

ARRANCANDO MITOS DE RAÍZ

GUÍA PARA UNA ENSEÑANZA ANTIRRACISTA DE LA HERENCIA AFRICANA EN PUERTO RICO

Isar Godreau

Mariluz Franco Ortiz • Hilda Lloréns • María Reinat Pumarejo
Inés Canabal Torres • Jessica Aymée Gaspar Concepción



ARRANCANDO MITOS DE RAÍZ

GUÍA PARA UNA ENSEÑANZA ANTIRRACISTA
DE LA HERENCIA AFRICANA EN PUERTO RICO

ISAR GODREAU

MARILUZ FRANCO ORTIZ • HILDA LLORENS • MARÍA REINAT PUMAREJO
INÉS CANABAL TORRES • JESSICA AYMEÉ GASPAS CONCEPCIÓN

Fundación Puertorriqueña  de las Humanidades



Esta publicación es parte del proyecto *Arrancando falacias de raíz: desarrollo de un plan de adiestramiento y una guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en la escuela elemental*, subvencionado por la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y la National Endowment for the Humanities

La investigación y publicación de este libro también han sido posibles gracias al Fondo Institucional para el Desarrollo de la Investigación (FIDI), de la Universidad de Puerto Rico en Cayey



*ARRANCANDO MITOS DE RAÍZ:
Guía para una enseñanza antirracista
de la herencia africana en Puerto Rico*

© Isar P. Godreau Santiago, 2013

Autora: Isar P. Godreau Santiago

Coautoras :

Mariluz Franco Ortiz

Hilda Lloréns

María Reinat Pumarejo

Inés Canabal Torres

Jessica Aymeé Gaspar Concepción

Ilustración: Josué Oquendo

Edición y corrección: Oui Belisa Molina Reyes

Coordinación: Javier Ortiz Román

Diseño: Marcos Pastrana

ISBN: 978-1-932766-33-2

La investigación realizada para este trabajo fue posible gracias a la propuesta número 5P20MD001112 y P20 MD006144 de los Institutos Nacionales de Salud: National Institutes of Health (NIH) y el National Institute of Minority Health and Health Disparities (NIMHD). Su contenido es únicamente responsabilidad de sus autoras y no representa necesariamente los criterios oficiales del Department of Health and Human Services (USDHAS). La mención de marcas registradas, prácticas comerciales u organizaciones no implica que estas sean respaldadas por el Gobierno de los Estados Unidos.

La investigación y publicación de este libro también fue posible gracias a la aportación de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey.

Godreau, Isar; Mariluz Franco Ortiz; Hilda Lloréns; María Reinat Pumarejo; Inés Canabal Torres y Jessica Gaspar Concepción (2013) *Arrancando mitos de raíz: Guía para una enseñanza antirracista de la herencia africana en Puerto Rico*. Puerto Rico: Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias. UPR- Cayey, Puerto Rico

Impreso en Colombia | Printed in Colombia

TEXTO APROBADO POR LA COMISIÓN ESTATAL DE ELECCIONES # CEESA-12-9706

TABLA DE CONTENIDO

Leyenda | 9

Prefacio | 10

Investigación, evaluación y trabajo colectivo | 12

Métodos de investigación | 13

Agradecimientos | 14

I. Introducción | 18

Resultados de nuestra investigación en las escuelas | 21

¿Cuán preparados están los maestros para enfrentar
tan importante encomienda? | 28

¿Para quién es esta guía? | 30

Objetivos de la Guía | 31

Recursos de la Guía | 32

Lenguaje, poder y algunos términos claves | 32

Partes de la Guía | 37

II. Herramientas básicas: tres pasos para comenzar a contrarrestar el racismo | 39

Primer paso: conocer la naturaleza del racismo y definirlo | 39

Segundo paso: entender los efectos del racismo en su vida y socialización | 44

Tercer paso: entender cómo se manifiesta el racismo | 48

III. Racismo y currículo: cinco mitos que maestras y maestros deben cuestionar | 57

África en su justa perspectiva | 61

Esclavitud y resistencia | 79

Libertos y libertas | 107

Las contribuciones de los afrodescendientes | 131

Las caras lindas | 151

Resumen: mitos, alternativas y recomendaciones | 182

IV. Racismo interpersonal en el contexto escolar: 13 recomendaciones prácticas | 187

Escenario práctico | 188

13 recomendaciones prácticas | 196

V. Materiales para los escolares | 209

Material didáctico para el desarrollo de unidades alternativas sobre África | 210

Modelo de un plan diario y ejemplo para matemática | 229

Cuentos para la clase de Español: *Ña Toña vende mabí* y *Carabalí* | 245

VI. Recursos para leer, escuchar y ver | 252

Recursos sobre raza y racismo | 252

Recursos curriculares para contrarrestar los cinco mitos | 259

Recursos sobre racismo interpersonal | 286

Glosario | 290

Referencias | 294

Referencias electrónicas de imágenes | 306

Sobre la autora y las colaboradoras | 313

*Para Amanda, Latif, Laren María, Khalil, Aracoel, Miguel Ernesto
y todos los niños y niñas de Puerto Rico.*

*Cuando las telarañas se unen,
pueden atar a un león.*

Proverbio etíope

LEYENDA



Recursos que el maestro puede consultar para complementar su plan de enseñanza. Incluye (entre paréntesis) el número de la ficha completa que aparece en la sección VI.



Material idóneo para la integración curricular



Recurso apropiado para estudiantes de kínder a tercer grado



África



Resistencia



Libertos y libertas



Aportaciones de los afrodescendientes



Negritud y belleza

PREFACIO



Yo tuve una experiencia en quinto grado con una nenita que era así, le decían eso, que no se bañaba, la tiraban para el lado porque era negra; tenía el pelo malo (sic). Esa nena era bien buena, pero todo el tiempo estaba llorando, y se orinaba en el salón, pero era de los mismos nervios.

Testimonio de una maestra en Cayey

El racismo es un fenómeno cotidiano en Latinoamérica y el Caribe, y Puerto Rico no es una excepción (Whitten y Torres, 1998; Dulitzky, 2005). Frases que escuchamos a menudo como “pelo malo” (para referirse al pelo crespo), decir que a alguien “se le salió lo de negro” (para señalar una respuesta agresiva), la recomendación de que “hay que mejorar la raza” (para *blanquearse*), o la aclaración de que una persona es “negra pero inteligente, buena o bonita” (indicando que se trata de una excepción) demuestran que no somos neutrales al valorar y hablar sobre nuestra herencia africana (Picó y Alegría, 1989).

La existencia de ideas y prácticas que privilegian lo blanco/europeo y rechazan lo negro/africano en nuestra sociedad está latente. Inclusive, sus manifestaciones han sido bastante estudiadas en la literatura sociológica y antropológica sobre Puerto Rico (Alegría Ortega, 2007; Baldrich *et al.*, 1996). Manifestaciones explícitas e implícitas de la jerarquía racial heredada del sistema esclavista han sido documentadas en ámbitos tales como la familia, el lenguaje, los medios de comunicación, el trabajo, el desarrollo de políticas públicas, la salud, y en el campo de la cultura y la literatura, entre otros (Abadía Rexach, 2012; Duany, 2002; Géliga Vargas *et al.*, 2008; Godreau, 2002, 2008; Gravlee *et al.*, 2005; Hernández, 2002; Hernández Hiraldo, 2006; Landale y Oropesa, 2004; Lloréns y Carrasquillo, 2008; Ortiz, 2008; Quiñones Rosado, 2007; Ramos Perea, 2009; Ramos Rosado, 1999; Rivera Ortiz, 2001; Rivero, 2005; Santiago Valles, 1996, Seda Bonilla, 1961; Whitten y Torres, 1998; Withey, 1977; West Durán, 2005; Zenón, 1974).

De igual forma, estudios revelan que el racismo es un fenómeno presente en las escuelas del país y que sus manifestaciones son evidentes desde edades bien tempranas, a nivel de la escuela elemental e intermedia (Díaz Cotto, 2006; Franco Ortiz, 2003; Franco Ortiz *et al.*, 2009; Godreau *et al.*, 2008; González Rivera, 2008; Miranda, 1993; Ortiz García, 2006; Verdejo Carrión, 1998).

Desafortunadamente, a pesar de la evidencia documentada en la literatura, Puerto Rico carece de políticas públicas que permitan mitigar el racismo de manera efectiva y concertada. Así mismo, el racismo es un problema poco discutido en Puerto Rico y actualmente casi ningún maestro recibe adiestramiento sobre cómo mitigar este problema en su plantel escolar. Por otra parte, existen escasos materiales curriculares o guías que orienten al educador sobre las manifestaciones, consecuencias y maneras de enfrentar el racismo. Dicha ausencia propicia que el problema permanezca latente en distintos ámbitos de nuestra sociedad (trabajo, familia, medios, comunidad y escuela), produciendo efectos nocivos y acumulativos que laceran la autoestima de nuestros niños y nuestra autoimagen como pueblo. Estos efectos vinculan nuestra negritud con un sentido de inferioridad, a la vez que sancionan e invisibilizan actitudes y prácticas deshumanizantes, como el discrimen racial.

