas en la convivencia escolar: "al chiquito ya le habían hecho bullying, ya le habían maltratado, le habían pegado, le habían dicho de todo, el niño también se cansó y se retiró a otra escuela" (PRI 4) "se la está cogiendo mucho con un niño y le ha dicho: "no me toques con esa mano de negro." (INI 5)". Como se señaló en el acápite correspondiente, el lenguaje crea identidad, por tanto las agresiones verbales más allá del propósito consciente, son una fuente que contribuye al distanciamiento entre pares.

En ocasiones la falta de manejo grupal genera conflictos que comprometen a la propia docente y generan un clima de aula adverso "cuando escuché que le dijo eso, reaccioné y le grité "¡sal de mi aula! porque niños que no respetan, no necesito". Fue una reacción mía de repente mala, porque me quedaron mirando todos mis niños. A pesar de que le he llamado la atención y he hablado con la mamá sigue haciéndolo. Y ahora utiliza otros términos muy fuertes, entonces ese es el conflicto" (INI 5-5.6). También genera una suerte de evasión por parte de algunas docentes frente a la responsabilidad de enfrentar la discriminación y manejar conflictos en el aula "...pero yo no puedo estar perenne, tengo reuniones, tengo comisiones..." (PRI 4). En la medida que éstos no son los únicos resultados vinculados al manejo de aula es posible sostener que las docentes no cuentan con recursos didácticos ni estrategias que les permitan el adecuado manejo de grupo, tendiendo únicamente a sancionar, y derivar toda la responsabilidad a los padres, o en su lugar, realizar reflexiones poco profundas apelando a la calma, la igualdad, el mestizaje y la religión.

Cabe destacar el caso de una docente que maneja un doble discurso, puesto que por un lado precisa que ella intenta enfrentar la discriminación hacia sus alumnos andinos brindándoles apoyo y respaldo con su presencia, además se solidariza con ellos vinculándose con dicha etnia; sin embargo, luego se percibe como diferente a ellos y justifica la violencia que reciben por ser migrantes:

"...por mi sangre pasa de todo, podemos ser serranos, cholos y que rico que es el queso y el choclo, ellos dicen "señorita eso no". Y si hay un olorcito raro, "¡ay! huele

a persona serrana”, lo caracterizan a alguien que sea así. Tenía un niño que vino, el sí se asemejaba bastante, tenía toda la características, el habla también, ¡uy no! a ese niño lo marginan, le hacían bullying y ese chiquito era calladito, bueno y es ahí donde más tenía que acercarme (...), el niño también se cansó y se retiró a otra escuela, es que el niño también venía prácticamente de la serranía y el sí pucs, tenía todo el deajo, todas las características” (PRI4).

Este caso es una clara evidencia de lo que contradice el enfoque etnoeducativo afroperuano. Como se aprecia, la docente minimiza las expresiones racistas de sus alumnos, no dialoga frontalmente sobre sus percepciones, se alinea con las manifestaciones racistas y niega las diferencias (León, 2014). Más aún, se constata que el conflicto no se resuelve, sino más bien culmina con una situación límite: la exclusión del niño por discriminación, hecho que es naturalizado por la docente.

Las docentes refieren que durante las sesiones de aprendizaje aportan al desarrollo de la autoestima a través de los elogios en el trabajo académico los cuales son útiles para el reconocimiento del talento y capacidad de los estudiantes “...de esta manera su autoestima se eleva, se sienten importantes y se sienten que son útiles” (PRI 3). Esto lo realizan al margen de la condición social, raza o etnia de la que procedan. De esta manera regulan la creencia que una etnia sea superior a otra: “Lo primero es el respeto y tienen que estar como somos cada uno, todos somos iguales”. (PRI 4).

Esta premisa va de la mano con el concepto ser el mejor pero “...no a cada uno, tú eres mejor que el otro, si no todos somos importantes, hasta yo, yo también me siento importante, también me quiero, porque debemos querernos primero para querer a los demás” (PRI-4-6.1). Como se aprecia la docente neutraliza las diferencias y por ende no se logra empoderar al ciudadano afroperuano o de otra etnia por sus habilidades personales.