Esta guía tiene como objetivo orientar al futuro maestro de escuela elemental sobre contenidos alternativos, modelos y actividades que enaltezcan, valoren y afirmen la negritud de manera que se minimice, desde una etapa temprana, el impacto de este fenómeno tan pernicioso en sus estudiantes. Aunque existen recursos valiosos que exaltan nuestra herencia africana, pocos orientan a los educadores sobre las maneras de enfrentar el racismo a través de este enfoque antirracista. Esta guía se distingue de otras iniciativas que celebran la herencia africana por su orientación explícita y directa hacia el desmantelamiento del discrimen racial y del racismo institucional.

Nuestro enfoque también trasciende acercamientos tradicionales en torno a la “diversidad” y se diferencia de vertientes del multiculturalismo en Estados Unidos que se limitan a celebrar los héroes y las tradiciones de diversas culturas (Gordon, 2004). Aunque reconocemos la importancia de celebrar la diversidad como elemento enriquecedor de una sociedad, nuestro objetivo va más allá de un reconocimiento de la negritud, a través de la celebración de aportaciones folclóricas y de personas negras ilustres (ej., Roberto Clemente, Celestina Cordero o José Barbosa) o la puesta en escena de productos culturales reconocidos y asociados a la herencia africana (música, baile, comida).

Este tipo de enfoque sobre la diversidad o el multiculturalismo suele evadir el tema del poder, de la desigualdad institucionalizada y del racismo. Bajo este esquema, identidades de raza, género, clase, orientación sexual, origen étnico u otros se presentan como meras variantes que enriquecen la sociedad, haciéndola más colorida. Nuestro enfoque, en cambio, les presta atención particular a las maneras en que las relaciones de poder privilegian y valoran unas identidades sobre otras, construyendo unas como “normativas” y otras como “diferentes”.

Nuestro abordaje –lejos de evadir el conflicto o los temas difíciles– asume e integra las luchas de poder, la esclavitud, el colonialismo y la resistencia a la discusión sobre el tema de la diversidad y de la identidad racial. Con esta crítica, buscamos hacer consciente al maestro de las desigualdades profundas que operan en la representación de lo negro y lo africano en nuestra sociedad y motivarlo a convertirse en un agente de cambio.

Específicamente, la Guía identifica cinco mitos comúnmente aceptados que reproducen el racismo en nuestra sociedad. Para contrarrestarlos, ofrecemos cinco lecciones alternativas positivas y recomendamos recursos pedagógicos para promover que el estudiantado de escuela elemental se identifique con su negritud y con su herencia africana a la vez que forma una actitud crítica en torno a injusticias sociales, como el racismo.

INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y TRABAJO COLECTIVO

El contenido de esta guía es producto de un trabajo colectivo de investigación interdisciplinaria, intervención y evaluación realizado por personas comprometidas con la lucha por la igualdad racial y la justicia social. Este trabajo se llevó a cabo durante seis años, mediante la participación de varias especialistas, investigadoras y colaboradoras. La fase de investigación se desarrolló entre el 2004 y el 2009 en dos escuelas elementales: una en Cayey y otra en Arroyo, con el auspicio de la agencia federal National Institutes of Health (NIH).¹ El estudio se concentró en tercer grado, ya que el Departamento de Educación destaca la enseñanza de las “tres raíces” que conforman la cultura puertorriqueña —incluyendo la “raíz africana”— en este nivel. La fase de intervención se implementó a través de un plan de adiestramiento antirracista, auspiciado por la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades (FPH) y por la Universidad de Puerto Rico en Cayey, que ofrecimos en el 2010 a 45 maestros de distintas materias y niveles en dos escuelas elementales de Cayey.² La implementación y la evaluación de estos talleres de capacitación para maestros también fueron claves para la elaboración de recomendaciones concretas para los maestros. Por lo tanto, las sugerencias que ofrecemos en esta guía parten del análisis colectivo de estas experiencias de investigación, adiestramiento y evaluación auspiciadas por la NIH, la FPH y la Universidad de Puerto Rico en Cayey.

¹ National Institutes of Health NIH RIMI Program Grant # 1 P20 MD00111201 / *Project Beyond the Self: Towards an Integral Approach to an Antiracist Pedagogy in Elementary Education*, funded by National Center of Minority Health and Health Disparities (NCMHD) of the NIH, october 2004 – october 2009.

² Fundación Puertorriqueña de las Humanidades (FPH) Proyecto: *Arrancando falacias de raíz: desarrollo de un plan de adiestramiento y una guía para la enseñanza antirracista de la herencia africana en la escuela elemental*. enero, 2010 – agosto, 2012.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS QUE INFORMAN EL CONTENIDO DE ESTE LIBRO

- Análisis de contenido de más de seis libros de texto de Estudios Sociales y 10 libros de otras materias para el nivel elemental, con énfasis especial en textos de tercer grado
- Análisis de más de 10 suplementos escolares, cuentos y cuadernos educativos para el nivel elemental
- Observaciones de más de 20 clases de Estudios Sociales, particularmente durante la enseñanza de la herencia africana en dos escuelas elementales
- Observaciones de actividades extracurriculares en dos escuelas: Semana de la Puertorriqueñidad, certámenes y competencias
- Análisis de 12 entrevistas formales y cuatro grupos focales en los que participaron aproximadamente 12 maestras y 20 madres y padres de tercer grado, dos trabajadoras sociales y una consejera
- Análisis de seis reuniones de diseminación de resultados en los que participaron 44 maestros y 12 padres
- Análisis de trabajos, ensayos y pruebas de más de 40 estudiantes
- Análisis de más de 100 dibujos de estudiantes
- Cuestionarios administrados a 12 padres, 39 maestros y 15 trabajadoras sociales de la región
- Evaluaciones de adiestramiento ofrecido a 45 maestros de escuela elemental en Cayey
- Prepruebas y pospruebas realizadas a 45 maestros de escuela elemental en Cayey
- Uso del teatro-foro para formular y documentar respuestas al racismo interpersonal

El diseño del proyecto y la implementación de los métodos de investigación que informan esta guía se realizaron en equipo. La Dra. Mariluz Franco Ortiz, psicóloga social comunitaria, y la Dra. Rima Brusi, antropóloga, participaron en el diseño de la propuesta inicial de investigación que luego fue aceptada y financiada por la agencia federal National Institutes of Health (NIH). La NIH auspició la investigación realizada en dos escuelas por seis años. La Dra. Mariluz Franco también realizó el análisis de los grupos focales y las entrevistas a padres, maestros(as) y activistas antirracistas. Los resultados de ese trabajo se citan en varias partes de la Guía, e informan varias de las recomendaciones presentadas. Por otro lado, la Dra. Mariolga Reyes, psicóloga comunitaria, y la Dra. Hilda Lloréns, antropóloga, contribuyeron en la investigación etnográfica, participando y realizando observaciones de las clases de Estudios Sociales y colaborando en publicaciones que también informan el contenido de este texto. La Dra. Lloréns diseñó, además, varios de los recursos curriculares sobre África incluidos en el capítulo IV, «Materiales para los estudiantes», y documentó su uso a través de una intervención piloto en una escuela. Por otra parte, Sherry E. Cuadrado-Oyola brindó apoyo clave como asistente de investigación durante los cinco años del proyecto de investigación con la transcripción de entrevistas, la coordinación de las visitas a las escuelas y la documentación del proyecto.

Durante el proceso de investigación, el equipo también hizo varias intervenciones en las escuelas, colaborando con el personal escolar y con el estudiantado en el desarrollo de actividades que promovieran una visión antirracista de la herencia africana. La educadora comunitaria y activista María Reinat también colaboró en la redacción de los textos que incluimos en la Introducción y en los capítulos II y IV de la Guía: «Herramientas básicas» y «Racismo interpersonal en el contexto escolar». Su participación fue fundamental para el desarrollo del adiestramiento antirracista que ofrecimos, luego de culminar la etapa formal de investigación, a 45 maestros de escuelas elementales en Cayey con el apoyo de la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades (FPH) en el 2010.

Por otra parte, la Dra. Jessica Gaspar, especialista en teatro, trabajó con las maestras de tercer grado produciendo imágenes corporales de resistencia y orgullo sobre la persona negra, ausentes en el libro de texto, y ofreciendo talleres del baile de bomba que culminaron en un evento artístico en la escuela. Jessica y sus estudiantes de teatro (Coraliz Marrero, Luz Meléndez, Rosa Brownlee y Francisco Rivera) ofrecieron además un taller de teatro-

foro, como parte del adiestramiento antirracista auspiciado por la FPH. El teatro foro es una técnica dentro de la metodología teatral del teatro del oprimido de Augusto Boal que busca crear un espacio de diálogo para identificar un problema, reflexionar sobre el mismo y proponer, a través de la acción creativa de una escena, posibles alternativas para resolver el problema y generar una transformación. A través de este ejercicio, las maestras pudieron practicar intervenciones ante las situaciones de racismo cotidiano en la escuela representadas en escena. La evaluación de esa experiencia de teatro-foro, a su vez, fue clave para la elaboración de recomendaciones concretas sobre cómo enfrentar el racismo interpersonal y cotidiano que incluimos en el capítulo IV.