6. “Canta, canta...” respuestas de los niños frente a las actividades con enfoque etnoeducativo afroperuano:

Las respuestas de los niños frente a las actividades con enfoque etnoeducativo afroperuano que las alumnas de los cursos involucrados en esta investigación desarrollaron en las Instituciones Educativas, se describen en función de dos aspectos: las acciones didácticas planteadas por las alumnas y las reacciones de los niños expresadas en actitudes, frases o acciones que ellos demuestra ante las actividades planteadas.

a. “Lo oscuro tiene su encanto”: actividades planteadas por las estudiantes

Para el desarrollo de las actividades didácticas en las aulas de Inicial y Primaria, las alumnas se prepararon durante un mes, leyendo los fundamentos del enfoque etnoeducativo afroperuano, investigando sobre la población afrodescendiente, seleccionando el tema dentro del eje de identidad o ciudadanía planteado por el enfoque, empapándose sobre dicho tema, diseñando sus sesiones de clase y elaborando los recursos que necesitarían para la práctica educativa.

Cabe resaltar que ellas fueron libres de decidir bajo qué eje abordar sus sesiones de clase; así como el permanente acompañamiento desarrollado por las docentes

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

de los cursos, a fin de lograr sesiones pertinentes al contexto, coherentes con el enfoque y bien estructuradas en su secuencia didáctica.

Las alumnas que decidieron enmarcar sus sesiones bajo el eje de la identidad, trataron temas sobre la identidad personal de los niños, el sentido de pertenencia étnica, diversos aspectos de la cultura afroperuana, la historia de los afroperuanos y la construcción de comunidad. Para ello, intencionalmente diseñaron y ejecutaron actividades que enfrentaban a los alumnos de las diversas aulas a la visibilización de la etnia afroperuana a través de actividades gráfico plásticas como el autorretrato, la pintura de rostros de personajes propios de la comunidad afroperuana, cuentos o historias de las costumbres o de sus instrumentos musicales tradicionales, actividades psicomotrices con los ritmos marcados por el cajón, el reconocimiento espacios y recursos naturales propios de El Carmen y el reconocimiento de la vida y obra de personajes afroperuanos ejemplares como el Sr. Amador Ballumbrosio y San Martín de Porres.

...después de haber tenido una breve conversación (...) de cómo se veían cuando se miraban en el espejo, cómo era su piel, cómo eran sus ojos, su cabello, su sonrisa, etc., los niños reaccionaron felices, no solo por el hecho de poder dibujar, sino también por el hecho de poder plasmar la imagen que tienen ellos mismos en un papel. (C_INI5)

...inicia en el cuento diciendo: “chicos, hoy les voy a contar un cuento llamado ‘Cajoncio: el gran cajón peruano. (C_INI3)

Vamos a dibujar el lugar que te haya gustado más o que haya sido significativo. Puede ser el lugar favorito, el que más te guste de El Carmen – Chincha (C_PRI4).

De acuerdo con las propuestas de León (2014), se puede afirmar que las actividades planteadas por las alumnas están respondiendo adecuadamente a los procesos que el autor sugiere desarrollar en la escuela, como son los de construcción de la identidad respecto a la imagen personal, el trabajo de experiencias estéticas del arte y cultura afroperuana, el relato de historias y cuentos afroperuanos y el reconocimiento de hombres y mujeres de origen afroperuano.

Por otro lado, la alumna que decidió trabajar el eje de la ciudadanía, abordó temas vinculados a la vivencia de valores democráticos, a través de actividades como la dramatización de soluciones a casos de la vida cotidiana de los niños desde los valores de San Martín de Porres, con ello, se estaría respondiendo a las propuestas de León (2014) sobre el trabajo de procesos como el abordaje de la justicia en el aula.

b. “¿Soy acaso negra?- me dije”: reacciones de los niños

Toda acción tiene una reacción. La organización del trabajo para la recolección de las reacciones de los niños frente a las actividades antes mencionadas, fue por parejas o tríos. Mientras una alumna aplicaba la sesión planificada, la otra compañera

tomaba notas de campo de lo suscitado. Durante la aplicación de las sesiones de clase se pudieron registrar diversas reacciones de los niños y niñas, variando desde sorpresa hasta el uso de burlas y frases prejuiciosas como se detalla a continuación.