Conjuntamente, la Dra. Inés Canabal, psicóloga consejera, revisó la literatura existente en torno al desarrollo de actitudes y conductas racistas en niños y niñas; colaboró en el análisis de los cuestionarios que se utilizaron, tanto en el proyecto de investigación como en la evaluación del adiestramiento y, junto con las demás colegas, proveyó insumo para la elaboración de varios de los escenarios prácticos que incluimos en este trabajo. Inés, Mariluz Franco Ortiz y Jessica Gaspar también aportaron al desarrollo de la sección de recursos, que contiene descripciones de libros, películas y enlaces con información adicional sobre el tema. Los estudiantes asistentes de investigación Luis Alicea y Yanira Milland también colaboraron en las etapas finales de ese proceso.

Otros colegas enriquecieron el contenido de esta guía a través de su participación en el adiestramiento antirracista, auspiciado por la FPH. La Dra. Blanca Borges, pedagoga, aportó modelos para el desarrollo de planes diarios basados en la idea de la integración curricular que se utilizaron en los talleres y que también incluimos en la sección V de la Guía, «Materiales para los escolares». La sección sobre África y los materiales curriculares sobre el continente provistos en la sección V incluyen recursos y recomendaciones facilitadas por el Dr. Errol Montes Pizarro, quien ofreció un taller memorable sobre música africana durante el adiestramiento de los maestros en Cayey. Las conversaciones sostenidas con Errol a través de los años también han sido fuente de inspiración para este y otros proyectos de investigación (ver recursos # 38 y # 39).

Varios profesores de la UPR en Cayey también colaboraron incorporando versiones preliminares de la Guía a sus cursos. La Dra. Gaspar incorporó lecciones antirracistas en su curso interdisciplinario *Actividades dramáticas para la transformación en la comunidad*, del Componente de Educación General del UPR-Cayey, que fueron aplicadas por sus estudiantes en unidades curriculares y proyectos artístico-pedagógicos en varias comunidades de

Cayey. Así mismo, la Dra. Blanca Borges y el Dr. Ricardo Molina incorporaron el proyecto al currículo de sus estudiantes de pedagogía, capacitándoles en el desarrollo de unidades curriculares que retaran los mitos, a través de proyectos grupales de integración curricular y de investigación sobre el racismo. Una de sus estudiantes, Kerly Flores, colaboró en el desarrollo de un ejemplo de un plan curricular para matemática que incluimos como recurso en la sección V.

Otros colegas de pedagogía en el sistema UPR también aportaron al proyecto. La Dra. Ileana Quintero, profesora de pedagogía (UPR-Río Piedras), incorporó una versión preliminar de la Guía a sus cursos en la Facultad de Educación y revisó el contenido del borrador completo. Su compromiso y el de otros profesores de pedagogía del sistema universitario: Blanca Borges y Ricardo Molina (UPR-Cayey), Canny Bellido (UPR- Mayagüez) y Myrna Ayala (UPR-Humacao) harán posible que la primera edición de este trabajo se utilice como texto complementario en cursos universitarios para futuros maestros. Estos y otros profesores universitarios, entre ellos Humberto García Muñiz, Jocelyn Géliga Vargas, Pedro Rodríguez Vázquez y Bárbara Abadía Rexach, también facilitaron la difusión del trabajo coordinando charlas y conferencias sobre el proyecto en sus respectivos campus universitarios.

La Guía también contó con el insumo de varios queridos amigos y colegas que revisaron su contenido: el profesor Waldo Torres, la Dra. Jannette Gavillán, la Dra. Ivelisse Rivera-Bonilla, la Dra. Mareia Quintero, la Dra. Ileana Seda, el Dr. José Alberto Cabán Torres, el Dr. Juan Giusti Cordero, el Dr. Antonio Díaz Royo, el Dr. Fernando Picó, la Dra. Mica Pollock, el Dr. Carlos Moore y el Dr. Julio Cammarota brindaron recomendaciones en diversas etapas del proyecto de investigación, intervención y redacción. Mi querida madre, Annie Santiago, y mi compañero, Errol Montes Pizarro, ofrecieron recomendaciones puntuales (además de apoyo moral y doméstico) que mejoraron el contenido de la Guía e hicieron posible completarla. Su apoyo y el del resto de mi familia (Amanda, Michel Godreau, Sara Irizarry) fueron clave para poder terminar el proyecto en medio de tiempos difíciles para la Universidad de Puerto Rico. Por otra parte, el equipo de trabajo del Instituto de Investigaciones Interdisciplinarias de la UPR en Cayey: Vionex Marti, Yajaira Mercado Laracunte, Neymari Ramos y Jenny Santiago brindaron apoyo administrativo imprescindible para la implementación del proyecto en sus diversas etapas. Tuve además la suerte de contar con un excelente equipo editorial: Oui Belisa Molina Reyes (editora apasionada), Javier Ortiz Román (coordinador), Marcos Pastrana (diseñador) y Josué Oquendo (ilustrador) a quienes agradezco su compromiso y dedicación.

Finalmente, el personal escolar y las maestras que nos permitieron visitar sus salones de clase durante la investigación, participar en actividades extracurriculares, y que nos abrieron sus puertas para brindar el adiestramiento antirracista merecen una mención especial. Algunas, inclusive, ofrecieron sugerencias que incorporamos en nuestra investigación. Por ejemplo, el uso de dibujos y ensayos reflexivos para auscultar la opinión de los estudiantes fue iniciativa de la maestra Gladys González. Otras maestras incorporaron actividades especiales (obras, bailes, manualidades, poemas, etc.) y utilizaron materiales complementarios sobre la herencia africana en sus clases que nos ayudaron a documentar más a fondo las dinámicas escolares durante la enseñanza de estos temas. Por otra parte, los cuentos que incorporamos en el capítulo V «Materiales para los escolares» fueron sugeridos por dos maestras: Gladys González y Margarita Alvarado. Los escenarios prácticos que incluimos en el capítulo III y el IV también surgieron en respuesta a sugerencias brindadas por maestras que participaron en el proyecto en Cayey. Por otra parte, varias de las fotos que ilustran los escenarios fueron provistas por el maestro Oscar Andino y por la fotógrafa Norma Curet Ayala. Sin el apoyo de estos educadores y de otras educadoras, entre ellas Verónica Ruiz, Noemí Torres, Jenny Martínez, María Ortiz, Irmahé Zayas, Gladys Pagán, Loida González, Norka Hernández, Amalia M. Pérez, Nydia Rivera, Carmen Rosario, Lourdes Roque, Myrna Martínez, María Vázquez, Wanda Cartagena, y de muchas otras maestras, trabajadoras sociales y directoras, este proyecto no hubiese sido posible.

Sin duda, este texto es el resultado del compromiso de todas estas personas y de sus contribuciones al trabajo interdisciplinario de investigación, análisis, intervención, diálogo, reflexión, práctica, y evaluación colectiva que le preceden. Agradecemos profundamente a todas y todos su compromiso y aportaciones. Cualquier error u omisión es responsabilidad de la autora principal únicamente.

I INTRODUCCIÓN



Las clasificaciones raciales y étnicas que hacemos basadas en el fenotipo son arbitrarias.

El origen del *racismo* y del concepto de *raza* en América está vinculado a la explotación y la expansión del capitalismo europeo hacia África, América y el Caribe que ocurrieron durante los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX (Blakey, 1999; Marks, 2005; Quijano, 2003). En el siglo XIX, teorías racistas sobre la jerarquía de “razas” y la supuesta superioridad del hombre blanco europeo cobraron auge (Baker, 1998). Los europeos se valieron de estas teorías para justificar la explotación de los indígenas y la compra y venta de personas de África como esclavas. Las teorías de supremacía blanca negaron la humanidad, así como la gran diversidad y riqueza cultural y científica de diversos pueblos y etnias del continente africano, agrupándolos a todos bajo la etiqueta de “negros”. En este contexto, decir “africano” era casi lo mismo que decir “negro”, y decir “negro” era lo mismo que decir “esclavo”.

Hoy en día sabemos que sólo hay una “raza”: la humana. La clasificación de los seres humanos en razas (blanca, negra, amarilla, etc.) según planteada por los europeos en el siglo XIX, no tiene bases científicas (Gould, 1996; Olson, 2002; Marks, 2005). En efecto, investigaciones sobre genética han comprobado que las diferencias culturales entre grupos no tienen su origen en la biología, sino que son resultados de experiencias históricas. Por otra parte, las clasificaciones raciales y étnicas que hacemos basadas en el fenotipo son arbitrarias. Por ejemplo, en las Américas y en Europa, se presume que una persona que tenga la piel oscura tiene ancestros africanos. Sin embargo, personas de piel oscura también vienen del sur de la India, Australia, y de partes del sureste de Asia.

Con esto no pretendemos negar la existencia de diferencias físicas observables entre los seres humanos. Las diferencias existen. En su origen, estas se relacionan con la adaptación del ser humano a ecologías diferentes. Diferencias de color de piel, color de ojos, textura de pelo o estatura,

entre otras, son el producto de milenios de adaptaciones climáticas y de la convivencia entre miembros de poblaciones que habitaron en una misma región.

Existe, por ejemplo, una relación entre la pigmentación de la piel, el pelo crespo, la nariz ancha, con la cantidad de sol y la humedad en el clima a las que está expuesto un grupo. La piel oscura y el pelo crespo brindan más protección de los rayos ultravioletas en lugares cerca del ecuador, mientras que la piel clara permite que grupos que viven en lugares más alejados de la luz del sol puedan absorber la vitamina D y el calcio que necesitan. Muchas de las diferencias físicas que observamos tienen que ver con el origen de grupos humanos y su adaptación a distintas ecologías en el planeta, a partir de los orígenes de la especie humana que tuvo lugar en el continente africano –y en el trópico– hace miles de años atrás.

Es necesario recalcar, sin embargo, que, debido a la migración y la mezcla entre poblaciones a través de los años, estas características físicas no se manifiestan en patrones precisos ni pueden agruparse de forma discreta, como supone el concepto de *raza*. La variedad entre los seres humanos es muy vasta, hay demasiadas mezclas y traslapeo entre categorías. Por lo tanto, los criterios físicos que utilizamos para determinar quién es blanco, negro o indio responden más bien a consensos culturales de clasificación que son sociales y no biológicos. Así, una persona que se considera blanca en Puerto Rico puede ser clasificada negra en los Estados Unidos. Todo depende de cómo y quién define lo que es ser blanco o negro en cada país o momento histórico.

En efecto, el problema del racismo no radica en las diferencias observables, sino en el significado y el valor que la gente les asigna a esas diferencias. En otras palabras, el racismo se basa en la interpretación social que hace la gente de las diferencias físicas observables, a partir de su ubicación en una jerarquía de valores.

Esto no tiene que ver en absoluto con la genética. Las diferencias genéticas entre poblaciones humanas no explican ni justifican las distinciones valorativas que los seres humanos hacemos al dividirnos en supuestas “razas” (Blakey, 1999; Marks, 2005; Olson, 2002). Además, la evidencia científica desmiente cualquier argumento sobre superioridad o inferioridad genéticas entre poblaciones (Gould, 1996).



Un ejercicio disponible a través del sitio *Race- The Power of an Illusion* (recurso # 9) le permite al visitante clasificar un grupo de fotografías según la raza percibida y compararla con la clasificación que hacen las personas retratadas de sí mismas. ¡Trátalo! ¡Te sorprenderás de los resultados!

Aunque el concepto de raza no tenga un fundamento genético, sí tiene un fundamento social, ya que la sociedad clasifica a sus miembros según la raza percibida, confiriendo privilegios y adjudicando valores (estéticos, culturales e intelectuales) a partir de esa clasificación arbitraria.

Sin embargo, y a pesar de la evidencia, lo “negro” y “africano”, siguen asociándose con cualidades negativas (fealdad, peligro, poca inteligencia, atraso, etc.) y lo blanco o europeo, con cualidades positivas (belleza, sofisticación, inteligencia, modernidad, etc.). Estas asociaciones se mantienen y perpetúan –a veces sutilmente– en los medios de comunicación, en el trabajo, en la familia y en la escuela, beneficiando a aquellos que ocupan posiciones de poder en nuestra sociedad y que tienen rasgos físicos asociados a una herencia europea, tales como tez clara, pelo lacio, ojos claros, entre otros. Por tanto, aunque el concepto de *raza* no tenga un fundamento genético, sí tiene un fundamento social y unas consecuencias reales, ya que la sociedad clasifica a sus miembros según la raza percibida, confiriendo privilegios y adjudicando valores (estéticos, culturales e intelectuales) a partir de esa clasificación arbitraria.

RAZA Concepto sin base científica que arbitrariamente clasifica a los seres humanos en grupos de acuerdo con atributos físicos y fenotípicos tales como: el color de piel, el tipo de pelo, la forma o el color de ojos, y la forma del cuerpo. Hoy en día sabemos que la clasificación de seres humanos en grupos discretos llamados “razas”, no es posible. Se ha probado que las diferencias genéticas entre las llamadas “razas” no son significativas; que la variedad física entre los humanos ocurre de forma gradual (no discreta), y que los rasgos físicos siempre se interpretan subjetivamente (dependiendo del contexto, lugar o momento histórico).



En el sitio *Is Race Real?* (recurso # 10) encontrarás artículos cortos sobre el concepto de raza y su problemática relación con la ciencia.

El arraigo en la sociedad puertorriqueña a categorías raciales como negro(a), mulato(a), jabao(á), blanco(a) o trigueño(a) y los significados racistas que se les adjudican a algunas de estas identidades no han de extrañarnos, ya que el régimen esclavista que legitimó el discrimen racial duró casi cuatro siglos. Por otra parte, no ha pasado mucho desde la abolición de la esclavitud en la Isla –22 de marzo de 1873, menos de 140 años–. Ante la relativa cercanía histórica de este pasado esclavista, es necesario combatir este deshumanizante legado con resolución, a la misma vez que reconoce-



El Proyecto *Race-Are We So Different?* (recurso # 8) contiene enlaces, ejercicios y videos educativos sobre racismo, discrimen y el concepto de *raza*.

mos que todos y todas hemos sido socializados con los prejuicios de esta *mala herencia* (González García, 2009: 5-19).

Un paso importante para comenzar a contrarrestar el racismo es comprender que este no es un fenómeno natural ni perpetuo, sino un sistema discriminatorio producto de un deshumanizante capítulo en nuestra historia, que puede transformarse a favor de un mejor presente. La escuela es un lugar idóneo para comenzar dicha transformación, no sólo por su rol trascendental en la socialización de nuestros niños, sino porque facilita la puesta en práctica de intervenciones, tanto a nivel interpersonal como a nivel institucional y sistémico.

RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS

Los resultados de nuestra investigación revelaron que el racismo se manifiesta desde edades muy tempranas y que es un fenómeno común en las escuelas elementales que visitamos. Así mismo, encontramos que el problema existe tanto a nivel interpersonal y cotidiano como a nivel sistémico e institucional. En el plano interpersonal y cotidiano, 25 de 39 maestras entrevistadas (64%) dijeron haber tenido que intervenir con un niño agresor o víctima del racismo en algún momento. Estos son algunos de sus testimonios:

“Cuando bailamos la plena todos quieren participar, pero cuando vamos a bailar la bomba no quieren participar, porque ellos tienen que ponerse el pañuelo y entonces, dicen que ellos no son negros... que ese baile es de negros”.

Entrevista con una maestra en Arroyo

“Los niños iban entrando para la biblioteca de kindergarten. Venían en fila y parece que se empujaron y el que quedaba al frente era [un niño], y la nena que venía detrás de él cayó, como encima de él. Y él se vira y le dice ‘negra sucia’. Para mí, fue impactante

porque yo vengo del nivel superior, intermedia, y eso sí lo he visto, pero, en kindergarten, escuchar esas palabras y de la manera como él se las dijo... me impactó”.

Maestra en Cayey

“Los otros días yo estaba en la cafetería y escuché a una nena decirle a su amiguita que ella no quería tomarse la leche con chocolate porque no quería ponerse negra, que ella quería ser blanca”.

Maestra en Arroyo

“Yo tuve el año pasado, cuando di segundo, un niño que llegó a mi salón diciendo que tenía hambre. Y yo le pregunté: ‘¿pero por qué tú no almorzaste en el comedor?’ ‘Ah, porque no me dejaron’, me dijo. Y yo: ‘¿pero cómo que no te dejaron?’... Y me dice: ‘no, porque si yo entraba me iban a dar’. Y yo: ‘¿pero quién te iba a dar, espérate un momento, ¿qué es lo que sucede?’ (Y el niño contestó) ‘No, porque, mira, Misi, es que este (otro niño) me dice a mí que si yo soy negro ‘llaco, que si yo soy un negro sucio’”.

Maestra en Cayey

Las experiencias de racismo interpersonal que documentamos a través de estas y otras entrevistas y observaciones impresionan por su alto grado de violencia física y maltrato psicológico. En nuestro análisis de los relatos obtenidos, resaltan los siguientes tipos de rechazo como los más comunes: 1) el rechazo a rasgos físicos asociados con la negritud (ej., pelo crespo, características fenotípicas como el color de la piel y la forma de los labios), siendo el pelo crespo un flanco común de burlas, sobre todo hacia las niñas; 2) mofas e insultos relacionados con la higiene (ej., piojos, sucio, olor); 3) insultos relacionados con la hipersexualidad (ej., *bellaco*); 4) el rechazo hacia juguetes o materiales que representan a una figura/persona negra, y 5) cuestionar la pertenencia de un niño o niña a su familia o comunidad por el color de su piel (ej., diciéndole que no es hijo o hermano de su familiar), entre otras manifestaciones (Franco Ortiz *et al.*, 2009).



El cortometraje *A Girl Like Me* (recurso # 2) expone cómo jóvenes y niñas internalizan nociones eurocéntricas sobre su belleza.