En las aulas de inicial, algunos niños reaccionaron con sorpresa ante las actividades bajo el enfoque etnoeducativo afroperuano tal como lo registra el siguiente testimonio: “Algunos mostraban una facción de sorpresa al ver que podían pintar el rostro de color negro, por ello, muchos de los niños decidieron por tomar el color más claro o mezclarlo con este para que no salga tan oscuro” (C_INI3), como se aprecia, esta reacción podría ser considerada como “natural” en tanto es la primera vez que los niños tienen la posibilidad de poder pintar la piel de otro color distinto al mal llamado “color piel”, en esta misma línea el predominio de un estereotipo de belleza dominante caracterizado por la piel blanca y los ojos claros, sin lugar a dudas influye en las valoraciones que los niños pueden otorgar a la construcción de su propia imagen, tal como se evidencia en el siguiente registro:

“Muchas niñas se colocaron cabello lacio y rubio en sus dibujos, cuando en verdad lo tienen rizado y oscuro; pintaban sus ojos verdes o celestes, cuando originalmente sus ojos son marrones o color café; pintaban sus rostros con el mal llamado color “piel”..., en vez de colorearlo del verdadero color del que es su piel; se dibujaban con coloridos vestidos, en praderas con flores, y muchas mariposas (...) los niños dibujaron retratos muy cercanos a su verdadera imagen, tratando de plasmar sus rasgos lo más parecido a la realidad posible: cabello ensortijado, tez canela y oscura, polos, zapatillas, etc. Al concluir con la actividad, todos mostraban sus dibujos orgullosos, obteniendo como resultado algunos comentarios como: “Ese dibujo no se parece a ti...” o “son igualitaaaas”.(C-INI5).

Del mismo modo se percibieron diferencias de acuerdo al sexo de los niños, observándose que varios varones recurrieron al color negro o marrón para identificar su color de piel. Esto es consistente con las valoraciones sociales en la medida que los patrones estéticos de belleza femenina ejercen mayor presión social en las mujeres que en el caso de los varones.

Similar es el caso de las respuestas de los niños y niñas frente a la música, en la que se aprecia que ambos reaccionan de modo diferente, mientras la mayoría de niños zapateaba, las niñas mantuvieron un rol más pasivo moviendo sus manos. “El Niño 2 empieza a tocar el cajón y la mayoría de niños empiezan a zapatear; en cambio, la mayoría de las niñas estaban mirándose entre ellas y moviendo solamente las manos” (C-INI4). Esto es comprensible en la medida que hay una respuesta a un patrón cultural: el zapateo es tradicionalmente realizado por varones.

En el caso de los niños de primaria, se evidenció interés por las actividades planificadas. De un lado, se mostraron deseosos de compartir conocimientos sobre su familia “Los niños describen algunas diferencias, mencionan también sus diferencias en cuanto al color de piel, y cabello; así como también las similitudes de ellos con sus propias familias” (C_PRI2). Del mismo modo, diversos niños y niñas manifestaron asombro ante aspectos históricos hasta entonces desconocidos. “...

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

los niños prestaban mucha atención concentrados en la historia de su Santo Patrono (San Martín de Porres)” (C_PRI3A). Esto mismo se hizo extensivo con información del entorno natural y geográfico de El Carmen o próximo a él “escogí la playa porque me gusta nadar y jugar allí” (C_PRI4), “...mi tío tiene una chacra y cosecha tangelo, mandarinas” (C_PRI3B).

A la par de darse testimonios de identificación positiva, se registraron diversas formas de agresión verbal y no verbal entre pares. “Al momento de seleccionar al personaje para la actuación, algunos niños no dudaron en asignar el papel a un estudiante en particular cuyas características físicas eran parecidas a las de San Martín de Porres; dicho estudiante salió voluntaria y rápidamente de su sitio dirigiéndose hacia la Practicante 10 (...). El grupo se rió por la actitud del niño, haciendo que éste se avergonzara” (C_PRI3A). Como se aprecia, el grupo de estudiantes otorgó una valoración negativa al hecho de parecerse físicamente a un personaje afroperuano, lo que evidencia la falta del auto-reconocimiento de los rasgos negros comunes, como una manera de excluirse y con ello quedar exculpados de dicha condición. Ante ello, la practicante, se dirigió al grupo haciendo hincapié en que esta era una condición muy importante en tanto lo asemejaba a un Santo de origen afroperuano “lo acogió e indicó a los demás alumnos que su compañero ha podido reconocer en sí mismo algunas características de San Martín y que eso es muy importante, porque así te pareces a un Santo”(C_PRI3A).