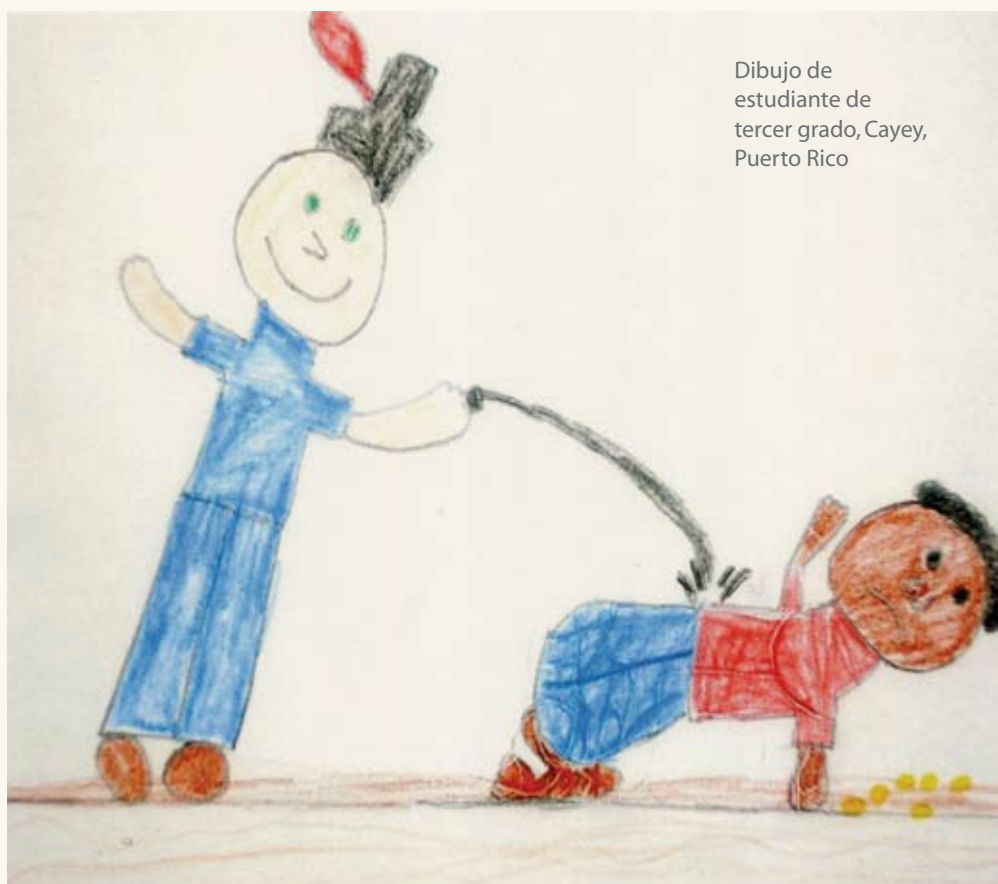
Las entrevistas a maestras/os y madres/padres también arrojaron evidencia de algunos efectos comunes y extremos, inmediatos y a largo plazo de estas experiencias, tales como:

- mofa
- rechazo
- inestabilidad emocional (e.g., llorar, aislamiento)
- humillación
- baja autoestima
- abuso físico
- traslado fuera del país
- marginación
- abandono, cambio o expulsión de la escuela

Al desarrollar la Guía, partimos de la premisa de que estas experiencias documentadas de discrimen y rechazo racial adquieren un poder mayor en la medida en que son reforzadas por ideas, mensajes y valores transmitidos a través de los medios de comunicación masiva y de nuestras instituciones. La escuela –a través del currículo, de actividades escolares, decoraciones y libros de texto– puede ser cómplice del racismo en la medida en que recicla mensajes e imágenes que privilegian lo europeo y subestiman, distorsionan o excluyen la influencia de lo africano.

Este texto busca alertar principalmente al futuro maestro sobre la presencia de esta jerarquía de valores en el currículo y prepararlo para contrarrestarla. Por ejemplo, los libros de texto de estudios sociales que analizamos tienden a asociar la herencia africana y la identidad negra con una actitud pasiva, victimizada, obsoleta y no intelectual (Godreau *et al.*, 2008). El libro de Estudios Sociales de tercer grado utilizado por el Departamento de Educación hasta el año escolar 2010 indica que a los esclavos africanos “les gustaba la música, el baile y la narración de historietas”, mientras que describe a los españoles como “muy ágiles de pensamiento, ambiciosos de poder, valientes y diestros en las armas” (La Biblioteca, 2002: 123). Si bien es cierto que la música y el baile también requieren destreza y capacidad intelectual, el libro reproduce el entendimiento de que estas son aportaciones menos valiosas, reservando la cualidad de ser diestro y “ágil de pensamiento” para los españoles.

Por otro lado, la resistencia del esclavizado al régimen esclavista se menciona, pero nunca se representa a través de imágenes o ilustraciones. Esto resulta crítico, ya que las imágenes son fundamentales en la transmisión de conocimiento a nivel de escuela elemental. Tampoco se representa o menciona la extensa población negra y mulata libre que logró adquirir su libertad durante el periodo de la esclavitud. Estas y otras omisiones propician que los estudiantes, jóvenes lectores, asocien la negritud con esclavitud y sumisión, lo cual impide que se identifiquen con su herencia africana y que valoren positivamente los rasgos físicos asociados a su negritud.



Dibujo de estudiante de tercer grado, Cayey, Puerto Rico

Obviar la importancia de estos mensajes podría tener repercusiones negativas para la salud mental de nuestros estudiantes. Estudios realizados en Estados Unidos han demostrado que los niños internalizan mensajes que asocian la negritud con inferioridad o fealdad y ser blanco con

belleza o superioridad desde edades bien tempranas (Patterson y Bigler, 2006, Castelli *et al.*, 2009; White-Johnson *et al.*, 2010).

Nuestra experiencia de investigación en Puerto Rico así lo constató también. En un salón de tercer grado, por ejemplo, 10 niños de un total de 20 (50%), expresaron inconformidad con características físicas asociadas a su negritud o preferencia por rasgos asociados a lo blanco/europeo. Al preguntarles: “¿Qué es lo que más te gusta de tus características?”, y “Si pudieras cambiar algo de tus características físicas, ¿qué te gustaría cambiar y por qué?”, la mitad escribió comentarios tales como: “Me gustaría cambiar los ojos, porque quiero tener los ojos verdes”; “el pelo, porque tengo el pelo rizo y feo y no me gusta mi pelo rizo, me gusta lacio”, dijo otra estudiante; “la nariz, para tener la nariz perfilada”, escribió un niño. “Quisiera tener los ojos azules”, escribió una niña que también indicó que si ella tuviera que salir en una obra escolar le gustaría ser española, “porque me gustaría ser blanca”.

Ciertamente, la escuela no es la única responsable de transmitir los valores eurocéntricos que inspiran e inquietan las percepciones de estos niños y niñas sobre sus cuerpos y rasgos fenotípicos. Los niños aprenden sobre su identidad racial y la identidad de otros a través de la televisión, de sus juguetes, los libros de cuentos, los juegos de vídeo, sus familias, los anuncios y, en general, de su interacción con las instituciones.

La escuela, sin embargo, es una de las instituciones más importantes –además de la familia– en la socialización temprana de nuestros niños y en su exposición a los mensajes raciales que van conformando su autoimagen (Katz, 2003; Kranz y Lund, 2004). Estudios indican, inclusive, que es en la escuela en donde los niños primero se enfrentan a situaciones de rechazo racial y adquieren conciencia de su posicionamiento en un orden racial jerárquico (Lewis, 2006). Historias de vida recopiladas en Puerto Rico por el proyecto *Testimonios afropuertorriqueños* (un proyecto de historia oral en el oeste de Puerto Rico) confirman este análisis (Géliga Vargas *et al.*, 2008). Varias de las historias de vida recopiladas a través de este proyecto presentan situaciones de rechazo racial en escenarios escolares. Zayda Ivette Nieves Beltrán, por ejemplo, narra lo siguiente sobre su adquisición de la conciencia racial en la escuela:

La escuela es una de las instituciones más importantes –además de la familia– en la socialización temprana de nuestros niños y en su exposición a los mensajes raciales que van conformando su autoimagen.

“Yo estaba en séptimo grado en la escuela intermedia de Aguadilla. Un día, así, de la nada, en el medio de la clase de inglés, el profesor, Mr. Escribano, me llamó para que pasara al frente del salón y le dijo a todos los estudiantes: ‘Esto es para que ustedes vean un ejemplo de lo que es una niña negra’. No tenía relación con lo que estábamos estudiando, no tenía nada que ver. Lo que él daba era inglés, ni siquiera era historia, y ese día salió de la nada con ese tema. Yo no sé de dónde a él le salió ese espíritu de traer ese ejemplo para toda la clase. Al día de hoy, a mis 54 años, no sé cuál fue el propósito.

En ese momento, yo me quedé de pie, como niña de unos once años. Me quedé así, parada. Cuando el profesor me ordenó, me senté. Para mí, fue una sorpresa y un incidente que aún no puedo olvidar a estas alturas. Los demás estudiantes se quedaron todos mirándome. No hubo expresiones, ningún tipo de expresión, nadie dijo nada, nadie se rio; fue como que ellos tampoco lo esperaban porque nuestra relación era buena, nos llevábamos bien, y entonces ellos tampoco entendían por qué tenía que salir este asunto a relucir.

Cuando salí de la escuela se lo comenté a mami y a papi. Ellos me preguntaron si tenía algo que ver con algo que estábamos estudiando y yo dije que no. Entonces ellos procedieron a ir a la escuela y a hablar con el principal y dar la queja.