7. “Azabache, azabache me estoy poniendo”: reflexiones finales y recomendaciones

Reflexiones finales:

- Se evidencia que en las relaciones intraétnicas, los niños afrodescendientes demuestran vergüenza y poca valoración de su procedencia étnica, sin embargo, en cuanto a sus manifestaciones culturales simbólicas, existe mayor sentido de pertenencia. En cuanto a las relaciones interétnicas, en éstas predomina la discriminación y la poca tolerancia a las diferencias hecho que afecta el clima de aula y la dinámica al interior de las instituciones educativas.
- Se refuerza por el trabajo pedagógico de las docentes, el estereotipo presente en el imaginario colectivo el cual valora exclusivamente la capacidad musical de los afro descendientes dejando de lado el aporte de los afroperuanos en otros campos como es el caso de la ciencia.
- Las docentes, algunas de las cuales son afroperuanas, no evidencian claridad respecto al rol que les compete en la formación de la identidad afroperuana y aceptación de la diversidad cultural del medio. Por otro lado, cuando enfrentan los conflictos en torno a la apariencia o procedencia cultural, por lo general demuestran un rol pasivo o sancionador a fin de naturalizar estas intervenciones, mas no las enfrentan ni visibilizan con el grupo.
- El escaso abordaje de la identidad afroperuana ha llevado a que muchos niños tengan una baja autoestima causando como efecto: la negación de su propia identidad y la proyección de sí mismos en imágenes que no corresponden a su realidad, pero que responden a las valoraciones sociales.

Referencias:

- El aporte de la cultura afroperuana trasciende el campo musical. Las escuelas pueden y deben trabajar el aporte en los diversos campos del saber humano a fin de evitar prejuicios y limitar con ello las oportunidades de los niños y niñas afroperuanos.
- La acción docente no es ni debiera ser pasiva frente a las agresiones físicas, o verbales. Naturalizar la agresión solo contribuye a afirmar respuestas violentas a los conflictos. Este es un aspecto sumamente importante pues las docentes si bien deben fomentar el desarrollo de la autonomía de los niños, no deben ser indiferentes a las agresiones. El establecimiento de límites claros y el respeto por unas mínimas normas de convivencia es una necesidad imperiosa.
- Las escuelas como instituciones sociales requieren trabajar desde la práctica pedagógica y el currículo diversificado, la identidad personal y colectiva desde una perspectiva respetuosa de las diferencias e inclusiva de las minorías étnicas.
- Todos los elementos que componen la práctica educativa, constituyen mensajes que expresan valoraciones de diverso orden; por ende, la formación inicial y continua de los docentes debe brindar herramientas para el análisis crítico y reflexivo del currículo oculto.
- El informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación puntualiza que la identidad, la ciudadanía, la democracia y la paz se construyen cotidianamente a partir del reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad, y el respeto mutuo. Este debiera ser un compromiso pendiente de toda la escuela peruana a fin de evitar que hechos dolorosos de la historia contemporánea peruana, se repitan.

Bibliografía:

- Bari, M. (2002) La cuestión étnica. Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. Cuadernos de Antropología Social, núm. 16, 2002, pp. 149-163. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bazerman, C. (2006). Analyzing the multidimensionality of Text in Education. En: Green, J., Camilli, G., Elmore, P., Skukauskaité, A. y Grace, E (Eds.). *Handbook of complementary methods in Education research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. Publicado por la American Educational Research Association, Washington, D.C. (pp 77- 94)
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2010) Locating identity in language. En C. Mallas, *Language and identities* Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd (pp.18-28)
- Creswell, J. (2008) *Educational research: planning, conducting, and evaluation quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson
- Creswell, J. (2014) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks : SAGE Publications
- Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Hall, S. (2003) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications.
- Haas A. (2005) *On the Case-Approaches to language and literacy research*. USA: Teachers College, Columbia University.
- Holliday, A. (2002) *Doing and writing qualitative research*. London: Sage, 2002
- León, E. (2014). *Fascículo General del Enfoque Etnoeducativo Afroperuano*. Lima: Ministerio de Educación – Archivo

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

- León, E. (2014 b) *Yapatera Afirmación afroperuana educación inicial y horizonte posible*. Lima: TAREA
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stake, R. (2010) *Qualitative research: studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Vargas, C. (2013) *Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural Mochica en educación primaria en una Institución Educativa de San José de Moro – La Libertad* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4574>. Fecha de consulta: marzo del 2014.
- Yin, R. (2009) *Case study research: designs and methods*. London: Thousand Oaks CA: SAGE.