Hoy creo que ese fue el despertar para mí porque fue la primera vez que alguien, así en público, me dijo ‘negra’. Porque durante mi crecimiento no había esa idea; yo jugaba con todo el mundo; nunca nadie me señaló como ‘negra’ o esto o aquello, ni me rechazaron. Esa fue la primera vez que alguien me demostró el discrimen, porque definitivamente fue un discrimen”. (Versión original en español provista por Géliga Vargas *et al.*, 2008: 127-129)

En su testimonio, Zayda indica que, a pesar de lo difícil que fue el incidente para ella y su familia, la experiencia la fortaleció y la preparó para reconocerse como una mujer negra y ser asertiva con su negritud. No todas las historias de racismo escolar, sin embargo, culminan como el caso de Zayda. Otras personas, a través del cúmulo de experiencias negativas

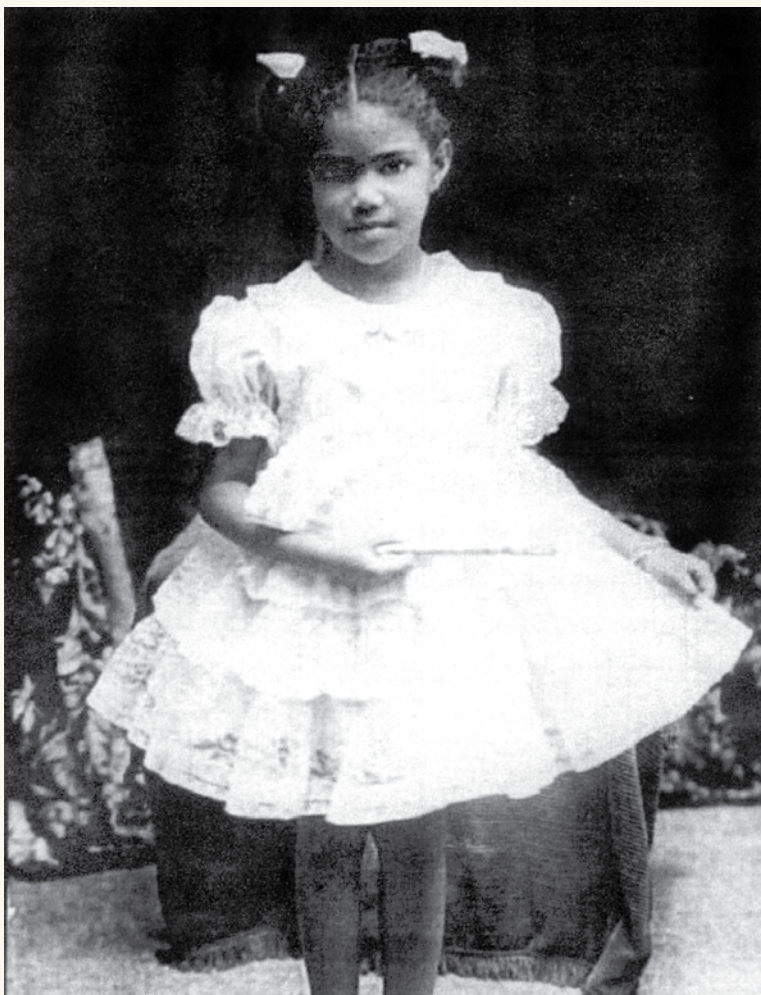


Foto de Zayda Ivette 'Betty' Nieves Beltrán, cortesía del Colectivo de Testimonios Afropuertorriqueños

Colectivo de testimonios afropuertorriqueños

–sutiles o no tan sutiles– pueden internalizar el rechazo, y ello tornarse en una dinámica que denominamos como *autoestigma* (Franco *et al.*, 2009). Con este término (*autoestigma*) nos referimos al proceso mediante el cual las personas internalizan el estigma conferido por la sociedad a la negritud, lacerando su sentido de pertenencia o valía propia.

Los maestros, lejos de ser meros espectadores, pueden hacer intervenciones claves para evitar que incidentes precipitantes de estos procesos sucedan en el plantel escolar. Su posición privilegiada en la socialización temprana de nuestros niños les da una oportunidad trascendental de comenzar a transmitir, desde la niñez, mensajes alternativos de orgullo, fuerza y dignidad cuyo impacto positivo no debe subestimarse.

¿CUÁN PREPARADOS ESTÁN LOS MAESTROS PARA ENFRENTAR TAN IMPORTANTE ENCOMIENDA?



La publicación pionera *El texto libre de prejuicios sexuales y raciales* (Picó y Alegría, 1989) ofrece recomendaciones para evitar el sexismo y el racismo en el lenguaje, en las ilustraciones de texto y en otros materiales educativos (recurso #16).

Nuestra investigación reveló que, aunque la mayoría de los maestros reconocen que en Puerto Rico existe el racismo y están dispuestos a enfrentarlo, su conocimiento del problema es limitado. Esto impide que puedan ser agentes efectivos de cambio. Por ejemplo, muchos maestros sólo vinculan el racismo a expresiones de violencia extrema, rechazo u odio (insultos, burlas, chistes racistas), sin percatarse de las manifestaciones más solapadas, institucionalizadas e internalizadas del fenómeno. Algunas de las definiciones de racismo provistas por maestros indican que: “El racismo tiene que ver con **actitudes** o un **sentimiento** de rechazo hacia una persona que pertenece a una raza que no es la de la persona”. Racismo, indican, es “cuando una **persona** no acepta a otra porque es negra”, o el “**desprecio** que siente alguien hacia una persona de tez color negra...”. Aunque el racismo incluye este tipo de manifestaciones, en estas definiciones está ausente la noción del racismo como un sistema de ideas y prácticas que permea la sociedad, las instituciones, y que todos hemos internalizado, sin necesariamente ser conscientes de ello.

Por lo general, el problema del racismo se circunscribe a un ámbito personal y emotivo que no contempla el contexto institucional, sistémico y abarcador del racismo como ideología que informa a diario nuestras concepciones sobre lo bello, lo mejor, lo sofisticado, lo moderno o civilizado. En cambio, el problema del racismo tiende a ubicarse en otra parte y se les adjudica a personas “racistas” que poco o nada tienen que ver con el entorno propio. Por ejemplo, a pesar de que 39 de un total de 48 maestros entrevistados (81%) opinaron que en Puerto Rico existe el racismo, sólo 8 de 46 (17%) entendía que en su escuela el racismo era frecuente. La gran mayoría, 37 (80%), opinó que en su escuela el racismo era poco frecuente o inexistente. De esta manera, el problema se percibe como incidental e “individual” (no institucional), producto de la falta de sensibilidad o mala educación de algunos individuos insensibles o malvados.

Este enfoque del problema como algo extremo dificulta que el maestro pueda reflexionar sobre los efectos del racismo en su propia socialización,



El libro *Tras las huellas del hombre y la mujer negros en la historia de Puerto Rico* (González García, 2009) presenta una alternativa al vacío existente sobre este tema en el currículo escolar de nivel superior (recurso #17).

en las instituciones y en su entorno inmediato. Propicia, por ejemplo, que el maestro vea como algo “natural” o que simplemente no note la abundancia de imágenes de personas con tez clara y ojos claros para significar belleza en los textos, o la carencia de imágenes de personas con tez oscura y rasgos negros para significar éxito en los afiches y materiales escolares.

Esta visión limitada también obstaculiza su capacidad para hacer intervenciones efectivas. Por ejemplo, documentamos el caso de una maestra que vio a un estudiante de kínder empujar y decirle a una estudiante del mismo grado “negra sucia”. La maestra, indignada, lo regañó diciéndole que él era negro también, pero sin hacer ningún comentario positivo sobre lo que eso significaba. La maestra, además, les pidió a todos los niños del salón que le dijeran al agresor que él era negro también y el niño terminó llorando. Este tipo de respuesta cuestiona la acción violenta del niño que insulta, pero no reta, sino que reproduce el uso de la palabra *negro* para degradar al otro.

Otro ejemplo es el de una maestra que regañó a un estudiante que estaba impidiéndole la entrada a la cafetería a un niño negro, mientras lo insultaba diciéndole “negro llaco”. La maestra intervino con el estudiante agresor, cuestionándole su “blancura”, diciéndole que su abuelo era negro y diciéndole: “ese color fango que tú tienes, nene, eso no es blanco, nene, ¿ves?”. Su intervención, a pesar de ser bien intencionada, asocia la negritud con algo sucio, como el fango, y no provee una interpretación alternativa positiva de la negritud. Así mismo, notamos un patrón generalizado de instancias en que maestras condenan el racismo entre sus estudiantes a la misma vez que reproducen inadvertidamente la jerarquía de valores raciales internalizados.

En este y otros casos, el argumento de que todos somos una mezcla y que, por lo tanto, el agresor “es negro también”, implica que el agresor también es “imperfecto” y no puede criticar al otro. Por lo tanto, a pesar de que en Puerto Rico se utiliza la famosa frase “¿Y tu abuela, dónde está?” para afirmar que todos tenemos un familiar negro, dicha herencia, también suele interpretarse como una “mancha”, “raja” o “defecto”. Este último entendimiento de la herencia africana como una “falta o mancha común” no promueve la asociación de lo negro con atributos positivos y es ineficaz a la hora de confrontar el prejuicio racial.

La falta de estrategias adecuadas y efectivas para confrontar el racismo en las escuelas no ha de extrañarnos, pues en Puerto Rico los maestros no reciben instrucción ni adiestramiento para encarar el problema efectivamente. Inclusive, aquellos que intentan enaltecer la negritud y la herencia africana no cuentan con información que les permita trascender las ya conocidas aportaciones de la música, el baile, el deporte o la comida. Estas contribuciones, aunque importantes, por lo general reducen la negritud a un ámbito físico (corporal) o folclórico (asociado con el pasado) que no contempla la inteligencia, la resistencia, y la superación como partes del legado afropuertorriqueño.

La carencia de materiales y conocimientos alternativos que le permitan al maestro resaltar estas cualidades limita su capacidad para contrarrestar estereotipos y fomentar el orgullo por la negritud entre sus estudiantes. Por otra parte, aunque en Puerto Rico se han publicado algunos trabajos importantes dirigidos a documentar y erradicar el racismo en el contexto escolar (González García, 2009; Miranda, 1993; Picó y Alegría, 1989), su divulgación ha sido limitada o su acercamiento al tema del racismo ha sido menos abarcador que el presentado en este trabajo. Esta guía persigue rebasar algunas de estas barreras a la vez que emula esfuerzos anteriores, equipando al maestro con herramientas conceptuales básicas que le permitan encarar el reto en su escuela y salón de clase de forma efectiva, asertiva y amena para sus estudiantes.

¿PARA QUIÉN ES ESTA GUÍA?

Este libro está principalmente dirigido a estudiantes universitarios que están en vías de capacitarse para ser futuros maestros, particularmente a nivel de escuela elemental (K-6.º grado). Las recomendaciones ofrecidas deben servir de base para el desarrollo de unidades curriculares, proyectos grupales de integración curricular, actividades artísticas y extracurriculares, y proyectos de investigación que les capaciten para enseñar la herencia africana desde una perspectiva alternativa y antirracista.

La facultad universitaria que enseña cursos de metodología de estudios sociales también podrá aprovechar este texto. Aquellos maestros que

ya están trabajando en las escuelas se beneficiarán de la Guía al reevaluar y renovar su práctica docente a la luz de las recomendaciones provistas. Estos podrán utilizar las sugerencias y referencias incluidas en esta guía para determinar las alineaciones con los estándares y las expectativas de enseñanza vigentes para su grado o materia. Así mismo, confiamos en la capacidad de cada maestro para diseñar su propio plan de trabajo e implementar las estrategias pedagógicas que entienda que son más adecuadas para transmitir el material alternativo sugerido. A manera de ejemplo, en la sección V titulada «Materiales para los escolares», proveemos materiales alternativos para el desarrollo de una unidad sobre África y un modelo de un plan diario para la clase de matemática que integra lecciones antirracistas.

En la medida en que esta guía aborda temas de pertinencia para la historia y la sociedad puertorriqueñas, su contenido también puede complementar cursos universitarios de historia, humanidades y ciencias sociales. Finalmente, esta guía les sirve a padres y familiares que quieran proveerles a sus niños y niñas información alternativa que les ayude a contrarrestar el racismo personal e institucional al cual seguramente estarán expuestos en la escuela y la sociedad.

Como todo proyecto, la Guía también tiene límites. La Guía no provee una lista de los estándares o expectativas curriculares para cada grado o materia. Tampoco presenta un currículo, libro de texto o plan curricular específico. Las lecturas, ejercicios y actividades sugeridas se presentan con el propósito de que los maestros utilicen estos y otros recursos para diseñar sus propias unidades curriculares, integrando información sobre los estándares y las expectativas de cada una de las materias que el maestro entienda pertinente incluir.

OBJETIVOS DE LA GUÍA

- Fomentar orgullo por la herencia africana entre los escolares
- Promover que niñas y niños se identifiquen con rasgos, aportaciones y prácticas vinculados a su negritud y afrodescendencia

- Cuestionar jerarquías raciales que asocian lo negro y africano con inferioridad, y lo blanco y europeo con superioridad
- Mitigar los efectos del discrimen racial entre escolares

RECURSOS DE LA GUÍA

- Herramientas conceptuales básicas para definir y entender mejor el racismo, sus manifestaciones en Puerto Rico y en el contexto escolar.
- Una explicación detallada de cinco mitos que perpetúan el racismo, sus efectos nocivos y su reproducción a través del currículo.
- Sugerencias para cuestionar los mitos, mencionadas a través de mensajes alternativos positivos sobre África y sobre nuestra negritud.
- Escenarios prácticos que ilustran los mensajes y lecciones alternativas mediante diálogos y situaciones concretas.
- Una lista anotada de recursos para el maestro, que contiene lecturas complementarias, películas, cuentos, guías y sitios en la Internet con información adicional y pertinente sobre los temas elaborados en cada sección de la Guía.
- Una sección de recursos curriculares que incluye materiales alternativos sobre África, un modelo para el desarrollo de un plan curricular diario en matemática y cuentos que pueden incorporarse a la clase de español.
- Recomendaciones prácticas y recursos para enfrentar incidentes de racismo interpersonal a nivel cotidiano entre sus estudiantes.

LENGUAJE, PODER, Y ALGUNOS TÉRMINOS CLAVES

El lenguaje, al igual que otros aspectos de nuestra cultura, responde a dinámicas de poder que muchas veces limitan nuestra capacidad para trascender las mismas jerarquías que intentamos criticar al expresarnos. Términos como *raza*, *mito*, *herencia africana* y *los maestros* no son neutrales.

Estos tienen cargas eurocéntricas, racistas o sexistas que a menudo borran la complejidad y la diversidad de elementos que pretendemos nombrar al utilizarlas. El mero hecho de escribir en español denota y reproduce la prepotencia de la cultura dominante impuesta a varias poblaciones durante la conquista: a los taínos, a personas inmigrantes de Europa y Asia y a las personas africanas esclavizadas que hablaban diversos idiomas.

El castellano se les impuso a todos estos grupos como lengua franca en Puerto Rico y en la mayoría de los países de las Américas durante la colonización (no sin modificarse y enriquecerse por la influencia de otras lenguas que dejaron su marca). Sin embargo, a pesar de nuestro llamado a trascender las ideas racistas que heredamos de estos procesos, no podemos dejar de escribir en español si queremos comunicarnos en Puerto Rico. Así tampoco hemos querido dejar de utilizar ciertas palabras o frases que, aunque problemáticas, nos permiten transmitir ideas claves sobre procesos que siempre serán más complejos y más abarcadores que la discusión teórica que podemos dedicarles en esta guía. Conscientes de esta limitación, a continuación discutimos los siguientes cuatro términos que por su centralidad en el texto y naturaleza polémica ameritan aclararse.

HERENCIA AFRICANA El concepto de *herencia africana* se utiliza comúnmente en Puerto Rico para referirse al legado cultural de las culturas africanas en la cultura puertorriqueña. Pero cabe preguntarse: ¿Qué es lo “africano” que se “hereda”? Ciertamente, África no es un continente culturalmente homogéneo, sino increíblemente diverso. Hablar de “la cultura africana” así, en singular, simplifica esa diversidad, mientras que la noción de *herencia* tiende a fijar sus manifestaciones culturales en el tiempo como algo que recibimos de un pasado. Esta tendencia a mirar “la herencia” o las “raíces africanas” como elemento del pasado encubre la capacidad de los africanos y de los afrodescendientes para el cambio, la transformación y la innovación.

En efecto, la cultura de nuestros ancestros africanos fue producto de procesos dinámicos de intercambio de ideas, innovación y sincretismo en África, previamente a su esclavización, e inclusive durante los siglos de la trata esclavista (Montes Pizarro, 2011). Por otra parte, los grupos étnicos

provenientes de África que llegaron forzosamente a América no necesariamente compartían un mismo idioma, costumbres o visión de mundo entre sí. Aquello “africano” que se manifiesta en el Caribe ha sido el resultado de variadas creaciones y reelaboraciones que se convirtieron en algo nuevo que es más caribeño que “africano” (Mintz y Price, 1992). Por lo tanto, al hablar de *herencia africana* no nos referimos a un cúmulo homogéneo de prácticas o elementos que se han “heredado” de un pasado ancestral a través del tiempo. Tampoco nos referimos solamente a una lista de atributos o aportaciones (ya sea musicales, lingüísticas, culinarias o fenotípicas) que puedan ser medibles o cuantificables.

Nuestro objetivo es ampliar y flexibilizar el significado de *herencia africana* (sin prescindir del término mismo) para que incluya estos y otros legados tales como la resistencia, la innovación, la solidaridad, la improvisación y la resiliencia. Todos estos atributos fueron y siguen siendo recursos para enfrentar la realidad histórica del racismo y de la esclavitud que dio génesis a la Diáspora Africana en América. En este sentido, el Dr. José Alberto Cabán Torres ha señalado que, “transmitir un conocimiento, del tipo que sea, quizá no tenga que ver con preservarlo por el hecho de que alguien lo herede y nada más, sino con el propósito de que, transmitiéndolo, los destinatarios se armen de ‘poderes’ para enfrentar las dificultades de su subalteridad, entre otras razones” (Cabán, 2009). Así mismo, la herencia africana que presentamos en esta guía busca rescatar esos poderes para nuestros estudiantes ofreciéndoles un aprendizaje de su historia que les ayude a enfrentar el racismo y otras injusticias en el presente. En el reconocimiento y valoración de esta herencia esperamos, además, que los niños puedan reconocer su afropuertorriqueñidad como el crisol por el que se autodefine y celebra aquello que ha sido arrebatado por el racismo.

RAZA Cuando en el texto nos referimos al concepto *raza*, lo ponemos en itálicas para hacer una referencia metalingüística (igual que lo hacemos con otros términos, como *discrimen*, *racismo*, etc.), o para destacar su falsedad biológica intrínseca. Así mismo, en el texto establecemos que no hay tal cosa como “razas” legítimas o científicamente diferenciadas. Se trata más bien de un concepto manipulado históricamente para justificar la explo-

tación de grupos humanos diversos que los colonizadores aglutinaron y esenciaron como inferiores.

Algunos científicos, conscientes de este bagaje histórico, prefieren utilizar el término *etnia*, en vez de *raza*. Sin embargo, al igual que otros estudiosos del racismo y de la teoría racial crítica (Delgado y Stefancic, 2000; Omi y Winant, 1986; Wade, 1997; Telles, 2004), entendemos que el concepto *etnia* no captura adecuadamente los efectos identitarios y de organización colectiva que surgen en respuesta al racismo y a los procesos de racialización en América. En cambio, identidades como “blanco” “negro” “mulato” o “indio” adquieren vigencia en nuestra sociedad y son relevantes precisamente por la existencia de estructuras sociales y políticas racializadas heredadas. Consiguientemente, aunque la raza no existe como realidad biológica, el racismo sí existe a nivel social y sus efectos (ya sean ventajosos o limitantes) son reales para muchos. Por lo tanto, al describir a personas como negras, blancas o mulatas en este texto no pretendemos identificar unas razas biológicamente determinadas, sino señalar una realidad social que le permita al lector ubicar a la persona en un contexto, como Puerto Rico, en donde el color y el fenotipo importan.

MITO El mito tiene la función de otorgar un respaldo narrativo a las creencias centrales de una comunidad (tomado de <http://definicion.de/mito/>). Un mito puede ser un relato cuyos protagonistas son personajes sobrenaturales o extraordinarios que forman parte del sistema religioso de un grupo que lo considera verdadero. La noción de mito como algo falso responde a la óptica del no creyente que observa esto con escepticismo. En efecto, el significado de mito como algo no verídico reproduce la tendencia de subestimar el conocimiento tradicional o indígena como menos veraz, importante o certero que la “ciencia” de Occidente, la cual se presenta como neutral o universal. Por tanto, así como planteamos que el concepto pseudobiológico-científico de *raza* no tiene cabida en la antropología contemporánea, tomamos muy en serio la crítica del colega Dr. José Alberto Cabán cuando argumenta que “el de mito como embuste o falacia tampoco debe tenerlo. El mito, como lugar narrativo, provee toda una gama de posibilidades heurísticas que vale la pena no subestimar. Conocimientos y modos de

Aunque la raza no existe como realidad biológica, el racismo sí existe a nivel social y sus efectos (ya sean ventajosos o limitantes) son reales para muchos.

Los mitos, aun en las sociedades tribales o no occidentales, están atravesados por dinámicas de poder que ordenan y orientan el mundo de sus creyentes.

ser se encuentran en dicho espacio y permiten analizar las prácticas culturales que sustentan” (Cabán, 2009).

Conscientes de este criterio, consideramos sustituir *mito* por *falacia*. Sin embargo, finalmente decidimos mantener la palabra *mito* porque describe mejor la idea de que son principios que respaldan una visión de mundo. La palabra *falacia*, en cambio, nos parecía muy específica y cargada de intencionalidad.

Los mitos, aun en las sociedades tribales o no occidentales, están atravesados por dinámicas de poder que ordenan y orientan el mundo de sus creyentes. De igual manera, los mitos sobre nuestra herencia africana a los que nos referimos en esta guía no se conocen como falsedades y sus efectos no se limitan a un aspecto en particular. Son nociones abarcadoras que informan toda una visión de mundo enmarcada dentro del discurso hegemónico de mestizaje y blanqueamiento en Puerto Rico.

LOS MAESTROS En la estructura gramatical del español, las voces masculinas se usan en sentido genérico universal. Por ejemplo, se utiliza *los padres* para referirse a padres y madres, *los estudiantes* para hablar de niños y niñas, y *maestros* para remitirse a maestros y maestras. Este uso, sin duda, responde al carácter sexista del lenguaje, ya que lo mismo no ocurre con la forma femenina, la cual sólo se usa para referirse a las mujeres. Algunas personas conscientes de este rasgo sexista en el lenguaje optan por rodear las palabras entre paréntesis —ej. los(as) o maestros(as)— con el fin de ser inclusivos. Esta opción, sin embargo, nos parece que interrumpe la fluidez de la lectura. Por lo tanto, la utilizamos con poca frecuencia. La política editorial que utilizamos para limitar el empleo constante del masculino genérico es alternar el uso del femenino y el masculino, asignándoles carácter genérico a ambas formas.

En algunas partes del texto también utilizamos el masculino y el femenino (ej. *maestros y maestras, niños y niñas*) siempre y cuando su uso no se repita demasiado en un mismo párrafo o sección. Finalmente, también utilizamos las frases como “las personas puertorriqueñas”, en lugar de “los puertorriqueños”, cuando el texto lo permite.

La Guía contiene seis capítulos: I. Introducción, II. Herramientas básicas: tres pasos para comenzar a contrarrestar el racismo, III. Racismo y currículo: cinco mitos que maestras y maestros deben cuestionar, IV. Racismo interpersonal en el contexto escolar: 13 recomendaciones prácticas, V. Materiales para los escolares, y VI. Recursos para leer, escuchar y ver. El capítulo II le provee al lector, de forma sucinta y resumida, información esencial que le ayudará a definir y entender mejor el concepto de *racismo*. Es importante estudiar esta parte con detenimiento, pues, para comenzar a enfrentar un problema, es necesario partir de una definición común. El proceso de capacitación requiere, por lo tanto, que el lector aprenda a definir el racismo y a identificarlo.

El capítulo III representa el renglón más extenso y el “corazón” de esta guía. En esta sección se identifican cinco mitos o falacias comúnmente aceptadas sobre la “raíz africana” y se ofrecen cinco lecciones alternativas positivas orientadas a promover que el estudiantado de escuela elemental se identifique con su negritud y con su afrodescendencia. Los mitos que se discuten y critican en este capítulo son los siguientes:

1. África es un lugar homogéneo, primitivo y de poca trascendencia.
2. El esclavo fue una víctima pasiva de la esclavitud.
3. Todas las personas negras eran esclavas antes de la abolición de la esclavitud.
4. Las contribuciones de nuestra herencia africana se limitan a la música, el deporte, el folclore y la mano de obra.
5. En Puerto Rico casi no hay gente negra. Prácticamente toda la gente negra desapareció debido a la mezcla racial.

Cada una de estas falacias se discute en cinco secciones del capítulo III por separado. Cada sección, a su vez, provee una introducción, recomendaciones para el currículo y un escenario práctico. La introducción explica por

qué es importante cuestionar cada mito y señala sus efectos nocivos según documentados en nuestro estudio. La sección sobre alternativas provee objetivos (generales y específicos) para el desarrollo de unidades curriculares y recomendaciones pedagógicas para contrarrestar cada mito. Finalmente, los escenarios prácticos ilustran, mediante el uso de diálogos, cómo el maestro puede aplicar el conocimiento antirracista para cuestionar los mitos, según se presentan en contextos cotidianos de la vida escolar.

El cuarto capítulo presenta 13 recomendaciones concretas para enfrentar el reto de cómo reaccionar ante situaciones imprevistas de racismo cotidiano, dentro y fuera del salón de clase. En este capítulo también proveemos un escenario práctico como ejemplo de una intervención efectiva ante una situación de racismo cotidiano en la escuela.

El quinto capítulo de la Guía le provee material alternativo a la maestra para la enseñanza de los temas discutidos en los capítulos anteriores. Por ejemplo, incluimos lecturas y actividades sobre África que transmiten el mensaje de que “África es un continente importante, diverso, y es parte del mundo moderno”. Las maestras y futuros maestros podrán usar este material para desarrollar módulos o unidades adicionales, integrando las lecciones alternativas correspondientes. También se ofrece un modelo para el desarrollo de un plan diario que integre otras materias (en este caso, matemática) al plan curricular alternativo que proponemos. Finalmente, incluimos dos cuentos cortos que narran historias de resistencia al régimen esclavista y que el maestro puede incorporar a la clase de español.

El último capítulo de la Guía provee más de cien referencias y descripciones cortas de vídeos, películas, música, cuentos y enlaces a la Internet que el maestro puede consultar para conocer más sobre las lecciones alternativas presentadas. Para señalar su pertinencia en torno a los temas discutidos en la Guía, se hacen llamadas al margen que refieren al lector a estos recursos a través del texto. Para facilitar su acceso, hemos colocado todos los recursos en el capítulo final y los hemos clasificado de acuerdo con el color de la sección con la que se relacionan.